

**ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский
университет» Минздрава России
Комитет образования и науки Курской области
ГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов»
Казахстанская коммуникативная ассоциация
Международный сертификационный центр (ИСС)
International Academic Initiatives (IAI)
Institute of Commercial Management (ICM)**

Номер регистрации в
НТЦ ИНФОРМРЕГИСТР»
№ 0321400953

ЯЗЫК В НАУЧНОЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

*Материалы Международной научно-методической
конференции-семинара
(23 – 26 апреля 2014 г.)*



**ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский
университет» Минздрава России
Комитет образования и науки Курской области
ГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов»
Казахстанская коммуникативная ассоциация
Международный сертификационный центр (ИСС)
International Academic Initiatives(IAI)
Institute of Commercial Management(ICM)**



**ЯЗЫК В НАУЧНОЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ:
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Материалы Международной научно-методической
конференции-семинара
(23 – 26 апреля 2014 г.)**

Курск – 2014

Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания: Материалы Международной научно-методической конференции-семинара (23-26 апреля 2014г.) / В авторской редакции – Курск: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2014. – [Электронное издание].– 1, 54 МБ.

Предлагаемый читателю сборник содержит доклады и сообщения, прочитанные на Международной научно-методической конференции-семинаре «Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания» (Курск, КГМУ, 23 – 26 апреля 2014 г.)

В сборник вошли материалы научных исследований по актуальным вопросам методики преподавания языков: родного, неродного, иностранных и русского как иностранного.

ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1 Международное образование в условиях формирования единого европейского образовательного пространства	
Ахатова Б.А. КазУМОиМЯ им. Абылай хана, г. Алматы, Казахстан ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИНТЕГРАЦИОННОГО САМОСОЗНАНИЯ.....	17
Баянкина Е.Г. Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ТРЕБОВАНИЙ ФГОС И ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	22
Гуреев В.Н. Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»: СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ.....	25
Девдариани Н.В. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ.....	28
Кажигалиева Г.А. Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ...	35
Назарова И.В. Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ.....	40
Thomas S.E. International Academic Initiatives (г. Сиэтл, штат Вашингтон, США) EDUCATION AND CULTURE: AN AMERICAN PERSPECTIVE.....	44
Тюрина Л.В.	

<p>Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ.....</p>	46
<p>Раздел 2 Методика преподавания иностранных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия</p>	
<p>Герасимова А.М. Курская академия государственной и муниципальной службы, Курск, Россия ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА).....</p>	50
<p>Довгер О.П., Лопата К.М. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ.....</p>	54
<p>Драч С.К., Сороцкая А.П. Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, Россия ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО.....</p>	57
<p>Дубенкова Л.В. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....</p>	60
<p>Колтунова С.В., Киреева Н.В. Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, Россия ЛИНГАФОННЫЙ КАБИНЕТКАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....</p>	66
<p>Красовская А.О. Курский государственный медицинский университет, г.Курск, Россия ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....</p>	69

Матушкина Д. В. Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, Россия ФОРМЫ, ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	73
Николаева Е.В. Московский государственный университет дизайна и технологии, г. Москва, Россия ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ ОСНОВАМ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	76
Чаплыгина О.В. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	81
Шамара И.Ф. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ.....	83
Раздел 3 <i>Лингводидактические основы РКИ на подготовительном и продвинутом этапах обучения</i>	
Алферова А.Н. Смоленская государственная медицинская академия, г. Смоленск, Россия РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СГМА	88
Бакытжанова А.Е., Прокофьева Л.П. Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, г. Саратов, Россия МЕТОДИКА РАБОТЫ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ.....	90
Буркова С.С. Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Воронеж, Россия ПРЕДТЕКСТОВАЯ РАБОТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	94
Волчкова Т.М. Смоленская государственная медицинская академия, г.	98

Смоленск, Россия СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЗАНЯТИЯХ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....	
<i>Девдариани Н.В., Ястребова Л.П.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ.....	102
<i>Зырянова М.Ю.</i> Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ.....	104
<i>Истомина В.В., Гламазда С.Н.</i> Белгородский государственный университет им. В.Г. Шухова, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, Россия О ЗНАЧЕНИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	107
<i>Коренева Е.Н.,</i> Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгород, Россия ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ЛИНГАФОННОГО КАБИНЕТА.....	110
<i>Короткова Н.В.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО БИОЛОГИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	114
<i>Куйдина Е.П.</i> Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО.....	117
<i>Куркина А.С.</i> Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия РУССКАЯ ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРОДУЦИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА УРОКАХ РКИ.....	120
<i>Макеенкова Т.В.</i> Смоленская государственная медицинская академия, г. Смоленск, Россия	125

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКТИРОВКИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	
Малинкина Н.А. Смоленская государственная медицинская академия, г. Смоленск, Россия ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	129
Михайлова И.В. Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ).....	133
Мохнева Н.В. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ УЧАЩИХСЯ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ (НА ПРИМЕРЕ УЗБЕКИСТАНА И АЗЕРБАЙДЖАНА).....	137
Никольская И. Г. Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ.....	142
Петрова Н.Э., Склифус А.П. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ РУССКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ РКИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ).....	147
Пляскова Е.А. Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия КИНОФИЛЬМ «УСАТЫЙ НЯНЬ» НА УРОКЕ РКИ (МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ).....	150
Погорелова М.В., Динь ТхиХонгТхам Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ МОРФОЛОГИИ.....	154
Сенченкова Е.В. Смоленская государственная медицинская академия, г. Смоленск, Россия ИГРОВОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.....	159
Скляр Е.С. Курский государственный медицинский университет, г. Курск,	

Россия ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	164
Славкина И. А., Шмольская Л. С. Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск, Россия ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ.....	166
Чернякова Л.А., Алтухова В.А. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЦЕНТРА ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ КГМУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (МЕДИЦИНСКАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ)	170
Шумакова А.М. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	174
Раздел 4 Язык и культура профессионального общения	
Анозие П. Э. Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....	179
Афанасьева Т. Ю., Чернявская Н. Э. Белгородский Государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, Россия ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	181
Воробьева В.А. Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №55 им. А. Невского, г. Курск, Россия ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	184
Воробьева Г.А. Курский базовый медицинский колледж, г. Курск, Россия	

ЯЗЫК КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА СРЕДНЕГО ЗВЕНА.....	187
<i>Гузина О.С., Маслова И.Б.</i> Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВО-ПРЕДМЕТНЫХ СЛОВАРЕЙ ДЛ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	191
<i>Евменова Т.И.</i> Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, Россия ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ.....	197
<i>Звягинцева В.В., Толмачёва И.А.</i> Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В РАМКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ.....	200
<i>Лосенок С.А., Коломоец И.И., Кобзарева Е.В., Котельникова Л.В.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	203
<i>Наролина В.И.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ» СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ.....	207
<i>Рубцова Е.В.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ (КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ) СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА	211
<i>Силина Л.В.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВРАЧА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ: СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА...	215
<i>Степанова А.Д.</i> Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров, Россия СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ.....	218
<i>Судакова Т.Г.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск,	

<p>Россия ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....</p>	221
<p>Файзуллина Е.В. Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, Россия КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА.....</p>	224
<p>Хрипкова И.А. Курский базовый медицинский колледж, г. Курск, Россия РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПРОФЕССИОНАЛА....</p>	227
<p>Раздел 5 Инновационные технологии в современной образовательной системе</p>	
<p>Боровлева К.С. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....</p>	231
<p>Дмитриева Д.Д. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ.....</p>	234
<p>Дрёмова Н.Б. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА».....</p>	240
<p>Лешутина И.А. Смоленская государственная медицинская академия, г. Смоленск, Россия ДЕБАТЫ КАК ФОРМА ИНТЕРАКТИВНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ..</p>	244

<p>Малушко Е.Ю. Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ИКТ ПОДКАСТИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОКРУЖЕНИИ</p>	247
<p>Колотова Н.И. Курский государственный университет, г. Курск, Россия ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ПРАКТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ</p>	251
<p>Корнилова Л.Н., Выборнова Л.В. Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, Россия ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....</p>	254
<p>Овчинникова М.В. Курский государственный университет, г. Курск, Россия ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ.....</p>	258
<p>Озерова Е.Н. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия К ВОПРОСУ О МОДУЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ.....</p>	261
<p>Рачина Н.В., Рублева Н.В. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ОРГАНИЗАЦИЯ ОТРАБОТКИ ПРОПУЩЕННЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА.....</p>	266
<p>Рубцова Е.В., Порохневая Е.А. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ.....</p>	271
<p>Самчик Н.Н. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....</p>	277

<p>Скляр Е.С. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ТРЕНИНГОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ОРАТОРСКОГО МАСТЕРСТВА.....</p>	279
<p>Стрелкова О.С. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....</p>	284
<p>Стрелкова А.Е. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....</p>	287
<p>Сумин С.А., Чернова И.В., Богословская Е.Н., Еремин П.А., Авдеева Н.Н., Долгина И.И., Волкова Н.А., Бородинов И.М., Саруханов В.М. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ВРАЧА.....</p>	291
<p>Чиркова В.М. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия МЕТОД КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ.....</p>	294
<p>Шумова И.В. Курский государственный университет, г. Курск, Россия РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО КОНКУРСА «ЛУЧШИЙ ПРАКТИКАНТ ГОДА» КАК ИТОГОВАЯ ЧАСТЬ СТРУКТУРЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРА-ФИЛОЛОГА НА ОСНОВЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ.....</p>	398
<p>Раздел 6 Актуальные вопросы лингвистики в социальном, философском, психологическом и психолингвистическом аспектах</p>	
<p>Анозие П. Э. Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия ОБЩЕСТВО, ВЛАСТЬ И ЦЕРКОВЬ.....</p>	303
<p>Арзамасцева Н.Ю. Курский государственный университет, г. Курск, Россия ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНОГО ФАКТОРА НА</p>	305

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ЛЕКСИКОНЕ.....	
<i>Алтухова В.А., Чернякова Л.А.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	309
<i>Афанасьева Ю. Л.</i> Курская государственная сельскохозяйственная академия, г. Курск, Россия ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ (ПРАВОВОЙ АСПЕКТ).....	312
<i>Валикова Т.В.</i> Средняя общеобразовательная школа № 10 имени Е.И. Зеленко, г. Курск, Россия О ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	315
<i>Власенко Н.И.</i> Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПО СПОСОБУ ВЫРАЖЕНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ СТРУКТУРЕ.....э.....	317
<i>Дмитриева Д.Д.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	320
<i>Ермолатий Л.А.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия РОДСТВО ЯЗЫКОВ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ.....	325
<i>Изотов В.П.</i> Орловский государственный университет, г. Орёл, Россия РЕТРОСКРИПЦИЯ В МНОГОМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА	330
<i>Изотов В.П., Ковынёва И.А.</i> Орловский государственный университет, г. Орёл, Россия Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ГОЛОФРАСТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ОБРАТНОМ ТЕЧЕНИИ	337
<i>Изотов В.П., Хвастова Е.В.</i> Орловский государственный университет, г. Орёл, Россия ПЛЮРАЛИЗАЦИЯ И СИНЕРГЕТИКА.....	339
<i>Калугина Т.В.</i>	342

<p>Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия УЧЁТ ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИХ ПОНИМАНИЮ РУССКОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА.....</p>	
<p>Ковынева И.А. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия РУССКИЙ ГОЛОФРАЗИС КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ.....</p>	346
<p>Костромина Т.А. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЫ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....</p>	349
<p>Лебедев Ю.И. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия БИЛИНГВИЗМ В СРЕДЕ РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ - ВАЖНЫЙ ШАГ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....</p>	353
<p>Петрова Н.Э. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ФОНЕТИКО-ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ РЕЧИ: ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА И СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ.....</p>	358
<p>Попова Н.А. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КАК РЕЗЕРВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....</p>	363
<p>Пыжова О.В. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ВЛИЯНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....</p>	365
<p>Силина Л.В., Хмелевская И.Г., Овод А.И., Яцун С.М., Исаенко Т.П. Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия Курский государственный университет, г. Курск, Россия К ПРОБЛЕМЕ БИЛИНГВИЗМА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ</p>	

ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ.....	369
<i>Чернышева Л.А.</i> Курский государственный университет, г. Курск, Россия ОБРАЗЫ ШПИЛЬГАГЕНА В ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА.....	372
<i>Чиркова В.М.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ.....	377
<i>Щавелев С.П.</i> Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБЦЕССИВНОЙ ЛЕКСИКИ, ИЛИ ПОЧЕМУ СТУДЕНТЫ РУГАЮТСЯ?	380

Раздел 1
**Международное образование в условиях формирования единого
европейского образовательного пространства**

**ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИНТЕГРАЦИОННОГО САМОСОЗНАНИЯ**

Ахатова Б.А.

КазУМОиМЯ им. Абылай хана, г. Алматы, Казахстан

Как известно, национальный менталитет проявляется в межкультурном общении при соприкосновении с другим менталитетом, языковое сознание всегда этнически обусловлено. Анализ фрагментов ассоциативно-вербальных сетей разных языков позволяет увидеть особенности этнического мироощущения и мировидения через призму национального языкового сознания.

Нами было проведено исследование фрагментов языкового сознания представителей русскоговорящего населения (с родным и/или доминирующим русским языком) и фрагментов языкового сознания казахоговорящего населения Казахстана (с родным и/или доминирующим казахским языком) в политическом дискурсе.

Политический дискурс представляет собой общение на политические темы участников политического поля (политики, государственные и общественные деятели, журналисты) между собой, представителей власти и политических партий и движений с народом, разговоры на политические темы между обывателями. В политический дискурс оказывается вовлеченным почти все население республики. Несмотря на то, что ответы были на русском/казахском языках, т.е. опосредованы русской/ казахской культурой (русским/казахским языковым сознанием), в них ощущалось присутствие национального менталитета. Следовательно, анализ ядра национального языкового сознания позволил выявить различия в национальном языковом сознании респондентов.

Представители разных народов Казахстана были объединены в пять групп: КК – казахи, родной казахский язык, доминирующий казахский язык, КР – казахи, родной казахский язык, но доминирующий русский язык, РР – русские, родной русский язык, доминирующий язык - русский, ДНР – другие национальности с доминирующим русским языком, ДНК – другие национальности с доминирующим казахским языком.

Ядро языкового сознания групп респондентов образовали слова с наибольшим количеством связей, вызванные на наибольшее количество стимулов, по методике А.А.Залевской [1981, с. 28-44].

При анализе ядра фрагментов языкового сознания представителей различных этносов Казахстана оказалось, что такие базовые концепты политического дискурса, как «власть», «свобода», «народ» занимают главенствующее положение в их языковом сознании. Так, для казахов

русскоязычных (КР) «свобода» и «власть» имеют почти одинаковое значение (иметь власть - иметь определенную свободу в своих действиях): стремление к свободе слова, свободе мысли, свободе действий в рамках закона (не случайно, «законы» находятся на пятой позиции в ядре их языкового сознания). К «власти», с одной стороны, в казахском менталитете традиционно заложено уважительное отношение (издревле в обществе ценились люди, занимающие верховенствующее положение: ханы, баи, акимы и др. начальники: «Народ без хана, что земля без гор» - Хань жоқ халық таусыз жер секілді»), с другой стороны, власть дает возможность в полной мере проявить свои способности, предоставляет большую свободу действий. «Над землей небо, а над народом длань правителя». Это понятие бытовало еще задолго до Чингисхана, со времен гуннов, саков. ... понятие *правитель* по установившейся традиции олицетворялось не с личными качествами и достоинством отдельного человека, а прежде всего с его знатным происхождением. Надо попутно заметить, что слово *тәре* сложилось из сочетания *тәр иесі* - сидящий на почетном месте. Человек при власти в глазах народа автоматически становился *тәре*, и это представление настолько укоренилось в психологии людей, что даже позже мелкие российские чиновники назывались в народе *тәре*» [Сейдембек 2006, с.65-66]. Это ментальное наследство проявляется и в настоящее время в уважительном отношении к представителям власти различного уровня, в легитимности власти вообще.

Казахи всегда ценили силу слова. В национальных прецедентных феноменах – в пословицах и поговорках отражен процесс развития народного самосознания, особенности менталитета, этических и правовых норм. Прецедентные феномены являются формами выражения языкового сознания народа.

«... национально-культурный компонент формируется в процессе социализации личности («вращения ребенка в цивилизацию» - А.Н.Леонтьев), входит в культурную компетенцию коммуникантов и определяет национальную специфику коммуникации. Он обуславливает национальную специфику ментально-лингвального комплекса представителей того или иного национально-культурного сообщества, то есть определяет особенности национального (языкового) сознания, особенности того, что хранится в сознании человека говорящего и проявляется в коммуникации. Данные особенности отражаются и проявляются, в том числе и в наборе национальных прецедентных феноменов, национальных стереотипов, в фрейм-структурах сознания и – на поверхности – в ассоциациях, рождающихся у представителей национально-лингво-культурных сообществ в процессе коммуникации» [Красных 2002, с. 42].

Концепт «власть» является самой частотной реакцией в ответах русских (РР), это объясняется тем, что «власть» престижна, дает возможность влиять на других людей, занимать определенное положение в обществе, позволяет улучшить свое материальное положение. Интересно, что концепт «власть» не входит в ядро языкового сознания русских [см. Уфимцева 2000]. Более того, не занимает особого места в русском языковом сознании, что подтверждается русскими прецедентными феноменами, как выразителями веками накопленной

народной культуры и мудрости. Хотя власть в русском языковом сознании не доминирует, не входит в ядро ЯС, в политическом дискурсе под воздействием восточного и, в частности казахского, менталитета «власть» в языковом сознании русских выходит на первое место. Это сближает группу РР с группами КК, КР, ДНР, ДНК. Следовательно, длительное проживание на одной территории, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведут к формированию общности сознания индивидов, которые в процессе социализации подвергаются воздействию общества, в данном случае - мультикультурной среды. Естественно, что происходит взаимовлияние, взаимопроникновение культур.

Таким образом, «власть» - это могущество, к которому стремится большинство людей, независимо от национальности. Этим объясняется главенствующее положение этого концепта в языке сознания опрошенных. Кроме того, «власть» является базовым концептом политического дискурса, ведь сутью политики является борьба за власть. Так же сказывается влияние восточного, казахского менталитета – традиционное уважительное отношение к власти.

В языковом сознании групп КК (казахи с родным/доминирующим казахским языком) и КР (казахи русскоговорящие) концепт «политика» занимает соответственно третье и четвертое место. Напомним, что эксперимент проводился в наиболее политизированных городах республики Алматы и Астане. Дело в том, что власть, которая дает широкие полномочия больше всего, связана с политикой. Тем более, что в преддверии парламентских и президентских выборов политические темы становятся наиболее актуальными, усиливается политическая борьба, обостряется накал политических страстей. На первое место выходят социально-значимые темы коррупции и соблюдение законности в стране. В связи с этим понятия «законы» и будущее развитие «общества», «информация» как средство политической «борьбы» за «права» «людей», населяющих республику, находят первостепенное отражение в языковом сознании КР. В политической «борьбе» против «противников» за «справедливость», за позитивное, поступательное развитие «государства» «нация» должна проявить «единство» и показать свою «силу».

«Мнение», «выборы», «демократия» находятся в конце списка слов, входящих в ядро фрагментов языкового сознания респондентов, что объясняется процессом становления демократии в нашей стране, обострением политической борьбы в электоральный период.

В политическом дискурсе в казахском языковом сознании концепт «халық» - «народ» стоит на первом месте. Народ - это основа жизни, основа государства, источник власти. Народ занимает более важное место в языковом сознании КК, что так же находит отражение в прецедентных феноменах. Народ для казахов ассоциируется с огромным пространством – территорией страны (свобода перемещения, неограниченность замкнутым пространством). Это ощущение объясняется кочевым укладом казахов, которые перемещались с летних пастбищ (жайлау) на зимние пастбища (қыстау) и обратно. Понятие свобода связано с единством народа: *Ел бірлігі ел теңдігі. (В единстве народа его свобода.)*

Для казахского мировоззрения свойственна акцентуация роли народа, целостность и жизнеспособность рода, этноса, и человек предстает при этом как член сообщества, в первую очередь как существо родовое. Принцип «жеті ата» - знание своей генеалогии до седьмого колена является одной из этнических констант казахского народа, стержневым ядром этнической целостности, гарантией недопущения кровнородственных связей, источником духовного и культурного единства народа. «Каждый человек – росток одного генеалогического древа – так или иначе успевал переплестись с соседними ветками. Отсюда логично следовал динамичный и взаимосвязанный ряд: целостность и расцвет рода зависят от жизнеспособности всего народа, а могущество народа питает могущество рода» [Сейдембек 2001, с. 139]. Это проявляется в самом отношении кочевников к земле, друг другу, народам-соседям и представляет собой единство, созданное набором базовых ценностей и символов, определяющих характер культурной традиции. «В издавна живущих пословицах выпестован личностный кодекс каждого кочевника: «Кұдайдың қарғысына ұшырасаң, халықтың қарғысына ұшырама» - Даже если настигло тебя божье проклятье, да не настигнет тебя проклятье народа» ... «Если выпить яд, то вместе с народом», «То, что пережито вместе с народом – великий той» [Сейдембек 2001, с. 138, с.144].

Казахи в массе своей законопослушны, традиционно относятся к власти и государственным органам с уважением, этим объясняется значимость для них концепта «заң» - «закон». «Ұйым» - организация важна для КК в силу того, что народ в своем существовании объединяется в различные организации политические, общественные, экономические, культурные. В политическом дискурсе – это политические партии и движения. «Политика» играет существенную роль в сознании КК в силу судьбоносности для Казахстана настоящего электорального периода – предстоящих президентских выборов, когда обнажаются все социально значимые вопросы, актуализируются политические темы, ставятся проблемы развития «нации». Обостряется политическая борьба, в которой доступность широким слоям населения «информации» как восхваляющей и рекламирующей политиков, так и разоблачающей их имеет первостепенное значение. В связи с этим особенно важным становится вопрос о «свободе слова». «Адам» - человек в языковом сознании казахов имеет значение эквивалентное «народу». Адам – частица народа.

Концепт «народ» занимает первое место в языковом сознании и других национальностей, которые называли казахский язык как доминирующий язык (ДНК: турки, азербайджанцы, татары, башкиры, узбеки, уйгуры и другие). Это родственные казахскому тюркские народы, близкие по культуре и менталитету (традициям, обычаям и т.п.). Поэтому не случайно сходство в значимости понятия «народ» для этих групп. «Законы», законность дают возможность ДНК чувствовать себя защищено, быть равноправными членами «общества», которое гарантирует равные возможности для всех своих членов, включая возможность

полноценной связи со своей диаспорой, возможность сохранения своей самобытности.

Знаменательно, что «народ» имеет большое значение для всех респондентов и входит в первую тройку концептов в ядре ЯС в политическом дискурсе. Это является свидетельством того, что жители страны ощущают себя частью единого целого – народа. К сравнению, «нация» ни у одной этнической группы не стоит на первом месте, что также говорит о том, что в сознании национальностей сформировано представление «народ Казахстана», что они входят в эту общность, являясь ее неотъемлемой, гармоничной, существенной и важной частью. «Народ Казахстана» является объединяющим признаком как для казахов и русских, так и для других национальностей. Все они включают себя в эту общность – «мой народ». Особый интерес вызывает совпадение оценки респондентов разных национальностей: *многонациональный, многонациональное государство, дружелюбный народ, хорошие люди, терпеливый, единое целое, мы, гордость, наш народ.*

В большинстве случаев ответы - реакции информантов РР (русские с родным/доминирующим русским языком) также положительные - *многонациональный народ, совокупность разнообразных мышлений, наш народ, дружелюбный народ, терпеливый, большая семья, интернационал, мы.*

Респондентами КК, КР отмечались такие свойства народа Казахстана, как *миролюбивый народ, хорошие люди, будущее, гордость, сила, слоеный пирог, молчаливый народ, дружелюбный народ, мы.*

Восприятие себя частью единой общности «народ Казахстана» продемонстрировано в реакциях более 90% респондентов.**(уточнить!!!)** Отмечены доброжелательность и уважение народов друг к другу, чувство сопричастности, ощущение себя членом большой и дружной семьи, что соответствует сложившейся в Казахстане установки на добрососедство и сотрудничество.

Языковое сознание проявляется в речевом поведении, которое реализуется в коммуникативной ситуации. Все группы респондентов отметили *многонациональность, дружбу народов, единство* народа Казахстана.

В языке константно проявляются представления о своем и чужом народе. На развитие этих представлений влияет как языковое, так и этническое сознание и самосознание.

Согласно концепции этнической комплиментарности Л.Гумилева между народами, так же как и между отдельными людьми, может существовать изначальная симпатия, антипатия или безразличие. Между евразийскими народами (между российским и степным суперэтносом) всегда была позитивная комплиментарность. Со временем в этом евразийском сообществе выработался общий менталитет. Казахстан и Россия исторически располагались на пересечении колониционных волн, идущих одна на Восток, другая на Запад. Это обусловило особенности этнопсихического сознания, его открытость многообразным веяниям. Географическое положение Казахстана и России исторически и геополитически обязывает их уравнивать два мира – Восток и

Запад, органически совмещая в себе оба начала. Г.К. Шалабаева дает евразийству не только геополитическую, но и аксиологическую характеристику: «мы считаем евразийскими народы, которые объединены единой системой ценностных ориентаций. Это приоритет коллективных интересов над индивидуальными, духовного над материальным и т.д. Ценностные представления относятся к области морального сознания, составляя содержательную сторону картины «мира» и цивилизации. Как в русском, так и в казахском характере коренятся такие высокие качества, как трудолюбие, честность, справедливость, правдивость, искренность, подъем на общее дело, уникальная терпеливость и терпимость, мужество, самопожертвование» [Шалабаева 2001, с.156].

Образы сознания опрошенных демонстрируют влияние интеграционного самосознания на языковое сознание, когда длительное проживание на одной территории различных этносов, взаимовлияния и взаимопроникновения их культур на протяжении продолжительного периода времени, оказывает влияние на формирование общности ценностей и интеграционного самосознания, воздействует на языковое сознание, вырабатывается добрососедское, толерантное отношение этносов друг к другу, появляется идентификация себя, как части *одной большой семьи* - народ Казахстана.

Литература

1. Залевская А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования. Калинин, 1981
2. Сейдембек А. Мир казахов. Этнокультурное переосмысление: учебное пособие. Пер.сказ. – Алматы: Рауан, 2001. -576с.
3. Красных В.В.Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
4. Н.В.Уфимцева Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских. Языковое сознание: формирование и функционирование. – М., 2000а, с.135-168
5. Шалабаева Г.К. Постигание культуры: мировоззренческие парадигмы и исторические реалии Казахстана. Алматы: «Ақыл кітабы», 2001. – 420с.

ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ТРЕБОВАНИЙ ФГОС И ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Баянкина Е.Г.

**Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия**

- Скажите, пожалуйста, куда мне отсюда идти?

- Это во многом зависит от того, куда ты хочешь прийти,- ответил
Кот.

- Да мне почти все равно,- начала Алиса.

- Тогда все равно, куда идти,- сказал Кот.

- Лишь бы попасть куда-нибудь,- пояснила Алиса.

- Не беспокойся, куда-нибудь ты обязательно попадешь,- сказал Кот,-
конечно, если не остановишься на полпути.

Л. Кэрролл «Алиса в Стране Чудес». Пересказ с английского Бориса
Заходера.

Не секрет, что преподаватели иностранного языка высшей школы много лет находились в положении Алисы – принимая на обучение студентов-первокурсников и разрабатывая рабочие программы, они задавались вопросом, куда же двигаться дальше и как дойти до цели? Поскольку стандарты второго поколения (ГОСы) не давали точного ответа на эти вопросы, многие так и останавливались на полпути. Иностранному языку учили, однако выучивших его в рамках стандартной вузовской программы было не очень много. Более того, вместе с не очень успешным овладением языком формировался отрицательный опыт и негативное отношение к собственным языковым способностям. В связи с этим большие ожидания были связаны с введением ФГОС-3, однако сейчас можно с уверенностью сказать, что эти ожидания не оправдались.

Мы проанализировали ряд стандартов для направлений подготовки бакалавров: 150700 Машиностроение, 151000 Технологические машины и оборудование, 152200 Наноинженерия, 140100 Теплоэнергетика и теплотехника, 280700 Техносферная безопасность, 230100 Информатика и вычислительная техника, 080100 Экономика и 080200 Менеджмент и др. К сожалению, все они не содержат точных требований ни к уровню владения языком, ни к коммуникативным компетенциям. Более того, само понятие «коммуникативная компетенция» нигде не используется, а компетенции, имеющие отношение к языковым знаниям и умениям отнесены к разряду «общекультурных компетенций - ОК». Типичны такие формулировки, как

«владение одним из иностранных языков на **уровне социального общения и бытового общения (ОК-15)**»;

«...владением одним из иностранных языков на **уровне бытового общения, пониманием основной терминологии** сферы своей профессиональной деятельности (ОК-10)»;

«Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): ... способностью к письменной и устной коммуникации на государственном языке: умением логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, **готовностью к использованию** одного из иностранных языков (ОК-2)»;

«владеет одним из иностранных языков **на уровне не ниже разговорного (ОК-4)**»;

«владеть одним из иностранных языков на **уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность (ОК-14)**»

Как мы видим, требования носят крайне обобщенный и размытый характер. На этот факт указывают многие, в частности [2]. Что такое «готовность к использованию»? Может ли «готовность» к чему-либо рассматриваться как компетенция, т. е. некоторая совокупность навыков и умений? Что такое «разговорный уровень»? Понятно, что и подросток, играющий в компьютерную игру с приятелем, и его бабушка, пытающаяся пресечь это занятие, и профессор, рассказывающий о вреде компьютерных игр – все они используют разговорный язык. Что есть «понимание основной терминологии», подразумевается ли в данном случае так называемое «пассивное» владение языком, которое не предполагает активное использование таких лексических единиц в собственной речи? Чем отличается «социальное общение» от «бытового общения» - диалог врача и пациента - это общение бытовое или социальное? Подобные вопросы можно задавать и дальше, но где найти ответы на них? Конечно, любой опытный преподаватель в состоянии разработать программу, в которой все эти ОК формально будут учтены. Однако высока вероятность того, что такие программы будут в значительной степени зависеть от профессиональных знаний и опыта их разработчика, а значит, будут и значительно отличаться в разных вузах. Таким образом, мы не получим единства в подготовке специалистов, несмотря на то, что чисто внешне все они, в идеале, будут «обладать» заявленными ОК. А есть ли выход? Конечно да, причём настолько близко, что удивительно, как им пока не воспользовались.

Как известно, ещё в конце 80-х, первой половине 90-х годов прошлого века в соответствии с директивой Совета Европы была выработана система уровней владения иностранным языком – Common European Framework of Reference, CEFR, или Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. Система, которая предоставляет метод оценки и обучения, применимый к любому европейскому языку, была рекомендована для создания национальных систем оценки языковой компетенции и широко используется в Европейском Союзе.

Напомним, что в данной системе знания и умения учащихся делятся на три категории и шесть подклассов: I Элементарное владение: A1 - Уровень выживания, A2 – Предпороговый уровень; II Самодостаточное владение B1- Пороговый уровень, B2- Пороговый продвинутый уровень; III Свободное владение C1- Уровень профессионального владения C2 Уровень владения в совершенстве. Кроме того, системой определены внешние характеристики ситуаций использования языка, дано описание умений разных уровней и критерии их оценки, определены коммуникативные процессы и типовые тексты, а также многое другое, применительно к каждому уровню (См. монографию «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [1]). Иначе говоря, CEFR определяет всё то, чего так не хватает действующим стандартам ФГОС ВПО. При этом следует отметить, что ФГОС основного общего образования и ФГОС среднего (полного) общего образования разработаны явно с учетом этой системы. Так первым требуется «достижение *допорогового* уровня иноязычной коммуникативной компетенции»; вторым, соответственно, - «достижение *порогового* уровня владения иностранным

языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения». Таким образом, становится очевидной несогласованность ФГОС основного общего, ФГОС среднего общего образования и ФГОС ВПО. Кроме того, интересно отметить, что Российская государственная многоуровневая система тестирования включена в европейскую структуру языкового тестирования ALTE, а уровни владения русским языком как иностранным соотносятся с уровнями владения другими европейскими языками.

Действенность использования принципов CEFR хорошо известна всем, кто осуществляет подготовку к экзаменам на Международные сертификаты (FCE, PET, IELTS, и др.). Кафедрой иностранных языков Юго-Западного государственного университета накоплен многолетний положительный опыт работы с учетом требований данной системы. Кафедра, при которой уже несколько лет действует аккредитованный Центр тестирования PearsonTestofEnglish, активно применяет рекомендованные системой методы обучения и оценки на курсах, в том числе и при обучении школьников младшего возраста; в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»; на курсах повышения квалификации для ППС вуза и специалистов внешних организаций. Накопленный нами опыт позволяет с уверенностью утверждать, что использование Общеввропейских компетенций владения иностранным языком при разработке ФГОС ВПО может дать тот положительный эффект, которого хотят добиться преподаватели иностранного языка и которого так ждут от них учащиеся.

Литература

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ. – 2003. – 256 с.
2. Шкодич Л. Целевые компетенции ФГОС ВПО в курсе иностранного языка для технических университетов// GeneralandProfessionalEducation. №1, 2010. КалГУ. – С.88-93.

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»: СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Гуреев В.Н.

**Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия**

В соответствии с учебным планом знакомство иностранных студентов-филологов с такой учебной дисциплиной, как «Филология в системе современного гуманитарного знания», происходит уже в магистратуре (т.е. на

пятом-шестом году обучения). К этому времени иностранные учащиеся владеют русским языком уже в достаточной мере, чтобы адекватно воспринимать весьма сложный как по содержанию, так и по форме учебный материал. К тому же широкий круг знаний из области словесности, уже полученный ранее (на этапе бакалавриата), служит гарантом компетентности учащихся в сфере филологии.

Учебный курс «Филология в системе современного гуманитарного знания» затрагивает целый ряд крайне острых и актуальных проблем современной филологии.

В данной работе рассматривается, в частности, вопрос об ознакомлении иностранных студентов-филологов с одной из таких проблем – с активно обсуждаемой сегодня в мире т. н. *проблемой кризиса в современной филологии*. Дискуссия по этой проблеме давно уже идёт на страницах как мировой, так и российской научной периодики. Однако даже студентам-старшекурсникам самим, без посторонней помощи подчас нелегко разобраться в содержании этой дискуссии. И здесь как раз большую помощь способны оказать занятия курса «Филология в системе современного гуманитарного знания».

Отталкиваясь от всё чаще звучащих в научном мире высказываний об «осени филологии», имеет смысл попытаться глубже вникнуть в суть самой проблемы на примере ситуации в современном литературоведении. Уже немалым числом учёных разделяется мнение, что гуманитарное изучение культуры находится в тяжёлом кризисе, и кризис этот никак нельзя связать с капризами моды. Просто знание, которое производят, например, литературоведы, с практической точки зрения всё чаще начинает восприниматься как бесполезное и утратившее свою общественную значимость.

Причин сложившегося положения дел немало. В первую очередь, это вызванное целым рядом социально-исторических процессов (и происходящее сейчас повсеместно) общее падение статуса высокой культуры и литературы, а также обесценивание их значения для всех национальных и общественных идентичностей. Гуманитарное знание перестаёт быть привлекательным для потребителей интеллектуальных продуктов.

Отчасти это обусловлено произошедшей во второй половине XX века сменой старой общественной элиты и замены её новой – технобюрократической элитой, для которой высокая культура стала совершенно неинтересна, ибо культурным символам эта элита предпочитает знание объективное, функциональное.

Поиски новых путей и подходов к исследованию текста тоже не дали желаемых результатов. Как показала жизненная практика, уклоны в постструктурализм и в практику деконструкции мало способствовали росту престижа литературоведческой науки. Тогда заговорили об «узости» литературоведческих исследований, об их локальной ограниченности национальными или региональными рамками. В качестве противоположного примера приводились общественные науки, которые не замыкались на региональной проблематике, а были нацелены на получение прежде всего универсального знания.

Поскольку культура живёт в социуме, то её динамика во многом зависит и от процессов, происходящих в социуме. В частности, следует указать на изменения параметров высшего образования, которые определили фундаментальные сдвиги в его содержании и целях. Если до середины прошлого века высшее образование было хотя бы отчасти элитарным (в вузы шли лишь те, кто получил элитное среднее образование), то впоследствии положение начинает меняться, и, по признанию одного из американских профессоров, «в последние десятилетия университет заполняется совсем невежественным юношеством, часто с социальными задатками не лучшего качества». [2 : 45] Финансируемые же образовательные программы ориентированы как раз на массового студента, который теперь всё чаще сам выбирает те или иные учебные курсы. Безусловно, полуневежественный студент осуществляет свой выбор так, что чаще всего популярным оказывается разный модный мусор. А поскольку число записавшихся студентов – важный показатель успешности преподавателя и востребованности дисциплины, то «содержательной стороне образования наносится тяжёлый ущерб». [2 : 46]

Нельзя не упомянуть и такую важную проблему, как финансирование. В своё время в странах социализма власть уделяла весьма большое внимание филологическим дисциплинам, поскольку им предавался статус идеологических. А возникавшие на Западе в годы «холодной войны» многочисленные кафедры славистики неизменно получали от правительства хорошую финансовую поддержку. Ныне же и в современной России вопросы идеологии уже не имеют первостепенного значения, и в США интерес стал заметно смещаться в сторону других восточных языков...

Большие сложности создаются и тем, что в современном обществе качественно изменилось отношение к чтению, поскольку «после века кино, полвека телевидения и более десяти лет Интернета никто уже не хочет читать, но все желают смотреть. Визуальность преодолевает любые языковые барьеры, делая невозможным новый «чисто» национальный канон». [4 : 15]

Хотя разрешение большинства обозначенных проблем представляется маловероятным без серьёзных изменений в сфере общественной жизни, тем не менее многие из участников обсуждения предлагают свои пути их решения.

Наблюдается, в частности, стремление игнорировать присущий ранее всякой национальной культуре жёсткий канон. Это уже привело к тому, что за редким исключением нынешнее поколение молодых американских профессоров-славистов не изучало истории русской и мировой литературы сверх своего, часто довольно узкого её участка: скучная последовательность историко-литературных курсов давно вышла там из академической моды.

В российской высшей школе этого пока не произошло, но высказываются мнения, что американский путь с неизбежностью повторят и все остальные.

Если в прежние времена профессорско-преподавательский состав вузов воспринимался прежде всего в качестве образцовых носителей национальной идентичности, то в последние десятилетия XX века всё большая часть этих специалистов начинает проповедовать узкую идентичность, сосредоточивая

внимание на предметах исследования, мало понятных и, самое главное, мало интересных для подавляющего большинства остальных гуманитариев. И хотя они имеют свой круг единомышленников, но он до чрезвычайности узок. Безусловно, «такие адепты будут и дальше из года в год производить непонятную для непосвящённых собеседников идеологическую критику и деконструкцию текстов, до которых никому нет дела, не обращая внимание на непонимание со стороны образованной элиты прежних поколений и ярость со стороны консервативных политических комментаторов». [4 : 16]

Признание факта кризисных явлений в современной филологии порождает стремление к поиску выходов из сложившейся ситуации. Варианты здесь предлагаются самые разные – вплоть до предложения вообще отказаться от научных исследований и вместо этого заняться... поэтическим творчеством.

Но всё же чаще всего выдвигаются предложения существенно расширить область исследования, включив поле своей деятельности вообще всё, что хоть как-то связано с текстом – кино, телевидение, тексты о моде и вкусной пище и др. В связи с этим предлагается даже отказаться от старых названий литературоведческих дисциплин, заменив их понятием «культурные исследования».

При этом если одни учёные говорят о необходимости при проведении гуманитарных исследований больше опираться на опыт общественных наук, то другие категорично заявляют, что «гуманитарные науки должны прежде всего культивировать то, на что способны только они» [1 : 61]

Звучат также призывы и дальше идти по пути отказа от «локального подхода», т. е. к отказу от изучения национальной и региональной идентичности в пользу универсального, глобального. Часто говорится, что нужны структуры, позволяющие вести исследования «независимо от местных контекстов». Первые шаги, предпринятые в этом направлении (например, объединение кафедр языка и литературы), уже подвергнуты резкой критике большинством участников обсуждения проблемы.

Трудно предсказать, какой будет дальнейшая судьба литературоведческих исследований, однако сама литература, несмотря на изменение научной парадигмы, существовать не перестала, и её история, по меньшей мере, остаётся существенной частью истории культуры. Всё это делает невозможным существование науки без основательных историй литературы. В противном случае у исследователей есть опасность превратиться в абстрактных гуманитариев без конкретного поля научного знания.

В заключение стоит заметить, что при осмыслении всей этой информации иностранные студенты-филологи будут опираться не только на литературоведческие знания, полученные ими в российском вузе, но также и на какие-то положения и факты, почерпнутые ими из их отечественного литературоведения. Это даст им возможность более полно представить картину современной филологической науки и её места в системе современного гуманитарного знания.

Литература

1. Гумбрехт Х.У. Начала науки о литературе... и её конец? / Ханс Ульрих Гумбрехт // НЛО. – 2003. – № 59. – С. 93-102.
2. Живов В. Гуманитарные науки: чем мы страдаем и как лечиться? / Виктор Живов // НЛО. – 2010. – № 106. – С. 43-48.
3. Козлов С. Осень филологии / Сергей Козлов // НЛО. – 2011. – № 110. – С. 15-22.
4. ПлаттК. Зачем изучать антропологию? Взгляд гуманитария: вместо манифеста / Кевин М.Ф. Платт // НЛО. – 2010. – № 106. – С. 13-26.
5. Прохорова И. Новая антропология культуры: вступление на правах манифеста / Ирина Прохорова // НЛО. – 2009. – № 100.
6. Тиханов Г. Будущее истории литературы: три вызова XXI века // НЛО. – № 59. – С. 341-346.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ

Девдариани Н.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Находясь в процессе постоянной модернизации стилей обучения, преподаватель иностранного языка ищет способы мотивации и вовлечения студента в образование все новыми и новыми способами. В данном случае считаю целесообразным задуматься о внедрении дистанционного обучения в процесс образования. Под дистанционным образованием (И.В. Роберт, Л.П. Мартиросян, Ю.А. Прозова, Р.М. Лемех и др.) понимается обучение на основе интерактивного взаимодействия между студентом, преподавателем и интерактивным источником информационного ресурса, (например, веб-сайт или веб-страница), отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществимое в условиях информационной среды при реализации возможностей *информационно-коммуникативных технологий (ИКТ)* (незамедлительная обратная связь между обучаемым и средством обучения; компьютерная визуализация учебной информации; архивное хранение больших объемов информации, их передача и обработка; автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработки результатов учебного эксперимента и др.). Дистанционное обучение, организованное в информационной среде, позволяет формировать у студентов самостоятельность в выполнении заданий, развивает мышление, творческую активность.

Характерными чертами дистанционного обучения являются:

–гибкость – обучаемые в основном не посещают регулярные занятия, а учатся в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе;

–модульность – каждый отдельный курс по программе «Иностранный язык» создает целостное представление об определенной предметной области;

–экономическая эффективность – средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что дистанционное обучение обходится дешевле традиционных форм;

–специализированный контроль качества – в качестве форм контроля используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы.

Средствами информационно-коммуникативных технологий при дистанционном обучении являются:

–дистанционные курсы;

–электронная почта;

–форум и блоги;

–чат;

–теле- и видеоконференции;

- социальные сети;

- интернет-телефония;

-подкасты и др.

Одним из способов дистанционного взаимодействия, получившим широкое распространение в последние время являются так называемые социальные сети.

Социальная сеть (англ. socialnetwork) – это социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений). Этот термин был введен в 1954 году социологом из Манчестерской школы Джеймсом Барнсом. В английском языке понятие стало употребляться не только в терминологическом значении. Так называли и услугу, которая способствует образованию и поддержанию социальных кругов и сетей и работает посредством Всемирной сети.

Авторы исследования NeverEndingFriending пришли к выводу, что социальные сети – основная причина, по которой сегодня растет количество времени, проводимого в Интернете. Исследование было подготовлено совместно компаниями TNS, TeenageResearchUnlimitedиMarketingEvolutionпопоручениюMySpace, Carat и Isobar. Результаты показали, что треть опрошенных в возрасте от 14 до 40 лет, которые пользуются социальными сетями, увеличили в результате этого время присутствия в Интернете. Эти данные приходится принимать во внимание, чтобы учитывать особенности взаимодействия с миром и наших студентов. Мы предположили, что использование социальной сети в целях обучения иностранному языку может помочь в создании дополнительной мотивации у студентов в освоении иностранного языка, а также единого информационно-образовательного пространства. Туда можно включать всевозможные электронные источники информации: базы данных, видео- и аудиоматериалы, ссылки на виртуальные библиотеки, электронные учебные пособия, словари,

энциклопедии. И создать, таким образом, пространство, где обучающийся будет находиться в субъектной позиции, выбирать свои пути и методы решения поставленных задач, обмениваться информацией посредством близкого ему способа, с большей легкостью делиться с другими тем, что входит в зону его личных интересов.

Большая часть обучающихся имеют выход в Интернет в домашних условиях и учетные записи хотя бы в одной из сетей, а чаще в нескольких. Возрастная категория от 12 до 40 лет имеют учетные записи на сайте www.vkontakte.ru. Сайт создан в 2006 году Павлом Дуровым. Из ближайших его зарубежных аналогов – разработанный ранее Facebook. На данный момент количество людей, создавших в рамках сайта свои учетные записи, свыше 20 миллионов.

Для целей дистанционного изучения иностранного языка, помимо основных опций, предлагаемых сайтом, можно воспользоваться еще одной услугой – создание группы по интересам, которую может открыть каждый и пригласить в нее других пользователей. Темой такой группы может стать, например, английский язык: «Английский для начинающих».

На странице созданной группы открываются следующие возможности:

–**Обсуждения.** В этой закладке предлагаются свои тематика для обсуждения актуальных вопросов, новинок радио и телевидения, видео- и кинопроката, политической ситуации в мире, трудностей перевода и многое другое.

–**Стена.** Публично высказываются мнения, участники обмениваются информацией, приветствуют друг друга.

–**Свежие новости.** Преподаватель и обучающиеся могут публиковать новости, которые сразу же сообщаются пользователям в услуге «мои новости».

–**Загружаются** видео- и аудиоматериалы, которые находятся в свободном доступе для всех участников группы, таким образом, активизируется использование медиаматериалов, отпадает необходимость распространять среди студентов эти материалы посредством обмена носителями цифровой информации (диски, карты памяти). Богаты ресурсы самого сайта, но можно загружать и новые. Здесь же можно предложить серии упражнений для аудирования к этим материалам, публиковать тексты песен и другое. Таким образом, студент всегда может выбрать интересный для него материал и актуальные упражнения.

- **Публикуются ссылки** на учебные или аутентичные сайты, содержащие необходимую для обучения информацию. Так, в одном месте могут быть сосредоточены ссылки на энциклопедии, словари, тематические (кино, музыка, новости) и учебные сайты, блоги, прессу.

–**Группы** могут становиться «друзьями», т.е. публиковать на своих страницах ссылки на другие, тематически близкие, группы. На сайте vkontakte.ru существует более 100 других групп, посвященных Великобритании, ее музыке, исполнителям, кино, изучению языка, его особенностям, литературе, есть группы, общение в которых ведется только на английском языке и в состав которых входят носители языка. Свобода, с которой студенты ориентируются в

предлагаемом пространстве удаленного взаимодействия, где они чувствуют себя весьма свободно, их интерес позволяет всегда находиться «в контакте» со своими учениками, которые перестают быть «обучаемыми», но становятся субъектами своего интереса и, как следствие, познания. Такой способ взаимодействия позволяет значительно расширить границы представления об обучении иностранному языку, выйти за пределы университетского курса, временного и культурного пространства, уйти от иерархии, заменить позицию преподавателя как модели «старшего» на партнерскую позицию. Знания понимаются не как безличностная информация, а как совокупность навыков, актуализируемых в системе деятельности субъекта, опирающейся на его личный интерес и личностные качества.

Интернет-телефония, также известная под термином IP-телефония – это технология передачи голоса по сети Интернет.

Интернет-телефония обладает колоссальным методическим потенциалом. Одним из наиболее главных элементов здесь выступает межличностное общение, в частности, общение студента и носителя изучаемого им языка. Известно, что для поддержания живого диалога необходима заинтересованность обеих сторон в теме разговора. Здесь Интернет предоставляет нам неограниченные возможности поиска собеседника. Студент выбирает пользователя по ряду интересующих его аспектов. Наиболее удобными поисковыми системами по выбору собеседника являются системы поиска упрощенных программ: ICQ, Miranda, Skype, MSN и MSN Messengers.

Создание и развитие методов обучения иностранному языку при помощи интернет-телефонии позволит студентам наиболее продуктивно совершенствоваться не только механизмы иноязычной речи, но и культуру речевого поведения.

Таким образом, используя возможности интернет-телефонии, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач:

- формировать навыки и умения чтения;
- совершенствовать умения аудирования;
- совершенствовать умения монологического и диалогического высказываний;
- пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка;

Нам представляется, что интернет-телефония – это эффективное средство совершенствования коммуникативной компетенции студентов в дополнении ряда других возможностей Интернета. К сожалению, методический потенциал интернет-телефонии далеко не реализован в практике преподавания иностранных языков.

Одним из наиболее доступных средств, помогающих использовать информационные технологии в процессе дистанционного обучения иностранному языку **является блог.**

Блог (англ. *blog* «сетевой журнал» или «дневник событий») – это веб-сайт, основное содержание которого – регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости, отсортированные в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху). Отличия блога от традиционного дневника обуславливаются средой: блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором.

Для блогов характерна возможность публикации отзывов посетителями. Она делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей, веб-форумами и чатами.

Рассмотрим возможности использования блога при обучении иностранному языку. В этом случае преподаватель имеет возможность работать со студентами в сети Интернет, размещая на своей страничке ряд заданий, тестов, которые необходимо выполнить студенту самостоятельно за время его обучения. Блог дает прекрасную возможность отвечать на вопросы обучаемых в любое удобное время, обсуждать проблематику предложенной темы. Одним из преимуществ блога в преподавании является возможность выкладывания пакета документов, необходимых студенту в процессе обучения (учебная программа по дисциплине, предложенная индивидуальная программа преподавателя, рейтинг-план, график консультаций преподавателя и т.д.). Использование блога стимулирует самостоятельную активность учащихся, повышает мотивацию, независимость, и это приводит к повышению самоконтроля в процессе изучения, к стремлению познать и найти самому нужную информацию. Соответственно, заинтересованность студента влияет на количество времени, затраченного на подготовку домашнего задания, разработку проектов и т.д. Таким образом, повышается качество выполнения работы, так как студент не лимитирован рамками занятия. При использовании блога у студента есть возможность размещать свой материал, презентации и оставлять собственные суждения, которые будут доступны всей группе обучаемых.

Согласно предложенной методике, преподаватель работает со студентами автономно, предоставляя им свободу выбора выполнения заданий, но в то же время, направляя, контролируя и корректируя процесс обучения иностранному языку, что, несомненно, влияет на продуктивность и качество выполняемой работы.

Подкасты

Прежде всего, следует уточнить, что понимают под термином «подкаст» и его производными. Изобретателем слова *podcasting* (англ.) является ведущий канала MTV Адам Керри, который путем словосложения соединил два слова: *iPod* – торговая марка серии портативных медиапроигрывателей компании Apple (США) и *broadcasting* – повсеместное широкоформатное вещание. Таким образом, термин «подкастинг» приобрел следующее значение: «это способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете»

Подкастами называют аудиоблоги или передачи, выкладываемые в Сети в виде выпусков, которые можно легко скачать на MP3-плеер и слушать в любое

удобное для пользователя время; это отдельные файлы либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых по одному адресу в сети Интернет.

Целевой аудиторией подкастинга считаются пользователи персональных или портативных компьютеров, а также портативных проигрывателей. Для удобного прослушивания/просмотра подкастов создано множество программных продуктов, следящих за обновлением подкаст-лент и их автоматической загрузкой. Среди таких продуктов следует назвать наиболее известные подкаст-терминалы: iTunesStore, samsung MP3 club, RSS Radio, JuiceReceiver.

Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. Можно выделить основные жанры подкастов, среди которых аудиоблоги (аналог онлайн-дневника), аудиокниги, образовательные подкасты, новости, политика, спорт, игры.

Для реализации задач обучения иностранному языку особого внимания заслуживают образовательные подкасты. Сейчас многие европейские и американские колледжи и вузы выпускают свои обучающие подкасты. При этом выкладывают в подкасте информацию как преподаватели о новейших научных достижениях, так и студенты, которые делятся теми знаниями, которыми обладают, и другой полезной информацией. Говоря об образовательных подкастах, остановимся отдельно на аудиоблогах, посвященных изучению иностранных языков.

Как правило, преподаватели иностранного языка, использующие аудиоблоги в процессе обучения, говорят о двух способах использования подкастов: слушание информации и создание собственных продуктов. По нашему мнению, образовательные подкасты, посвященные изучению иностранных языков, позволяют решить целый ряд методических задач, среди которых формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков, расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие умений говорения и письменной речи.

Таким образом, при отборе подкастов в содержание дистанционного обучения аудированию и разработке заданий к ним преподавателю необходимо следовать основным принципам и требованиям работы с аудиотекстом.

Можно заключить, что подкаст как медианоситель информации является, наряду с другими ресурсами, неотъемлемым техническим средством дистанционного обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования.

Таким образом, на сегодняшний день накоплен богатый опыт использования преподавателями иностранного языка средств компьютерной коммуникации в дистанционном обучении: синхронных (чат и видеоконференция) и асинхронных (электронная почта, форум, личная веб-страничка и блог). Внедрение интернет-технологий влечет изменения не

только в учебной деятельности обучаемых, но и в способах подачи материала со стороны преподавателей.

Считаем необходимым акцентировать новую роль преподавателя – на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректирование преподаваемого курса, консультирование, руководство учебными проектами, помощь в профессиональном самоопределении

Литература

1. Бутырин Г.Н. Дистанционное образование по оценкам экспертов / Г.Н. Бутырин, Н.Н. Ефимов, В.Я. Нечаев // Матер.4-й конференции по дистанционному образованию. – М., 2006. – С. 114–117.
2. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с.
3. Мифтахова Н.Х. Синтез традиционных и новых подходов в обучении иностранным языкам / Н.Х. Мифтахова, Э.М. Муртазина, Ю.Н. Зиятдинова // Материалы IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2002). – С. 342–345.
4. Соколова Е.И. К вопросу о практическом применении сети Интернет в учебном процессе / Е.И. Соколова // Новые технологии в преподавании иностранных языков. – СПб.: РГПУ, 1998. – С. 76–80.
5. Соловов А.В. Дидактический анализ проблематики электронного обучения / А.В. Соловов // Материалы IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2002). – С. 212–216.
6. Дэрн П.Д. Позвоним через IP? / П.Д. Дэрн, П. Десмонд // Сети. – № 8. – 1997.
7. Три возраста IP-телефонии. 2006. – Режим доступа: <http://www.tario.ru/news/world/?id=970>.
8. Основные принципы работы IP-телефонии. – Режим доступа: <http://www.comptek.ru/iptelephony/intro.html>.
9. Бондаренко Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности / Е. Бондаренко. – Режим доступа: www.trainings.ru.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ

Кажигалиева Г.А.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

Система контроля знаний, умений, навыков представляет собой обязательную составляющую образовательного процесса, поскольку важным условием повышения эффективности последнего является систематическое получение преподавателем объективной информации о ходе учебно – познавательной деятельности учащихся, получение обратной связи. Контроль – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения [1]. То есть контроль знаний, умений, навыков представляет собой итог, результат, оценку работы обучающегося. При этом важно заметить, что хорошо «просматриваемый», видимый уровень знаний, умений и навыков студентов – это прямое свидетельство правильно организованного обучения, его высокого качества.

Вместе с тем в современной образовательной сфере качество обучения измеряется не только и не столько знаниями, умениями, навыками, сколько компетенциями. Как отмечают С.В. Шишов и В.А. Кальней, «компетенция помогает установить связь между знанием и ситуацией» [2, с.73]. Эти же авторы дают следующее определение компетенции: «компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению» [2, с.73]. Солидаризируясь с названными учеными, хотели бы далее определиться также в соотношениях между смежными терминами: *компетентность* и *компетенция*, а также рассмотреть в целом дидактические возможности компетентностного подхода в сфере контроля обученности студентов, будущих учителей-предметников, изучающих русский язык как неродной.

Компетентностный подход был актуализирован, вызван к жизни реалиями современной жизни, которая требует сегодня от будущих специалистов деятельностных, контекстных знаний. Сегодня востребованы практико-ориентированные кадры. А природе компетентностного подхода и характерен именно перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний к развитию личности. Компетентностный подход соотносится с ситуацией, проблемой, представляет рефлексивное образование «ментального пространства» [3]. Сегодня важно обеспечить выпускнику вуза хорошую конкурентную позицию на современном рынке труда, для этого в его вузовской подготовке главный акцент необходимо делать на результат (*компетенция*), который дает в свою очередь знаниевая база (*компетентность*) и в основе последней должны быть не просто знания, а операционные знания. Поэтому сегодня компетентностный подход оптимален и представляет собой базис подготовки специалистов.

Из предыдущего фрагмента статьи уже должно быть ясно, почему необходимо различать *компетентность* и *компетенцию* и какое содержание характеризует каждое из этих понятий. Вместе с тем хотелось бы четко обозначить свою позицию в этом вопросе в силу того, что оба термина в научной литературе рассматриваются неоднозначно и трактуются достаточно широко. В толковании указанных двух терминов мы придерживаемся точки зрения В.А. Зарыгина, который, различая два этих понятия, отмечает, что под компетентностью следует понимать результат научения (обученности), тогда как компетенция представляет собой уже

компетентность в действии. При этом ученым выделяются такие оценочные параметры, как **усвоение** (знаний, навыков, умений) и **применение** (имеющее отношение к выполнению деятельности) [4, с.22]. Помимо этого, с нашей точки зрения, вторую составляющую в дихотомии *компетентность – компетенция* необходимо рассматривать как интегративную категорию, которая, как подчеркивает А.А.Вербицкий, характеризуется в этом случае такими интегративными признаками и свойствами, как: межпредметность, надпредметность, практикоориентированность, мотивированность использования, системность, культуросообразность, ситуативность [5].

В заключение рассуждений о специфике компетентностного подхода к образованию важно подчеркнуть, на наш взгляд, то, что компетентностный подход в итоге не отрицает необходимости формирования знаниевой базы, поскольку последняя и представляет, главным образом, *компетентность*, но специфичным этот подход делает его вторая составляющая *компетенция*, как интегральный результат образовательного процесса на компетентностной основе.

Возвращаясь к теме использования возможностей компетентностного подхода в системе контроля обучения, отмечаем, что в последней выделяются (тому свидетельство и обзор научно-педагогической, научно-методической литературы в том числе): а) *функции контроля*: обучающая, диагностическая, прогностическая, развивающая, ориентирующая и воспитывающая; б) *формы контроля*: индивидуальная, групповая, фронтальная, комбинированная; в) *типы контроля*: внешний контроль преподавателя за деятельностью учащихся, взаимоконтроль и самоконтроль обучающихся; г) *виды контроля*: вводный, текущий, коррекция, итоговый; д) *методы контроля*: наблюдение, устный опрос, письменный контроль. В рамках настоящей статьи мы хотели бы акцентировать свое внимание на последнем, на методах контроля, имеющих по своим характеристикам компетентностную природу, и на их дидактических возможностях. К тому же от оптимального выбора методов и средств контроля и оценки во многом и зависит качество обучения.

Исходя из цели контроля обучения (определение качества усвоения учащимися программного материала, диагностирование и корректирование их знаний и умений, воспитание ответственного отношения к учебной работе, к своей будущей профессиональной / специальной деятельности), а также характеристик компетентностного подхода, мы определили следующий круг компетентностных методов контроля, разделив его в свою очередь на две группы: а) традиционные: *беседа преподавателя и студента, другие виды устного опроса, индивидуальные карточки, письменная контрольная / самостоятельная работа* и др.; б) нетрадиционные (нестандартные): *тест, групповая творческая работа, творческий отчет, кластер, дискуссия, викторина, дезинформация, заседание учёного совета, ролевая игра, интерактивная презентация, зачет, метод проектов, пресс-конференция, портфолио, различные виды рефлексий* и др.

В рамках настоящей статьи мы рассмотрим, главным образом, методы второй группы (нетрадиционные (нестандартные) в силу обладания ими большей «компетентностной природой»). К тому же, на наш взгляд, что подтверждается и

практикой преподавания, нетрадиционные (нестандартные) методы контроля: а) снимают тревожность; б) повышают учебную мотивацию; в) позволяют отслеживать динамику образовательной успешности; г) формируют у обучающихся мобильность, креативный подход к разрешению различных ситуативных, в том числе профессионально ориентированных / специальных задач; д) оптимизируют учебный процесс.

В качестве примера приводим методы контроля компетентностной природы, использованные нами на заключительном, третьем, занятии по теме: «Рецензирование научного текста», проведенного во втором семестре со студентами-биологами 1 курса казахского отделения КазНПУ им. Абая. Поскольку занятие по типу было занятием повторения и обобщения новых знаний по указанной теме, то мы активно использовали метод тестов, метод контроля итогов групповой творческой работы, различные виды рефлексий, а также оценочный лист. Так, в начале занятия тесты использовались нами в качестве индивидуальных уровневых заданий трех степеней сложности (соответственно работали с ними три студента, слабого, среднего, сильного уровня обученности) параллельно с фронтальным устным экспресс-опросом по теме занятия: «Рецензирование научного текста». После выполнения индивидуального задания каждый студент подходил к преподавателю за ключом ответа и критериями оценок, считал ошибки по этим ключам, если допустил их, и проставлял себе в свой оценочный лист оценку-балл за индивидуальное задание; объявление о результатах индивидуальной работы над тестами 1,2,3 уровней делали сами студенты в конце занятия при подведении его итогов. Ввиду ограниченности объемов статьи приводим по одному примеру каждого из трех уровней указанных тестовых заданий: **1 уровень:** Укажите наименование понятия по следующему определению: *Критическая оценка научного, художественного сочинения, спектакля, кинофильма.* А) Тезис. В) Статья. С) Обсуждение. Д) Аннотация. Е) + Рецензия. **2 уровень:** Определите, какое языковое клише используется в вводной части рецензии: А) В основной части приводятся ... В) +Рецензируемая статья посвящена ... С) Итак, положения статьи сводятся к следующему... Д) В заключении автор утверждает, что ... Е) Далее автор рассматривает ... **3 уровень:** Назовите причину возникновения ошибки в тексте рецензии: *задача, поставленная исследователем, достигнута.* А) + Нарушение сочетаемости слов. В) Нарушение стиля. С) Неоправданный повтор слова. Д) Неразличение паронимов. Е) Неразличение синонимов.

В течение всего занятия, в том числе и при индивидуальном уровне тестировании (см. выше) нами использовался следующий оценочный лист:

ФИО студента		
Задание	Оценка-балл	Оценка за занятие
1. Индивидуальные задания (тесты,		

1 опережающее домашнее задание).		
2. Работа с текстом рецензии. Выделение структурных и смысловых частей текста.		
3. Первая групповая работа по тексту рецензии.		
4. Вторая групповая работа по тексту рецензии.		
5. Работа над тестовыми заданиями.		
Общее количество баллов		

Оценочный лист заполнялся самими студентами последовательно по мере выполнения соответствующих заданий (в статье описываются не все) в течение всего занятия, а итоги заполнения озвучивались также самими студентами на контрольном этапе в завершающей части занятия для того чтобы преподаватель занес эти (итоговые) оценки в свой журнал. В нашем конкретном случае при подведении итогов занятия, на его контрольном этапе, слайд с оценочным листом дополнительно проецировался на интерактивную доску.

На этапе целеполагания (определения темы занятия, которое должны сделать сами студенты) нами также использовались тесты для общего мониторинга знаний, умений, навыков студентов по пройденной теме: **1-ый тест**(проецирование слайда с тестовым заданием на интерактивную доску):*Выберите из предложенного перечня особенностей текста те, что относятся к типу речи **рассуждение**:а) словесное изображение какого-либо явления действительности путём перечисления его характерных признаков;б) рассказ о каком-то событии в его временной последовательности;в) в композиции принято выделять тезис, доказательство, вывод;г) имеет коммуникативное намерение – доказать.***2-ой тест**(проецирование слайда с тестовым заданием на интерактивную доску):*Какому термину соответствует данное определение: «Развернутое высказывание оценочного характера о произведении (научном, художественном), содержащее мнение и аргументацию пишущего»?а) рецензия;б) тезис;в) план;г) аннотация.*

Также нами на этом же занятии использовались уровневые тестовые задания уже для *самостоятельной групповой работы*: **1 группа. Тест 1.** Какой жанр научного стиля предполагает критический разбор какого-либо научного произведения и содержит аргументированную оценку?1.+Рецензия. 2. Аннотация. 3. Конспект. 4. Тезисы.**2 группа. Тест 1.** Найдите языковую формулу, неуместную в научной речи.1.Мы довольны полученными результатами... 2. +Мы жутко довольны полученными результатами... 3. Результатами, полученными в ходе исследования, мы довольны. 4. Результаты нас вполне удовлетворяют.**3 группа. Тест 2.** Найдите фразу, содержащую отрицательную оценку научного сочинения. 1.Автор справедливо указывает на ... 2. Автор критически относится к

... 3. +Автор упускает из вида очевидное несоответствие ... 4. Можно согласиться с автором, что ...

После выполнения работы над тестами студенты сверяют свои ответы с ключами. (Они после работы над тестовыми заданиями демонстрируются на интерактивной доске). После чего студенты оценивают свою работу, опираясь на определенные критерии оценки, которые вслед за ключами также демонстрируются на интерактивной доске. Оценки-баллы студенты заносят в свой индивидуальный оценочный лист.

На рефлексивном этапе работы (мобилизация обучающихся на самооценку) студенты отвечали на следующие вопросы (вопросы проецировались на интерактивную доску в табличной форме): а) проанализируйте свой уровень компетенции по каждому из следующих пунктов:1) среди других вторичных текстов я могу «узнать» текст рецензии;2) среди других вторичных текстов я могу «узнать» текст рецензии и обосновать свой выбор;3) я могу, пользуясь списком языковых клише, составить свой текст рецензии на первичный научный текст; б) выполняя следующее задание, дайте свой конкретный ответ, обоснуйте свою точку зрения (устно): «Я знаю, какое значение будут иметь знания по теме «Рецензия» для меня в моей будущей профессиональной деятельности биолога».

Перечисленные выше компетентностные методы контроля обученности студентов нами используются регулярно на занятиях русского языка как неродного, конкретные же примеры применения приведены только некоторых из них ввиду ограниченности объемов статьи.

Таким образом, функционирование компетентностного подхода в образовательном процессе требует и актуализации компетентностных методов контроля обученности студентов, поскольку от оптимального выбора методов и средств контроля и оценки во многом зависит и качество обучения. И, как показывает практика преподавания, использование в учебном процессе компетентностных методов контроля обученности студентов способствует повышению предметных и надпредметных компетентностей и компетенций студентов.

Литература

1.Методика преподавания психологии конспект лекций. Учебное пособие / Коллектив авторов. - М., 2009. - 129 с.

2. Шишов С.В., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000. – 320с.

3. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. - Томск, 2005. – 172с.

4.Зарыгин В.А. Формирование профессиональной компетентности специализированной системе корпоративного обучения: дис... канд. педаг. наук. — М., 2011. — 231с.

5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16

ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84с.

**МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА:
ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Назарова И.В.

**Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия**

История филологического факультета ВГУ неразрывно связана с работой по обучению иностранных студентов. С 1962 года филологический факультет начал осуществлять подготовку групп иностранных специалистов-филологов из дружественных государств: Вьетнама, Болгарии, ГДР, Испании, Сирии, Марокко, Ирака, Конго и др. У истоков преподавания русского языка как иностранного на факультете стояли корифеи современной филологии: профессор Зинаида Даниловна Попова, профессор Анатолий Михайлович Ломов, профессор Геннадий Филиппович Ковалев. Именно они заложили методическую базу для преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся, в основе которой лежат принципы индивидуальной работы с каждым из будущих иностранных специалистов, личностное общение студента и преподавателя, толерантное отношение к национальной культуре и языку студента, ориентация в преподавании не на «информационно-знаниевую модель» обучения, а на выработку четких языковых навыков и умений, необходимых для будущих переводчиков, преподавателей русского языка и литературы, журналистов-международников, дипломатов и бизнесменов. Все эти методические принципы сохранены преподавателями, работающими с иностранцами, и сегодня. Кроме того, изменяющаяся экономическая и геополитическая ситуация в России и мире заставляет нас искать все новые эффективные способы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся.

На сегодняшний день работа с иностранными студентами является одним из ключевых и приоритетных направлений деятельности филологического факультета ВГУ. Сегодня на факультете создано и эффективно развивается Отделение по работе с иностранными студентами, осуществляющее учебно-методическую деятельность и координирующее научную, педагогическую и воспитательную работу более чем с сотней иностранных учащихся по разным направлениям обучения:

- бакалавриат по направлению «Филология»;
- магистратура по направлению «Филология» по программе «Русский язык»;
- включенное обучение для студентов из вузов КНР и Германии;
- довузовское обучение иностранных граждан по гуманитарному и экономическому профилям;

- годовые курсы русского языка как иностранного;
- летняя языковая школа для иностранных студентов из различных вузов мира.

Важное место в учебной и методической работе факультета отводится обменным программам с европейскими вузами-партнерами. Одной из старейших и активно действующих программ является научно-педагогическое сотрудничество и обмен студентами между ВГУ и Университетом им. М. Лютера Галле-Виттенберг (г. Галле, Германия). Договор между нашими вузами был подписан в 1966 году. В рамках этого договора также действует Соглашение об основных направлениях сотрудничества филологического факультета ВГУ и Института славистики Университета им. М. Лютера. Также факультет поддерживает взаимоотношения с университетом г. Леон (г. Леон Испания), год подписания договора – 1986; Тартуским университетом (г. Тарту, Эстония), год подписания договора – 1995; Университетом им. Гумбольдта (г. Берлин, Германия), год подписания договора – 2005; университетом им. Альберта Людвига г. Фрайбург (Германия), год подписания договора – 2006.

В последние несколько лет филологический факультет плодотворно сотрудничает с Сычуаньским университетом иностранных языков и ВГУ (КНР, г. Чунцин). Договор о сотрудничестве с этим вузом был подписан в области научно-педагогического сотрудничества в 2007 году. За это время пройти подготовку по программе включенного обучения в ВГУ смогли более 50 будущих русистов из Китая.

Преподавателями Отделения по работе с иностранными студентами филологического факультета ВГУ ведется серьезная научно-методическая работа, посвященная таким актуальным в современной вузовской методике проблемам, как выработка эффективных способов обучения иностранных учащихся русскому языку, проблемы создания вузовского учебника по русскому языку как иностранному для разных уровней обучения, обучение чтению и интерпретации художественного текста, а также изучение и учет национальных особенностей в преподавании различных аспектов русской филологии иностранным учащимся. Разработка этих актуальных методических проблем нашла свое отражение в более чем тридцати научно-методических публикациях, изданных преподавателями Отделения за последние годы.

За последние семь лет преподаватели, работающие с иностранными учащимися, разработали и опубликовали около пятидесяти учебников, методических и учебных пособий, предназначенных специально для иностранных студентов филологического факультета. Среди них, в частности, пособия по теории современного русского литературного языка, выработанные с учетом возможностей и потребностей иностранной аудитории; учебные пособия по различным аспектам изучения современного русского языка: функциональной дифференциации языка, системной организации русской лексики, актуальным проблемам русского синтаксиса. Жанры этих учебных пособий также призваны удовлетворять требованиям иностранных учащихся: это рабочие тетради, адаптированные для иностранного слушателя конспекты лекций и сборники

упражнений по всем уровням системы русского языка, закономерно вызывающих сложности у будущих иностранных филологов.

Образовательные программы бакалавриата и магистратуры, реализуемые филологическим факультетом ВГУ для обучения иностранных студентов, имеют определенную специфику.

Наряду с такими обязательными для изучения в бакалавриате курсами, как «История», «Философия», «Социология» и пр., образовательная программа имеет несколько циклов дисциплин, ориентированных на иностранную аудиторию. Во-первых, это цикл дисциплин, связанный с обучением русскому языку как иностранному, в который входят такие курсы, как «Аннотирование и реферирование публицистического текста», «Проблемы 21 века в современной российской публицистике», «Практикум русской речи», «Современная российская публицистика в зеркале социальных проблем» и др. и призванный сформировать у иностранного студента коммуникативные компетенции, соответствующие II и III сертификационным уровням ТРКИ. Во-вторых, цикл таких дисциплин, как «Методика написания курсовых работ», «Обучение научному стилю речи» и др. призван сформировать компетенции ведения научного исследования на русском языке с целью дальнейшего обучения в магистратуре. В третьих, цикл дисциплин «Национальная специфика русского синтаксиса», «Национальная специфика русской морфологии», «Национальная специфика русской фонетики», «Русский глагол», «Этикет и речевой этикет» призваны сформировать у иностранных студентов языковые и речевые компетенции языка страны получаемого образования.

Магистерская программа высшего профессионального образования «Русский язык (для иностранных студентов)» по направлению «Филология» также ориентирована на иностранную аудиторию. Ориентированной на иностранную аудиторию образовательную программу делает цикл дисциплин, призванный сформировать у иностранного студента коммуникативные компетенции, соответствующие III и VI сертификационным уровням ТРКИ: «Русский язык (как иностранный)», «Национальные особенности русского речевого этикета», «Трудные случаи русской грамматики», «Национальная специфика русской фразеологии», «Национальная специфика русского синтаксиса» и др. Большое внимание в образовательной программе магистратуры уделяется формированию у иностранных магистрантов компетенций ведения самостоятельной научно-исследовательской работы на русском языке. Для этой цели разработаны такие курсы, как «Методика написания магистерской диссертации», «Теория и практика филологического исследования», «История и методология филологии», «Основы лексикографии» и др.

Нам представляется перспективной приоритетная область наших научных изысканий – поиски и разработка эффективных способов преподавания филологических дисциплин в иностранной аудитории. В рамках разработки этого научного направления нами было организовано и проведено 3 Международные научно-методические конференции под общим названием «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». Ближайшая

конференция состоялась 24-25 января 2014 года. В конференции приняли участие преподаватели и ученые из Белоруссии, Вьетнама, Грузии, Казахстана, Ирака, Италии, России, Таиланда, Иордании, Украины. К началу конференции был выпущен сборник материалов, в который вошли статьи более 80 участников. Круг проблем, поднятых участниками конференции, свидетельствует о возрастающем интересе преподавателей, работающих в иностранной аудитории, к обмену опытом, совместной работе в русле актуальных проблем преподавания филологических дисциплин иностранцам, к поискам эффективных способов преподавания РКИ.

С деятельностью филологического факультета по работе с иностранными учащимися можно познакомиться на официальном сайте Отделения по электронному адресу: <http://www.rki-phil-vsru.ru>.

EDUCATION AND CULTURE: AN AMERICAN PERSPECTIVE

Thomas S.E.

**International Academic Initiatives
(г. Сиэтл, штат Вашингтон, США)**

Education with a cultural focus requires schools to adopt a multicultural perspective, for educators to deliver culturally responsive lessons, and for students to demonstrate global competence. Being a nation of immigrants, the United States has been wrestling with and refining the idea of multicultural education for a long time. Multicultural education is not just educating the many students from other countries that find their home in the U.S. and it is not just simply learning about other countries' customs and beliefs. Multicultural education has the ultimate goal of affirming the diversity that each classroom has with the English Language Learners (ELLs) along with the students from different socio and economic backgrounds. Through all subjects; the sciences and arts, our students can learn to participate in the world not just as an educated individual who has a fulfilling career but as someone who can contribute significantly to international peace and well-being.

This is certainly not an easy task. By the year 2020, 46% of the students in American public schools will be children of color (Banks and Banks 1997). In Washington State, 8.3% (91,469) of students in K-12 public schools are ELLs. During the 2009–10 school year, there were 94 languages that were spoken by fewer than 10 students each, while only eight languages were spoken by 1,000 or more students. The top 10 languages spoken were Spanish (61,558), Russian (4,150), Vietnamese, Somali, Ukrainian, Chinese, Korean, Tagalog, Arabic, and Punjabi (State of Washington Office of Superintendent of Public Instruction, www.k12.wa.us).

In order to effectively implement education with a cultural focus, schools must take on a multicultural perspective. A total school reform effort is designed to increase educational equality for a range of cultural, ethnic, and economic groups (Banks 1993). In the U.S., each state is given the authority to adopt curriculum that is appropriate to meet the needs of their students. Washington State has 295 school districts. The State

of Washington Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI), has invested funds and resources in several global education initiatives. One investment is developing and making available to schools content that is from the perspective of the Native Americans who have lived in Washington state long before the white settlers arrived. Indian-ed.org, which is fully endorsed by Washington State's 29 Native American tribes, houses resources, materials, lessons, and entire units to support the teaching of tribal sovereignty, tribal history, and current tribal issues within the context of OSPI recommended units for Washington and US history in the elementary and middle school levels and US history and Contemporary World Issues in the high school level. Each unit is aligned with National Common Core State Standards, state standards and builds toward the successful completion of a Content-Based Assessment, or CBA.

Teachers have the important task of implementing school reforms; it requires them to deliver culturally responsive lessons. Teachers can use examples, data, and information from a variety of cultures and groups to illustrate key concepts, principles, generalizations, and theories in their subject area or discipline (Banks 1993). Using cultural knowledge, prior experiences, frames of reference and performance styles of ethnically diverse students makes learning encounters more relevant and effective (Gay 2000). Washington State teachers accessing the content of Indian-ed.org, can easily integrate tribal perspectives into their already existing lesson plans. Throughout the school year, teachers can choose to spend as little as one hour or as much as six weeks of class time to either introduce or focus on the tribal perspectives of an historical issue, era, or event.

As a result of schools adopting a multicultural perspective and teachers delivering culturally responsive lessons, students gain the skills to become globally competent. Seattle Public Schools is one school district in Washington State and it has recently offered a professional development seminar for all teachers on how to develop culturally responsive lessons and to instill global competence in students. Global competence is the ability and character to understand and act on issues of global significance. Globally competent individuals are curious, aware, and know how to communicate cross-culturally. They investigate the world, recognize multiple perspectives, communicate ideas and views effectively, take action and improve conditions, and understand the world through disciplinary and interdisciplinary study (Mansilla& Jackson 2011*). True multicultural education sees the value of developing these skills in students; intertwined with all the traditional subject areas. Why is it important? Isn't it a distraction from focusing on academic skills? There are many factors that contribute to the need of globally competent individuals such as job skills now require critical thinking and dynamic creativity, the digital revolution, migration and higher frequency of cultural encounters.

Effective multicultural education requires schools to adopt a multicultural perspective, for educators to deliver culturally responsive lessons, and for students to demonstrate global competence. The best way to gain a multicultural perspective is to interact with another culture. Associates in Cultural Exchange is a non-profit organization established in 1973 in Seattle, Washington. A.C.E. helps people and organizations around the world create new connections and build interpersonal networks

with those of other language and cultural backgrounds. A.C.E. has programs in several locations across the United States for international professionals and students who want to improve their English, prepare for an American university, have a cross-cultural experience, or receive professional training**.

*For more information on Global Competence, access the free download, *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World* (Mansilla & Jackson) at <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>

**For more information about A.C.E., please contact Sally Thomas, Assistant Vice President, sally@cultural.org, and visit www.cultural.org.

ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ

Тюрина Л.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Такое глобальное явление как всемирное распространение английского языка не может не иметь соответствующих последствий и оказывать влияние, с одной стороны, на развитие мировых языков и всего мирового общества, а с другой на процессы, протекающие в английском языке. Итак, среди последствий глобализации можно выделить следующие.

Изменения, происходящие в структуре глобального английского языка по сравнению со стандартом. Получая распространение в различных сферах коммуникации и используя носителями различных культур, английский язык подвергается изменениям в сторону упрощения. Можно предположить, что упрощения будут происходить на следующих уровнях:

1) Лексический.

Так, например, слово *cracker*, имеющее в стандартном английском 6 значений (по данным ЕВ) сохраняет в глобальном два из них: 1. *afirework*; 2. *athindrybiscuit*, с которыми и функционирует в 12 европейских языках (по данным DEA). Помимо сокращения количества значений наблюдается и возникновение новых, как в случае с лексической единицей «dealer», приобретшей значение *apersontradingindrugs* (по данным DEA).

2) Грамматический.

Процессы упрощения затронут и этот уровень языка, поскольку некоторые аспекты, например, двойное отрицание или различные оттенки модальности, могут вызывать трудности при употреблении и, как следствие, будут постепенно вытесняться из языка.

3) Синтаксический.

Возможное доминирование коротких по форме предложений, будет вызвано стремлением избегать непонимания в процессе межкультурного общения. В

качестве примера упрощения на уровне синтаксиса предполагается нечастое употребление конструкций типа «Thereis... Thereare...» и «Itis... Theyare...»

На всех уровнях английского языка будет сказываться влияние Интернета. Во-первых, новые средства коммуникации, такие как электронная почта, например, ведут к стиранию грани между устной и письменной речью. Авторы основной массы сообщений, отправляемых таким способом, не следуют нормам эпистолярного жанра и стилю письменной речи, употребляя предложения с преобладанием разговорной лексики. Во-вторых, Интернет является не только эффективным проводником слов английского происхождения в языки мира, но и стимулирует процессы заимствования, протекающие в самом английском. В данном случае речь идет не только о сайтах, функционирующих на нескольких языках, но и о многочисленных конференциях, чатах и форумах, проходящих в сети и доступных для участия пользователям со всего мира. Таким образом, расширяются границы международных контактов, влияющих на процессы заимствования, и, как, следствие, увеличивается поток слов приходящих в английский язык из мировых языков.

Стремление человечества к объединению в последние годы выражается в глобализации многих сфер жизни и, в частности, культурной. Надо отметить, что в настоящее время в лингвистике проблема «язык и культура» приобретает новое прочтение. Ранее в центре внимания находилось отражение в языке специфики культуры народа - ее носителя. Широко известны идеи родоначальника общего языкознания Вильгельма фон Гумбольдта о «духе народа», воплощающемся в языке, и о «круге», который описывает язык вокруг народа, на нем говорящего: «...различия между языками суть нечто большее, чем просто знаковые различия, ...слова и формы слов определяют понятия, и ...различные языки по своей сути, по- своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировоззрениями» (Гумбольдт 1985, 370).

В последние десятилетия связь языка и культуры исследуется представителями когнитивного направления. Некоторые ученые, например, анализируя семантическую структуру культурно-специфичных концептов в разных языках, доказывают, что, анализируя язык, можно понять специфику культур.

Нельзя не согласиться с тем фактом, что глобализация английского языка способствует распространению моральных ценностей тех стран, в которых он является официальным. Поскольку немаловажную роль в приобретении языком глобального статуса играет социальный фактор, то есть военная, экономическая и политическая сила государства его распространяющего, а в наибольшей степени эти характеристики на современном этапе выражены в развитии США, то можно с полным основанием говорить о влиянии именно этой страны на процессы культурной глобализации. Этот аспект находит отражение во многих научных трудах.

Большинство исследователей, не отрицая преимущества США, считают влияние, оказываемой этим государством в большей степени негативным, чем позитивным. Возможности американских специалистов, производящих

видеопroduкцию, компьютерное обеспечение и средства информации, огромно. Однако среди фильмов высокого качества на видеорынок других стран проникают и так называемые «культурные отходы». За последние годы американские СМИ способствовали распространению войны и насилия, и большую роль в этих процессах сыграли телевидение и кинематограф.

Некоторые специалисты указывают на определенную гносеологическую и аксиологическую нагрузку, которую несет на себе любой язык и которая отражается на подсознании носителей этого языка. Выражая надежду на то, что глобальная культура может способствовать созданию мирного сообщества, они отмечают, что привлекательность английского языка, особенно американского варианта, отчасти вызвана его способностью выражать ценности разнообразного и динамичного в своем развитии мира. При этом высказываются опасения по поводу возможного слияния и упрощения уникальных в своей неповторимости мировых культур

В свете проблемы связи языка и культуры необходимо отметить процессы, сопровождающие языковую и культурную глобализацию. На современном этапе выделяют четыре таких направления:

1) Во-первых, в процессе глобализации экономики глобальная культура и глобальный язык и привносимые с ним ценности, сопровождают интернационализацию деловой сферы жизни общества.

2) Во-вторых, одновременно с культурными ценностями происходит распространение и интернационализация ценностей и идеологии западной интеллигенции. Посредниками в этом процессе являются фонды, научные сообщества, неправительственные организации и межнациональные учреждения, выполняющие социальную или культурную миссию.

3) К процессам третьей группы относится распространение так называемой масс-культуры.

4) Четвертый процесс характерен для развития общества на современном этапе и связан с распространением протестантской религии, особенно ярко проявляющимся на фоне усиления антиисламистского движения.

Безусловно, все вышеперечисленные процессы взаимосвязаны, а английский язык является определяющим звеном в этой цепи. Господство английского языка в этих сферах вполне оправдано: он стал средством международного экономического, технологического и научного общения, следовательно, изучение английского языка в настоящее время в большей степени обусловлено прагматическими целями, чем интересом к языку как таковому. В отличие от предыдущих этапов его распространение вызвано не могуществом британской или американской империи, а внутренними процессами, превращающими его в самостоятельную культурную силу, принимаемую большинством людей в мире.

Нельзя не сказать о позиции лингвистов, считающих, что глобальное распространение английского языка оказывает не только положительный эффект на развитие человечества. Глобализация как таковая подразумевает не только объединение и упрощение, но и поглощение и исчезновение. В случае с

английским языком предполагается исчезновение языков, находящихся в меньшинстве. Бертран Манциасси, представитель Европейского бюро мало употребляемых языков в Европе, считает, что употребление мирового языка в значительной степени мешает лингвистическому разнообразию. По его мнению, английский язык постепенно загоняет в угол такие национальные европейские языки, как датский или голландский. К возможным минусам глобализации также относят:

- 1) образование элитного одноязычного языкового класса в обществе, представители которого будут снисходительно относиться ко всем остальным языкам;
- 2) выделение особого, более привилегированного класса носителей языка, имеющих преимущество перед изучающими язык;
- 3) снижение интереса к изучению других языков.

При рассмотрении подобных точек зрения следует учитывать условия, сопровождающие их появление. Так, вопрос об опасности исчезновения уникальных языков и о необходимости национальной индивидуальности встал особенно остро в последние годы, хотя процесс исчезновения языков происходит со времени их появления, и всегда был обусловлен социальным, военным или экономическим доминированием определенных сообществ. По мнению Д. Кристала, влияние глобального английского языка на развитие местных языков производит обратный эффект. В таких условиях повышается национальное языковое самосознание, становятся более очевидными проблемы, связанные с развитием местных языков. Таким образом, нельзя противопоставлять национальную или культурную их жителей незащищенными как нацию и в какой-то мере лишает национальной индивидуальности.

По нашему мнению, последствия глобального распространения английского языка в настоящее время возможно только предполагать. Однако, с уверенностью можно говорить о самом явлении глобализации, в короткие сроки прошедшем путь от теоретически возможного до реально существующего.

Литература

1. Кирилина А., Гриценко Е. Основные модели описания языковых изменений в условиях глобализации. [http://www.isras.ru/files/File/Vlast/2011/05/Kirilina Gritsenko.pdf](http://www.isras.ru/files/File/Vlast/2011/05/Kirilina%20Gritsenko.pdf).
2. Crystal D. Global Understanding for Global English//Global English for forGlobal Understanding. SummariesoftheInternationalConference.Moscow, 2001.
3. Либеркнехт В. О повышении языковой компетенции молодежи в рамках реализации международных образовательных программ в Самаре // Актуальные проблемы современного социально-экономического развития: образование, науки, производство. Тезисы международной научно-практической конференции, Самара 25-26 мая, 2004.

Раздел 2

Методика преподавания иностранных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Герасимова А.М.

*Курская академия государственной и муниципальной службы,
г. Курск, Россия*

Практические цели иноязычного образования в вузах, занимающихся обучением бакалавров направления 031600 Реклама и связи с общественностью, подчинены общей задаче подготовки профессионала-международника и предусматривают формирование у студентов коммуникативной компетенции, необходимой для выполнения конкретных видов профессионально-речевой деятельности, определяемых ФГОС выпускника:

– деловая коммуникация в международной профессиональной сфере;

– практическая работа по поддержанию контактов с иностранными коллегами в устной и письменной формах, в том числе работа с рекламными текстами на родном и иностранном языках [ФГОС 2013: 14, 16].

Невозможно общаться с зарубежными коллегами, не владея навыками креативного письма, которое представляет собой творческую деятельность по созданию оригинального иноязычного профессионального текста рекламного характера. Используя воображение для создания креативного письма, студенты учатся гибко и бегло мыслить, ассоциировать отдалённые понятия, мыслить дивергентно, использовать в речи аббревиатуры, заимствования, неологизмы, узнавать арго, жаргон и сленг, выделять негативные и позитивные стороны в рекламе. Развитие умений креативного письма – длительный и многоэтапный процесс, который необходимо направлять и контролировать, создавать для этого специальные условия. Исходя из этого мы разделили педагогические условия на внешние и внутренние.

Основными внешними условиями правильной организации данного процесса мы считаем обеспечение направленности образовательного процесса на развитие положительной мотивации к творчеству и учебно-профессиональной деятельности, использование контекстной и интерактивной технологий, создание обогащённой творческой среды.

К. Роджерс отмечает, что очень важно не задушить стремление к креативности «критикой, оценкой, осуждением».

Говоря о контекстной технологии, необходимо в первую очередь обратиться к квазипрофессиональной деятельности. Игровые технологии, технология мозгового штурма, метод проектов, являясь интерактивными по своей сути, дают наилучшие результаты.

К внутренним условиям мы относим высокий интеллектуальный уровень студента, его открытость новому опыту, осознание ценности творчества и позитивную самооценку личности. Совокупность внешних и внутренних условий позволяет добиться поставленной цели.

Рассмотрим внешние условия. Для того чтобы приступить к поиску ответа на вопрос о том, каким образом можно направить образовательный процесс на развитие положительной мотивации к творчеству и учебно-профессиональной деятельности, нужно понять, что движет деятельностью студента. В иерархической модели мотивации А. Маслоу выделяется самоактуализацию. Именно она лежит в основе творчества. Ведущим мотивом здесь можно назвать стремление наиболее полно раскрыть свой потенциал. В процессе обучения в вузе это выражается не стремлением к высоким отметкам и баллам, а стремлением к знаниям, к их практическому применению, к развитию своих задатков. Способность к креативной деятельности не появляется сама собой. Креативности необходимо целенаправленно обучать. Условием для развития умений креативного письма является проведение олимпиад, конкурсов (например, на лучший рекламный проект).

Решающее значение в формировании умений креативного письма играет мотивация учебно-профессиональной деятельности. С точки зрения А. Н. Леонтьева, мотив, порождающий деятельность – это опредмеченная потребность. Ведущее место в иерархии мотивов принадлежит тем из них, которые придают деятельности личностный смысл. Сформировать такую мотивацию можно лишь путём приобщения к деятельности, несущей элементы исследования, творчества. Этап мотивации деятельности студентов по развитию умений креативного письма бакалавров, совпадающий с первым семестром (частично или полностью) первого года обучения в вузе, считается адаптационным периодом. С первых же дней учёбы в вузе первокурсники сталкиваются с трудностями данного периода, определяемого рядом факторов. К таким факторам относятся недостаточно сформированные навыки самостоятельной работы и слабая мотивация. Таким образом, студентам необходимо помочь адаптироваться к новым условиям обучения. При небольшом количестве отведённых на дисциплину часов эти трудности могут быть преодолены путём использования контекстной и интерактивных технологий обучения.

При использовании в обучении контекстной технологии студентам предоставляется возможность проявить самостоятельность и творческий подход к выбору способов поиска информации в соответствии с имеющимися и полученными на занятиях знаниями. Особую ценность и новую трактовку данный подход приобретает именно в инновационных технологиях.

Контекстная технология представляет собой интеграцию различных видов деятельности обучающихся, где они проигрывают различные социальные роли, формируют деловые и нравственные качества личности будущих специалистов, развивают индивидуальные способности и реализуют свою творческую активность.

При использовании в обучении контекстной технологии студентам предоставляется возможность проявить самостоятельность и творческий подход к

выбору способов поиска информации в соответствии с имеющимися и полученными на занятиях знаниями.

Квазипрофессиональная деятельность является переходной от учебной деятельности к профессиональной; бакалавры не выполняют собственно профессиональную деятельность, а имитируют её.

Дисциплина «Иностранный язык» охватывает практически все сферы жизни, поэтому предмет имеет огромный культурно-образовательный, развивающий, воспитательный и познавательный потенциал. Через все аспекты иноязычного образования происходит овладение письменной речью.

Из всего многообразия современных методов обучения в качестве вспомогательных для обучения креативному письму мы выбрали интерактивные технологии.

В традиционном обучении преподаватель играет роль «фильтра», как бы пропуская через себя учебную информацию. В интерактивном же обучении он выступает в качестве помощника обучаемых, являясь одним из источников информации.

Преподаватель не сообщает готовые знания, а лишь побуждает студентов к самостоятельному поиску. Другими словами, этот термин означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога, в результате чего обучаемый самостоятельно приобретает необходимые знания, умения и навыки, способность к творческому принятию решений в процессе диалога, к дальнейшему саморазвитию, самообразованию, взаимодействию и сотрудничеству.

Особая роль здесь принадлежит имитационно-игровым ситуациям.

Креативность связана с игрой. Игра является механизмом, который позволяет человеку быть креативным. Через креативную деятельность человек стремится найти ядро своей личности, глубинную сущность.

Учебная деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых. Игра обеспечивает условия комплексного использования имеющихся у бакалавров знаний предмета профессиональной деятельности, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения.

Приведём пример свободной ролевой игры:

Imaginez la fin de cette histoire et écrivez la scène:

La dame prend le linge et va dans le magasin où elle a acheté la lessive. Elle demande à voir le directeur. Elle se plaint. Le directeur dit qu'il ne peut rien faire, qu'il n'est pas le fabricant, qu'il n'est pas responsable de la pub etc. Elle demande le nom de l'agence de publicité ...

(Вообразите окончание истории и запишите сцену: Дама берёт дырявое бельё и идёт в магазин, где она купила стиральный порошок. Она просит увидеть директора. Жалуется. Директор говорит, что он не может ничего сделать, что он не производитель, что он не ответственен за рекламу и т. д. Она хочет знать название рекламного агентства).

К несомненным достоинствам мозгового штурма следует отнести то, что он уравнивает всех членов группы, так как авторитарность педагогического руководства в процессе его применения недопустима. Лень, рутина мышления, рационализм, отсутствие эмоционального «огонька» в условиях применения метода «мозгового штурма» как бы автоматически снимаются. Данная технология основывается на отключении оценочности, создании доброжелательного педагогического микроклимата, что создаёт условия для раскованности, полной свободы воображения и креативного (творческого) мышления обучаемых.

Мозговой штурм часто является началом проекта.

Проект—это деятельность, в центре внимания которой рассуждения, изыскания по отдельным научным темам, а не только достижение языковых целей, не только решение лингвистических задач.

Особенно важна роль, которую обучаемые играют в выборе темы и способов её раскрытия. Они концентрируют свои усилия и внимание на достижении совместной цели, вследствие чего проектная работа даёт возможность как бы переработать полученные знания языка в естественном контексте».

Создание положительного психологического климата в группах, обстановки раскрепощённости, сотрудничества между преподавателем и бакалаврами представляют собой важное педагогическое условие обучения креативному письму.

Восприятие красоты французской письменной речи, её нюансов, оттенков и тонкостей возможно только в обогащённой творческой среде, создание которой связано с учётом принципа творческой активности.

Создание обогащённой творческой среды включает в себя следующие элементы: опора на принцип творческой активности, готовность преподавателя к творчеству, к использованию эффективных образовательных методик, создание устойчивой мотивации к учебной деятельности и творчеству, поддержание ситуации успеха благодаря мягкому и не критичному оцениванию работ бакалавров.

К внутренним условиям мы относим те качества, которые студент может развить сам (высокий интеллектуальный уровень, открытость новому опыту, осознание ценности творчества, позитивная самооценка).

Наличие высокого интеллектуального уровня у бакалавра также является одним из условий обучения креативному письму. Изучение особенностей рекламных текстов, чтение и перевод готовой рекламы, задания на прослушивание и просмотр французской телевизионной рекламы увеличивают способности к анализу и синтезу, значительно повышая при этом интеллект бакалавра.

Участие в совместных проектах, деловых играх стимулируют желание узнать что-то новое, рискнуть, поучаствовать в познавательной авантюре. В результате студент становится открытым новому опыту, начинает осознавать ценность творчества, поскольку сам является творцом, выдвигая оригинальные креативные идеи.

Всё это способствует позитивной самооценке личности, бакалавр растёт в собственных глазах. Его желание развивать креативность, в том числе

посредством написания креативных текстов рекламного характера, становится осознанным.

Творческое задание на развитие критического мышления и навыков креативной письменной речи:

Êtes-vous d'accord avec l'affirmation?

«La femme n'achète pas une pomme, elle achète un rêve. Publicité est le miroir de nos rêves?» (Перевод:Высогласнысвыражением: «Женщинапокупаетнепомаду, онапокупаетмечту. Реклама – зеркало мечты»). Соблюдение совокупности внешних и внутренних условий приводит к более эффективному обучению бакалавров креативному письму.

Литература

1. Рафикова Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Казань, 2007.– 206 с.
2. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – М., 1990. – 300 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью» (квалификация «бакалавр») от 29 марта 2013г. N 221

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Довгер О.П., Лопата К.М.

Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия

Сфера предстоящей профессиональной деятельности определяет задачи обучения иностранному языку, соотношение разных видов речевой деятельности, требования к знаниям и умениям выпускников в актуальности иноязычной речевой культуры в медицинской практике. Абстрактное, оторванное от жизни обучение не создает необходимой мотивации изучения иностранного языка, не способствует активному участию студентов в познавательной деятельности по освоению этого предмета. Только такая цель обучения иностранному языку, которая является адекватной личным интересам и потребностям студентов, будет принята ими и обеспечит мотивирование, рефлексивность, опосредствование и т. д.

Главной целью обучения иностранному языку является овладение им как средством общения и развитие у обучаемых способностей использовать иностранный язык как инструмент общения и расширения профессиональных знаний. Эта цель предполагает коммуникативное и социокультурное развитие обучаемых средствами иностранного языка для подготовки к межкультурному общению в образовательных и профессиональных целях, в сфере

внутривузовского общения с иностранными студентами, к использованию иностранного языка как средства самообразования в интересующих областях, в качестве инструмента познания культуры, современных достижений других народов.

Функциональный подход к языку позволяет говорить о компонентном составе коммуникативной компетентности – грамматической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической компетентностях. Возрастает роль дискурсивной компетентности, которая является неотъемлемой частью коммуникативной компетентности и представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения профессионального характера. Дискурсивная компетентность трактуется, как способность порождать дискурс, т.е. использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в связный текст. Так, индивид с высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки (местоимения, союзы, наречия и другие грамматические средства), как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте.

Необходимо отметить, что речевая деятельность в условиях реального общения считается успешной только в том случае, если студент обладает способностью понимать и достигать связности в восприятии порождении отдельных высказываний с учетом контекста реальной ситуации, т.е. дискурсивной компетентностью.

Отбор личностно-профессиональных ситуаций иноязычной речевой культуры представляет необходимое условие профессионально-личностного обучения иностранному языку студентов ВУЗов. Данный критерий обеспечивает реализацию принципа личностно-профессионального обучения: создание условий решения практических и производственных задач путем включения обучаемых в профессиональную деятельность или ее имитацию, в деятельность, связанную с их предстоящей профессией.

Личностно-профессиональная ситуация, создаваемая на уроке, характеризуется неоднородностью речевых стимулов, которые являются отражением потребностей и мотивов речевого общения. Учет личностной сферы будущего специалиста в учебных ситуациях общения повышает мотивированность говорения на учебных занятиях, приводит к тому, что вербализация мыслей и чувств студента происходит под влиянием внутреннего речевого побуждения, реализующегося в проблемной коммуникативной ситуации. Отрабатываемый на учебных занятиях вербальный стереотип речевого поведения студентов в многочисленных вариативных аналогах реальных ситуаций представляет собой основу овладения умениями устного общения. Использование в обучении личностно профессиональной ситуации позволяет востребовать личностные функции студентов в вероятных коммуникативных актах будущей профессиональной деятельности, рационализировать языковой материал, которым должен овладеть студент. Только реальные обстоятельства –

профессионально ориентированные ситуации иноязычной речевой культуры с добавлением элементов проблемы, профессиональной задачи и т. д. способны обеспечить реализацию внутренних мотивов, а значит, рефлексию, вызывающих естественный стимул для говорения и являющихся основным условием развертывания реальной иноязычной речевой коммуникации.

Конкретизация учебного материала для профессионально-личностного обучения иностранному языку студентов вузов реализуется через отбор языкового материала с учетом особенностей получаемых студентами профессии. Существуют разные критерии отбора и организации учебного материала. Один из них – тематический, предполагающий организацию учебного материала по тематическому признаку. В соответствии с этим конкретизация иноязычного и профессионально-речевого учебного материала включает в себя выделение соответствующей тематики; отбор текстов для чтения, аудирования и обсуждения, отвечающих профессиональной тематике; подбор лексики и типовых фраз предназначенных для активного усвоения.

Таким образом, в игровом пространстве иноязычной речевой коммуникации происходит интенсификация ролевого соотношения инвариантного и профессионально-личностного компонентов обучения иностранному языку. Иноязычная речевая коммуникация в пространстве урока представляет чередование ролей: коммуникативных, учебных, социально-коммуникативных и профессиональных. Например, создание игровой среды ролевого взаимодействия по условной схеме «пациент-доктор», «клиент-менеджер», «психолог – клиент» и т. д. в процессе урока определяет повышенный мотивационный фон занятия и рефлексивное отношение студентов к изучению иностранного языка.

Профессионально-личностная технология обучения иностранному языку студентов в вузовском образовании означает переориентацию всего процесса обучения на постановку и решение самими студентами конкретных учебных задач. Это означает, что, как и всякая деятельность, речевая деятельность обуславливается коммуникативно-познавательной потребностью учащегося высказать свою мысль и принять речевое сообщение на иностранном языке.

Литература

1. Руденко А.П. Дискурсивная компетенция как основа обучения иностранному языку в вузе / Вестник Новгородского государственного университета. Серия: Педагогика и филология. №41, 2007.-С.60-62
2. Ефремов А. Ю. Нравственная самоорганизация личности в педагогическом сообществе: Учебное пособие. - Воронеж: ВГПУ. 2002. – 132 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО

Драч С.К., Сороцкая А.П.

Белгородский государственный институт искусств и культуры,

г. Белгород, Россия

Изучение второго иностранного языка чаще всего начинается, когда у студентов уже сформированы навыки и умения на первом иностранном языке.

Принадлежащие к одной группе языков (германской) английский и немецкий языки имеют общую основу и на всех лингвистических уровнях имеют ряд соответствий. Чем больше лексический запас студентов в английском языке, тем больше опор они получают для понимания немецкого языка. Однако существует и ряд различий, обратить внимание на которые и предстоит преподавателю при обучении: ведь, по сути, приходится переучивать (что всегда сложнее, чем учить) студентов, привыкших к определённой произношению и правилам.

Обычно в группах, продолжающих изучать английский язык в вузе, всегда есть студенты с различным уровнем языковой подготовленности. Менее подготовленные студенты отмалчиваются, стесняются, боятся сказать что-то не то и не так. При начале изучения второго иностранного языка этой проблемы нет: все студенты имеют равные возможности «начать всё с нуля», все находятся на одном начальном уровне (мы не берём исключения).

В самом начале обучения второму иностранному языку лежит формирование умений чтения, т.е зрительное восприятие иноязычной информации. В течение всего обучения для достижения эффективности учебного процесса необходима реализация сопоставительного подхода, иными словами, положительный перенос уже полученных знаний, умений и навыков первого иностранного языка. При восприятии алфавита имеет место узнавание известных букв и другое их озвучивание, совпадение и отличие от английского языка в произношении. Научить различать буквы еще не значит уметь различать графический образ слов. Озвучивание услышанного слова еще не означает правильное его артикулирование.

Преобразование букв в звуки должно вестись с овладением правилами чтения гласных или согласных. И не нужно знать 4 типа слогов, достаточно, незнакомое слово произносить по буквам в целях овладения алфавитом.

Для чтения печатного текста на фонематическом уровне буквы и слоги можно считать единицами зрительного восприятия и строевым материалом для слова, и поэтому должны звуки и слоги восприниматься подсознательно они должны быть автоматизированы, чтобы при чтении первых микротекстов направлять внимание на содержание читаемой информации. Поэтому так важно сформировать технику чтения. Студент должен овладеть буквенно-звуковыми артикуляционными соответствиями, научиться преодолевать интерференцию в восприятии немецкой буквы, буквосочетания слова. Графический эквивалент фонемы – это буква. Мы обучаем узнавать новую букву слов, на нужную букву в ряду других букв, отличать буквы, пишущиеся как в латинском алфавите, но имеющие другое наименование в немецком алфавите.

- называем похожие из английского алфавита и учим различать их произношение.

- выбирать букву из ряда сходных, C и S, Z. В слогe мы учим узнавать знакомую букву, знакомый слог, или нужный в ряду других, находить открытые и закрытые слоги, читать слова по слогам, правильно озвучиваем вслух, про себя и повторяем за преподавателем хором. Мы учим узнавать слова по 3м- 4м буквам (хорошо выполнять упражнения с пропуском букв или определить продолжение слова по его началу, запоминать слова т.е. записывать их по памяти (написание)).

- учимся преодолевать интерференцию в графическом образе слова. Узнаем слова, сходные с английским языком (например):

hier- here	lernen- tolearn	die Hand- thehand
alt- old	beginnen- tobegin	die Butter-thebutter
frei- free	bringen- to bring	der Garen-
jung- young		thegarden
		das Haar-thehair

Полезны, эффективны упражнения для тренировки зрительной памяти:

1. Впиши пропущенные буквы.

Regensbur__, Deutschlan__, un__, Kepler__ra__e

2. Напиши слова с данными буквосочетаниями.

ei, ie, ch, sch, tsch

3. Перечисли соседей Федеративной Республики Германия.

D__nem__rk, die Ni__der__ande, B__lg__n, Lu__embur__, Frankl__ch, die S__w__z, __sterrei__, T__e__ien (die T__e__ischeRepub__i__), Po__e__

4. Какие немецкие города обозначены на карте?

B__rl__n, Hambur__, Bre__en, K__ln, Bo__, Frank__urt, D__es__en, Stu__gar__, M__n__en, Rege__sbur__, W__mar

Такого типа упражнения способствуют формированию навыков усвоения орфографии, развитию зрительной памяти, усвоению и расширению лексических единиц, словарного запаса. Всё это следует подкреплять работой с картой, с кроссвордами. и по написанию и по значению учимся узнавать и озвучивать усвоенное печатное слово, читать в медленном и быстром темпе, различать слово по грамматической форме (артиклю, суффиксу, окончанию,) определять часть речи, составные, сложные слова, соотносить грамматическую форму с лексическим значением.

На уровне предложения - учимся его распознавать по точке, по заглавной букве, вопросительному, восклицательному знаку. Уметь читать шепотом, про себя, в медленном, среднем темпе. разные предложения с одной структурной схемой и с разными структурными схемами.

При чтении вслух и при прослушивании учимся выделять синтагму, чтобы правильно акцентировать, интонировать, т.е. овладеваем интонацией.

Учимся членить предложение на синтагмы по контексту, применяя соответствующую фонетическую разметку. Это дает возможность правильной расстановки пауз, логического ударения.

Для формирования механизма внутренней речи чтение вслух ведется сначала в замедленном темпе, затем в среднем, далее в быстром темпе вместе с преподавателем, а затем в чтении про себя.

В устном вводном коррективном курсе студенты овладевают чтением гласных, дифтонгов, правилами определения долготы и краткости гласных, ударением, твердым, приступом; чтением согласных, с придыханием, оглушением, палатализацией (смягчением), чтением сложных существительных и иностранных приставок, мелодикой, темпом чтения.

При работе над произношением важно учитывать соотношение интонации и логического ударения... Задача состоит в том, чтобы развить речевой слух как основу для развития слухопроизносительных навыков.

Процесс имитации идет в 2 этапа - слушание образца речи и записи на диск CD, а затем воспроизведение, близкое к образцу.

Упражнения.: развивающие слухопроизносительные навыки, следует вести систематически и параллельно с развитием умения читать, находить информацию, отвечать на вопросы и самостоятельно воспроизводить его сначала по опорам.

Основу фонологической системы современного немецкого языка (Hochdeutsch) составляет 16 гласных фонем :7 долгих закрытых и 7 кратких открытых (а, е, I, о, о, и, и) долгий открытый [E] и редуцированный [I]; 3 дифтонга [ae, ao, eu]. 19 согласных фонем и 2 аффрикаты [pf, ts]; гласные в начале слова произносятся с твердым приступом глухим согласные с придыханием [p, t, k]. Звонкие согласные в конце слова- оглушаются согласный I- с палатализацией (произносятся мягче).

Основные фонетические процессы - аккомодация – приспособление согласных к гласным, ассимиляция- уподобление артикуляционных звуков (согласных с гласными, гласных с гласными) Ассимиляция- уподобление (глухой звук превращает звонкий в глухой). Упражнения в пособии Завьяловой позволяют следить: за долготой и краткостью гласных как смыслоразличителей слов:

Staat- Stadt, Staaten- Städte, различать качество гласных следить за безударностью артиклей, отрицания, личных местоимений, безударных приставок [, следить за тем, чтобы в дифтонге ae- ei- второй элемент не звучал как русская [й] neen], добиваться палатализации (смягчения согласных) [1] L- в конце слов- Zahl и произносить следующий за ним звук, и не смягчать согласный перед гласным I- sehen ,bitten. Следить за положением языка, за мускульным положением органов речи, округлением губ, за главным и второстепенным ударением в сложных словах, за фразовым ударением, паузами для отделения синтагм, за темпом речи.

Итак, в немецком языке имеет место расхождение между графической фонемной системой родного и немецкого языка, расхождение в произнесении одной и той же буквы в различных буквосочетаниях и разное изображение одного и того же звука.

Студентам в начале обучения 2-ому иностранному языку приходится соотносить буквы, звукобуквенные сочетания и незнакомые им правила их озвучивания со смысловым значением микротекста, что вызывает на начальном этапе дополнительные трудности. Поэтому и проводится устный вводный курс, устное опережение, чтобы сформировать слуховые речемоторные образы

иноязычной устной речи, накопить необходимый речевой материал на немецком языке.

На данный момент не существует универсального метода преподавания немецкого языка как второго иностранного, так как эффективность того или иного метода зависит от многих факторов. На современном этапе развития методики происходит интеграция методов. Можно сказать, что началось образование комплексного метода, который вбирает в себя лучшие элементы разных методов.

Литература

1. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ.пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. — 9-е изд., стер. — Минск : Высшая школа, 2004. — С. 270—276.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. — М. : АРКТИ, 2000. — 165 с.
3. Пассов Е.И. Беседы об уроке иностранного языка. – СПб., 1991.
4. Учебные материалы для обучения устной речи по варианту В Типовой программы по иностранным языкам для неязыковых вузов (Методические рекомендации для преподавателей). – М.: МГЛУ, 1994.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.- 207с.
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. - Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 610с.

ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дубенкова Л.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Преподавание иностранных языков представителям неязыковых специальностей является сложным и трудоемким процессом. Студенты, специализирующиеся в разных областях знаний, должны владеть иностранным языком в той мере, чтобы понимать любой научный текст по своей специальности. В последнее время в лингвистической и методической литературе получило широкое распространение понятия «язык для специальных целей» (LanguageforSpecificPurposes – LSP) [1]. Это понятие, как правило, используется для обозначения функциональной разновидности языка, призванное обеспечить адекватное и эффективное общение специалистов в определенной предметной области. Особенность преподавания языка для специальных целей состоит в том, что оно направлено на удовлетворение конкретным дисциплинам и видам

деятельности, основано на специфическом для определенных сфер человеческой деятельности языке. Полагается, что наряду с необходимостью обучения базовым знаниям студенты-медики должны владеть навыками, удовлетворяющими целям и задачам, связанным с их основной специальностью. Характер используемых приемов обучения непосредственно обусловлен уровнем подготовки учащихся и теми целями, которые они перед собой ставят [2].

Несмотря на большое количество литературы, связанной с изучением LSP, большая ее часть либо носит чисто методический или же дидактический характер, либо учитывает исключительно лингвистический аспект. Существуют работы, касающиеся изучения языка для специальных целей на примере экономики, LSP для энергетических, инженерных специальностей, специальностей естественнонаучного направления. Широко исследуется и проблема преподавания иностранного языка в медицинских вузах. Все эти исследования, на наш взгляд, ограничиваются узкими понятиями, например, рассматриваются проблемы формирования у студентов ценностного отношения к гуманитарному компоненту профессионального образования (на материале преподавания иностранного языка в медицинском вузе) [3], или лингводидактические условия обучения студентов медицинского университета иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода [4], либо педагогические условия формирования профессионально коммуникативной компетентности специалистов медицинских профессий в процессе обучения иностранному языку [5] и т.д., в то время как основная задача той области теории и практики, которая может быть отнесена к «языку для специальных целей», по-видимому, выявление общего и специфического в обучении иностранному языку для разных целей. Языком, как известно, занимается лингвистика, причем самая разная. А специальные цели его изучения – это уже лингводидактика и методика. А также теория профессиональной коммуникации. Ведь не только сам язык, но и характер коммуникации специфичен для профессии. В каком-то смысле любое обучение иностранному языку преследует специальные цели, происходит в специальных условиях и подразумевает особый контингент учащихся. Поэтому проблематика языка для специальных целей не имеет границ. Она междисциплинарная и затрагивает функциональную стилистику, теорию межкультурной коммуникации, особенности различных профессиональных подязыков, соотношение в них общего и специфического, лингводидактические и методические аспекты преподавания языков разным контингентам учащихся и многое другое.

Курсы по обучению языку для специальных целей должны основываться на том, что необходимо изучающему. Медицинскому английскому следует обучать в первую очередь с точки зрения медицины и здравоохранения, одновременно пополняя и закрепляя лексический запас, грамматику и структуру. А преподаватель должен помочь студентам раскрыть исходные знания и закрепить новые. У студентов будет больше мотивации учить, приобретать и использовать язык, когда все содержание процесса обучения касается сферы их интересов [6].

Цель данного исследования – выявить потребности и мотивации студентов медицинского вуза в процессе изучения иностранного языка, для того чтобы разработать отвечающие этим требованиям пособия и спецкурсы.

Для того, чтобы оценить свои знания и уровень преподавания иностранного языка, студентам было предложено принять участие в опросе, результаты которого могли бы помочь выработать новую методику преподавания иностранного языка. Опросный лист состоял из 16 пунктов. По каждому из них предлагаются пять вариантов ответов: четыре фиксированных и один свободный, чтобы студент смог записать свой собственный ответ, если он не согласен с четырьмя вариантами, перечисленными выше.

В данном опросе принял участие 81 человек, из них 35 юношей и 46 девушек – студентов медицинского университета. Возраст респондентов варьировался от 20 до 23 лет (студенты 4 – 6 курсов).

Опрос содержал следующие вопросы: Учитесь ли Вы с увлечением или без особого интереса? В какой степени будущему медику необходимо изучение иностранного языка? Как Вы оцениваете свой уровень знания иностранного языка? Как Вы охарактеризуете тот момент, когда строите высказывание на иностранном языке? В какой степени Вы оцениваете свое умение участвовать в беседе на иностранном языке? Как Вы оцениваете свои умения понять высказывания своего собеседника или текст? Как Вы оцениваете свои умения в ходе беседы выяснить и передать необходимую информацию? Как Вы оцениваете свою способность четко излагать свои мысли, справляться с затруднительными и тупиковыми ситуациями? Как Вы оцениваете свои умения в качестве дающего интервью или интервьюирующего? Можете ли Вы свободно читать и понимать научную литературу по своей специальности? Как Вы оцениваете свое знание медицинской лексики? Хотели бы Вы изучать иностранный язык дополнительно (не зависимо от учебной программы)? Пригодится ли знание иностранного языка Вам в будущем?

Исходя из результатов опроса, большая часть студентов учатся с увлечением. На вопрос «В какой степени будущему медику необходимо изучение иностранного языка?» 51 человек (63%) ответил, что изучение иностранного языка открывает большие перспективы для профессионального роста. 18 человек (22%) считают, что иностранный язык изучать нужно, чтобы уметь читать и переводить иностранную литературу и тем самым черпать полезную информацию в сфере медицины. 12 человек (15%) полагают, что изучение иностранного языка в неязыковом вузе должно быть необязательным, факультативным. Приятно отметить, что никто из опрошенных не считает, что иностранный язык – лишний предмет в медицинском вузе.

Удивителен тот факт, что на вопрос «Как вы оцениваете свой уровень знания иностранного языка?» 14 человек (17,3%) ответили, что считают, что владеют иностранным языком свободно. На базовом уровне находятся 57 человек (70,4%). Не владеют иностранным языком вообще 7 человек (8,6%). 3 человека (3,7%) считают, что они несклонны к изучению языков вообще. Таким образом, общее количество студентов, плохо знающих иностранный язык после изучения

его в школе и вузе достаточно велико, чтобы задуматься о необходимости внесения изменений как в программы обучения, так и в саму методику преподавания.

Респонденты в разной степени оценили свое умение участвовать в беседе на иностранном языке. Могут начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу всего 13 человек (16,1%). Могут начинать, поддерживать и завершать беседу один на один, если темы обслуживания знакомы или индивидуально значимы 24 человека (29,6%). Могут показать, что следят за мыслью собеседника, но очень редко понимают достаточно, чтобы поддерживать беседу 32 человека (39,5%). Могут элементарно реагировать на речь собеседника 10 человек (12,3%). Не смогли оценить свое умение участвовать в беседе 2 человека (2,5%).

При оценке своей способности четко излагать мысли, справляться с затруднительными и тупиковыми ситуациями только 11 опрошенных (13,6%) ответили, что умеют говорить бегло и без подготовки, что позволяет им участвовать в свободном и непринужденном общении с носителями языка. 22 человека (27,2%) ответили, что умеют понятно излагать свои мысли, однако делают заметные паузы при планировании дальнейшего высказывания. Могут ясно излагать свои мысли в коротких репликах, однако при этом делают паузы, запинаясь 29 опрошенных (35,8%). 17 опрошенных (21%) ответили, что долго подбирают слова, часто делают заметные паузы при поиске нужного выражения, перед произнесением менее знакомых слов и при исправлении своего высказывания. Только 1 опрошенный (1,2%) считает, что излагает свои мысли нормально. Не умеет излагать свои мысли также 1 опрошенный (1,2%).

При ответе на вопрос «Как Вы оцениваете свое знание медицинской лексики?» 10 человек (12,4%) считают, что знают ее очень хорошо, всегда могут распознать то или иное слово в профессиональном тексте. 47 опрошенных (58%) считают, что медицинская терминология на английском языке имеет сходство с латинской медицинской терминологией, поэтому им довольно таки легко переводить профессиональные тексты. 13 человек (16%) считают, что она им не пригодится в их будущей профессии, поэтому не стремятся к ее изучению и запоминанию. Медицинской лексикой не владеют, но всегда обращаются к словарю при необходимости 11 человек (13,6%). Именно последние два результата (16% и 13,6%) более всего настораживают.

На вопрос «Хотели бы Вы изучать иностранный язык дополнительно (независимо от учебной программы?)» 14 человек (17,3%) ответили, что не видят в этом необходимости. 34 опрошенных (42%) хотели бы изучать язык для повседневного общения. 23 человека (28,4%) хотели бы научиться черпать информацию в сфере медицины из научных источников, т.к. многие печатаются на иностранном языке. Считают, что иностранный язык им не пригодится в их будущей профессии 9 человек (11,1%). Только 1 человек (1,2%) ответил, что хотел бы изучать иностранный язык дополнительно как для работы, так и для повседневного общения.

На последний вопрос «Пригодится ли знание иностранного языка Вам в будущем?» 36 человек (44,5%) ответили, что нуждаются в языковом обеспечении своего профессионального роста. 14 человек (17,3%) считают, что их специальность не связана со знанием иностранного языка. 23 человека (28,4%) ответили, что им необходимо знание иностранных слов, терминов, специальных оборотов и выражений. Считают, что не смогут применять иностранный язык в своей профессиональной деятельности всего 7 человек (8,6%). Один опрошенный (1,2%) думает, что знание иностранного языка пригодится ему в будущем.

Таким образом, подводя итоги опроса, можно сделать следующие выводы:

1. Лишь 18 % опрошенных, по их мнению, владеют иностранным языком свободно (на уровне профессионального владения), 70% - на пороговом уровне, а 12 % владеют иностранным языком на уровне выживания и предпороговом уровне.

2. Несмотря на то, что большая часть опрошенных считает, что владеет иностранным языком свободно или на базовом уровне, лишь приблизительно 15% могут свободно читать и понимать научную литературу по своей специальности, а также хорошо оценивают свое знание медицинской лексики, всегда могут распознать то или иное слово в профессиональном тексте. Остальная же часть опрошенных (за исключением тех, кто не стремится к изучению и запоминанию, т.к. считают, что это не пригодится им в их будущей профессии – 12%) хоть и считает, что медицинская лексика имеет сходство с латинской медицинской терминологией, все равно вынуждена прибегать к помощи словарей для понимания тех или иных профессиональных текстов или для построения высказываний.

Однако, на вопросы о важности иностранного языка для будущей профессиональной деятельности, подавляющее большинство студентов (80%) считает, что иностранный язык необходим им для дальнейшего профессионального и личностного роста, языкового обеспечения их профессиональной деятельности и поэтому они стремятся к дальнейшему изучению иностранного языка, где им больше всего необходимо знание иностранных слов, терминов, специальных оборотов и выражений в области медицины.

Так как более половины опрошенных хотели бы изучать иностранный язык дополнительно (не зависимо от учебной программы) как для повседневного общения, так и для работы (например, чтобы научиться черпать информацию в сфере медицины из научных источников) можно сказать, что уровень и методика преподавания иностранного языка в медицинском вузе не отвечают их интересам и потребностям.

Литература

1. The Encyclopedia of Language and Linguistics / Editor-in-chief R.E. Asher. – Pergamon Press. – P. 2011
2. Хомутова Т.Н. К вопросу типологии функциональных стилей // Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы X

Российско-Американской научно-практической конференции 14-16 мая 2007 года. – СПб. - С. 296-300.

3. Zorica Antic. Forward in teaching English for medical purposes// *Medicine and biology*. – Vol.14. – 2007. – No 3.– p.141

4. Третьяк Светлана Владимировна. Формирование у студентов ценностного отношения к гуманитарному компоненту профессионального образования (На материале преподавания иностранного языка в медицинском вузе) :Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Волгоград, 2002 153 с. РГБ ОД, 61:03-13/415-5

5. Милованова Светлана Васильевна. Лингвопедагогические условия обучения студентов медицинского университета иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода :Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Барнаул, 2005 196 с. РГБ ОД, 61:05-13/2111

6. Башкуева Тамара Данзановна. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов : 13.00.08 Башкуева, Тамара Данзановна Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов (На примере обучения студентов медицинских профессий иностранному языку) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Москва, 2006 210 с. РГБ ОД, 61:06-13/2340

7. Pratt, D. and Associates, S. Brookfield (2002): *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Krieger Publishing Company, USA

ЛИНГАФОННЫЙ КАБИНЕТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Колтунова С.В., Киреева Н.В.

**Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород, Россия**

Социально-экономическая обстановка и мировое сотрудничество требуют от выпускников языковых и неязыковых вузов высокого уровня владения иностранными языками. В силу того, что язык как средство общения возник и существует, прежде всего, как звуковой язык, овладение звуковым строем языка выступает обязательным условием, в первую очередь, устного общения. Как отмечают В.А. Бухбиндер и В. Штраусс, «знание фонетических явлений и закономерностей их функционирования – предпосылка для понимания иноязычных высказываний или «озвучивания» собственных мыслей» [1, с. 149]. В связи с этим представляется необходимым обратить особое внимание на формирование фонетических навыков и умений у студентов-первокурсников неязыковых вузов.

Не может остаться незамеченным то, что происходящая в настоящее время оптимизация учебного процесса оказывает существенное влияние на форму и

содержание системы образования, в целом, и на методы и средства обучения иностранным языкам, в частности. Новые формы и средства обучения призваны усовершенствовать систему передачи знаний, ускорить процесс обучения и повысить его эффективность. К числу таких средств прежде всего относится лингафонный кабинет. Рассмотрим, каким образом формирование фонетических навыков может осуществляться в неязыковом вузе посредством лингафонного кабинета.

Не вызывает никаких сомнений то, что лингафонный кабинет как техническое средство обучения занимает особое место на занятиях по иностранному языку. На преимущества лингафонного кабинета по сравнению с другими техническими средствами обучения указывают многие методисты и преподаватели. Так, И.Н. Воробьева относит к положительным моментам лингафонного кабинета следующие:

- многообразие разных режимов организационных форм работы (общий, парный, групповой режимы);
- четкое определение условий применения технических возможностей лингафонного кабинета в зависимости от целей, содержания этапа обучения;
- управление познавательной деятельностью как на этапе формирования умений и навыков, так и на этапе контроля;
- характер взаимодействия преподавателя и учащихся;
- возможность комплексного использования (подключение CD-плеера или телевизора) [2].

Как известно, с самого начала обучения студентов иностранному языку, огромное внимание уделяется формированию фонетических навыков и умений. Обучение иностранному языку начинается с вводно-коррективного курса, цель которого - создать прочную звуковую базу у студентов-первокурсников. На самом деле, трудности на данном этапе должны быть минимальными. При правильном методическом подходе формирование фонетических навыков может быть не таким трудоемким, как при обучении другим языковым явлениям, к примеру, грамматике, однако преподаватель сталкивается с определенными сложностями. С одной стороны, природные невозможности студентов произносить сложные звуки, например, английские звуки [w], [ð], [θ] из-за дефектов речи. С другой стороны, неправильно выработанные произносительные навыки, которые исправлять сложнее, чем формировать.

Помимо имитации звуков, студенты изучают правила артикуляции каждого звука. Артикуляционные правила помогают студенту знакомиться с новым звуком не в слепую, а осознанно воспринимать и произносить то или иное фонетическое явление. Такие артикуляционные правила служат студентам инструкциями, которые подсказывают, какие органы речи (язык, губы, зубы и др.) принимают участие в произнесении звука и каким образом. Например, «при произнесении английского звука [i:] язык находится в передней части полости рта, кончик языка касается нижних зубов, средняя часть языка поднята высоко к твердому небу, губы несколько растянуты» [3, с. 27]. Кроме того, очень полезно проводить сравнительную характеристику звуков иностранного языка со звуками

родного, в том случае, если существует какое-то сходство между ними, к примеру, звуки [p] и [p̥]. Как известно, в отличие от русского [p] английский [p] произносится с аспирацией, т.е. с придыханием.

Если же изучаемого звука в родном языке не существует, нужно поставить правильную артикуляцию нового звука. Например, английский звук [w]. В учебниках по фонетике представлено следующее объяснение произнесения данного звука: «При его произнесении губы сильно округляются и выдвигаются вперед, образуя круглую щель. Задняя часть языка поднята к мягкому нёбу. Затем мгновенно язык и губы переходят в положение для произнесения следующего гласного» [3, с. 48].

После того, как студенты имеют представление о звуке и знают, как его произносить, необходимо переходить к тренировке нового звука на словах, словосочетаниях. Тренировка включает два типа упражнений: активное слушание и осознанная имитация. Однако перед выполнением этих упражнений следует обратить внимание не только на новое фонетическое явление, но и на все выученные ранее, что способствует лучшему запоминанию и формированию фонетической базы студентов.

На следующем этапе можно переходить к отработке и закреплению изученного фонетического явления с помощью скороговорок, диалогов и стихотворений. Роль перечисленных вариантов текста в формировании фонетических навыков огромна. Они не только увеличивают интерес к изученному материалу, но и помогают совершенствовать приобретённые навыки и умения.

Итогом работы над фонетическими навыками является умение студентов правильно и в хорошем темпе читать тексты, сначала – вслух, а позже – и про себя, поскольку даже чтение про себя сопровождается озвучиванием зрительно воспринимаемого текста. Имея развитый фонематический слух, студенты будут понимать иноязычную речь в разных ситуациях, при общении с носителями языка не задумываясь над правильностью произнесения слов и выражений, концентрируя внимание лишь на содержании; и, безусловно, корректно выражать свои мысли в письменной речи, что возможно благодаря развернутому проговариванию во внутренней речи.

Все перечисленные этапы формирования фонетических навыков могут реализовываться с помощью специально разработанных для этих целей компьютерных программ. Такие программы целесообразно делить на уроки, при этом каждый из них должен быть посвящен определенному звуку или звукам и должен включать в себя теоретическую и практическую части.

Каждый урок в такой компьютерной программе начинается с теории: дается подробное и доступное объяснение того, как произносить тот или иной звук. Кроме того, возможно сопоставление с похожими звуками в родном языке, что способствует более полному пониманию разных фонетических явлений. После теоретической части необходимо переходить к практической. Посредством лингафонного кабинета эта часть обладает огромным преимуществом по сравнению с традиционной формой работы на занятиях: она дает возможность

студентам не только повторять за диктором различные слова и выражения на отработку нового звука, но и делать запись своего голоса, прослушивать ее и анализировать возникшие ошибки. Более того, эта запись может быть представлена преподавателю для оценивания и дальнейшего комментирования.

Обращает на себя внимание степень сложности заданий в практической части компьютерных уроков – необходимо придерживаться принципа «от простого к сложному». После отработки отдельных слов и словосочетаний можно тренировать звуки при помощи скороговорок и стихотворений. И лишь после правильной отработки этого материала следует работать над диалогами и текстами разных стилей.

Итак, лингафонный кабинет выступает неотъемлемой частью занятий по иностранному языку для студентов-первокурсников неязыковых вузов. При обучении фонетике с помощью лингафонного кабинета не только формируются фонетические навыки и совершенствуется техника произношения и чтения, но и развиваются навыки аудирования и говорения.

Литература

1. Бухбиндер В.А. Основы методики преподавания иностранных языков / В.А. Бухбиндер, В. Штраусс. – К., 1986. – 336 с.
2. Воробьева И.Н. Лингафонный кабинет как средство повышения познавательной активности учащихся при изучении иностранного языка / И.Н. Воробьева [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/514680/>
3. Казюлина К.С. Формирование фонетических навыков учащихся на начальном этапе обучения [Электронный ресурс]– Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/410326/>.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Красовская А.О.

**Курский государственный медицинский университет
г.Курск, Россия**

В истории методики роль обучения диалогической речи в разные времена и в разных странах была достаточно подвижна. Во многом это связано с социальным заказом общества, потребностями в использовании иностранного языка, обусловленными характером международных обменов. В настоящее время значение обучения устноречевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоценить. Учащиеся разных возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего хотят научиться говорить на этом языке. Сегодня речь идет о подготовке к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в

сторону диалога значительно сильнее. Это объясняется тем, что в реальном общении нам редко приходится выступать с продолжительными монологами, а общение в большинстве своем либо диалогично, либо полилогично [4, с.165-166].

Итак, что же такое диалог?

Диалог, по мнению некоторых исследователей, должен обладать определенными характеристиками. Прежде всего, как отмечал Л.П. Якубинский, это наличие как минимум двоих собеседников, непосредственно между которыми происходит обмен речевыми высказываниями: «... всякое взаимодействие <...> стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогическим...» [6, с.11], а также обязательная смена говорящих лиц, то есть должна наблюдаться попеременная адресация речи. Поскольку диалог является межличностным общением, в нем нет отправителя и получателя, а есть два коммуниканта, и каждый из них в процессе диалогического общения становится то отправителем, то получателем информации. В модели коммуникативного акта принимают участие два лица, между которыми происходит многократный обмен мнениями [1, с.203].

Кроме этого, в процессе диалога происходит одновременная подготовка собственных высказываний, их реализация и восприятие своей речи и речи собеседника на слух, а также постоянное изменение языковой ситуации; большое значение в диалоге имеют невербальные выразительные средства языка, такие как жесты или мимика говорящих. Одной из важных сторон диалога является роль интонации в оформлении единства диалогических высказываний в составе сложной структуры и роль ее как информативного средства [3, с.8].

Диалог, как и любой коммуникативный акт, протекает в конкретной ситуации общения и является ее продуктом. Существенно и то, какой вид общения представляет та или иная речевая ситуация – индивидуальное или групповое, официальное или неофициальное общение, свободная беседа или деловой разговор. [3, с.9]. С точки зрения современной коммуникативной лингводидактики целесообразно разграничивать три вида используемых в учебном процессе ситуаций: а) учебные ситуации; б) реальные ситуации учебного процесса; в) реальные ситуации. *Учебные ситуации* – это задаваемые ситуации типа «Представьте себе, что...». Они не создают у обучаемых внутреннего мотива и естественного стимула к разговору. *К реальным ситуациям учебного процесса* можно отнести ситуации типа «Скажите мне, какие виды спорта вы знаете?». После ответа на тот или иной вопрос беседа развивается естественным путем. *Реальные ситуации* – это ситуации, возникающие в реальных условиях. Например: «В комнате стало холодно, надо закрыть окно» [2, с. 264]. «Речь не бывает вне ситуации, иначе это не речь или речь только по форме, а не по сути. Любая ситуация определяется местом, временем, характерами партнеров по общению, их ролям, а также той речевой задачей, которую они хотят решить в ходе общения», - пишет Е.Н. Соловова [4, с.49].

Основной и ведущей целью в преподавании иностранных языков является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. При обучении говорению отбираются ситуации не единичные или случайные (хотя и

реальные), а типичные или стабильные. Типизируются учебно-речевые ситуации на основе двух параметров: 1) выполнения социально-коммуникативной роли (ученик, студент, друг, мать, отец, учитель, прохожий); 2) стимула общения, который включает: а) запрос информации; б) информирование; в) выражение отношения к какому-либо событию; г) обмен мнениями; д) выражение чувств, переживаний; е) побуждение к действию; ж) установление контакта при обращении, знакомстве, выражении благодарности [2, с.266].

Лебединский С.И. выделяет два основных подхода к обучению диалогической речи: синтетический и аналитический. «Синтетический подход представляет собой движение от элементов к целому, от отдельных диалогических единств к пространному диалогу <...>, при этом диалоги, изучаемые иностранными студентами на самых ранних уроках, состоят из одного, реже двух диалогических единств, а все фрагменты диалога часто однотипные. Аналитический подход представляет собой движение от довольно большого по объему диалогического текста к входящим в его состав диалогическим единствам» [2, с. 269-270]. При этом подходе диалог предъясняется студентам в устной и письменной формах и подвергается анализу с точки зрения того, какие лексико-грамматические явления он содержит, анализируется ситуация общения, социальные роли собеседников. Затем студенты читают данный диалог вслух, а преподаватель следит за правильностью произношения. Дома студенты выучивают диалог наизусть и на следующем занятии разыгрывают его по ролям. Выученный диалог становится образцом для построения подобных диалогов, при этом происходит варьирование его лексического наполнения (изменяются имена, место и характер действия и т.д.). Далее студенты разыгрывают диалоги с учетом этих изменений, что, в конечном счете, приводит их к умению самостоятельного ведения диалога [2, 273].

Принято выделять три класса упражнений в зависимости от того, формированию каких стадий навыков и умений они служат: 1) языковые (подготовительные); 2) условно-речевые (тренировочные); 3) речевые (творческие). Эти три класса упражнений обеспечивают формирование комплексного умения вести диалогическое общение в двух основных его формах, в форме диалога и тематической беседы.

На начальном этапе широко используются упражнения на продуцирование диалога с заранее оговоренным заданием (перенос действия на другое лицо, время, предмет, изменение результата действия) и упражнения, вызванные стимулятором первой, опорной реплики. На этом же этапе выполнения подготовительные упражнения направлены на обучение реакции на лингвистический стимул. Например: а) выберите из двух предложенных реплик подходящую по смыслу опорной; б) найдите опорную реплику к данной реактивной; в) отреагируйте согласием на предложение (приветствием на приветствие).

При выполнении подготовительных упражнений на развитие речевой реакции студентам предлагается выразить согласие услышанным; ответить на вопрос собеседника и, в свою очередь, задать ему вопрос; дать краткий

отрицательный ответ и обоснование к нему; прослушать сообщение и высказать пожелание.

Значительное место при обучении диалогу занимает постановка вопросов, варьирующих коммуникативную направленность речевых действий. Например, преподаватель произносит предложение: «У меня есть друг», а к учащимся обращается с заданием: «Спросите, как его зовут, сколько ему лет, где он живет, работает, какая у него семья».

Для стимулирования побудительных высказываний служат задания типа: «Попросите своего соседа пересесть на свободное место, подойти к доске, открыть окно, дверь, дать вам словарь, ручку»; «Пригласите своего соседа в кино, на каток»; «Посоветуйте ему сделать что-нибудь» и т.д. В качестве подготовительных упражнений при обучении диалогу используются также схемы, включающие набор речевых слов, словосочетаний. Учащиеся заполняют пропуски возможными словами, образуя подготовленный учебный диалог. В схемы включаются словосочетания типа: *Ты советуешь мне... Дай мне... Я хотел бы ...*

По каждой схеме учащиеся создают несколько диалогов, а затем, разыгрывая их по ролям, запоминают и в случае необходимости используют в общении. Цель выполнения *подготовительных* упражнений – выработка речевых автоматизмов, подготовка к спонтанной речи. Перенос речевых автоматизмов в естественное общение осуществляется через выполнение коммуникативных (*речевых*) упражнений.

Непременным условием при выполнении речевых упражнений является наличие *коммуникативной установки* на: а) выражение согласия или несогласия, сомнения, удивления; б) обращение с просьбой, советом, предложением; в) сообщение; г) уточнение, пояснение, дополнение; д) выражение сожаления, благодарности; е) опровержение.

Для тренировки умения *связывания реплик друг с другом и с ситуацией* могут выполняться следующие упражнения: а) дополните реплики диалога; б) восстановите пропущенные реплики; в) восстановите начало диалога; г) закончите диалог; е) скажите, кому принадлежат эти реплики (кто участвует в этом диалоге); ж) о чем они разговаривают? (дается изображение ситуации).

При организации учебного процесса на продвинутом этапе обучения следует стремиться к тому, чтобы упражнения и ситуации содержали как можно больше проблемных вопросов, позволяющих студентам высказывать противоположные точки зрения, спорить, убеждать [1, с. 201]. Типы упражнения и характер операций, связанных с их выполнением, будут видоизменяться в зависимости от этапа обучения и языковой сложности порождаемого высказывания. Форма и степень управления учебным процессом будут способствовать свертыванию элементарных операций и расширению более сложных [1, с.205].

Определенным показателем уровня сформированности умений говорения являются такие параметры, как:

- количество слов/фраз в сообщении;

- количество простых и сложных предложений;
- количество и объем реплик в диалоге.

Учитываются также языковые средства, которыми пользуется говорящий (их разнообразие, степень тематической обобщенности и т.д.). Эти количественные и качественные показатели должны дополняться оценкой семантической стороны высказывания (степени его информативности, связанности и развернутости; соответствием ситуации общения).

При проверке сформированности умений диалогического общения на старшем этапе учитываются также:

- быстрота реакции (беглость);
- наличие и правильная реализация речевых формул;
- уместность реплик и их разнообразие;
- правильность использования лексики и грамматических структур;
- соблюдение характеристик диалога (эллипсность, ситуативность, наличие эмоционально-оценочных слов и предложений) [1, с.222-223].

При этом, как отмечает Соловова Е.Н., преподаватель должен стремиться к созданию атмосферы доброжелательности и доверия, не позволять студентам резко критиковать друг друга, а также шире использовать коллективные формы работы, где успех каждого реализуется в успехе всей группы и наоборот [4, с.166].

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Г 176 Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.:Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.
2. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Л33 Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.
3. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителя. - М., «Просвещение», 1983. - 128 с.
4. Соловова, Е.Н. С60 Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004 – с.416
6. Якубинский Л.П. О диалогической речи. Том 1. П.: 1923.-536стр.

ФОРМЫ, ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Матушкина Д. В.
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород, Россия

Новые политические, социально-экономические и культурные реалии в России и во всем мире, влияние технологических достижений цивилизации на развитие мировой языковой индустрии потребовали расширения функций иностранного языка как учебного предмета и, соответственно, уточнения целей его изучения в современном обществе.

Можно сказать, что одна из основных задач обучения иностранному языку в российских вузах — развитие способностей студентов использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира. Эта задача предполагает взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие студентов средствами иностранного языка для подготовки к будущей профессиональной деятельности и общению, к межкультурному общению в сфере вузовского образования, молодежного туризма (в том числе в образовательных и профессиональных целях), сфере народной дипломатии, к использованию иностранного языка как средства самообразования в интересующих областях человеческого знания, в качестве инструмента индивидуально-личностного проникновения в культуры других народов и ознакомления их с особенностями жизни и быта россиян, духовным наследием России и ее вкладом в мировую культуру. [1; с. 35]

На наш взгляд, тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях. Каждое занятие иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире. [2; с. 5]

Преподавание иностранных языков в России переживает ныне, как все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и сложнейший период коренной перестройки (чтобы не сказать — революции), переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов, материалов и т. п. (не имеет смысла говорить сейчас об огромных переменах в этой сфере, буме общественного интереса, о взрыве мотивации, о коренном изменении в отношении к этому предмету по вполне определенным социально-историческим причинам — это все слишком очевидно). [3; с. 20] Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных форм, методов, приемов и средств, а также технологий в преподавании иностранных языков. Эти новые условия — «открытие» России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество, безумные скачки политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения — все это не может не

ставить новых проблем в теории и практике обучения иностранному языку в вуза.[3;с. 39]

На наш взгляд, главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. [3; с. 127] Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо узнавать особенности национального характера коммуникантов, систему их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления.

В методическом плане усиление процесса формирования этнического самосознания будущих специалистов сферы культуры и искусств с помощью межкультурной коммуникации осуществляется через использование как традиционных, так и инновационных форм, методов, приемов и способов обучения, способствующих коммуникативному и социокультурному развитию студентов на материале английского и русского языков и реализующих выполнение следующих задач:

- формирование и развитие билингвистической коммуникативной компетенции (речевой, социокультурной и языковой) необходимой для коммуникативно приемлемого общения на иностранном языке с зарубежными гостями, оказания коммуникативной помощи соотечественниками при общении с иностранцами в учебной, повседневно-бытовой, административной сферах, при трудоустройстве и организации бизнеса, проведении досуга;

- культуроведческое обогащение студентов по принципу расширяющегося круга культур (от этнических и суперэтнических культур, социальных субкультур стран изучаемого языка к культурным пластам геополитических регионов и мировой культуре);

- развитие у студентов языковой культуры описания реалий российской жизни на иностранном языке;

- формирование у студентов представлений о диалоге культур как безальтернативной философии жизни в современном мире, для которой должна быть характерна готовность к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка как части европейской цивилизации, культурному саморазвитию, этнической, расовой и социальной терпимости, речевому такту и социокультурной вежливости, склонности к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов;

- подготовку студентов к выполнению международных тестов по определению уровня владения иностранным языком.

Таким образом, можно сделать о том, что иностранный язык включается в учебный план вуза для:

- создания условий по коммуникативно-психологической адаптации студентов к новому языковому миру, отличному от мира родного языка и культуры, и для преодоления в дальнейшем психологического страха в использовании иностранного языка как средства коммуникации в современном

мире;

- ознакомления с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и развития у студентов интереса к участию в театрализованных представлениях на иностранном языке, представления иностранного языка как ключа в новый мир игр и приключений;

- развития у студентов коммуникативно-игровых способностей проигрывать ситуации семейного и студенческого общения, общения со сверстниками и взрослыми на иностранном языке и формирования представлений об общих и отдельных чертах «Азбуки вежливости» на родном и иностранном языках;

- создания условий для билингвистического развития студентов с первого курса обучения вплоть до завершения изучения иностранного языка в вузе.

Использование данных инновационных форм, приемов и средств образовательной деятельности по формированию этнического самосознания на занятиях по иностранному языку реализует в полной мере поставленные задачи именно в непосредственных условиях межкультурной коммуникации.

Литература

1. Аухадеева, Л.А. Формирование коммуникативной культуры студентов педагогического вуза [Текст] / Л.А. Аухадеева // Педагогика. – 2007. - №4. – С. 63-66.

2. Бабинская, П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков [Текст] / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян и др. - Минск: ТетраСистемс, 2003. - 288с.

3. Булкин, А.П. Изучение иностранных языков в России: социокультурный аспект [Текст] / А.П. Булкин // Иностранный язык в школе. - 1998 - № 6

ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВОСНОВАМ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Николаева Е.В.

**Московский государственный университет дизайна и технологии,
г. Москва, Россия**

В современной ситуации профессиональная деятельность ученого становится невозможной без международной научной коммуникации. Вовлеченность магистра или кандидата наук в международный обмен научной информацией не только способствует повышению квалификации исследователя, но и становится фактором количественной оценки его результативности (через индексы цитирования в международных базах научной литературы SCOPUS и др.). В связи с этим овладение основами научной коммуникации на английском языке как языке международного академического дискурса должно стать неотъемлемой частью практической подготовки российских научных

специалистов.

Согласно государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в число общепрофессиональных компетенций магистров независимо от направления подготовки входит «способность свободно пользоваться ... иностранным языками как средством делового общения» (*курсив мой* – Е.Н.) [10; 11].

Необходимо отметить, что в новых стандартах ФГОС ВПО представлен асимметричный подход к требованиям в отношении иноязычных компетенций для гуманитарных наук, с одной стороны, и технических дисциплин, с другой. Так, к примеру, в сфере социологии профессиональная компетенция в области иностранного языка состоит в способности «использовать знания иностранного языка на определенном уровне для решения конкретных профессиональных задач», и кроме того, магистр-социолог должен «знать специальную терминологию ... на иностранном языке, используемую в научных текстах; уметь вести устную и письменную профессиональную коммуникацию на иностранном языке; владеть основными навыками перевода научных текстов с иностранного и на иностранные языки» (*курсив мой* – Е.Н.) [10]. Тогда как магистр по специальности автоматизация должен всего лишь «знать терминологию делового иностранного языка; уметь применять знания иностранного языка при проведении рабочих переговоров и составлении деловых документов; владеть навыками общения на иностранном языке» (*курсив мой* – Е.Н.) [11]. При этом с учетом минимального объема иностранного языка в учебных программах неязыковых вузов очевидна несоразмерность требования свободного общения на иностранном языке. Также остается неясным содержание используемого в стандарте понятия «профессиональная коммуникация», которое, по-видимому, в большей степени соотносится с деловым общением.

На наш взгляд, специалист в любой области науки должен уметь использовать современные коммуникативные технологии для приобретения и распространения знаний по специальности и повышения профессиональной компетентности.

Важной составляющей будущей профессиональной деятельности магистра и кандидата наук является проведение самостоятельной научно-исследовательской работы по специальности с использованием иноязычных источников информации (в том числе статей периодических научных изданий, подобных *SAGE*, *Taylor&Francis* и др.). В связи с этим возникает методологическая задача обучения студентов-магистров и аспирантов лингвоинформационным технологиям библиографического и тематического поиска как в бумажных источниках (*JournalsofAbstracts* и т.п.), так и в электронных каталогах (баз данных научных изданий *Scopus*, *WorldCat* и др.; библиотек по специализированной литературе *Scribd*, *NSDL*, *WorldAcademyofScience* и др.; сайтов электронных версий научных журналов). В первую очередь, необходимо овладение навыками информативного и реферативного чтения на иностранном языке в рамках профессиональной лингвоконцептосферы (например, *Engineering* или *Design* и т.п.). При выполнении такого рода дидактических заданий в реальной

научной среде (на профессиональных Интернет-порталах, например online.sagepub.com) магистры и аспиранты могут собрать ценный материал для своего диссертационного исследования.

Успешный карьерный рост молодого ученого в значительной степени связан с репрезентацией результатов своих исследований в англоязычном научном пространстве (в специализированных научных журналах). Самый простой вариант – предоставление грамотной аннотации на английском языке к русскоязычной научной статье в журнале, входящем в международные базы цитирования. Соответственно, в курсе иностранного языка студенты должны приобрести знания о принципах семантической компрессии специализированного текста и о структуре научных аннотаций (abstracts/summaries), принятой в зарубежной практике (тип информации, включаемой в аннотацию (предмет исследования, методы, результаты и пр.), лексико-грамматические клише, объем аннотации (количество слов/знаков)).

На сайте британской издательской группы EmeraldGroupPublishing [17] приведены примеры реальных аннотаций (casestudy), с выделением необходимых структурных блоков (Purpose, Methodology, Findings и т.д.). Реальные аннотации статей по специальности магистратуры/аспирантуры можно изучать на сайтах специализированных журналов (например, [19; 20]). Практические задания по составлению научных аннотаций должны включать написание кратких и развернутых аннотаций на английском языке, адекватно отражающих содержание русскоязычных текстов по специальности, а также подбор соответствующих ключевых слов (keywords).

К числу профессиональных компетенций, приобретающих все большую значимость в современной научной деятельности, относится умение написать статью по специальности на английском языке в соответствии с международными требованиями оформления текста и библиографических ссылок. В этой связи обязательным является знакомство с несколькими способами принятого в англоязычной издательской среде библиографического описания журнальных статей, монографий и электронных источников (наиболее распространенные – *Chicago* (University of Chicago) style и *APA* (American Psychological Association) style). Краткая инструкция по *APA* находится в свободном доступе на сайте www.apastyle.org, подробное описание стиля *APA* содержится на сайте австралийского университета University of Queensland [12]. Онлайн-руководство по стилю *Chicago* доступно на сайте [23]. Автоматическое формирование библиографического описания в соответствии с требуемым стилем можно выполнить на сайте www.bibme.org, выбрав тип источника (book, journal и т.п.), формат (MLA, APA, Chicago, Turabian) и перейдя по опции *Manual entry mode*.

Полезно изучение конкретных требований к оформлению статей на английском языке для публикации в специализированных научных журналах, например, для журнала *Sociology* издательства SAGE соответствующая информация содержится в разделе *Submit a Manuscript* по ссылке [guidelines on Submitting a Manuscript](#) ([17]).

Кроме регулярных публикаций в зарубежных научных журналах, участие в научной жизни мирового профессионального сообщества предполагает также выступление на международных конференциях. Тренировочные задания для студентов могут включать поиск и выбор на международных информационных сайтах (например, [13; 15-16]) реального научного события (конференции, семинара, симпозиума), тема которого соответствует специальности магистранта/аспиранта.

Следующий этап обучения профессиональной коммуникации заключается в формировании умения извлекать значимую информацию из информационных писем (conference alert letters): крайний срок подачи материалов, финансовые условия участия, правила подачи заявки, тезисов для отбора рецензентами для включения в программу, статьи для публикации. Магистранты/аспиранты должны активно владеть специальным вокабулярием, который включает в себя такие термины как call for papers, conference objectives, submission/submit, deadline, summary, abstract, full-length paper, (blind) peer review, conference proceedings, panel, section, registration fees, venue, accommodation, payment terms, affiliation и др.

Закрепление коммуникативных навыков этого типа может происходить на основе case study (в том числе примеров из личной академической практики преподавателя) и/или с использованием информационных писем с сайтов международных университетов и институтов о текущих конференциях (например, в разделе *Conferences* британского технологического института Wessex Institute of Technology [14]). Магистранты/аспиранты выбирают определенную конференцию по тематике, соответствующей их диссертационному исследованию, и составляют все необходимые тексты для регистрации в качестве «участника» конференции (включая e-mail запросы дополнительной информации) и научный материал (аннотацию и, по возможности, статью).

Очевидно, успешная академическая деятельность будущих молодых ученых требует устойчивых навыков коммуникации в иноязычной языковой среде. В рамках университетского курса иностранного языка для магистров и аспирантов такого рода коммуникативная практика может осуществляться с помощью использования электронных дискуссионных площадок – форумов и блогов профессиональных сообществ (например, форум канадского Музея текстиля *Social Fabric* [21]), а также в соответствующих группах международных социальных сетей, таких, как Facebook, LinkedIn и т.п.

В заключение отметим, что обучение магистрантов и аспирантов неязыковых вузов основам профессиональной коммуникации в объеме, отвечающем реалиям современного глобального научного дискурса, является очень непростой задачей. Для ее успешного выполнения требуется хорошо проработанная методологическая база и широкодоступные и многочисленные отечественные учебные пособия, учитывающие специфику лингвистической подготовки российских студентов. Книги зарубежных издательств по тематике *Scientific Writing* (например, [22]) обычно слишком сложны для студентов неязыковых вузов. Современные учебные пособия отечественных авторов ([4; 6;

8] и др.) носят, скорее информационный, чем дидактический характер и не рассматривают научную коммуникацию в комплексе. При этом часто в них не учитываются лингвокультурные реалии сегодняшнего дня. Кроме того, многие работы являются внутривузовскими изданиями (например, [1-3; 5; 7; 9]), что сильно снижает их доступность. По-видимому, обучение основам научной коммуникации в вузах должно приобрести статус специального образовательного проекта и перейти с уровня отдельных университетских программ на общероссийский академический уровень.

Литература

1. Андреева Т.Я. Научный английский язык. Вып. 1-14/ Т.Я.Андреева. – Екатеринбург: Издательство: Изд-во Уральского университета. 2000-2006.
2. Ильичева Н.В. Аннотирование и реферирование/ Н.В.Ильичева, А.В.Горелова, Н.Ю.Бочкарева. – Самара: СамГУ, 2003. – 100 с.
3. Методические разработки по обучению реферированию и аннотированию научной литературы на английском языке для студентов магистратуры и аспирантов/ Сост. Е.П. Тарасова [идр.]. – Минск: БГУИР, 2008. – 39 с.
4. Михельсон Т.Н. Как писать по-английски научные статьи, рефераты и рецензии/ Т.Н.Михельсон, Н.В. Успенская. – СПб.: Специальная литература, 1995. – 168с.
5. Николаева Е.В. Реферирование и аннотирование специализированных текстов на английском языке/ Е.В. Николаева. – М.: ИИЦ МГУДТ, 2007. – 85с.
6. Пичкова Л.С. Экономический английский. Перевод, реферирование и аннотирование. Теория и практика/ Л.С.Пичкова, Ю.Л.Бочкова, И.Н.Маслина, Л.В.Пантюхина. – М.: МГИМО-Университет, 2011. – 440с.
7. Русякова З.В. Пособие по аннотированию и реферированию. Пособие по английскому языку/ З.В.Русякова.– М: МГТУ ГА, 2010 г. – 39 с.
8. Славина Г.И. Аннотирование и реферирование: Пособие по английскому языку / Г. И. Славина, З. С. Харьковский, Е. А. Антонова, М. А. Рыбакина. – М.: Высшая школа, 1991.– 156с.
9. Светлакова И.Г. Письменная коммуникация на английском языке: Учебное пособие по развитию навыков письменной коммуникации на английском языке для студентов и аспирантов технических специальностей/ И.Г.Светлакова. – Томск: ТУСУР, 2011. – 118 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040100 социология (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс].Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/33/20110325140122.pdf>.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 220700 Автоматизация технологических процессов и производств (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/48/20110321095203.pdf>.

12. APAStyle 6 Guide [Электронный ресурс]. Режимдоступа: http://www.library.uq.edu.au//filething/files/get/referencing/apa_6%202.pdf.
13. ConferenceAlerts [Электронныйресурс]. Режим доступа: <http://www.conferencealerts.com>.
14. Conferences// Wessex Institute of technology [Электронныйресурс]. Режимдоступа: <http://www.wessex.ac.uk/14-conferences.html>
15. Scientific International Conferences [Электронныйресурс]. Режимдоступа: <http://www.omicsgroup.com/scientific-international-conferences.php>.
16. Conferensum. Conferences on Demand & Directory of Upcoming Events [Электронныйресурс]. Режим доступа: <http://www.conferensum.com/conferences-by-industry>.
17. Emerald Group Publishing [Электронныйресурс]. Режимдоступа: <http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/abstracts.htm?part=2&PHPSESSID=hdac5rt>.
18. Guidelines on Submitting a Manuscript// Sociology[Электронныйресурс]. Режим доступа: <http://www.uk.sagepub.com/repository/binaries/pdf/SOC-General-Notes.pdf>.
19. International Journal of Social, Human Science and Engineering [Электронныйресурс]. Режим доступа: <http://www.waset.org/journal/SocialHumanScienceandEngineering/2013>.
20. Journal of Cross-Cultural Psychology [Электронныйресурс]. Режим доступа: <http://jcc.sagepub.com/content/current>.
21. Social Fabric// Canadian Museum of Textile [Электронныйресурс]. Режим доступа: <http://www.textilemuseum.ca/socialfabric/>.
22. Swales J.M. Abstracts and the Writing of Abstracts/ J.M. Swales, C. Feak. – University of Michigan Press/ELT, 2009. – 104p.
The Chicago Manual of Style Online [Электронныйресурс]. Режим доступа: http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html

КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.

Чаплыгина О.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Культура речевого поведения студента на иностранном языке представляет собой многоплановое явление. Она включает несколько компонентов, среди которых основное значение имеют: а) культура речевого этикета; б) культура мышления – процесса формирования и решения мыслительных, коммуникативных задач; в) культура языка; г) культура речи.

В целом культура речевого поведения выражается в совокупности профессиональных умений человека, осуществляющего общение вообще, и

профессиональное, педагогическое общение, в частности. К этим умениям, как известно, А.А.Леонтьев относит умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общества, найти адекватные средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь.

В этой связи вызывает большой интерес лингвострановедческий подход, который в настоящее время активно используется в методике преподавания иностранных языков. В основе этого подхода была заложена идея изучения культуры страны изучаемого языка не только в курсе страноведения, а через язык народа [1]. Необходимость соединения изучения иностранного языка и культуры народа страны изучаемого языка в одном аспекте, сдвигая акцент с коммуникативной функции языка на кумулятивную – такова дидактическая задача обучения. Таким образом, лингвострановедческий подход на первый план выдвигает национально культурную семантику языка, т.е. «содержание не имеющее реляционного, строго системного, относительного характера и в той или иной степени восходящее к особенностям экономики, географии, общественного устройства, фольклора, литературы, всех видов искусства, науки, к подробностям быта, обычаям народа – носителя соответствующего языка»[1].

В качестве новой стратегической цели иноязычного образования выдвинута задача « коммуникативного и социокультурного развития личности обучаемого, ее подготовка к межкультурному общению»[2]. Данная цель реализуется в рамках социокультурного подхода, который заключается в том, что обучение иностранному языку как средству международного общения тесно связано с его активным использованием как инструмента познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемого языка.

Социокультурное образование направлено на развитие мировосприятия обучающихся, подготовку его к восприятию истории человечества, своей страны и своего народа, к осознанию себя как носителя национальных ценностей, взаимосвязи между собой и всеми людьми планеты в поиске решений глобальных проблем; на развитие коммуникативной культуры; обучение этически приемлемым и юридически оправданным формам самовыражения в обществе; обучение этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с людьми, придерживающимися различных взглядов и вероисповеданий; развитие потребности в самообразовании [2].

В качестве методической доминанты при решении задач социокультурного образования выступает иерархическая система проблемных культуроведческих заданий, направленных на сбор, систематизацию, обобщение, интерпретацию культуроведческой информации, в результате чего развивается «поликультурная коммуникативная компетенция языковой личности».

Реализация данных подходов применительно к обучению иностранному языку предполагает также моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности и общения, когда на первый план выходит деятельность и личность. Основой учебного процесса становятся не только усвоение иноязычных знаний, умений и навыков, но и способы организации и усвоения учебного материала,

развитие познавательных сил и творческого потенциала будущего специалиста средствами иностранного языка. Дальнейшее развитие, особую ценность и новую трактовку данный подход приобретает именно в инновационных подходах: проектных, проектно-игровых. Метод проектов создан для реализации концепции учебной игровой деятельности профессиональной направленности на основе системы учебно-ролевых игр, в природу которых заложены элементы соревновательности, проблемности, дискуссионности, конструирования, моделирования, проектирования [3]. Метод проекта способствует развитию интегрирующего мышления, которое называется «методологическим» стилем мышления.

Обучение иностранным языкам должно отражать не только цели, новое содержание, но и новые способы предъявления и усвоения знаний, изменять представление о значении и важности знания для развития творческой индивидуальности.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов //Словари и лингвострановедение. – М., 1982.-С.89
2. Артемьева О.А. Современные концепции и модели обучения иностранным языкам профессиональной направленности: традиции и стратегия обновления //Гаудеамус: психолого-педагогический журнал: Тамбовский гос. Университет, 2002.-№1.С.71-82.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ:СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ

Шамара И.Ф.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В данной статье нами предпринята попытка краткого обзора последних ключевых публикаций по проблемам совершенствования обучения иностранному языку в медицинских вузах, а также некоторых аспектов учебно-методической работы кафедры иностранных языков КГМУ в этом направлении.

С внедрением ФГОС ВПО 3-го поколения, предусматривающих значительное уменьшение учебных часов, отводимых на преподавание дисциплины «Иностранный язык» на большинстве факультетов медицинских вузов, наше педагогическое сообщество оказалось перед лицом целого ряда проблем. С одной стороны, с вхождением нашей страны в Европейскую область высшего образования (ЕНЕА – EuropeanHigherEducationArea (англ.)) значительно расширились возможности академической мобильности, профессиональных и научных контактов, в том числе, и за пределами Европы. Кроме того, сегодня в значительной степени повышаются требования к развитию

и совершенствованию информационно-коммуникативной компетентности специалистов. Под информационно-коммуникативной компетенцией специалиста-медика принято понимать опыт обращения с медицинской информацией (в том числе иноязычной), способность отыскивать, преобразовывать, определять степень точности и важности профессионально-значимой информации на родном и иностранном языке; способность использовать полученную информацию для принятия решений, грамотно передавать эту информацию, используя родной и иностранный язык, а также современные телекоммуникационные технологии [1].

С другой стороны, достижение надлежащего уровня владения иностранным языком для этих целей едва ли представляется возможным за предлагаемый короткий период обучения только на первом курсе, а порой и только в течение первого семестра. Эта позиция выражена, в частности, в статье председателя УМК по лингвистическим дисциплинам УМО по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России И.Ю.Марковиной: «Со всей определенностью можно утверждать, что базовых знаний и умений в области иностранных языков, полученных на 1-2 курсах, совершенно недостаточно для того, чтобы выпускник медицинского вуза начал профессиональное развитие в условиях реальной деятельности и в соответствии с современными требованиями». Приведя перечень общекультурных и профессиональных компетенций, формированию которых способствует знание и использование иностранных языков, автор делает вывод, что иностранному языку в той или иной форме необходимо обучать и на старших курсах неязыкового вуза, и на послевузовском этапе [2]. Эту точку зрения разделяют многие руководители кафедр и коллеги – преподаватели дисциплины «Иностранный язык». Так, например, О.А. Гаврилюк (также член УМК по лингвистическим дисциплинам) отмечает различный уровень базовой школьной подготовки студентов, а также низкий уровень их мотивации к изучению иностранных языков на младших курсах. В ее статье подробно описывается опыт Красноярского ГМУ по созданию системы организации непрерывной языковой подготовки [1]. Преподаватели иностранных языков единодушны во мнении, что существующее положение вещей требует безотлагательного пересмотра со стороны руководящих органов высшего профессионального образования, и тем временем пытаются в той или иной мере успешно решать проблему на уровне своих вузов.

В условиях дефицита учебных часов одним из вариантов решения проблемы совершенствования языковой подготовки является введение курсов по выбору. В нашем университете острота этой проблемы нашла понимание и живой отклик со стороны администрации. Практически на каждом факультете проводятся разные по объему часов и продолжительности элективные курсы, посвященные, как правило, дальнейшему развитию и совершенствованию профессионального речевого общения, а также информационной обработке аутентичной профессиональной литературы некоторых жанров (аннотация к препарату, научная медицинская статья). Мы полагаем, что в ходе такого рода работы происходит развитие не только информационно-коммуникативной

компетентности будущих специалистов, но и таких профессионально важных личностных качеств выпускника вуза как самостоятельность, творческий подход к делу, умение постоянно учиться, общительность, способность к сотрудничеству, социальная и профессиональная ответственность. Для студентов лечебного, педиатрического, стоматологического и факультета ЭУЗд разработаны специфичные для каждой специальности программы «Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации». Для студентов 2 курса факультета клинической психологии предлагается элективный курс «Профессиональное взаимодействие в межкультурной коммуникации», в ходе которого также формируется и развивается информационно-коммуникативная компетентность студентов.

Вкратце остановимся на характере аудиторных занятий по элективному курсу «Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации» для студентов педиатрического факультета (трудоемкость-2 ЗЕТ, в том числе – 48 часов практических занятий). Из представленной ниже таблицы видно, что в ходе изучения каждого раздела используются как традиционные, так и интерактивные технологии обучения. Как правило, после изучения лексического материала темы следует работа с текстами и диалогами, которая дополняется просмотром слайд-фильмов, видео-материалов с последующим их обсуждением или комментированием при выключенном звуке с использованием активной лексики и речевых моделей. Особое внимание уделяется выполнению коммуникативных заданий, которые, по сути, готовят обучающихся к участию в ролевой игре в конце изучения каждого раздела.

Таблица 1

**«Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации»
элективный курс для студентов педиатрического факультета**

	Наименование раздела (или темы) дисциплины	Формируе мые компетеци и (коды)	Используемые образовательные технологии, способы и методы обучения		Формы текущег о и рубежн ого контрол я успевае мости
			Традиц ионные	Интерактивн ые	
.	Беседуем о профессии врача- педиатра	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*	С КЗ
.	Общение врача с болбольным ребенком и его	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*	С КЗ

	родителями				
.	Беседуем о работе больницы	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*	С КЗ
.	Беседуем о работе аптеки	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*	С КЗ
.	Беседуем о системах здравоохранения в России и за рубежом	ОК1, ОК 5, ОК6, ПК3	ПЗ** УФ	ЗС** РИ* КС*	С КЗ
.	Участие в научном общении	ОК 5, ОК6, ПК3, ПК31	ПЗ**	ЗС** РИ* КС*	КЗ

Конечно, для многих студентов, имеющих слабую подготовку по иностранному языку, просмотр аутентичных видеофрагментов представляет определенную трудность. Для групп с невысоким уровнем владения иностранным языком более эффективным является использование учебных видеофильмов, созданных студентами-выпускниками спецшкол по сценарию, составленному на основе диалогов, представленных в разделах учебного пособия. Так, например, студенты спецгруппы лечебного факультета отсняли видеофильм на базе одной из больниц города, который на протяжении ряда лет активно используется в учебном процессе и служит «инвариантом» ролевой игры, к которой должны подготовиться студенты.

Среди возможных путей интенсификации обучения иностранному языку, равно как и другим дисциплинам, в медицинском вузе следует отметить в первую очередь применение интерактивных методов обучения и возможностей мультимедиа и Интернета. Принципиальной новизны в этом нет, но, разумеется, речь идет об освоении новых более высоких уровней этих педагогических технологий с учетом конкретных целей обучения конкретного контингента обучающихся в конкретный период их обучения.

Интерактивные методы традиционно использовались в ходе учебного процесса по нашей дисциплине в силу ее специфики и направленности на взаимодействие коммуникантов в режиме диалога или полилога. Опыт выполнения коммуникативных заданий и проведения ролевых игр в той или иной мере накоплен большинством кафедр иностранных языков. Другое дело, что в последнее десятилетие расширился их диапазон: стали уже привычными метод проектов, кейс-стади и т.д. (об этом также см.[4]).

Другим важным направлением совершенствования языковой подготовки будущих специалистов является ее информатизация. Под информатизацией языкового образования П.В.Сысоев понимает комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладению иностранным языком и культурой страны изучаемого языка, методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, в подготовке и

переподготовке педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях.[3]

Представить себе современный учебный процесс в любом учебном заведении без использования мультимедийных технологий и ресурсов сети Интернет совершенно не возможно. Кроме того, на протяжении многих лет одной из популярных у студентов форм самостоятельной работы является информационный поиск аутентичных материалов – текстовых, фото-, аудио-, видео-материалов с целью их дальнейшего использования в учебном процессе или создания собственных презентаций, слайд-фильмов, видеороликов, сопровождающих реализацию тех или иных проектов – как учебного, так и научно-исследовательского характера.

В этом учебном году – невзирая на крайне малое количество учебного времени (всего 72 часа, сконцентрированных в пределах первого(!) семестра) - нами была предпринята попытка «пилотажного» эксперимента со студентами 1 курса стоматологического факультета, целью которого был информационный поиск и последующее аннотирование на русском и английском языках статей из он-лайн-версий журналов по стоматологии. Студенты стоматологического факультета, уже получившие опыт работы с учебными текстами (попутно отдадим должное высокому качеству учебников по английскому языку уважаемых авторов В.В.Мухиной и Л.Ю.Берзеговой) и владеющие терминологической лексикой, в том числе по проблемам терапевтической стоматологии, эндодонтии, ортодонтии, на наш взгляд, вполне достойно справились с поставленной задачей.

Такого рода работа также не является принципиально новой. В частности, на протяжении ряда лет - ранее в конце обучения в 4 семестре, сейчас в условиях проведения элективных курсов (также в конце 4 семестра) в рамках подготовки к ролевой игре в конце модуля «Scientificcommunication» - студенты проводят поиск в сети Интернет статей по теме своего будущего выступления в рамках научной конференции. Но, думается, что подобную работу более уместно и эффективно проводить скорее на старших курсах, когда студенты, овладев основами будущей специальности, могут проводить более осознанный и целенаправленный поиск информации для решения конкретных профессиональных и научно-исследовательских задач.

Вектор учебно-методической работы преподавателей по созданию обучающих материалов также постепенно смещается в сторону гипер- и медиатекстовых технологий. На нашей кафедре проводится достаточно большая работа по подготовке к изданию электронных учебных пособий нового поколения с использованием программы SpringSuite (редактор электронных курсов) для студентов лечебного, педиатрического, стоматологического, биотехнологического, медико-профилактического, фармацевтического факультетов и факультета клинической психологии.

Преподаватели иностранных языков в большинстве своем владеют основами использования ресурсов сети Интернет, приемами создания

современных электронных учебных пособий, активно применяют интерактивные технологии на занятиях по иностранному языку. Но дефицит учебных часов пока остается основным препятствием к достижению высоких результатов в развитии информационно-коммуникативной компетентности обучающихся.

Возможно, введение новых стандартов (см. версию ФГОС – 3+) сможет отчасти решить данную проблему за счет некоторого увеличения количества учебных часов и их перераспределения между курсами. Но, учитывая современные требования, следует ожидать определенных «стратегических» действий по организации постоянно действующей системы обучения, включая пост-дипломную стадию. Ведущие медицинские вузы уже начинают внедрять такого рода системы (Первый МГМУ им. И.М.Сеченова, упомянутый выше Красноярский ГМУ и др.). Предполагается также создание в будущем программ по иностранному языку нового поколения и на их основе соответствующих обучающих курсов для специалистов с высшим образованием.

Литература

1. Гаврилюк О.А. Обучение языкам в медицинских вузах в условиях ФГОС: новые вызовы и пути развития//Медицинское образование и вузовская наука, 2013, №1(3)- С. 13-19.
2. Марковина И.Ю. Иностранный язык в медицинском вузе: потребности и перспективы //Медицинское образование и вузовская наука, 2013, №1(3)- С. 51-55.
3. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования// Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал 2013. № 10- стр.90-97.
4. Томилова В.М., Солонина А.В. Содержание гуманитарной подготовки провизора//Медицинское образование и вузовская наука, 2013, №1(3)- С. 71-75.

Раздел 3
**Лингводидактические основы РКИ на подготовительном и
продвинутом этапах обучения**

**РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СГМА**
Алферова А.Н.
**Смоленская государственная медицинская академия,
г. Смоленск, Россия**

В настоящее время один из векторов интеграции мирового сообщества направлен в сферу образования: обучение иностранных студентов, учебный туризм, участие в международных волонтерских проектах, организация международных институтов, факультетов, кафедр, школ, корпоративных университетов, международной аспирантуры, Интернет-образования. В таких условиях характерной чертой образовательного процесса становится большая самостоятельная работа обучающегося (7).

В российской системе образования самостоятельная работа студентов - обязательная составная часть учебного процесса, предусмотренная федеральными образовательными стандартами, учебными планами и программами, составляет 50 % от количества учебных часов. В ФГОС ВПО третьего поколения основным результатом деятельности образовательного учреждения становится овладение студентом ключевыми компетенциями. Это необходимо для формирования компетентного специалиста, способного применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности. Компетентностный подход предусматривает готовность студента осуществлять большую самостоятельную деятельность: работать с информацией, моделировать стандартные и нестандартные ситуации, гибко и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи, анализировать, адекватно оцениваться и рефлексировать.

На сегодняшний день организация самостоятельной работы студентов СГМА при изучении русского языка как иностранного является одним из актуальных вопросов. УМК содержит рекомендации по применению форм и методов работы, стимулирующих развитие этого вида деятельности.

Основным принципом организации самостоятельной работы студентов на кафедре русского языка СГМА является комплексный подход, направленный на формирование навыков репродуктивной и творческой деятельности студента. Содержание самостоятельной работы студентов описано в рабочих программах кафедры русского языка. Оно направлено на расширение и углубление практических знаний и умений, на формирование лингвострановедческого опыта.

Среди всех видов самостоятельной работы центральное место занимает учебная самостоятельная деятельность. Кафедра русского языка предоставляет все необходимое для организации и реализации студенческой самостоятельной работы. Педагогами кафедры разработаны методические пособия и другие материалы, в том

числе «VocabularyforPreparatoryCourseStudent» / Т.Н. Причепа (Смоленск, 2013), «Сборник грамматических упражнений к учебному комплексу «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих» / О.П. Альдингер, И.В. Данилова, Т.М. Кирютина, И.А. Лешутина (Смоленск, 2009), «Рабочая тетрадь для подготовки к экзамену по русскому языку» / О.П. Альдингер, И.В. Данилова, И.А. Лешутина (Смоленск, 2010), «Краткий справочник по грамматике русского языка для иностранных студентов» / сост. И.А. Лешутина, Т.Н. Причепа (Смоленск, 2012), «Русский язык: шаг за шагом. Курс русского языка для начинающих» / С.И. Войтова, Н.А. Малинкина, Е.В. Сенченкова (Смоленск, 2012), предназначенные для самостоятельной работы студентов на начальном этапе обучения.

На кафедре русского языка созданы книжные и видео фонды. С первого дня обучения студентам предъявляется список основной и дополнительной литературы, рекомендованной для подготовки к практическим занятиям. Кафедрой русского языка разработаны методические пособия для дополнительного чтения «Тексты для чтения (элементарный и базовый уровни)» / под ред. И.А.Лешутиной (Смоленск, 2009), «Введение в язык специальности. Медицинский профиль» / Т.М. Кирютина, И.А. Лешутина, И.В. Данилова (Смоленск, 2010), доступные студентам на начальном уровне обучения РКИ. Кафедра русского языка располагает видеофондом, рекомендованным студентам для самостоятельного просмотра.

Ежегодно разрабатывается и выполняется план лингвострановедческой и воспитательной работы. Преподавателями кафедры во внеучебное время для студентов-иностранцев организуются познавательные экскурсии.

В настоящее время для обучения русскому языку широко используется средства электронной передачи информации, возможности цифровой техники, персональных компьютеров и Интернета. Они активно привлекаются для организации самостоятельной работы студентов СГМА в качестве средств обучения. Для совершенствования навыков по всем видам речевой деятельности студентам предлагается самостоятельная работа с Интернет-программами, тестирование он-лайн, дистанционные курсы. Студентам СГМА своевременно предоставляется информация о возможностях использования Интернет-ресурсов для самостоятельного изучения русского языка. На сайте СГМА существует систематически обновляемая страница кафедры русского языка, на которой размещаются необходимая для самостоятельной работы студентов.

Самостоятельное приобретение и практическая реализация знаний студентов СГМА формирует компетентного специалиста, что является ключевым фактором профессионального и жизненного успеха.

Литература

1. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. – М., 2008. – 460 с.
2. Григорян, В.Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов / В.Г.Григорян // Высшее образование в России. 2009. №11. – С.108-114.

3. Жиркова З.С., Новгородова Н.Н., Бехтюева Н.Г., Габышева Н.Д. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе / З.С. Жиркова, Н.Н. Новгородова и др. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.rae.ru/forum2011/10/495>

4. Миняева, Н.М. Самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук / Н.М. Миняева // Высшее образование сегодня. 2010. № 7. – С.49-54.

5. Одинцова В.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов / В.А. Одинцова // Инновации в образовании. 2009. № 11. – С.98-103.

6. Хмелинина И. Э. Значение самостоятельной работы студентов в современных условиях / И. Э.Хмелинина. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.sgu.ru/files/nodes/77385/Hmelinina.pdf>

7. Шевцов Т.И. Формы организации международного образования в условиях глобализации: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Т.И. Шевцов. – М., 2010. – 153 с. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formy-organizacii-mezhdunarodnogo-obrazovanija-v-uslovijah-globalizacii.html>

МЕТОДИКА РАБОТЫ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ

Бакытжанова А.Е., Прокофьева Л.П.

**Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского, г.Саратов, Россия**

Тысячелетняя история взаимодействия говорящих на русском языке с иноязычными соседями стала складываться в методическую систему после выхода «русского государства на международную арену» [1]. Собственно теория и методика РКИ стали разрабатываться лингвистами и педагогами с конца XVIII века. С начала 50-х годов XX века иностранные студенты из стран Азии, Африки, Латинской Америки стали приезжать в СССР для получения образования, и с этого времени методика РКИ получила значительный импульс к развитию в полноценную науку. Граждане нашей многонациональной страны в зависимости от места проживания обучались либо по универсальной школьной программе, либо по специальным учебникам русского языка как неродного. С распадом Советского Союза и обретением самостоятельности многие страны перешли полностью на собственные образовательные программы, отказавшись от русского как языка посредника или языка части населения этих стран. Сегодня, когда абитуриенты из стран ближнего зарубежья приезжают для учебы в вузы России, мы сталкиваемся с совершенно различными ситуациями исходной лингвистической подготовки: от абсолютно идентичной гражданам РФ (Западный Казахстан, Киргизия) с теми же ошибками и недочетами до пассивного понимания без активного владения (Туркмения, Таджикистан, Азербайджан).

В Саратовском государственном медицинском университете им. В.И.Разумовского обучаются студенты из дальнего и ближнего зарубежья по программе обучения на русском языке – для студентов из дальнего зарубежья, прошедших курс подготовительного отделения, и для студентов из стран ближнего зарубежья. В последние годы мы очень рады складывающейся традиции приема некоторых абитуриентов из Туркмении, Таджикистана и Азербайджана на подготовительное отделение, так как после специально организованной работы с ними (в каждом случае план занятий формируется в зависимости от уровня исходной подготовки почти индивидуально), обучение на первом курсе проходит более эффективно, сложный научный материал усваивается и перерабатывается. Опыт показывает, что такие студенты становятся лидерами в своих группах и активно помогают тем, кто на подготовительном отделении не обучался.

Формирование групп производится деканатом, и этот процесс, к сожалению, почти не зависит от уровня владения языком, хотя, безусловно, появление на курсе компактных национальных групп из Казахстана (Западно-Казахстанская область граничит с Саратовской) позволило профильной лингвистической кафедре эффективно организовать учебный процесс по специальной программе углубленного изучения русского языка как иностранного. Но чаще в одной группе оказываются студенты как из дальнего, так и из ближнего зарубежья, что требует от преподавателя совершенно иной методики и дополнительной подготовки.

На первом курсе тест входного контроля позволяет определить уровень владения языком и дает преподавателю основания для создания годового плана работы, уточнения и дополнения официальной Рабочей программы по РКИ. Уровень языковой подготовки студентов из ближнего зарубежья также неоднороден. Одни ребята владеют языком в объеме средней школы – программы обучения таких студентов кроме общих занятий по научному стилю речи и профессиональной коммуникации включает модули «Орфография», «Пунктуация», «Культура речи», «Стилистика», «Риторика», «Тезирование. Реферирование. Аннотирование» и дисциплины по выбору «Работа с научным текстом по специальности», «Информатизация научной деятельности в медицине». Другие студенты владеют разговорной речью, неплохо понимают по-русски, но плохо умеют писать, что требует особого внимания к грамматике и орфографии с пунктуацией. И конечно, в группе есть и такие студенты из ближнего зарубежья, уровень владения языком которых сопоставим с уровнем ТРКИ студентов из дальнего зарубежья. Самое трудное, когда в группе одновременно учатся все вместе: преподавателю приходится работать сразу по двум-трем программам, затрачивается больше времени на подготовку, но и результат получается значительно выше. Обычно такое происходит на факультетах, где общее количество иностранных студентов не позволяет создать несколько полноценных учебных групп (фармацевтический, педиатрический, институт сестринского образования)

Важнейшей проблемой всех преподавателей РКИ в работе со студентами из ближнего зарубежья является подбор учебного материала. Он должен быть полезным и интересным для всех, и занятие планируется так, чтобы вовлечь в работу всех студентов. Советские учебники для национальных школ морально устарели – тексты из них использовать на занятии невозможно, содержание грамматических упражнений отвлекает от собственно тренинга, так как преподавателю приходится тратить время на объяснение советских реалий. Новые учебники еще только создаются, и в широкую практику преподавателей РКИ не вошли. Наблюдается парадокс – многочисленные учебники и пособия, разработанные в советских вузах для обучения национальных студентов из республик (особенно тюркоязычных) библиотеками списаны и уничтожены, новые не написаны или изданы малыми тиражами и до провинции не доходят. Преподавателю приходится идти методом проб и ошибок. Тем не менее отрадно, что федеральной целевой программой «Русский язык» на 2011 – 2015 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 20 июня 2011 года № 492 предусматривается «оказание системной поддержки национальным учебным заведениям зарубежных стран в обеспечении их учебными, методическими, научными, справочными материалами по русскому языку, литературе и культуре России через представительства Россотрудничества и российские посольства за рубежом» [2]. Будем надеяться, что в скором времени методические проблемы преподавателей успешно решатся.

Для «ближнего зарубежья» «продвинутого» уровня мы используем многочисленные, всем знакомые, пособия по русскому языку для абитуриентов и поступающих в ВУЗы Розенталя, Грекова-Чешко, учебники по культуре речи, стилистике, риторике. Для «дальнего зарубежья» - основным учебником является «Пособие по русскому языку как иностранному для студентов-медиков» в двух частях Г.Д. Скар, «Синтаксис» И.С. Ивановой.

Занятие строится на модели уроков малокомплектных школ, где один учитель работает одновременно в двух-трех классах. Группа делится на несколько подгрупп. В основном это подгруппы «ближнее зарубежье» и «дальнее зарубежье». На этапе проверки домашнего задания используются задания взаимоконтроля и самопроверки по образцу. Пока студенты одной подгруппы выполняют задание, объясняется новый материал второй подгруппе и дается задание на его закрепление. Потом объясняем материал первой группе, студенты выполняют задания на закрепление нового материала. И проверяем выполнение задания во второй подгруппе. В каждой подгруппе есть очень слабо и очень сильно подготовленные студенты, поэтому чтобы работа была эффективной, для таких студентов мы даем дифференцированные задания (повышенной или пониженной сложности). Работа на уроке эффективнее, когда «сильные» студенты помогают «слабым». В каждой подгруппе есть студенты-помощники преподавателя. Опора на них сплачивает ребят, позволяет дифференцировать работу и установить своеобразное учебное тьюторство.

Проиллюстрируем методику фрагментом работы по теме «Структура и жанры научных статей по специальности» для иностранных студентов фармацевтического факультета.

Истоки знаний – практическая грамматика русского языка, речевые навыки и умения, знания об основных конструкциях научного стиля речи. *Выход знаний*: для формирования устойчивых умений слушания лекций на русском языке, работы с научным текстом первичного уровня (учебник, статья), для изучения последующих тем, связанных с изучением научного стиля речи, написания работ реферативного типа и работы с научным текстом любого объема. *В результате занятия* студент должен *знать* сведения о структуре научной статьи, информацию о видах и жанрах научных публикаций, *уметь* выделять структурно-смысловые элементы текста, определять вид и жанр научной публикации, видеть текстовые связи, позволяющие определять жанр, *ознакомиться* с информацией о вариативных возможностях научного текста.

В начале занятия дается теория, которая закрепляется упражнениями на материале фрагментов аутентичных текстов из «Саратовского научно-медицинского журнала». При этом студенты из ближнего зарубежья (Бз) прикрепляются к студентам из дальнего зарубежья (Дз) для комментирования и контроля. Заметим сразу, что тексты не адаптируются, поэтому помощь тьютора необходима. Пользоваться словарем не запрещено, но приветствуется максимально свободное объяснение на русском встречающихся терминов, причем дает его тот, кто с ним знаком, а не тот, кто лучше владеет языком.

Все студенты выписывают из микроконтекстов выражения-сигнализаторы, представленные преподавателем в системном виде, обмениваются заданиями и проверяют работу друг друга. Тьюторы расширяют представления о словах и словосочетаниях, характерных для каждой части научной статьи, помогая увидеть их полифункциональность (например, выражение *таким образом* может находиться не только в заключении статьи, но и в каждой выводной части текущего раздела).

Жанровая специфика медицинских статей дается как на основе анализа аннотации статьи (ключевые слова *результат экспериментального исследования, обзор литературы, постановка проблемы, авторское мнение и др.*), так и после структурного изучения целого текста. Здесь работа по парам нецелесообразна, так как для всех студентов это незнакомый материал, требующий понимания и последующего усвоения. В качестве проблемного задания предлагается студентам Бз подготовить краткое сообщение о прочитанном, чтобы студент из Дз смог сделать вывод о жанре реферируемой статьи. Преподаватель проверяет и корректирует обоих, так как неверное понимание непременно приведет к неверной интерпретации. Особое внимание опять обращается на слова-актуализаторы.

После практической отработки теоретических сведений студенты получают журнал с отмеченной статьей для самостоятельной работы. На основе анализа делается вывод о жанровой принадлежности статьи, дается ее библиографическое описание и характеризуется структура. Особенностью научных статей по

медицинской тематике является более мелкое деление основной и заключительной части, что должно быть зафиксировано студентом.

В конце занятия каждый выступает с коротким сообщением, в котором сообщает об основном содержании предложенной для анализа статьи. Дополнительно могут быть предложены короткие тесты с теоретическими сведениями, но это зависит от уровня готовности аудитории. Иногда более целесообразным представляется проведение подобных тестов в начале следующего занятия. Итоговые оценки выставляются и за индивидуальную, и за коллективную работу по 100-балльной шкале, причем штрафные 0,5 и 0,2 балла за коммуникативно значимые и незначимые ошибки снимаются с любого студента, их допустившего.

Опыт показал, что смешенные студенческие группы более дружные, сплоченные, социализированные. Адаптация студентов проходит намного быстрее, эффективнее и менее конфликтно, стираются границы – на первый план выходит личность, уважение к ней.

Литература

1. О преподавании русского языка как иностранного/ [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.russianedu.ru/teachrussian/metodics/view/1.html>
2. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2011-2015 годы/ [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://rs.gov.ru/taxonomy/term/184>

ПРЕДТЕКСТОВАЯ РАБОТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Буркова С.С.

**Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и
Ю.А. Гагарина, г. Воронеж, Россия**

В процессе преподавания русского языка как иностранного чтению отводится важное место, так как оно обеспечивает получение информации из различных источников.

Текстовый материал является важным компонентом содержания обучения иностранному языку, так как в процессе чтения и анализа прочитанного формируются не только лексические, фонетические и грамматические навыки и речевые умения, но и языковая, речевая, коммуникативная, межкультурная компетенции. Чтение текста активизирует мыслительную деятельность обучающихся, позволяет им понаблюдать за тем, как функционируют в письменной речи языковые единицы.

Текст выступает в качестве опоры для обучения устному высказыванию на иностранном языке. Он является источником культурно-страноведческой

информации. Работа с текстом призвана оказать воздействие на эмоциональную сферу читателя.

Методика работы с текстом зависит от поставленных целей, а также от особенностей читаемого текста. Преподавателю важно подобрать такой текст, который бы соответствовал уровню знаний студентов, их интересам.

Особый интерес представляет работа с аутентичным текстом, которая позволяет иностранным учащимся «испытать себя» – проверить глубину своих знаний. Чтение аутентичных текстов – довольно сложная задача даже для тех, кто владеет языком хорошо. Сложные синтаксические конструкции, многообразие грамматических форм, новая лексика – вот неполный перечень трудностей, с которыми сталкивается иностранец. Задача преподавателя – подготовить обучаемых к восприятию текста и облегчить понимание прочитанного.

Чтению предшествует предтекстовая работа, одним из обязательных пунктов которой является объяснения значения непонятных слов. При проведении такой работы целесообразно выбрать эвристический метод обучения, состоящий в том, что учащегося путем ряда вопросов подводят к решению проблемы, подлежащей рассмотрению. Действительно, ведь цель преподавателя заключается не только в проверке усвоенного, но и активизации мыслительной деятельности, выработке способности комбинировать известные данные. Преподаватель задает вектор работы: путем постановки различных вопросов и задач он заставляет обучаемых находить ответы и решения с известной степенью самостоятельности.

В настоящей работе мы рассмотрим некоторые виды словарной предтекстовой работы на занятиях по русскому языку как иностранному с курсантами первого курса (уровень самостоятельного (порогового) владения языком). В качестве материала для чтения был выбран текст «Москва и Петербург – два образа одной страны» из учебного пособия «Россия: страна и люди. Лингвострановедение» А.К. Перевозниковой.

Основные виды лексической работы, проводимой нами на занятии, стали следующие:

1. Введение новых слов путем **подбора антонимов** продиктовано спецификой самого текста, сотканного из противопоставлений: Москва – Петербург, Восток – Запад, север – юг. Непонятными для курсантов могут быть следующие слова: провинция, обыденный, светский, мегаполис, хаотично. Значение слов не объясняется прямо. Преподаватель или курсанты из числа тех, кому знакомы данные слова, предлагают к новым словам антонимы: столица; необычный, исключительный; духовный, религиозный; маленький, небольшой город; упорядоченно. Так, затруднение может вызвать толкование слов «провинция», «обыденный», «светский», но обучаемые легко определяют, что такое «столица», «необычный» и «религиозный».

2. **Подбор синонимов**, контекстных синонимов, синонимов из текста – самый простой и действенный способ объяснения значения новых слов. В тексте встречаются слова «усадебный», «разноголосый», «нараспашку», «самобытный», которые могут оказаться непонятными для курсантов. Наличие в предложениях

синонимов к данным словам помогает понять их значение без обращения к словарю: деревенский и усадебный, шумный и разноголосый, открыто и нараспашку, оригинальный и самобытный. В том случае, когда в тексте отсутствуют близкие по значению слова, синонимы предлагает преподаватель или же курсанты пытаются определить значение новых слов по контексту. Так, «творить» может быть заменено широко распространенным словом «создавать», а «исконный» – синонимом «первоначальный».

3. **Морфемный разбор и словообразовательный анализ** незаменимы при объяснении лексического значения слов. Особенно действенны указанные виды работы при толковании значения слов, образованных сложением основ. На первый взгляд курсантам может показаться сложным слово «мировоззрение». Однако определение производящих основ вносит ясность: мировоззрение – это воззрение на мир. Последующий подбор однокоренных слов (воззрение, воззреть, зреть, зрение) и синонимов (видеть, смотреть, способность видеть, смотреть) позволяют подвести обучаемых к пониманию значения слова.

Словообразовательный анализ может служить осязаемой опорой при объяснении слов со скрытой этимологией. Практически никому из обучаемых не удается понять, что такое «хлебосольство». Однако после того как выделены корни слова, курсанты выдвигают первые предположения. Наводящие вопросы лингвострановедческого характера (о том, что значит для русских людей хлеб, соль, как встречали гостей в старину) или краткая справка преподавателя о национальной русской традиции принимать проходящих заставляют курсантов размышлять, устанавливать логические связи, что приводит их к правильному пониманию значения слова. Преподавателю остается внести небольшие дополнения, подобрав синонимы «гостеприимство», «радушие».

4. **Компонентный анализ** помогает определить лексическое значение слова путем его разложения на семы. Слово помещается в тематический ряд, члены которого имеют сходства (хотя бы одно сходство, одну общую сему) и различия (дифференциальные семы). С помощью компонентного анализа можно объяснить значение слова «особняк». В тематический ряд включены «многоквартирный дом», «лачуга», «киоск». Компонентный анализ выглядит следующим образом:

	Что это?	Это жилое здание?	В этом помещении живет одна семья?	Это благоустроенный дом?
Многоквартирный дом	Здание, постройка	Жилое	Много семей	-
Особняк		Жилое	Одна семья	Благоустроенный
Лачуга		Жилое	Одна семья	Нет
Киоск		Нежилое	-	-

Компонентный анализ позволяет определить значение слова: особняк – это благоустроенный дом для одной семьи, обычно богатый и роскошный.

На занятиях по русскому языку как иностранному компонентный анализ вполне может заменить многие традиционные упражнения по введению новой лексики. Разложение значения слова на дифференциальные семантические признаки позволяет не только определить значение слова, но и глубже проникнуть в тайны языка, сделать интересные наблюдения и даже прийти к неожиданным выводам. Особенно ценно то, что компонентный анализ дает большую свободу обучаемым: преподаватель задает вопросы, которые должны разграничить семы, ответы же на них курсанты дают самостоятельно. В некоторых случаях тематический ряд для анализа может быть составлен самими учащимися, если они заранее получают информацию об общей семе лексических единиц.

Многообразие форм предтекстовой словарной работы дает широкий простор для деятельности. Выбор той или иной формы зависит от многих факторов: особенностей аудитории, характера текстового материала и даже психологического настроения преподавателя и слушателей. Эффективность предложенных заданий можно проверить лишь в процессе работы над конкретным текстом.

Литература

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11000 синонимических рядов / З.Е. Александрова. – 14-е изд., стр. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2006. – 564 с.
2. Кобозева И.М. Компонентный анализ лексического значения // Лингвистическая семантика: Учебник. – 4-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – С. 109 – 122. – (Новый лингвистический учебник).
3. Куренкова Т. Н. Метод компонентного анализа при обучении лексике // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе: материалы третьей регион. заоч. науч.-практ. конф. (июнь 2009, Красноярск). – Красноярск: СибГАУ, 2009. – С. 77 – 82.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс 21 век: Мир и Образование, 2005. – 894 с.
5. Перевозникова А.К. Россия: страна и люди. Лингвострановедение: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032900 (050301) - русский язык и литература (ДПП.ДС.032906 - русский язык как иностранный) / А.К. Перевозникова. – М.: Рус. яз. Курсы, 2006. – 184 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЗАНЯТИЯХ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Волчкова Т.М.

**Смоленская государственная медицинская академия,
г. Смоленск, Россия**

В Смоленской государственной медицинской академии (СГМА) на кафедре русского языка используются различные методики обучения иностранных студентов русскому языку.

В настоящее время существует множество классификаций методов обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Это классификации таких методистов, как Т.М. Балыхина, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин и др.

Нередко методики изучения иностранного языка подразделяют на традиционные и интенсивные. Заметим, что такое деление условно.

Главная цель *традиционных методов* заключается в системном изучении лексики, грамматики, фонетики, в формировании навыков чтения и перевода, т.е. предполагается основательное изучение всех аспектов языка.

К сожалению, предусмотренные программой часы не достаточны для приобретения должного уровня знаний языка при использовании традиционных методов и форм работы на занятии. Поэтому важным становится применение *интенсивных методик*, суть которых состоит в том, чтобы заинтересовать студентов и тем самым добиться максимального результата усвоения русского языка.

Возникновение интенсивных методов связано с необходимостью в овладении иностранными языками в короткие периоды времени и узкими практическими целями (например, усвоение разговорной речи). Кроме того, теорией и методикой обучения иностранным языкам выдвигается идея переориентации системы обучения на личность обучаемого.

От традиционных методов обучения интенсивные методы отличаются «способом организации и проведения занятий: повышенным вниманием к различным формам педагогического общения, социально-психологическому климату в группе, созданию адекватной учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении языкового материала в условиях речевого общения и т.п.» [2; 24 – 25].

Отметим, что в последнее время характерно развитие интенсивных методик «по линии органического включения в систему обучения технических средств и активизации психологических возможностей обучающегося в качестве источника повышения эффективности занятий по русскому языку» [6; 209].

В связи с высокой результативностью интенсивных методов обучения РКИ на кафедре русского языка в СГМА отдается предпочтение *методике активизации возможности личности и коллектива*, разработанной Г.А. Китайгородской. С помощью настоящей методики удастся за минимальные сроки максимально активизировать умения и навыки овладения русским языком иностранными учащимися. Данный метод предполагает обучение как процесс общения и диалога, при котором особое внимание уделяется личности

обучаемого, его творческому и интеллектуальному потенциалу и выполняемой роли в коллективе.

Метод активизации опирается на ряд принципов: поэтапно-концентрическая организация занятий, глобальное использование всех средств воздействия на психику обучающихся, устное опережение, использование индивидуального обучения через групповое, воздействие ролевых и личностных элементов в обучении, двуплановость обучения [1; 41].

Интерактивные методы являются формой интенсивного педагогического образования. Интерактивные методы представляют собой процесс взаимодействия учащихся между собой, с преподавателем, с учебной литературой, компьютером, в результате чего осуществляется приобретение новых знаний, навыков и опыта, а также происходит самореализация личности. Таким образом, интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение.

Данные методы характеризуются рядом особенностей. Во-первых, деятельность участников образовательного процесса направлена на решение общей задачи, причем учащиеся активно взаимодействуют друг с другом. Роль преподавателя при этом минимальна. Во-вторых, обязательна работа в малых группах на базе сотрудничества. Обучение осуществляется по схеме «мотивация – формирование нового опыта – его осмысление через применение – рефлексия». Кроме того, интерактивные методы предполагают применение игровых форм обучения, на основании которых осуществляются формирование и передача опыта, создаются благоприятные условия для самореализации личности участников [3; 161].

Практическое применение интерактивных методов на занятии осуществляется в виде ролевой игры, метода проектов, метода кейса, кластера, метода «мозгового штурма».

Так как **ролевая игра** предлагает широкие возможности для активизации учебного процесса, то она является часто используемым видом деятельности на занятии в СГМА. На начальном этапе обучения преподаватели кафедры русского языка проводят игру «Conversation», в рамках которой происходит беседа студентов с заранее распределенными ролями. Обычно студенты получают роли героев из учебника «Жили-были» [4].

В основе игры лежит ситуация, характерная для реальной жизни. В игре обязательно присутствуют элементы неожиданности и как следствие спонтанная речь участников. «Conversation» преподаватели кафедры проводят в конце урока. Один из участников рассказывает о своем персонаже, затем остальные участники вовлекаются в ход игры: активно задают вопросы, сами отвечают на вопросы, предложенные им. Иногда преподаватель тоже может взять себе какую-нибудь роль, но не главную. В процессе игры он не исправляет ошибки, по возможности незаметно для участников записывает их, а по окончании игры или в начале следующего урока обсуждает наиболее типичные.

Ролевая игра способствует максимальному вовлечению всех учащихся в активную познавательную деятельность. В процессе игры робкие студенты преодолевают барьер неуверенности, начинают говорить, становятся активными в

речевом общении. В процессе игры студенты приобретают такие навыки, как умение начать беседу, поддержать ее, согласиться с мнением собеседника или опровергнуть его, задавать уточняющие вопросы и т.д.

На кафедре русского языка на продвинутом этапе обучения в рамках подготовки студентов к их профессиональной деятельности применяется **кейс-метод**. Кейс-метод направлен на решение определенной проблемы, но данная проблема не дается в готовом виде, а представляет собой ситуационную задачу. В нашем случае студентам предлагается текст с жалобами пациента по определенному заболеванию. На основании прочитанного текста студенты должны заполнить медицинскую карту пациента: анкетные данные, жалобы и др.

Пример.

- Здравствуйте, доктор! Я Смирнов Андрей Степанович, мне 49 лет. Я работаю ограничиком на заводе «Кристалл». Живу с женой и дочерью в Смоленске на улице Попова, дом 116, квартира 59.

Два дня назад я почувствовал себя плохо. У меня появились приступы кашля с небольшим количеством прозрачной густой мокроты, которая плохо откашливалась. Стало тяжело дышать, особенно трудно было выдохнуть. Потом кашель усилился. Со вчерашнего дня мокрота стала желто-зеленого цвета, ее стало больше. В горле першит, будто что-то царапает. Ночью появился озноб, повысилась температура до 38,2°C. Я очень плохо спал, часто просыпался, к утру вспотел. Сейчас температура – 37,8°C, меня по-прежнему знобит. Я чувствую сильную слабость, воздуха не хватает. В груди заложено. Аппетит совсем пропал. Сегодня решил обратиться за помощью в поликлинику, так как работать в таком состоянии не могу.

Больше 20 лет я курю, выкуриваю около пачки сигарет в день. Спиртными напитками не увлекаюсь. Мои близкие родственники здоровы. Сам я болел вирусными заболеваниями. Кроме того, состою на учете у терапевта по поводу язвенной болезни желудка, последнее обострение было 2 года назад. На работе имеется вредность – контакт с алмазной пылью.

В результате использования кейс-метода на занятии достигаются следующие цели: приобретаются навыки применения профессиональной лексики для анализа ситуаций, отрабатывается умение работы с информацией, осуществляется принятие решений на основе анализа ситуации, вырабатываются навыки самоанализа. Также студенты учатся четко излагать свою позицию в письменной и устной форме,

Изучение иностранного языка – сложный процесс, поэтому большое значение принадлежит **игровому методу** обучения РКИ. Особенно часто к этому приему прибегают преподаватели на начальном этапе обучения. Так, в работе со студентами могут быть использованы ребусы, кроссворды, загадки. Проиллюстрируем данную методику на примере игры «Снежный ком». Задача этой игры – повторить все, что было сказано, а потом добавить свое.

Пример.

Первый студент называет слово «мой», второй добавляет слово «лучший», третий говорит «друг» и так по цепочке, пока не получится предложение «Мой лучший друг Антон вечером любит гулять в парке или по городу».

Многие исследователи обращали внимание на большие потенциальные возможности игры в качестве средства обучения РКИ. Именно благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются внимание, память, мышление, творческие способности. Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковые и психологические преграды.

В заключении хочется обратить внимание на то, что выбор того или иного метода обучения языку зависит от ряда задач, которые ставит перед собой педагог. Так, при выборе методики учитываются цели изучения языка, сроки обучения, потребности учащихся в языке, уровень подготовленности студентов, психологические особенности группы, профессиональная направленность вуза, материально-технические возможности и др. Кроме того, методы обучения должны обеспечивать обоснованное чередование видов деятельности с целью улучшения восприятия грамматического материала, его запоминания. Знание и использование различных методов преподавания языка, их универсальное сочетание позволяют достичь максимальной эффективности в обучении РКИ. В то же время следует особо подчеркнуть, что немаловажную роль в достижении поставленных задач играет использование интерактивных методов.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство РУДН, 2007. – 185 с.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 4-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 480 с.
3. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащегося // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. № 112. – С. 160 – 164.
4. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков для начинающих. – СПб: Златоуст, 2011. – 152 с.
5. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Девдариани Н.В., Ястребова Л.П.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Основная цель обучения иностранных студентов – формирование коммуникативной компетенции, составной частью которой является лингвокультурологическая компетенция. По словам Ю. Е. Прохорова, под лингвокультурологической компетенцией понимается система знаний и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности на иностранном языке преимущественно в социокультурной сфере общения, для приобретения знаний в гуманитарной области, для знакомства с национальной литературой и другими видами. Спецификой занятий по русскому языку как иностранному является использование филологического способа преподнесения культурологической информации, в результате чего происходит процесс формирования определенных лингвокультурологических знаний. Основа этих знаний закладывается уже на начальном этапе обучения языку. Затем происходит их дальнейшее расширение и углубление, вырабатываются определенные лингвокультурологические умения. Следовательно, наблюдается формирование лингвокультурологической компетенции.

Своеобразие русской национальной культуры, значительные отличия ее от родной для иностранных учащихся культуры, создают определенные трудности для обучающихся. В связи с этим необходимо определить оптимальные пути формирования лингвокультурологической компетенции языковой личности иностранного студента с учетом:

- а) особенностей межкультурной коммуникации (В. П. Фурманова);
- б) разностороннего и глубокого вхождения обучающихся в национально-культурную специфику речевого общения носителей русского языка и русской культуры (В. В. Воробьев, Ю. Е. Прохоров).

В основе стратегии обучения русского как иностранного должна находиться культура, изучение которой обуславливает способность к межкультурному общению и формирует социокультурную компетенцию как конечный результат овладения языком (А. Н. Щукин). Художественная литература, являясь значительным пластом русской культуры, обладает большим идейно-художественным потенциалом и представлена в рабочих программах и тематических планах по русскому как иностранному такими именами, как А. С. Пушкин, Ю. М. Лермонтов, А. П. Чехов, С. А. Есенин, М. А. Булгаков и другие. Тексты из художественной литературы на культурологические темы, содержат сюжет, имеют профессиональные и эмоционально-оценочные слова и выражения, передают установку автора, который описывает детали, рассуждает, аргументирует и, таким образом, воздействует на формирование личности. И только оптимально организованный процесс преподавания может подготовить личность обучающегося к толерантному восприятию чужой культуры, к эмпатии и «размыванию» неадекватных стереотипов, формированию положительного и уважительного отношения к народу, язык которого они изучают, системе его духовных

ценностей, традиций. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов будет осуществляться более эффективно в зависимости от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности.

В последние годы заметно расширилась область наглядности и усложнился её инвентарь: от предметов и картинок, жестов и движений до видеofilьмов и компьютерных программ, при помощи которых преподаватель моделирует фрагменты объективной действительности. Использование средств наглядности обеспечивает легкость и быстроту воспроизведения в сознании связей от слова иностранного языка, обозначающего понятие, к образу предмета и явления, и связей от образа предмета, воспринимаемого в момент говорения, к иноязычному слову, выражающему понятие. В связи с теми возможностями, которые создает использование экранизаций в иноязычной аудитории при изучении художественного текста, отбор художественных текстов и соответствующей экранизации требует особого внимания. При этом речь должна идти не только о принципах отбора художественного текста, но и о принципах отбора имеющихся экранизаций, которые являются разными по качеству. Использование экранизации позволяет организовать контроль над процессом освоения учащимися содержания художественного текста, понимания его стилистики.

Применительно к компьютерному обучению принцип наглядности, называемый также «интерактивной наглядностью», играет очень важную роль. Если в традиционном понимании наглядность – это, прежде всего иллюстративная компонента, обеспечение потребности учащегося увидеть в какой-либо форме предмет или явление, то в компьютерном обучении наглядность позволяет увидеть то, что не всегда возможно в реальной жизни даже с помощью самых чувствительных и точных приборов. Безграничные возможности создания средств изобразительной наглядности предоставляются мультимедийными технологиями. На кафедре и русского языка и культуры речи КГМУ созданы и успешно используются в учебном процессе компьютерные презентации и видеofilьмы культурологического характера: «Семь прогулок по Москве», «Семь прогулок по Санкт-Петербургу» к культурологическому видеокурсу «Москва – столица России», «Повесть А. С. Пушкина «Метель», «Руслан и Людмила», «Русские композиторы», «Русские художники», «Третьяковская галерея» и многие другие.

Использование этих материалов при обучении иностранных студентов позволяет повысить эмоциональное восприятие материала, способствует лучшему его усвоению.

Литература

1. Воробьев, В. В. Лингвокультурология. Теория и методы / В. В. Воробьев. – М., 1997.
2. Мигненко, М. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих / М. А. Мигненко: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Тольятти, 2004. – 207 с.
3. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М., 1996.
4. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Изд-во Мордовского ун-та, 1993.
5. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М., Высшая школа, 2003.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

Зырянова М.Ю.

**Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия**

В основе коммуникативного метода обучения русскому языку как иностранному лежит представление о том, что язык служит для общения. Признанным лидером коммуникативного направления в отечественной методике был Е. И. Пассов, разработавший концепцию коммуникативного метода обучения иноязычному говорению. Е. И. Пассов сформулировал ряд принципов, лежащих в основе коммуникативного метода. К ним относятся речемыслительная активность, индивидуализация обучения речевой деятельности при ведущей роли личностного аспекта учащегося, функциональность, ситуативность, новизна [2, с.37].

Т. И. Капитонова и Л. В. Московкин в своей книге «Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки» одним из важнейших считают принцип коммуникативности, который понимается как требование так организовать учебный процесс, чтобы он гарантированно приводил к реализации коммуникативной цели обучения. Этот принцип предполагает формирование коммуникативных умений, подготовку учащихся к решению важных для них коммуникативных задач. В соответствии с принципом коммуникативности процесс обучения строится как модель процесса общения. Принцип коммуникативности конкретизируется в частных принципах. Учебный

материал отбирается и организуется с учетом коммуникативных потребностей учащихся, вводится в ситуациях, моделирующих реальное общение, студенты усваивают его в процессе выполнения коммуникативных упражнений [2, с.67–68].

Авторы книги пишут о том, что научиться коммуникативной деятельности можно только в процессе коммуникативной деятельности. Поэтому самым важным условием формирования коммуникативных умений является практика студентов в соответствующих видах речевой деятельности. Формирование коммуникативных умений должно осуществляться регулярно, при этом необходимо обеспечить постепенное усложнение речевой практики. В процессе формирования коммуникативных умений необходимо опираться на механизм памяти учащихся, развивать у них механизм осмысления [2, с.148 –150].

Обучение студентов должно проходить не только на учебных занятиях, но и во внеаудиторное время. Внеаудиторные мероприятия позволяют не только развивать речевые навыки и умения студентов, но также формировать у них страноведческие знания, расширять их кругозор, стимулировать интерес к изучению русского языка и русской культуры. Эти цели могут быть реализованы, если они совпадают с личностными установками студентов: стремлением научиться общению на русском языке, желанием больше узнать о России и городе, в котором они учатся, желанием познакомиться с русской культурой и т.д. [2, с.227].

Одним из видов внеаудиторных мероприятий является учебная экскурсия. Экскурсии, как правило, связаны с лексическими или грамматическими темами, с которыми знакомятся студенты. В рамках изучения темы «Глаголы движения» мы посещаем, как правило, воронежский театр Оперы и балета.

Перед экскурсией обычно проводится подготовительная работа. После изучения новой и повторения уже знакомой лексики по теме «Театр», чтения текстов по этой теме, знакомства с кратким содержанием балета и биографией композитора, написавшего музыку, составляется план экскурсии. Сначала подробно описывается маршрут от общежития до театра. При этом в основном отрабатывается употребление глаголов движения совершенного вида будущего времени. Учебный текст может быть, например, таким: *«Завтра мы пойдем в театр. Балет начинается в 19 часов, поэтому мы выйдем из общежития в 18 часов. Мы пройдем через двор, свернем направо и пойдем прямо, когда дойдем до угла, повернем налево, перейдем через дорогу и пойдем прямо мимо храма, потом перейдем через дорогу по подземному переходу и подойдем к остановке. Дойдем до остановки, узнаем у прохожих, на каком автобусе можно доехать до остановки Кольцовский сквер».*

По пути в театр отрабатывается употребление глаголов движения настоящего времени. Например, у пешеходного перехода преподаватель спрашивает: *«Что мы делаем сейчас?»* Студенты отвечают: *«Переходим через дорогу».* В подземном переходе студенты говорят, что они спускаются вниз по лестнице, а потом поднимаются вверх. На остановке перед студентами ставится коммуникативная задача: они должны спросить у прохожих, как добраться до нужного места, на каком автобусе. В автобусе преподаватель предлагает

студентам спросить, выходят ли стоящие впереди пассажиры. Воронежский театр Оперы и балета находится в центре города. Напротив него на площади стоит памятник В. И. Ленину, а справа от входа находится памятник А. С. Пушкину. Пока студенты рассматривают памятники, фотографируются, отрабатывается употребление императива глаголов движения *обойти, подойти, отойти* и других.

На уроке после экскурсии сначала, конечно, студенты делятся своими впечатлениями о балете, об экскурсии в целом, а потом получают задание подробно рассказать о дороге в театр и обратно, используя как можно больше известных им глаголов движения. Вот часть ответа одного из студентов: *«Вчера мы ходили в театр. В 6 часов вечера мы вышли из общежития и пошли на остановку. Мы прошли через двор, свернули направо и пошли прямо, дошли до угла, повернули налево, перешли через дорогу и пошли прямо мимо храма, дошли до подземного перехода, спустились вниз по лестнице, потом поднялись наверх и подошли к остановке. На остановке мой друг Ахмед спросил у прохожего, как доехать до театра Оперы и балета. Когда подошел наш автобус, мы вошли в него, оплатили проезд, сели и поехали. Мы проехали четыре остановки, вышли из автобуса и увидели театр. Так как мы рано вышли из дома, у нас осталось немного времени, чтобы сфотографироваться у памятника великому русскому поэту А.С.Пушкину. Мы подошли к памятнику, обошли вокруг него, а потом сфотографировались. За 15 минут до начала балета мы вошли в театр»*. В качестве завершающего этапа студентам может быть предложено домашнее задание: «Напишите письмо другу или родителям на родину, расскажите им об экскурсии».

В апреле – мае мы обычно проводим выездные экскурсии, например в Дивногорье, в Сафари-парк в Липецкой области, в музей-усадьбу Д. В. Веневитинова. Как один из вариантов можно предложить обзорную экскурсию на катере по Воронежскому водохранилищу или поездку в Павловск – Белогорье, которая также включает интереснейшую прогулку на катере по Дону с посещением пещерного Белогорского мужского монастыря. Во время речной прогулки отрабатывается употребление таких глаголов движения, как *отплывать – отплыть, подплывать – подплыть, проплывать – проплыть* и других. Благодаря этим экскурсиям студенты получают возможность познакомиться с красотой природы Центрально-Черноземного региона. Получение новой страноведческой информации и ярких впечатлений способствует активному усвоению материала. Когда студенты слушают рассказ экскурсовода, они получают хороший опыт аудирования.

Наглядность, динамичность рассказа, ситуативность, синтез зрительного и слухового восприятия – вот те факторы, которые способствуют активному усвоению языкового материала во время экскурсии. Преподаватели русского языка как иностранного сходятся во мнении, что языковой материал, составляющий материал экскурсии, хорошо запоминается и активно употребляется в речи [3].

Исходя из опыта многолетней работы с иностранными студентами можем с уверенностью утверждать, что использование экскурсий в учебном процессе дает

положительный результат, что объясняется несколькими причинами. Во-первых, экскурсия дает возможность общения иностранных студентов с носителями изучаемого языка, следовательно, усвоение языка осуществляется в естественных условиях. Во-вторых, во время экскурсии иностранные студенты получают страноведческую информацию, которая наиболее легко и прочно усваивается в процессе коммуникативной деятельности.

Литература

1. Власова Н.А. Об образовательной и воспитательной роли экскурсий в преподавании русского языка как иностранного // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : Мат. 2-й межд. научно-метод. конф. – Воронеж : Научная книга, 2010. – С. 35– 41.

2. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И.Капитонова, Л.В.Московкин. – СПб. : «Златоуст», 2006. – 272 с.

3. Морозова Н.М. Лингвострановедческая ценность проведения экскурсий / Н.М. Морозова // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Воронеж, 1994. – С.155–163.

О ЗНАЧЕНИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Истомина В.В., Гламазда С.Н.

**Белгородский государственный университет им. В.Г. Шухова,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород, Россия**

В современных условиях, когда диалог культур приобретает все более широкие масштабы, проблема исследования особенностей национальной культуры того или иного народа, получающих отражение в языковой системе, привлекает все более пристальное внимание лингвистов, теоретиков и практиков обучения иностранному языку. Ценным источником страноведческих и культуроведческих знаний являются пословицы и поговорки. Пословицы и поговорки – важнейшие элементы духовной культуры, древнейший жанр устного народного творчества. Они возникли в далекое время, и уходят своими корнями вглубь веков. Многие из них появились еще тогда, когда не было письменности. Их часто называют жемчужинами мысли, сокровищами народной мудрости, творчества и народной философии. Они сопровождают людей с давних времен. Такие выразительные средства, как точная рифма, простая форма, краткость, сделали пословицы и поговорки стойкими, запоминаемыми и необходимыми в речи. Поэтому пословицы и поговорки представляют особый интерес для тех, кто участвует в межкультурной коммуникации, для тех, кто изучает язык другого народа, ориентируясь также на изучение национальной культуры.

Пословицы и поговорки многообразны, они находятся как бы вне временного пространства. Действительно, в какое бы время мы не жили, пословицы, и поговорки всегда останутся актуальными, приходящимися всегда к месту. В пословицах и поговорках отражен богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность.

Социолингвистическая компетенция, которая формируется в процессе изучения иноязычных пословиц, предполагает осознание культурного фона и социокультурных условий функционирования языковых единиц, что напрямую влияет на языковую коммуникацию между представителями разных наций. Таким образом, в процессе освоения языка, воплощающего в себе своеобразие народа [3:349], пословицы, отражающие характер и образ мыслей народа, являются неизменным объектом изучения с целью понимания неродной культуры и снятия коммуникативных препятствий.

Если же говорить о педагогическом потенциале пословиц и поговорок, следует отметить, что они не просто выражают ту или иную воспитательную идею. Они имеют определенную воспитательную задачу, дидактические цели, диктуемые педагогической интуицией народа, принципом целесообразности. В самом композиционном построении пословиц и поговорок заложена их педагогическая целесообразность, рассчитанная не просто на усвоение истин, но и на то, чтобы они стали неписаными законами жизни, оказывали прямое воздействие на воспитание и формирование личности.

Все это вместе взятое позволяет сказать, что в пословицах и поговорках нашли отражение народные представления о дидактических принципах воспитания и обучения человека. Их лаконичность и краткость создают условие для осуществления принципа доступности, обилие элементов ритмики и поэтической речи придает паремиям образность, их композиционное строение способствует реализации принципа прочности, системности и последовательности.

Таким образом, работа по обучению иностранцев наиболее употребительным пословицам и поговоркам русского языка должна рассматриваться как составная часть учебного процесса, как и работа над лексикой и фразеологией.

Усвоение пословиц и поговорок иностранными учащимися прежде всего предполагает точное понимание их семантического содержания ситуации, в которой они употребляются. Это означает, что при обучении данным языковым единицам, обладающим национально-культурным компонентом значения, на первое место выдвигается задача их семантизации.

Основные способы объяснения значения пословиц и поговорок иностранным учащимся — это толкование значения, указание ситуации употребления, историко-этимологический анализ, культурологический комментарий, информация о стилистической и прагматической характеристике.

В толковании значения нуждаются практически все пословицы, поскольку большинство их помимо прямого имеет переносный, образный план содержания.

Часто в составе пословиц бывают фразеологические единицы — идиомы. В таком случае надо объяснить сначала фразеологизм, а потом смысл всей пословицы.

В семантизации пословицы большую роль играет указание на ситуацию ее употребления. Здесь имеется в виду не просто ситуация как совокупность условий и обстоятельств, а речевая ситуация, для которой обязательны следующие компоненты: субъект ситуации (тот, кто говорит пословицу), адресат (тот, кому говорят, или о ком говорят), отношения (возрастные, производственные, социальные, половые и т. п.) между субъектом и адресатом, а также тема высказывания.

Следующим компонентом пословиц, требующим объяснения на занятиях с иностранными учащимися, является объяснение происхождения пословицы или поговорки.

В этимологическом описании пословиц и поговорок следует исходить из общих требований этимологического анализа фразеологических единиц. В этимологическом комментировании пословиц и поговорок главное — это информация об образе, положенном в основу пословицы или поговорки, а также информация о первоначальной ситуации употребления.

Близко к этимологическому стоит культурологический комментарий пословиц и поговорок. В его задачи входит объяснение русских реалий, исторических фактов и событий, обычаев, традиций и особенностей поведения русских людей.

Важным приемом семантизации русских пословиц и поговорок является их стилистическая характеристика. Конечно, все пословицы и поговорки принадлежат к разговорной речи.

Стилистические особенности употребления пословиц и поговорок непосредственно связаны с прагматическими условиями их употребления. Прагматика — это область лингвистических знаний, устанавливающая корреляцию между говорящим субъектом, ситуацией общения и языковыми единицами — словами, фразеологизмами, пословицами, поговорками, участвующими в лингвистическом оформлении данной ситуации. Нерусскому человеку «чувствовать» прагматику русских пословиц и поговорок чрезвычайно трудно. Именно поэтому надвнимательно объяснять прагматические особенности употребления русских пословиц и поговорок иностранным студентам. Использование различных приемов семантизации русских пословиц и поговорок на занятиях с иностранцами создает основу многоаспектного изучения языка с опорой на культурный компонент значения и позволяет формировать и развивать у учащихся как языковую, так и культурную компетенцию.

Каждый народ в своих пословицах и поговорках сохранил социальный опыт, отразил путь, по которому следует идти последующим поколениям. Различаются способы интенций, но наиболее важные положительные качества

мировоззрения сближаются у разных народов. Это то общее, что помогает представителям разных культур преодолеть существующие межкультурные и межнациональные барьеры. Минимизация таких барьеров – эффективный способ формирования положительной мотивации у иностранных студентов, изучающих русский язык и русскую культуру.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костормаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. М., 1999.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985.
4. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии. М., 1998.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ЛИНГАФОННОГО КАБИНЕТА

Коренева Е.Н.

**Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород, Россия**

Одной из форм работы иностранных студентов по усвоению русского языка как иностранного является работа в лингафонном кабинете, которая может преследовать несколько целей. В числе видов деятельности может быть дополнительная работа по слабо усвоенному материалу, расширение знаний по предмету и получение дополнительной информации о языке страны, в которой проживают и учатся иностранные граждане, подготовка к очередному занятию во внеурочное время.

Характерной особенностью внеучебной деятельности в лингафонном кабинете является самоорганизация и самостоятельная работа студентов. Для реализации целей студента в данном виде внеаудиторной работы кабинет должен быть оснащен необходимыми средствами обучения русскому языку как иностранному, с учетом уровня его усвоения иностранными студентами на каждом конкретном этапе обучения.

Не смотря на приоритетную роль самостоятельной работы иностранных граждан в кабинете, направляющая функция остается за преподавателем, который рекомендует студенту содержание и формы работы и обеспечивает данные виды работы соответствующими индивидуальными дидактическими и аудиовизуальными материалами.

Целесообразным является разработка своеобразных самоучителей, прежде всего, для иностранных слушателей подготовительных курсов. Первым и определяющим успех работы в лингафонном кабинете в свободное от занятий время является обучение студентов способам и приемам самостоятельной работы

над языковым материалом при условии серьезных коммуникативных барьеров, с которыми неминуемо сталкиваются иностранные студенты.

Однако самостоятельная работа этой категории обучающихся должна начинаться не ранее, чем через полтора-два месяца после начала их обучения в России, т.е., после минимального адаптационного периода, а также после получения определенного запаса знаний по русскому языку. Выполнение этого условия позволяет внешнее руководство педагога свести лишь к консультированию организационного характера. Опытные преподаватели умело, ненавязчиво подключают для контроля результатов самостоятельной работы иностранных студентов в лингафонном кабинете наиболее подготовленных иностранных или заинтересованных российских студентов.

Уже на начальном этапе обучения студентов иностранному языку в вузе преподавателю необходимо разработать систему средств выявления отставания студентов по все видам речевой деятельности (говорению, аудированию, чтению), а также подобрать комплекс методик для выявления пробелов в освоении грамматического материала и тестовые материалы к ним.

Необходим блок взаимосвязанных мероприятий, направленных на ликвидацию пробелов в знаниях студентов по иностранному языку. К ним относятся:

- система индивидуальной работы на занятиях;
- система домашних заданий, разработанная на основе индивидуального подхода и исходного уровня знаний по иностранному языку, сформированному в общеобразовательном заведении;
- закрепление «сильных» для оказания помощи сокурсникам, для проверки дополнительных письменных и устных заданий;
- групповая работа с сигнальными карточками;
- индивидуальные задания на занятиях в системе предупреждения потери времени, сопутствующие задания во время индивидуального опроса студентов

Т.Ф. Горбунькова, Н.П. Грачева, С.П. Золотницкая, подчеркивая уникальные возможности лингафонного кабинета, в том числе и в работе с аудиторией, имеющей разноуровневую подготовку, отмечают, что «время устной и речевой практики ... в языковой лаборатории увеличивается во столько раз, сколько учащихся в группе» » [2, с. 133]. Особо эффективным видом деятельности в языковой лаборатории, направленной на ликвидацию отставания, является самостоятельная работа студента. Опираясь на положения дидактики и некоторых частных методик, под самостоятельной работой студентов над освоением иностранного языка мы понимаем выполнение студентами самостоятельных действий, операций по формированию и совершенствованию навыков, развитию речевых умений с заданной дидактической задачей. Самостоятельные действия по восполнению неусвоенного ранее материала студенты могут выполнять с опорой на специально разработанные дидактические материалы, направляющие деятельность студентов и осуществляющие пооперационное управление этой деятельностью, с опорой на такие средства обучения, которые дают лишь общее направление самостоятельности действиям студентов, далее предусматривается

их творчество и инициатива. В условиях лингафонного кабинета преподаватель имеет возможность применить дифференцированный подход уже на начальном этапе обучения.

Умело организованная преподавателем обратная связь исключает потерю времени, одновременно снижает временную нагрузку на студентов. Грамотное сочетание речевых видов деятельности студентов обеспечивает методически и педагогически обоснованные результаты занятия, включая в деятельность и слабо- успевающих студентов. Смена форм работы на занятии активизирует студентов с различным уровнем подготовки, делает их равноправными участниками образовательного процесса, способствует созданию хорошего микроклимата, что позволяет снизить утомляемость студентов при весьма высоком темпе и плотности занятия.

В зависимости от содержания пробелов у студента преподавателем разрабатываются индивидуальные планы на полугодие. Практика показала, что, как правило, к концу первого семестра отстающие студенты выравниваются и далее двигаются вместе с группой.

Преподавателю целесообразно разработать рекомендации по самоорганизации процесса устранения пробелов в знаниях студентов по иностранному языку, а начинающему преподавателю использовать в работе рекомендации «Преодоление коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранных языков», которые весьма эффективны в работе с первокурсниками..

Важным и значимым моментом в период так называемого выравнивания является распределение индивидуальной нагрузки на студентов и устранение преподавателем коммуникативных барьеров, что позволяет активизировать речевую деятельность студентов, исключает чувство страха перед аудиторией при изучении нового и закреплении ранее изученного материала. Процесс ликвидации отставания студентов по иностранному языку рассчитан на один семестр.

Очень важным в развитии коммуникативных навыков при изучении иностранных языков является принцип новизны как основа гибкости навыков, путь развития памяти и мышления, как основа продуктивности говорения и основа интереса к овладению речевыми умениями.

В арсенале каждого педагога обязательно должны быть такие формы работы, которые обусловлены принципом новизны и направлены на стимулирование интереса студентов к изучению иностранного языка. Прежде всего, новизной должен быть пронизан весь целостный процесс освоения иноязычной речи. Материал должен меняться так, чтобы его содержание побуждало студента к творчеству и активизировало его речевую деятельность в процессе освоения новой лексики.

Вторым, весьма значимым моментом для развития коммуникативных навыков студентов, является моделирование таких ситуаций, в разрешении которых студент выступает в роли субъекта этой ситуации. Такими ситуациями могут быть занятия в форме диспутов, экскурсий, дебатов, театрализованных представлений, пресс-конференций, конкурсов и т.д.

Более глубокое освоение иностранного языка, а тем более получение профессионального образования на этом языке, безусловно, с точки зрения коммуникативной методики, более успешно осуществляется в стране изучаемого языка, то есть в условиях его реального применения. Однако, именно в этих условиях, впервые попав в иноязычную среду без предварительной подготовки, иностранные граждане сталкиваются с множеством трудностей, среди которых ведущее место занимают коммуникативные барьеры.

Под коммуникативными барьерами принято понимать то или иное психологическое препятствие на пути информации между коммуникантами. Под семантическим барьером рассматривается барьер, связанный с различиями системы знаний, используемых участниками общения. Стилистический барьер, по его мнению, возникает при несоответствии стиля речи коммуникаторов, а логический возникает в тех случаях, когда логика рассуждения, предлагаемая коммуникатором, либо слишком сложна, либо неверна [1].

Преподаватель, работающий с иностранными гражданами должен:

- ясно представлять результаты своей работы; уметь слушать и относиться к точке зрения учащихся и своих коллег с уважением;
- выбирая методику преподавания в соответствии с обучаемым контингентом, постоянно оценивать свои действия и понимать, сможет ли он достичь желаемого результата; если выбранная им методика обучения не приближает его к желаемому результату, то проявить гибкость и изменить свой выбор, несмотря на определенные наработки по выбранной технологии обучения.

Литература

1. Игнатова И.Б., Озерская, С.Н. Учебная практика как условие совершенствования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов-экономистов / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Т: 15 - № 3. – 2009 г.

2. Кабинет иностранного языка в средней школе / Т.Ф. Горбунькова, Н.П. Грачева, С.П. Золотницкая и др.-М.: Просвещение, 1986. – 175 с.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО БИОЛОГИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Короткова Н.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Ни у кого не вызывает сомнения то, что залогом «безболезненного» поступления в вуз и последующей хорошей учёбы по выбранной специальности

является успешное прохождение подготовительного этапа. Особенно это касается иностранных слушателей, планирующих обучение на русском языке. Сложности у данной категории обучающихся возникают с первых дней занятий: новая лингвокультурологическая среда, социальные особенности, иная образовательная система – всё это осложняет усвоение будущими студентами-медиками обширного изучаемого материала, особенно специальных предметов, необходимых для поступления в вуз (биологии, химии, физики, математики). Дополнительную трудность создаёт отсутствие языка-посредника: обучение на русском языке выбирают, как правило, слушатели, не владеющие в достаточной степени английским языком.

При работе с данным контингентом в непростой ситуации оказываются и «педагоги-предметники». То, что для преподавателя русского языка является естественным и зачастую привычным (работа прямым методом, без обращения к языку-посреднику), для педагога-предметника становится дополнительным барьером при создании продуктивного двустороннего образовательного процесса. Как правило, предметники, имея богатый наработанный материал по дисциплине, не умеют его правильно подать, донести информацию до слушателей, а затем, соответственно, получить необходимый результат. А слушатели в свою очередь «тонут» в обилии новой терминологии и обширности материала, представляемого, как правило, в виде напечатанной лекции. В результате основным способом работы будущих студентов-медиков является зазубривание фрагментов текста или текста целиком, что приводит к большим временным и энергетическим затратам обучающихся и крайне негативно сказывается как на усвоении материала, так и на мотивации обучения.

В связи с этим сотрудниками Центра довузовской подготовки иностранных учащихся (ЦДПИУ) КГМУ, преподавателем биологии М.К. Луневой и преподавателем русского языка Н.В. Коротковой, была обоснована необходимость интегрированного подхода к созданию учебно-методического пособия по биологии для иностранных слушателей ЦДПИУ, обучающихся на русском языке. Была подана идея объединить методику преподавания русского языка как иностранного и методику преподавания биологии в иностранной аудитории на довузовском этапе обучения. Цель пособия – помочь педагогам и будущим студентам-медикам выстроить педагогический процесс таким образом, чтобы за минимальные сроки достичь максимального результата. При этом не просто заучивать термины и сложные научные конструкции лекционного материала по биологии, но учиться излагать прочитанное «своими словами», демонстрируя при этом понимание изучаемой информации.

Учебно-методическое пособие по биологии в соответствии со стандартом и учебными программами для подготовительных факультетов состоит из пяти разделов: «Введение в биологию», «Ботаника», «Зоология», «Анатомия человека» и «Общая биология», а также трёх приложений: словаря терминов, словаря конструкций научного стиля речи и банка тестовых заданий.

Основной единицей подачи учебного материала является микротекст: исходный текст большой лекции, имеющейся у преподавателя биологии,

разбивается на части, каждая из которых обладает особой тематикой. Например, текст лекции по теме «Вирусы» разбит на пять микротекстов: «Понятие вируса. Свойства вирусов», «Строение вируса», «Классификация вирусов», «Жизненный цикл бактериофага», «Значение вирусов». С каждым микротекстом проводится многосторонняя работа. Большое внимание, особенно на первых этапах обучения, уделяется проработыванию лексики, куда включается терминология спецпредмета и общеупотребительные слова русского языка. Отдельно выделяются глаголы с указанием спряжения (например, *являться I*), которые затем для анализа и запоминания подаются в составе конструкций научного стиля речи, проиллюстрированных примерами из микротекстов: **что (И.п.) называют/называет(ют)ся чем (Т.п.)** («Прокариотические организмы также называют(ся) доядерными»); **что (И.п.) окружает что (В.п.)** («Белковая оболочка окружает сердцевину вируса»); **что (И.п.) являет(ют)ся чем (Т.п.)** («ДНК является материальной основой наследственности») и т.п.

Много внимания уделяется работе со словообразовательными возможностями русского языка. Так, слушатели знакомятся со способами образования новых слов (*защитить* → *защита*; *кольцо* → *кольцевой*; *участвовать* → *участие* и т.п.), а затем выполняют упражнения на применение данных способов, что впоследствии будет ими использоваться при составлении назывных планов.

В качестве способа семантизации новых лексических единиц в пособии активно применяются синонимы, например, *велико* = *большое*; *впервые* = *в первый раз*; *обнаружить* = *найти*; *положить начало* = *начать* и т.п.

Для снятия произносительных трудностей авторами задействуется фонетическая зарядка. Сложнопроизносимые термины (а на начальных этапах обучения все термины и другие лексические единицы) разбиваются на слоги и подаются двумя способами в зависимости от простоты произношения: от первого слога к последнему (*нуклеотидну* → *кле – о – тид*) или от последней части слова к первой (*фотоавтотрофы* → *трофы* → *автотрофы* *фотоавтотрофы*).

После выполнения заданий слушателям предлагается прочитать микротекст (причём его восприятие во многом облегчается проведённой предтекстовой работой, когда возможные сложности снимаются), ответить на вопросы, проверяющие понимание микротекста и усвоения новой лексики, в особенности терминологии. Большое внимание в послетекстовых заданиях уделяется синтагматическим возможностям русских слов, а также грамматике русского языка. Слушателям необходимо вставить на место пропуска подходящий глагол или другую часть речи, раскрыть скобки, употребив слово или словосочетание в правильной форме. Завершающим обязательным послетекстовым заданием является пересказ содержания микротекста. Причём от слушателей требуется как активное употребление новой лексики, так и изложение информации своими словами без механического зазубривания, что способствует развитию речи и усвоению необходимого материала.

Для развития речи также используется работа со множеством картинок, представленных в пособии. Слушатели должны не только выучить термины, раскрывающие то или иное биологическое явление, но и связно описать картинку, используя свой словарный запас, конструкции научного стиля речи и синтагматические возможности русского языка (например, задание описать процесс пищеварения рыбы по картинке, на которой указаны органы пищеварения).

По завершении разнообразной работы с микротекстами последние объединяются в текст, который являлся исходным материалом преподавателя-биолога. Слушателям необходимо прочитать данный текст, затем ответить на вопросы или заполнить таблицу, написать план (на начальных этапах – вопросный, а в последующем – назывной) и пересказать текст с опорой на план. Конспектирование текста с листа, а затем на слух вводится, когда слушатели уже достаточно подготовлены и имеют определённый опыт и знания по биологии и русскому языку.

Авторы надеются, что данное учебно-методическое пособие будет полезно будущим студентам-медикам, преподавателям биологии и всем интересующимся и станет руководством к построению продуктивного двустороннего образовательного процесса, способствуя формированию знаний по биологии, необходимых для поступления на первый курс медицинского университета, а также умения понятно и грамотно излагать свои мысли на русском языке.

Литература

1. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 4-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 480 с. – (Русский язык как иностранный).
2. Метц Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. – М.: Русский язык, 1981. – 141 с.
3. Обучение чтению научного текста. Начальный этап / Под ред. М.Н. Найфельд. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 184 с.
4. Павлова В.П. Обучение конспектированию: теория и практика. 3-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 1989. – 96 с. (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Куйдина Е.П.

**Воронежский государственный университет
г. Воронеж, Россия**

На сегодняшний день жаргонизация русского языка на лицо. Достаточно обратиться к российским газетам и станет ясно – «жаргон врос в современный русский язык» [Шляхов 2009: 246].

Перед преподавателями русского как иностранного закономерно встаёт вопрос: нужно ли на уроках обучать жаргону.

Каждый решает этот вопрос по-своему. На наш взгляд, делать это необходимо, что вполне обосновано. Но только с одной поправкой – не обучать, а знакомить.

Учебные пособия обходят стороной этот пласт лексики. Но студенты-иностранцы так или иначе сталкиваются с жаргонизмами, которые зачастую ставят их в тупик. Огромное количество жаргонных слов, которыми изобилует речь русских студентов, приводит к тому, что иностранцы просто не понимают своих русских друзей. Не раз приходилось от студентов слышать вопросы типа «Почему на занятии мы всё понимаем, а когда общаемся со своими русскими друзьями, не понимаем половину слов? Причём этих слов нет в словарях». Или студенты приходят на занятия со списками непонятных им слов, среди которых преимущественно жаргонизмы.

Одной из главных проблем в изучении жаргонизмов инофонами является и то, что они употребляют их неуместно. Большинство иностранных студентов не видят границы в употреблении жаргонных слов и поэтому часто используют их в совершенно недопустимых ситуациях, например при общении с преподавателями.

Как бы ни относиться к жаргонной лексике, очевидно, что, не зная этих слов, иностранцы не смогут полностью понимать своих русских друзей, то, что сейчас пишут в российских газетах, говорят по радио и телевидению.

Задача преподавателя – «показать учащимся, когда и зачем употребляются в речи жаргонизмы, чем они отличаются от нормативных слов, где, когда и кем накладывается табу на их использование» [Шляхов 2009: 247].

В данной статье мы представим пример работы над студенческим жаргоном.

Безусловно, учащимся сначала необходимо дать некоторые теоретические сведения, касающиеся жаргонов (что такое жаргон, как образуются жаргонизмы, сфера их употребления и т.д.). Студенты могут самостоятельно подготовить доклады.

Стоит остановиться на том, что студенческий жаргон можно разделить на несколько видов. К первой группе относятся слова и выражения, которые понятны всем студентам без исключения. Например: универ, шпора, общага, препод, хвост, пара, читалка, зачётка. На старших курсах, когда появляются специальные профилирующие предметы, появляются выражения, свойственные конкретному факультету. Например, матанал – математический анализ, начерталка – начертательная геометрия, вышка – высшая математика, литвед – литературоведение, старослав – старославянский язык. Часто жаргонные выражения появляются от имени преподавателя или названия учебника. К третьей группе можно отнести слова, или специальные термины, которые характерны уже не для речи студентов, а для речи профессионалов. Подобные слова типичны для

IT-специалистов: метр – мегабайт, мозги – память, операционка – операционная система.

Далее студентам предлагается текст, насыщенный жаргонными словами.

Предтекстовые задания: прочитайте текст, найдите и выпишите жаргонные слова, постарайтесь понять их значение.

Трудный экзамен

В летнюю сессию самым трудным экзаменом оказалась зарубежка. Преподаватель Иванов, который читал нам лекции, со своими заморочками. Он особенно яростно спрашивает бюджетников, а договорники отделиваются лёгким испугом. К тому же я ещё пишу у него курсяк.

Записывать лекции Игоря Владимировича было очень трудно: он говорил много и быстро. Первые сорок минут студенты быстро писали, а потом просто слушали или спали. Поэтому все стремились занять места на галёрке. Некоторые совсем забивали на пару и сидели в столовке. О халяве на экзамене никто и не мечтал. У Иванова даже зачёт автоматом нельзя получить.

Самая большая заморочка – у кого содрать лекции. Есть у нас на курсе один ботан, который успевает записывать всё, но он такой зануда. Да, ещё у меня был хвост: я не сдала последнюю лабу. Что же делать? Если я завалюсь на экзамене, я не буду получать степену.

К экзамену по зарубежке мы готовились с подругами в общежитии четыре дня. Но подготовили только половину вопросов. Вторую половину выучить не успели, скачали инфу из инета и написали бомбы.

Конечно, как и полагается, я выполнила все ритуалы: клала под подушку учебники и лекции, под пяточку положила пятак, не вымыла голову.

Утром перед экзаменом я ужасно выглядела. Просто кошмар! Но, к счастью, есть косметика. Я навела марафет, особенно красиво нарисовала глаза.

И вот экзамен. Мы стоим в коридоре около аудитории. Студенты выходят грустные. Только и слышим: пара, тройка, неуд, тройбан... И ни одного отличника, до которого можно было бы дотронуться на удачу.

Я вошла в аудиторию (с левой ноги), взяла билет и поняла, что первый вопрос знаю отлично, а второй – не знаю совсем. Надо же так влипнуть: именно на этот вопрос мы не нашли ответ и не написали бомбу. Я села за стол и начала готовиться.

И вот Игорь Владимирович вызвал меня отвечать.

Я смотрела ему в глаза и рассказывала всё, что знаю по первому вопросу. А знала я немало. Было видно, что мой ответ ему очень понравился.

- Отлично! Очень хорошо! Пожалуйста, второй вопрос.

- А на второй вопрос я ответить не могу.

Тогда он задал мне ещё несколько вопросов. К счастью, я что-то помнила.

Наконец, он сказал:

- Такие красивые глаза и такое легкомыслие. Могу вам поставить только «четвёрку». Очень жаль.

В коридоре я открыла зачётку. Иванов поставил мне не «четыре», а «пять». Это была первая и последняя в моей жизни оценка, которую я получила за красивые глаза. А может, сработали приметы.

Послетекстовые задания:

1. Какие жаргонные слова и выражения, на ваш взгляд, понятны всем студентам без исключения, а какие только студентам конкретных факультетов?
 2. Какие жаргонизмы, встретившиеся в тексте, вам уже знакомы? Какие вы знаете ещё?
 3. Когда и где можно употреблять эти слова?
 4. Существует ли в вашей стране студенческий жаргон?
 5. Найдите в тексте приметы, которым следуют русские студенты перед экзаменами? Какие вы знаете ещё приметы? Какими приметами вы пользовались?
 6. Существуют ли особые приметы перед экзаменами в вашей стране?
- Работа над жаргонными словами в аудитории, несомненно, вызывает интерес учащихся. Ведь табуированная лексика особенно привлекательна для молодых людей. Преподаватель же, проводя такие уроки, может предупредить неправильное использование жаргонной лексики студентами.

Литература

1. Марочкин А.И. Лексико-фразеологические особенности молодежного жаргона. (На материале речи молодёжи г.Воронежа) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.И. Марочкин. – Воронеж, 1998. – 16 с.
2. [Розенталь Д.Э.](#) Современный русский язык : учебное пособие] / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – 11-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2010. – 443 с.
3. Шкапенко Т. Русский «тусовочный» как иностранный: учебное пособие / Т. Шкапенко, Ф. Хюбнер. – Калининград: ФГУИПП «Янтарный сказ», 2003. – 200 с.
4. Шляхов В.И. Надо ли обучать жаргону? / В.И. Шляхов // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2009. – С. 246-260.

РУССКАЯ ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРОДУЦИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА УРОКАХ РКИ

Куркина А.С.

**Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия**

Основной целью на уроках РКИ является освоение иностранными учащимися русского языка как средства общения, поэтому главная задача

преподавателя – способствовать развитию речевых и коммуникативных навыков у студентов. Безусловно, полноценная коммуникация возможна лишь в том случае, если есть естественная устойчивая мотивация к говорению, а также, если участники речевого акта обладают необходимым для общения объемом экстралингвистической информации, то есть понимают национально-культурные коды. Русская пейзажная живопись является важным источником культуроведческой информации. Она оказывает на учащихся мощное эстетическое воздействие, яркими образами вызывая у них глубокие эмоциональные переживания, и тем самым способствует включению механизмов ассоциативного мышления и развитию речи студентов. Как показывает практика, репродукции пейзажей русских художников можно успешно использовать в качестве изобразительной опоры для продуцирования монологического высказывания и управления им.

Опоры являются необходимым вспомогательным средством развития речи учащихся, особенно эффективно их использование в работе над формированием навыков построения монологического высказывания. По мнению Е.И. Пассова, правомерно различать словесные (вербальные) и изобразительные опоры. Вербальными опорами являются слова как смысловые вехи, афоризмы, пословицы и поговорки, тексты, планы, речевые модели. Изобразительные опоры – это кинофильмы, диафильмы, рисунки, фотографии, картины. Любая опора – это способ управления высказыванием. Но в зависимости от той или иной опоры характер управления будет различным. Опоры всегда информативны и являются толчком к размышлению, вызывают у учащихся определённые ассоциации, которые могут быть направлены в нужное русло установками речевых упражнений [2: 180-181].

Монологическое высказывание (МВ) следует рассматривать как некий отрезок речи, компонент процесса общения любого уровня – парного, группового, массового. Оно диалогично по своей природе, так как всегда кому-то адресовано, даже если этот адресат – сам говорящий. Различают разные уровни МВ: 1) слово (словоформа), 2) словосочетание, 3) фраза, 4) сверхфразовое единство, 5) текст [2: 176-177].

Порождение МВ – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. Обучение должно быть направлено на отработку правильности лексического, структурно-грамматического и логического построения высказывания. Формируя у иностранных учащихся навыки монологической речи, нужно начинать с описания, а затем постепенно переходить к рассуждению. Применение в обучении продуцирования МВ изобразительных опор требует создания специального комплекса упражнений, направленных на включение у учащихся механизма ассоциативного мышления и обеспечения развития всех параметров их речевого умения. Работа по формированию речевых умений делится на несколько этапов. Ниже нами представлена модель уроков РКИ по речевой теме «Природа в живописи» (2 курс, студенты-филологи).

1 этап – простейшее описание.

На данном этапе вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение на уровне одной фразы.

а) Преподаватель раздаёт студентам репродукции картин И.И. Левитана, просит их внимательно рассмотреть эти картины и ответить на вопросы: *Как называется картина? Кто её написал? Кем она (была) написана?*

Студенты по очереди отвечают, нарабатывая навык употребления пассивных и активных конструкций. Далее преподаватель спрашивает: *Что вы видите на картине? Что вы видите на первом (на переднем), на втором, на заднем плане (вдали), в глубине, справа, слева, в центре?*

Учащиеся отвечают, совершенствуя навык винительного падежа.

б) Преподаватель усложняет тот же вопрос новыми для студентов конструкциями: **На картине художник изобразил что?; На картине изображен (-а, -о, -ы) кто? что?; На первом плане автор изобразил что?; На заднем плане изображено что?; Большую часть картины занимает что?; На фоне чего? изображено что?**

Студенты совершенствуют навык употребления активных и пассивных конструкций и активизируют данные речевые модели в вопросно-ответных репликах.

2 этап – работа с цветовыми ощущениями, включение механизмов ассоциативного мышления учащихся.

Данный этап характеризуется обязательным увеличением объёма высказывания с помощью новой лексики и грамматики за счет решения студентами новых задач с опорой на их личные ощущения от картины.

а) Преподаватель просит назвать все известные студентам прилагательные со значением цвета. Далее преподаватель предлагает новые, ранее неизвестные прилагательные в значении цвета, демонстрируя цветовую диаграмму, даёт примеры холодных и тёплых цветов. Затем вводит новую грамматику: сложные прилагательные и прилагательные с суффиксами *-оват, -еват*, обозначающими неполноту признака.

Данная лексика подставляется в новые речевые модели: **На картине художник использовал какие? цвета (оттенки); На картине преобладают холодные (тёплые) цвета, яркие краски, все оттенки какого? цвета, ...** Далее предложенная лексика и грамматические конструкции активизируются в вопросно-ответных репликах.

б) Преподаватель предлагает студентам вспомнить символику цвета, используемую в разных национальных культурах, опираясь на следующие модели: *В какой? культуре какой? цвет – символ чего?; Какой? цвет является символом чего?; Какой? цвет обозначает что?*

в) Преподаватель вводит лексику, обозначающую чувства человека, выписывая на доске несогласованные и согласованные определения, указывая на наличие или отсутствие пары: *чувство радости – радостное чувство; чувство грусти – грустное чувство; чувство тревоги – тревожное чувство; чувство страха – ...; ... – мрачное чувство* и т. д.

Затем предлагает видовые пары глаголов: *радовать – радоваться, успокаивать – успокаиваться, возбуждать – возбуждаться, тревожить – тревожиться* и т. д.

Далее преподаватель просит учащихся рассказать о причинах собственных цветовых симпатий и антипатий, опираясь на следующие речевые модели: *Какой? цвет вызывает у меня чувство чего? (какое? чувство); Когда я смотрю на этот цвет, я испытываю чувство чего? (какое? чувство); Когда я смотрю на этот цвет, я успокаиваюсь (возбуждаюсь, тревожусь...); Какой? цвет успокаивает (возбуждает, радует глаз, тревожит душу, наводит мрачные (грустные) мысли); Какой? цвет действует на меня успокаивающе (возбуждающе, угнетающе...).*

г) Студенты выражают собственные ощущения от просмотра картины с помощью новых конструкций: *Картина вызывает у меня чувство чего?; В картине художник выразил (отразил, передал) какое? настроение, душевное состояние, чувство (чувство чего?); С помощью (при помощи) какого? цвета (каких? красок, оттенков) художник передаёт (выражает, отражает) какое? настроение, душевное состояние, чувство (чувство чего?); Какие? цвета (краски, оттенки) передают какое? чувство (настроение).*

3 этап – подключение личного опыта учащихся (мысленное представление, проигрывание, видение себя в разных воображаемых ситуациях).

Этот этап характеризуется появлением новых мотиваций у студентов и расширением их творческих и речевых возможностей. Перенос изученного материала в новые условия позволяет учащимся подключить свой жизненный опыт и тем самым обеспечить легкое усвоение новых лексических единиц и увеличить объём монологического высказывания.

а) Преподаватель вводит лексику, обозначающую запахи, а затем лексику, обозначающую звуки, выписывая на доске словосочетания: *запах свежести, запах зелени, аромат цветов* и т. д.; *шум ветра, шелест листвы, шуршание листьев под ногами, плеск воды, журчание ручья, пение птиц, звон колоколов* и т. д. Потом предлагаются новые грамматические конструкции: *Что? пахнет чем?; Кто? чувствует запах чего?; Кто? слышит что?*

Затем данная лексика и речевые модели активизируются в вопросно-ответных репликах. Примерные вопросы: *Какие запахи мы можем чувствовать в осеннем (зимнем, весеннем) лесу? Какие запахи можно почувствовать на берегу моря?; Чем пахнет в лесу? На берегу моря (реки)?; Какие звуки можно услышать в осеннем (зимнем, весеннем) лесу? На берегу моря (реки)?* и т. п.

б) Преподаватель предлагает студентам выбрать понравившуюся картину И.И. Левитана и представить себя в любой точке пространства картины, просит внимательно «осмотреться» и описать всё, что увидели вдали, вблизи себя, под ногами, над головой, затем акцентировать своё внимание на какой-либо детали. Далее студенты должны представить и рассказать, какие запахи они чувствуют и какие звуки слышат.

в) Студентам предлагается рассказать о настроении и чувствах, которые они испытывают, оказавшись в виртуальном пространстве, с помощью конструкций: *Кто? чувствует / почувствовал (ощущает / ощутил) что?; Кто? испытывает / испытал что? (какое? чувство); Кто? чувствует себя как?; Кому? (было) как?*

Чем больше учащиеся «вживаются» в воображаемый ими мир, тем больше появляется у них мотиваций рассказать о собственных ощущениях.

Затем преподаватель задаёт студентам вопрос: *О чём вы думаете, находясь там?* Переход с чувственного плана бытия в ментальный даёт новую возможность привлечь весь усвоенный материал, все знакомые языковые средства и тем самым увеличить объем высказывания.

4 этап – проникновение в замысел художника, оценка художественного произведения.

Данный этап характеризуется включением элементов рассуждения и аргументации.

а) Преподаватель ставит перед студентами новую логическую задачу и задаёт вопрос: *Какую идею раскрывает картина?*

Учащиеся формулируют свою мысль, опираясь на предложенные речевые образцы и грамматические конструкции: **Картина имеет философский смысл; В картине много символов; Что? – символ чего?; Что? является символом чего?; Что? обозначает что?; Данный символ (данная деталь) помогает раскрыть замысел (понять идею) автора; Изображая что?, художник хотел нам дать понять (хотел подчеркнуть), что...; В раскрытии замысла автора играет очень важную роль такая деталь, как...; Я думаю, художник передал нам мысль о том, что...; Художник хотел нам сказать, что...; Главная идея картины (главный замысел художника) состоит в том, чтобы передать мысль о чём? (чтобы выразить какие? чувства(чувство чего?).**

б) Преподаватель предлагает учащимся дать собственную оценку увиденным картинам и задаёт вопрос: *Нравится ли вам эта картина? Почему?*

Студенты привлекают весь свой речевой опыт, а также выражают свои мысли с помощью предложенных речевых образцов: **Мне (не)нравится / (не)понравилась эта картина, так как она создаёт у меня какое? настроение (вызывает у меня какие? чувства, мысли); Картина производит / произвела на меня сильное (глубокое, неизгладимое) впечатление; Картина поражает / поразила меня точностью исполнения деталей, цветовой гаммой, своим философским подтекстом и т. д.**

5 этап– построение из частей целого(продуцирование полноценного монологического высказывания).

Студентам предлагается использовать весь свой речевой опыт в описании выбранной ими картины, опираясь на план.

6 этап– свободное интерпретирование и комбинирование усвоенного материала.

Учащимся дается время, чтобы рассмотреть другую картину И.И. Левитана или пейзаж любого другого российского художника и предлагается описать её без словесных опор.

7 этап– формирование у студентов навыков диалогической речи (ролевые игры).

Особенность данного этапа – введение новой задачи: перенести усвоенные речевые образцы сначала в микро-ситуации (диалоги), а затем в более широкую ситуацию общения (полилог, дискуссию). Данная работа предполагает несколько этапов.

1) Диалоги в ситуациях.

Преподаватель задаёт студентам параметры ситуации, а учащиеся разыгрывают диалог. Пример ситуации: *Вы с подружкой только что вернулись с выставки И.И. Левитана. Поделитесь своими впечатлениями.*

2) Выход в более широкий контекст.

Преподаватель раздаёт студентам изобразительные опоры (репродукции картин) и словесные опоры (краткие биографии художников, высказывания критиков и великих людей об их творчестве и т. п.). Дома студенты готовятся к выставке, которую сделают в классе. Каждый учащийся должен сыграть и роль экскурсовода, который рассказывает о художнике и его творчестве, и роль посетителя выставки, который задаёт экскурсоводу вопросы.

3) Обсуждение выставки, обмен мнениями.

Отсутствие изобразительных опор. Словесными опорами на этом этапе могут служить конструкции для ведения мини-дискуссии: речевые модели запроса мнения собеседника, выражения собственной точки зрения, уточнения мнения собеседника, коррекции собственной точки зрения, согласия/несогласия и т. д., в зависимости от уровня владения языком.

8 этап– развитие у учащихся навыков письменной речи.

Написание сочинения на тему «Почему мне нравятся картины И.И. Левитана» или «Моя самая любимая картина И.И. Левитана».

Приведенная выше схема работы с изобразительными и словесными опорами может быть адаптирована к разным этапам обучения русскому языку как иностранному. Данные модели уроков нами были успешно апробированы на уроках РКИ со студентами-филологами 2 курса, а некоторые упражнения отражены в учебном пособии [1: 105-114].

Литература

1. Куркина А.С., Пляскова Е.А. Практика русской речи: Человек и природа: учебно-методическое пособие для вузов / А.С. Куркина, Е.А. Пляскова. – Воронеж : Истоки, 2010. – 114 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКТИРОВКИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

КАК ИНОСТРАННОГО

Макеенкова Т.В.

Смоленская государственная медицинская академия,
г. Смоленск, Россия

К настоящему времени в оценке уровня владения русским языком как иностранным (РКИ) в научно-методическом обиходе утвердилось понятие **коммуникативной компетенции**, или способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуациями общения в рамках определённой сферы деятельности.

При коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки, связанные с адекватностью решения коммуникативных задач, с умением выбрать нужные интенции и т. д., стали оцениваться дифференцированно, получив наименование коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых [3].

Коммуникативно значимые ошибки нарушают смысл отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, что делает затруднительным или невозможным продолжение коммуникации. К числу коммуникативно значимых ошибок можно отнести:

– нарушения координации и согласования: *он много занималась; ты есть красивый имя;*

– нарушение в управлении формой слова: *он здесь для учиться;*

– нарушение в порядке расположения частей предложения: *друг сказал,мы надо помогли ему;*

– употребление слова без учета его семантики: *он призвал вас из моего телефона;*

– искажение ритмико-интонационной структуры высказывания: *ты тетрадь есть* (данная фраза воспроизведена без повышения интонации – ровным тоном).

Коммуникативно незначимые ошибки чаще всего являются нарушением тех или иных норм изучаемого языка и, как правило, не влияют на успешный ход коммуникации. К числу коммуникативно незначимых ошибок относятся разнородные ошибки, допускаемые в области:

1) фонетики:

– ошибки, связанные с пропуском непроизносимых согласных: *зростуйте (здравствуйте), стречаться (встречаться);*

– фонематические ошибки: *хотила (хотела), однаждыи (однажды);*

2) грамматики: *мы будем экзамены в июне;я смотрел много фильм;*

3) лексики: *мой дедушка – старинный человек; я хорошо вспоминаю это событие;*

4) а также описки, оговорки.

Правильная квалификация речевых ошибок - залог успешной работы преподавателя по их предупреждению и устранению [7].

Человек, говорящий на языке, который не является для него родным, независимо от своего желания будет допускать неточности в речи. Преподаватель

должен предостеречь, а если нет, то помочь избавиться от них. Для этого необходимо чётко определить, каковы причины ошибок, разработать приёмы исправления ошибок, а также научиться их прогнозированию и предупреждению.

Существует множество причин, по которым учащиеся допускают неточности в своей речи. Существенная часть ошибок учащихся связана с интерференцией родного языка [1]. Типичные ошибки, выявленные при тестировании по РКИ, главным образом связаны с различием систем русского и родного для тестируемого языков. Иностранец часто пытается подстроить русский язык под систему родного языка, а преодолеть это явление достаточно сложно. Для студентов Смоленской государственной медицинской академии (СГМА) как носителей английского языка, некоторую трудность представляет употребление прилагательного перед существительным и их согласование в роде, числе и падеже. Также одной из главных причин возникновения ошибок является несформированность соответствующих речевых навыков и умений. Так, например, на начальном этапе обучения выявляется значительное количество неправильного употребления видо-временных форм глагола. Учащиеся допускают эти ошибки не потому, что им незнакома данная грамматическая структура, а потому, что у них ещё не сформированы соответствующие грамматические речевые навыки и умения. Если учащемуся указать на ошибку, то он в большинстве случаев ее исправит и чаще всего даже сможет правильно объяснить с точки зрения грамматики. При этом не следует забывать, что реализация коммуникативной компетенции по разным видам речевой деятельности во многом зависит и от индивидуальных способностей и коммуникативных потребностей каждого учащегося.

Исправлять ли ошибки и стимулировать грамотное оформление речи учащимися или не исправлять и улучшать беглость речи? Когда и как исправлять ошибки? Какие ошибки исправлять? Эти вопросы интересуют каждого преподавателя.

Методы исправления ошибок в устном высказывании учащихся разнообразны: от постукивания учителем по столу в момент говорения на уроке до записывания ошибок во время монологической или диалогической речи для последующего обсуждения [2]. Учащиеся должны получать возможность общаться на иностранном языке, и это общение не должно постоянно прерываться по причине некорректного использования ими тех или иных правил, если это не является препятствием для взаимопонимания между преподавателем и студентами, так как это приводит к страху перед говорением, к тому, что учащийся начинает «прятаться» от ответа [5]. В том случае, если ошибка является коммуникативно значимой, то есть искажает смысл сказанного, целесообразно довести ситуацию до абсурда с тем, чтобы студент сам услышал и осознал свою ошибку, например: *студенты были в аудитории.*

Такой подход позволяет преподавателям кафедры русского языка СГМА добиться свободы в общении, перевоплотиться из человека обучающего в беседующего, что в свою очередь избавляет учащихся от напряжения, связанного, прежде всего с боязнью допустить ошибку.

Рассмотрим наиболее эффективные методы коррекции ошибок в устной речи учащихся, используемые в работе преподавателей кафедры русского языка в СГМА.

1. Использование знаков

Для этого приема потребуются большие листы бумаги. На каждом из них рисуется та ошибка, которая наиболее часто встречается в речи учащихся. Например, на одном листе можно нарисовать звук [ш] – для тех кто забывает произносить его там, где это необходимо; на другом листе – глагол «есть», например: *я есть студент*, и зачеркнуть его. Карточки показываются по необходимости, то есть при совершении той или иной ошибки. Ошибки, зафиксированные на карточке, могут варьироваться в зависимости от этапа урока или уровня подготовленности учеников.

2. Использование наглядных пособий

Многие типичные ошибки в устной речи учащихся можно предотвратить путем использования наглядных схем и планов. Они всегда находят широкое применение и представляют собой схемы, определяющие содержание речевого произведения учащегося. Например, схема сообщения/сочинения «Мой рабочий день». Здесь схема совпадает с пунктами плана.

3. Использование направляющих команд: Скажи правильно!

Когда учащиеся делают ту или иную ошибку, необходимо дать ему указания исправить её, но ни в коем случае не исправлять самому. Этот способ универсален, так как подходит для исправления ошибок любого вида.

4. Подслушивание

В то время, как учащиеся работают в группах или по парам, учитель должен отметить ошибки, занести их в блокнот. В конце урока написать неправильные предложения на доске, чтобы учащиеся исправили ошибки в ходе обсуждения.

5. Кодирование при помощи пальцев

При выполнении этого способа пальцы одной или двух рук символизируют слова в предложении и вопросе. Необходимо пошевелить теми пальцами, выступающими в качестве слова, в котором была сделана ошибка. Этот способ подходит для исправления неправильного порядка слов, пропуска слов, неправильного выбора слов.

6. Использование жестов

Необходимо вместе с учащимися разработать жест, который служил бы сигналом остановиться, обдумать сделанную ошибку, поправить себя перед тем, как продолжить говорить. Простейшим жестом может служить поднятый вверх палец.

7. Использование аудиотехники

При наличии магнитофона или диктофона можно записать на пленку высказывания учащихся. Затем прослушать и указать ошибочные слова или конструкции.

8. Наблюдение

Одна часть студентов в центре аудитории обсуждает какую-то проблему. Другая – садится вокруг них, молча следит за обсуждением и записывает все

ошибки. Затем учащиеся меняются ролями, чтобы все ученики могли выполнить обе функции. В группе обсуждающих должно быть не более 3-4 человек. Смысл этого упражнения в том, чтобы учащиеся научились замечать ошибки чужой речи и самостоятельно их исправлять.

Такие формы корректировки ошибок могут быть по желанию учителя переведены в русло дискуссии с привлечением всего класса либо части учащихся, например, в качестве «свидетелей» истинности либо неистинности слов товарища [6]. В активном взаимодействии друг с другом учащиеся не только обмениваются знаниями о системе языка, когда, помогая друг другу, дают языковые комментарии, объясняют правила своему партнеру, но и учатся общаться. Задача преподавателя заключается в возможности корректировать иноязычную речь учащихся в процессе «поиска смысла», в форме непринужденной беседы учителя со студентом.

Все вышеперечисленные методы могут быть использованы для предупреждения и коррекции фонетических, грамматических и лексических ошибок. Главное в них то, что они способствуют развитию навыков устной речи, а также созданию в аудитории благоприятного психологического климата, позволяющего нейтрализовать психологический феномен ошибкобоязни.

Литература

1. Будренюк Г. М., Григоревский В. М. Языковая интерференция и методы её выявления. – Кишнев: Штиинца, 1978. – 126 с.
2. Волынцева О. Е. Речевые ошибки студентов, пути их исправления в устной англоязычной речи // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. – Минск, 2011. – С. 43- 45.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. – М.: ИНФРА-М, 2001. – С. 10-11.
4. Руднева Л.А. К вопросу о психологических особенностях усвоения русского языка учащимися-иностранцами // Русский язык для студентов-иностранцев № 16. – М.: Русский язык, 1976. – С. 16-23.
5. Цветкова З.М. Обучение устной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 194-209.
6. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.: Просвещение, 1982. – 143 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Малинкина Н.А.

**Смоленская государственная медицинская академия,
г. Смоленск, Россия**

Процесс обучения русскому языку иностранных учащихся направлен на развитие всех составляющих языковой компетенции, определяемой уровнем

владения русским языком как иностранным. При этом успешное овладение предполагает достижение следующих результатов: владеть лексико-грамматическими средствами русского языка, отобранными для определенного уровня языка; уметь соотносить языковые средства с нормами речевого поведения носителей русского языка; владеть умениями в рецептивных видах речевой деятельности - аудировании и чтении; владеть умениями монологического / диалогического высказывания; владеть письменной формой изложения информации в рамках, обязательных для определенного уровня языка; понимать и правильно интерпретировать страноведческие, культурологические и межкультурные явления России.

Проверка эффективности решения поставленных задач и достижения указанных целей осуществляется при использовании различных методов и приемов обучения. Особое значение имеет контроль усвоения знаний и приобретения учащимися определенных умений и навыков. Анализ результатов позволяет не только выявить пробелы в знаниях, но и корректировать процесс обучения в целом. Наиболее эффективным средством лингводидактического контроля, по мнению многих методистов, является тестирование, которое принадлежит к одной из самых современных, объективных и быстрых форм получения педагогической информации, обеспечивающей:

- незамедлительное и постоянное подкрепление правильности выбора тестируемого;
- быструю обработку вводимой информации;
- объективность оценивания выполненных тестовых заданий;
- секретность информации;
- экономию рабочего времени преподавателя;
- полное отсутствие бумажной работы [5: 15-16].

В настоящее время преподавателями кафедры русского языка Смоленской государственной медицинской академии разработана и успешно введена в учебный процесс система компьютерного тестирования для контроля знаний, умений и навыков иностранных учащихся на лексическом и грамматическом уровнях.

«Тесты (от англ. test - испытание, исследование) представляют собой задания стандартной формы, выполнение которых позволяет установить уровень владения языком и наличие определенных знаний, умений и навыков с помощью специальной шкалы результатов», а также оценить готовность учащихся к самостоятельным обобщениям, выводам, к моделированию, к решению нестандартных задач, к анализу и синтезу [1: 360].

С учетом требований тестологии как к форме построения заданий, так и к отбору материалов преподавателями кафедры были разработаны тесты для элементарного и базового уровней владения языком. Создавая банк данных, авторы отдали предпочтение заданиям закрытой формы, так как они являются наиболее привлекательными при проведении группового компьютерного тестирования, экономичными и компактными, а также наиболее объективными. Как предусматривает тестология, формулировка закрытых заданий теста

устраняет какую-либо двусмысленность и неясность. При этом место правильного ответа выбрано в случайном порядке; дистракторы из одного задания не использованы в качестве ответа к другому заданию; ответы не являются цепочечными, т.е. не вытекают один из другого, и основываются на согласовании по смыслу и конструкции со стимулом. Кроме этого, при составлении банка тестовых заданий осуществлялось также руководство следующими правилами тестологии:

- 1) все дистракторы (неправильные варианты ответа) к одному заданию должны быть правдоподобны и привлекательны;
- 2) основная часть задания должна быть логически корректна;
- 3) задания должны быть краткими;
- 4) правильные ответы должны располагаться в разных местах;
- 5) основания подбора ответов и дистракторов должны быть одинаковыми;
- 6) такие грамматические показатели, как род, число, падеж существительного, наклонение, время глагола в основной части и в ответе должны быть согласованы;
- 7) объект контроля в каждом задании теста должен быть четко определен, т.к. двусмысленность может породить неточность посылок и возможность нескольких вариантов ответа.

В настоящий момент контроль проводится с использованием программы тестирования, содержащей 3000 тестовых заданий по разным темам: от лексической сочетаемости, грамматических форм и до синтаксических конструкций. Каждый тест состоит из 110 позиций, представляющих собой тестовые задания по основным темам курса, выбор которых компьютер осуществляет автоматически из обширного банка данных, создавая многочисленные комбинации тестов элементарного и базового уровней. Время выполнения теста составляет 50 - 60 минут. Программа компьютерного тестирования, введенная в учебный процесс, проверяет знания, умения и навыки иностранных учащихся по следующим разделам: употребление предложно-падежных форм существительных; склонение прилагательных; употребление форм личных, притяжательных и указательных местоимений; спряжение глаголов; употребление видо-временных форм глаголов; глагольное управление; употребление глаголов движения; лексическая сочетаемость; синтаксические конструкции.

Все задания в тесте представляют собой вопросы с несколькими вариантами ответов - так называемый *multiplechoice*, самая распространенная форма, применяемая во множестве тестов. Результаты теста выражаются в процентах:

- от 0 до 64 % - «неудовлетворительно»;
- от 65 до 79 % - «удовлетворительно»;
- от 80 до 89 % - «хорошо»;
- от 90 до 100 % - «отлично».

В тесте нет деления заданий по степени сложности. Все студенты выполняют одинаковые задания, при этом результаты сохраняются в базе данных, что позволяет следить за развитием языковых навыков учащихся. Кроме того,

каждый студент может сравнить собственные успехи с достижениями товарищей, сделать выводы «(«отрефлексировать» результаты), то есть включить мотивационно-стимулирующий фактор» [3: 36]. Анализ собственных результатов призван мотивировать самостоятельную работу студентов и дать дополнительную информацию о направлениях ее проведения. Так, если обнаруживаются ошибки в грамматической части теста, необходимой является дополнительная самостоятельная работа учащегося над тем или иным аспектом грамматики.

Одним из главных преимуществ введения компьютерного тестирования в учебный процесс является возможность не однократной, а постоянной и объективной оценки уровня знаний студентов. Практика использования компьютерного тестирования позволяет самому студенту оценить собственный прогресс (или регресс), развивая умение самооценки, а преподавателю - оперативно реагировать на запросы студентов. Преподаватель, работающий со студентами, получает возможность контролировать результаты своей деятельности как в целом по группе, так и по отдельным учащимся. Анализ студенческих ответов позволяет выявлять более сложные темы, оценивать эффективность и надежность используемого материала и методических приемов, а также своевременно корректировать процесс обучения, вводя в программу занятий те или иные дополнительные темы и упражнения.

Многие методисты считают, что контрольное компьютерное тестирование создает предпосылки для стрессовой ситуации, а снижению их уровня способствует постоянное использование в процессе обучения адаптационного (тренировочного) тестирования. Т.М. Балыхина отмечает, что адаптационное тестирование проводится по образцам тестов и позволяет кандидатам познакомиться с уровнем сложности заданий, структурой тестов, особенностями использования форм тестовых заданий, объемом контролируемого содержания, критериями оценки и т.д. О.А. Лазарева говорит том, что предварительное знакомство с процедурой тестирования и его правилами позволяет создать правильный психологический настрой [4: 92]. Учитывая эти и подобные методические рекомендации, преподаватели кафедры разработали дополнительный банк данных, которые используются для проведения тренировочного тестирования.

Программа тренировочного тестирования в настоящий момент насчитывает 2000 тестовых заданий, что позволяет осуществлять проверку усвоения иностранными учащимися лексических, морфологических и синтаксических норм владения языком на элементарном и базовом уровнях. При этом основные характеристики тестовых заданий, а также структура и содержание самих тестов полностью совпадают с контрольными формами. Таким образом, сегодня иностранные учащиеся имеют возможность пройти так называемое тренировочное тестирование, анализ результатов которого поможет преподавателю и студенту оценить уровень усвоения знаний и увидеть направления дополнительной работы, если она необходима. Практика показывает, что студенты, знакомые с содержанием и структурой тестов, формой тестовых заданий, критериями оценки, уверенно себя чувствуют при прохождении

контрольного тестирования, результаты которого, «несомненно, зависят от готовности испытуемых, привычности и искушенности в выполнении теста. Понятно, что человек, имеющий опыт в выполнении тестов, обладает преимуществом перед теми, кто впервые участвует в тестировании. Отчасти эти преимущества складываются из преодоленного чувства неизвестности, развившейся уверенности в себе, в своих возможностях» [2: 22].

Таким образом, тестирование - это качественный способ контроля знаний, умений и навыков, позволяющий создать равные для всех условия, предложить единые критерии оценки и интерпретации результатов [6: 52]. Введение тестирования в процесс обучения русскому языку как иностранному демонстрирует свою эффективность и служит дополнительным средством мотивации для студентов и действенным способом мониторинга процесса обучения для преподавателей.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). - СПб., 1999.
2. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Тестирование звучащей речи: лингвопрагматические и управленческие аспекты // Мир русского слова и русское слово в мире: Матер. XI Конгр. МАПРЯЛ. Варна, 17-23 сентября 2007г. Т. 6 (2). Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). - С. 21-28.
3. Гончар И.А. Оперативный тестовый контроль как часть модели обучения аудированию иноязычного текста. // Мир русского слова. - 2011. - № 4. - с. 85 - 90.
4. Лазарева О.А. Адаптационное тестирование: реализация системного подхода к обучению на этапе предтеста // Мир русского слова. - 2009. - № 2. - с. 91 - 96.
5. Нардюжев В.И., Нардюжев И.В. Модели и алгоритмы информационно-вычислительной системы компьютерного тестирования. - М., 2000.
6. Сокурова Т.Ю. Компьютерное диагностическое тестирование по русскому языку // Русский язык за рубежом. - 2009. - № 1. - с. 52 - 56.

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

Михайлова И.В.

**Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия**

При обучении русскому языку как иностранному важную роль играет использование приемов национально-ориентированной методики. Владение

преподавателем национально-ориентированными характеристиками контингента (знакомство с национальной историей, психологическим типом культуры, коммуникативным поведением иностранных учащихся, особенностями языковой системы их родного языка и т.д.) позволяет обозначить потенциальные трудности в учебной деятельности, а также найти способы их преодоления.

Уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному необходимо учитывать особенности языковой личности иностранных учащихся и строить работу с языковым материалом, ориентируясь на их национальность.

Представление о коммуникативно-поведенческих и национально-психологических особенностях иностранных студентов позволит помочь им преодолеть культурный барьер, для этого очень важно выбрать правильный стиль педагогического общения, который был бы адекватным национально-культурной принадлежности учащихся.

Так, например, для турецких учащихся предпочтителен коммуникативный тип овладения языком, который предусматривает обучение речевой деятельности в процессе общения. Различные виды коммуникативной деятельности на занятиях по РКИ позволят успешно сформировать у турецких студентов коммуникативные навыки и умения чтения, письма, говорения и слушания. По типу общения турки являются преимущественно экстравертами, поэтому успешнее обучаются в коллективе в процессе активного взаимодействия с членами учебной группы и с преподавателем. Они быстро устанавливают межличностные контакты, стремятся создать в группе дружескую обстановку. При организации речевой практики на занятиях успешно используются такие виды заданий как: составление диалогов, разыгрывание учебных ситуаций и проведение тематических бесед, дискуссий, ролевых игр, предусматривающих самостоятельную творческую деятельность учащихся и развитие их коммуникативных способностей. [1]

Студенты же из Китая и Вьетнама относятся к некомуникативному (рационально-логическому) психологическому типу овладения иностранным языком. Как правило, китайские и вьетнамские студенты трудолюбивы, дисциплинированы, упорны в достижении цели, относятся с уважением к знанию и учению, наблюдательны и любознательны, но проявляют замкнутость и сдержанность в проявлении чувств. На начальном этапе обучения для них характерны: трудность в преодолении психологического барьера при общении и медленный темп формирования речевых навыков (особенно говорения). На всех этапах изучения языка они испытывают необходимость в тщательном осмыслении особенностей языкового материала. [7; 116] Исходя из выше сказанного, можно заключить, что в начале обучения в китайской или вьетнамской аудитории необходимо минимизировать творческие коммуникативные учебные действия и отдать предпочтение имитативным приемам развития речи у учащихся, также большее внимание следует уделять письменным работам. По мере адаптации учащихся в новой культурной и языковой среде можно увеличивать и процентное содержание коммуникативных заданий на занятиях.

Таким образом, ориентируясь на национально-психологические особенности иностранных учащихся, преподавателю необходимо корректировать стиль педагогического общения, а также тщательно выбирать виды учебной работы.

Среди лингвистических проблем иностранных учащихся в первую очередь необходимо выделить те, которые затрудняют правильное произнесение русских звуков: различие фонетических систем русского и родного языка студентов, позиционные изменения звуков в потоке речи, редукция русских гласных, а также различия интонационных конструкций. [3; 11].

К примеру, в турецком языке словесное ударение является преимущественно силовым, но ударный гласный по своей силе лишь немногим превосходит остальные гласные слова, в отличие от русского ударного гласного, который произносится значительно сильнее.

Помимо силового ударения, в турецком слове (на другом слоге) имеется также музыкальное или тоническое ударение, наблюдается тенденция к биполярности словесного ударения – первое ударение (музыкальное) находится на первом слоге, а второе (динамическое) на последнем. Эти особенности часто определяют специфику редукционных процессов в турецком языке – редукции подвергаются преимущественно средние слоги в отличие от русского. [5]

В турецком языке от характера фразы зависит соотношение музыкальных и силовых моментов в ударении. В вопросительных и восклицательных предложениях, в наиболее важном слове, несмотря на некоторое усиление работы речевых органов при произнесении слога, несущего динамическое ударение, главным является музыкальное ударение, при вопросе отличающееся резким, характерным повышением голоса, вслед за которым наступает столь же резкое его понижение. [5]

Несмотря на первые видимые общие черты существуют важные различия в артикуляции турецких и русских звуков и качестве их произнесения, также ситуация осложняется различными фонетическими правилами в языках. Все эти расхождения влекут за собой проблемы фонетической интерференции у турецких студентов в процессе изучения звукового состава русского языка и формирования речевых произносительных навыков.

Среди типичных фонетических ошибок турецких студентов можно выделить следующие: смягчение согласных звуков (особенно шипящих), затруднение артикуляция согласного звука [ц], отсутствующего в родном языке; появление вспомогательного гласного между двумя согласными в начале слова, обусловленное запретом на сочетание двух согласных в начале слова или слога в родном языке и др.

Теперь сравним с точки зрения фонетики русский и китайский/вьетнамский языки. Русский по просодическому типу – акцентный и в нем звуковысотные характеристики не используются на уровне слоговой и словесной просодии, а относятся к сфере фразовой интонации. Данная особенность вызывает трудности усвоения русской интонации. Китайский и вьетнамский языки являются изолирующими слоговыми и тональными. В этих языках нет интонационных

подъемов и понижений, так как отсутствует ударение в виде выделения звука. Но мы встречаемся с изменением звука на каждом гласном и дифтонге. Тоны столь же важны для различения смысла, как и звуковой состав слова. Согласные различаются по смычности/взрывности. Слог в китайском и вьетнамском языках характеризуется определенной структурой. [7; 115]

Значительную трудность для китайских и вьетнамских студентов представляют и следующие фонетические особенности: озвончение и оглушение согласных, стечение согласных, редукция гласных. Причиной затруднения озвончения и оглушения согласных является отсутствие противопоставления согласных по звонкости/глухости. В русском языке количественный состав слова довольно широк. Один слог может состоять из разного количества звуков (в отдельных случаях до семи). Последовательность звуков в слоге разнообразна. Следствием этой особенности являются ошибки произношения русских слов, имеющих стечение согласных. Также вызывает затруднения усвоение русской фонетической системы вследствие различия артикуляционной базы. [7; 115]

Рассмотрим некоторые словообразовательные особенности турецкого, китайского и вьетнамского языков в сопоставлении с русским.

Особенностью словообразования турецкого языка, относящегося к языкам агглютинативного типа, является отсутствие приставок. Это приводит к тому, что учащиеся воспринимают начало русского слова как корень, и вычленив из основы слова префикс, корень и суффикс для них оказывается очень сложно. [5]

Китайский и вьетнамский языки характеризуются отсутствием словоизменения. В них отсутствуют категории рода, падежа. Основным способом образования слов в этих языках корнесложение. [7; 115]

Отметим некоторые грамматические отличительные особенности турецкого, китайского, вьетнамского языков, которые затрудняют и тормозят процесс изучения русского языка.

Одной из наибольших трудностей для турецких учащихся является русская падежная система. В турецком языке падежная система включает 3 пространственных падежа – местный (где?), направительный (куда?) и исходный (откуда?) с очень широким спектром значений. Например, местный падеж заменяет такие русские конструкции как *в* + П.п., *на* + П.п., *по* + Д.п., *у* + Р.п. и некоторые другие. Соответственно процесс выбора необходимой русской предложной конструкции представляет собой для турецких студентов мысленное «расщепление» значения привычной им падежной формы на отдельные смыслы. Такая операция на начальном этапе обучения иностранному языку всегда бывает достаточно сложна. [5]

С точки зрения грамматики, трудность для усвоения китайских и вьетнамских студентов представляет большое количество окончаний в падежной системе русского языка, а также категория рода, выявляемая по окончанию. Это происходит вследствие того, что китайские и вьетнамские слова не изменяются.

При изучении порядка слов в русском предложении необходимы особые комментарии преподавателя, т.к. синтаксические связи между членами предложения, например, в турецком языке оформлены не столь однозначно, как в

русском, и порядок слов в предложении является относительно жестким. Это выражается в безусловном предшествовании определения определяемому. Предикат находится на последней позиции, а рема располагается непосредственно перед ним. [5]

В китайском и вьетнамском языках (также как и в турецком) в построении предложения важен порядок слов. Место членов предложения определяется неподвижным порядком: подлежащее-сказуемое-объект. Эта модель является исходной для образования других конструкций. Если изменяется порядок слов, то смысл предложения, высказывания меняется коренным образом. [7; 116]

Подводя итоги выше сказанного, необходимо отметить, что успешность и эффективность учебного процесса во многом зависит от компетентности преподавателя. Современный процесс глобализации и компьютеризации предоставляет больше возможностей для использования национально-ориентированного подхода в методике обучения русскому как иностранному. В свою очередь использование научной литературы и интернет-ресурсов позволяет преподавателю шире узнать об особенностях культуры и родного языка обучающихся, а затем использовать эти знания для повышения скорости и качества обучения русскому языку. Изучение культуры и национально-психологических особенностей личности учащихся позволит выработать адекватный стиль преподавания для определенного контингента. Выявление грамматических, словообразовательных и фонетических отличительных особенностей систем русского и родного языка студентов, позволит выбрать методические приемы и средства для успешного формирования у иностранных студентов речевых навыков уже на начальном этапе обучения русскому языку.

Литература

1. Алёхина С.В. Особенности педагогического общения с турецкими студентами / С.В. Алёхина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russianedu.ru/e0cd3f16f9e883ca91c2a4c24f47b3d9/459b7646beb93f198a94bf6fca9a38d7/magazineclause.pdf>.

2. Али Анвар. Особенности родного языка учащихся как причина возникновения трудностей усвоения РКИ / Али Анвар // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Белгород, 2011. – №12. – Выпуск 10. – С. 235-241.

3. Барут Озге. Лингвометодические основы создания учебных материалов по обучению турецких студентов деловому общению на русском языке: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Барут Озге; Международный славянский институт; науч. рук. Азимов Эльхан Гейдарович. – М., 2013. – 24 с. – На правах рукописи.

4. Мордкович Ж.В. Некоторые аспекты преподавания русских падежей в турецкой аудитории / Ж.В. Мордкович // Обучение иностранцев в России: материалы международного научно-методического межвузовского семинара. – Нижний Новгород, 2011. С. 67-72

5. Напольнова Е.М. Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории // Русский язык за рубежом, № 4, 2008 г. / Е.М. Напольнова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russianedu.ru/e0cd3f16f9e883ca91c2a4c24f47b3d9/459b7646beb93f198a94bf6fca9a38d7/magazineclause.pdf>.

6. Цыренова М.И. Учет универсальных и дифференциальных черт родного и иностранного языка в практике преподавания / М.И. Цыренова // Вестник Иркутского государственного университета. – Иркутск, 2013. – № 2. – С. 185-190.

7. Шевелёва С.И. Учет национальных особенностей студентов из стран азиатско-тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному / С.И. Шевелёва // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Иркутск, 2010. – № 12. – С. 115-118.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ УЧАЩИХСЯ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ (НА ПРИМЕРЕ УЗБЕКИСТАНА И АЗЕРБАЙДЖАНА)

Мохнева Н.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Интенсификация образовательного процесса является центральным понятием в обучении иностранным языкам на современном этапе. Повышение скорости и качества обучения русскому языку как иностранному невозможно при наличии барьеров общения. При нейтрализации подобных барьеров важным является выяснение причин их возникновения. Не подлежит сомнению, что одним из самых серьезных барьеров в изучении русского языка для слушателей из стран ближнего зарубежья является языковая интерференция.

Для выявления особенностей языковой интерференции в обучении слушателей из Узбекистана и Азербайджана представляется необходимым учитывать присутствие в их жизни и образовательном процессе русского языка вообще, степень владения русским языком до приезда в Россию на обучение, сходство и различие языков, систем образования.

В 30-е – 50-е годы узбекский и азербайджанский языки решением советского правительства были переведены с использования латиницы на кириллицу, что было связано с широким распространением русского языка как средства межнационального общения братских республик. В период 90-х годов эти республики вернулись к использованию латиницы в своих алфавитах. Первым достаточно трудным препятствием становится для слушателей формирование навыков письменной речи, особенно трудно это бывает для тех, кто начинает изучение русского языка «с нуля».

Необходимо отметить, что в настоящее время в Узбекистане статус русского языка достаточно высок. Русский язык является обязательным

предметом в школьном образовании и в «русском», и в «узбекском» секторах. В русском секторе образовательный процесс осуществляется на русском языке, в узбекском секторе – на узбекском языке. В то время как азербайджанская система школьного и вузовского образования в период 90-х – 2000-х годов была в большей степени ориентирована на изучение английского языка. С 1998 года русский язык стал изучаться как иностранный и в настоящее время не является обязательным предметом для всех школьников, остается предметом по выбору, а во многих учебных заведениях сохраняется на уровне факультативного занятия. Однако в последние годы в Азербайджане наметился некоторый поворот, многие учебные заведения ведут преподавание на русском языке. В 2000 году был открыт Бакинский славянский университет, в 2009 году открыт филиал МГУ им. М.В. Ломоносова. Количество школьников, получающих образование на русском языке, сейчас составляет примерно 15% от общего числа учащихся. С 2011 года изучение русского языка стало вновь обязательным для школьников 1-5-х классов. Более 300 учебных заведений имеют «русские секторы».

Приезжающие на обучение граждане из Узбекистана и Азербайджана имеют разную русскую языковую подготовку, что обуславливает трудности и особенности работы на начальном этапе. Различия в степени сформированности языковых навыков и умений учащихся ставят преподавателя в совершенно особые условия, заставляют его искать новые пути и методы в обучении РКИ.

Но все же наиболее важным и значимым остается работа в преодолении языковой интерференции, учитывая тот факт, что слушатели овладевают иностранным языком в условиях отсутствия русского языкового окружения, через посредство нерусских, говорящих на русском языке. Большое количество ошибок связано прежде всего с копированием ошибок говорящих на искаженном русском. Неправильный речевой вариант крепко связывается в сознании говорящего и представляет для преподавателя большую трудность, связанную с необходимостью переучивания.

При сопоставлении грамматических систем русского, узбекского и азербайджанского языков различия обнаруживаются уже на уровне их языковых групп. Известно, что узбекский и азербайджанский языки относятся к группе тюркских языков и представляют собой агглютинативные языки, имеющие строй, при котором доминирующим типом словоизменения является агглютинация – «приклеивание» различных префиксов и суффиксов, каждый из которых имеет только одно значение. Агглютинативный строй противоположен флективному (к которому относится русский язык), где каждый префикс и суффикс имеет сразу несколько значений. Агглютинативный строй этих языков существенно затрудняет изучение грамматической системы русского языка, так как в процесс вмешивается все та же языковая интерференция.

На фонетическом уровне в узбекском языке в отличие от русского нет различий согласных по твердости – мягкости, не различаются согласные и по месту их образования, что практически всегда приводит к трудностям при произношении и к орфографическим ошибкам в написании. В узбекском языке отсутствует категория рода. Очень часты ошибки, связанные с постановкой

ударения. В русском языке ударение разноместное и нередко представляет трудности и для самих носителей русского языка, тогда как в узбекском языке ударение постоянное и падает в основном на последний слог слова. В этом случае явление интерференции представляет собой полное несовпадение в двух языках.

Для предупреждения подобных ошибок необходимо достаточно длительно и терпеливо объяснять слушателям особенности родного и неродного языков, обращать повышенное внимание на формирование произносительных навыков (особенно на начальном этапе), необходимо исправлять даже малейшие ошибки в произношении. Доступным средством борьбы с фонетической интерференцией является использование стихов, рифмовок, считалок, различных фонетических упражнений, основанных на многократном повторении. В русском языке основу предложения составляет объект-субъект-предикат, которые находятся недалеко друг от друга, в то время как в узбекском глагол ставится в конце предложения. Подобного рода навык построения предложения на русском языке в большинстве случаев осложняется синтаксической интерференцией.

В узбекском языке есть 6 падежей: основной, родительный (определятельный), дательный (направительный), винительный, местный (локатив), исходный (аблатив). Каждому падежу принадлежит специальный показатель окончаний, которые есть только у существительных. Отсутствие в узбекском языке согласования существительных и прилагательных в роде, числе и падеже представляет для учащихся, на наш взгляд, самую большую трудность в освоении русской грамматики. Наличие большого количества окончаний существительных и прилагательных нередко приводит обучаемых в состояние «культурного шока», затрудняет процесс анализа грамматической системы изучаемого языка и снижает скорость и качество процесса обучения. Таким образом, падежная система узбекского языка существенным образом отличается от русской.

В азербайджанском алфавите имеются 32 буквы, которые обозначают 15 гласных и 25 согласных фонем, имеются 9 коротких и 6 длинных гласных. Фонетическое ударение так же, как и в узбекском, как правило, попадает на последний слог, место ударения меняет смысл слов. В азербайджанском языке есть 6 падежей существительных: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный, что существенно облегчает иностранцам понимание русской падежной системы существительных единственного числа, но так же, как и в узбекском, отсутствует согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже. Видовая категория глагола представлена шестью формами: прикладная, желательная, условная, возвратная, необходимая, нужная, изъявительная. По синтаксическому закону подлежащее, как правило, идет в начале предложения, сказуемое ставится в конце, а определение всегда стоит впереди определяемого слова. Для азербайджанского синтаксиса характерна развитая система союзных сложных предложений. И опять мы сталкиваемся с порой непреодолимым явлением языковой интерференции, особенно тогда, когда учащийся приезжает на обучение

в Россию, имея некоторые неправильно сформированные на родине языковые навыки.

Вот типичные синтаксические ошибки, характерные для учащихся из стран ближнего зарубежья: 1) ошибки на согласование в роде, числе, падеже; 2) смешение падежных вариантов, употребление одного падежа вместо другого; 3) неправильное употребление различных предлогов; 4) употребление предлогов, которые не требуются в данном падеже; 5) отнесение сказуемого в конец предложения; 6) перестановка именной части сказуемого; 7) перестановка глагольной части сказуемого.

При обучении слушателей из стран ближнего зарубежья на начальном этапе преподавателю русского языка необходимо уделять повышенное внимание сравнительной системе родного и изучаемого языков, как можно больше работать с грамматическими категориями, добиваться правильного и четкого их понимания, не жалеть учебного времени на достижение осознанных результатов и только потом решать стратегически важные коммуникативные задачи. Именно в подготовительном курсе необходимо стремиться к формированию у учащихся правильных лексико-грамматических навыков, которые существенным образом могут повлиять на дальнейший учебный процесс в целом. Всем известно, что четкое понимание грамматических категорий облегчает процесс восприятия любого учебного предмета, изучаемого в довузовском курсе, а тем более в процессе освоения университетских дисциплин.

Наиболее эффективными являются, на наш взгляд, упражнения, достаточно разнообразно представленные в современных учебниках по РКИ:

1. Определение частей речи в предложении;
2. Определение грамматических категорий числа, рода и падежа;
3. Постановка существительных в нужном падеже;
4. Составление словосочетаний и предложений с учетом норм русского языка;
5. Перевод предложений на родной язык;
6. Сопоставление грамматических категорий в родном и русском языках;
7. Работа с готовым текстом; задание разбить предложения на словосочетания, найти в них главные и зависимые компоненты, объяснить написание окончания зависимого компонента;
8. Дописывание окончаний;
9. Работа с предложениями, где опущены зависимые члены, требуется подобрать нужное слово (слова даются в сносках в начальной форме) и вписать его в предложение, предварительно установив необходимое окончание этого слова;
10. Работа с деформированным текстом; учащиеся должны составлять предложения из слов, данных в начальной форме.
11. Придумывание словосочетаний по заданным грамматическим признакам слов, из которых должна быть составлено предложение;
13. Применение различного рода языковых, коммуникативных, ролевых игр.

Работа по устранению синтаксических ошибок не ограничивается рамками словосочетаний и предложений. Она тесно связана с задачей развития связной русской речи учащихся. Решению этой задачи служат различные работы творческого характера (краткие сочинения, составление рассказов по картинкам, письма, заметки и т. д.) с грамматическими заданиями.

В настоящее время методисты добились хороших результатов в разработке упражнений для обучения общению на иностранном языке, но преподавателю, работающему в конкретной группе, с конкретными учащимися всегда приходится формировать свой собственный арсенал фонетических, лексико-грамматических и речевых упражнений, вести учет особенностей родного языка обучаемых, тщательно и планомерно работать над снижением влияния языковой интерференции в курсе русского языка как иностранного.

Литература

1.Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки/ Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.

2.Вагнер В.Н. Синтаксис русского языка как иностранного и его преподавание / В.Н. Вагнер. – М.: Флинта: Наука, 2007

3.Кязимова Ф.М. Качественно-количественная характеристика гласных русского и азербайджанского языков// Гуманитарные исследования. 2013, № 2

4. Азимов А. Психологические особенности овладения грамматическими формами русского языка учащимися II—V классов узбекской школы: Автореферат канд. дис. — Ташкент, 1974.

5.ru.wikipedia.org

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Никольская И. Г.

**Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия**

Представители разных этнических групп «ощущают, созерцают, оценивают и переживают по-разному» [8: 120], поэтому эмоции могут являться серьезным препятствием для коммуникативного успеха. Для преодоления этого препятствия партнеры должны обладать адекватной эмоциональной и эмотивной компетенцией.

Под эмоциональной компетентностью понимаются «индивидуальные эмоциональные переживания, <которые> являются живым источником формирования национального и общечеловеческого опыта, устойчивость и узнаваемость эмоциональных смыслов, в свою очередь, обеспечиваются за счет

существования социального ядра эмоций – единых для всех представителей данной культуры образцов, стереотипов эмоциональных ситуаций и реакций на них» [6: 5]. Эмоциональная компетенция языковой личности приобретается через жизненный опыт, в реальной коммуникации.

Эмотивная компетенция включает в себя: знание общих лингвокультурных кодов эмоционального общения; знание эмоциональных доминант этих кодов в форме эмоциональных концептов; знание правил смены кода и их корреляции с общечеловеческими и национально-культурными ценностями; знание маркеров эмоционально-этнической идентификации речевых партнеров; знание и владение средствами номинации, выражения и описания своих и чужих эмоций в обоих лингвокультурных кодах [17: 5]. Эмотивная компетенция приобретается через научающую и художественную коммуникацию.

Как справедливо отмечает В. И. Шаховский, «эмоциональная и эмотивная компетенции распространяются только на воспитанников своей культуры, за пределами которой, внутри знаний других культур, этим знаниям языковых личностей надо обучать специально как внешним знаниям» [17: 9]. Иностранцы, изучающие русский язык, не являются исключением. Как правило, они не имеют достаточной эмоциональной и эмотивной компетенции для полноценного общения на русском языке. Однако, на наш взгляд, проблеме формирования эмоциональной и эмотивной компетенции до сих пор не уделяется должного внимания. Несмотря на то, что в настоящее время появляются учебные пособия, направленные на решение этой проблемы [1, 2, 13, 15, 19], к сожалению, обычно в них отсутствуют материалы, посвященные выражению *интереса*, *сомнения (неуверенности)*, *уверенности*, *догадки*. Обычно внимание уделяется только эмоции *удивления*. Возможно, это связано с тем, что только недавно стали появляться лингвистические исследования, посвященные изучению категории интереса [16], сомнения (неуверенности) [11], уверенности [12], в которых показывается и доказывается, что в русском языке данные категории репрезентируются именно как интеллектуальные эмоции.

Однако для полноценного общения иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере наиболее важными являются именно интеллектуальные эмоции, или, как их еще называют психологи, аффективно-когнитивные комплексы: *удивление (изумление, недоумение)*, *интерес (любопытство)*, *сомнение (неуверенность)*, *уверенность*, *догадка (предположение)*. Иностранец, владеющий русским языком на I сертификационном уровне, уже должен уметь выражать оценку, мнение и субъективно-эмоциональное отношение к лицам, предметам, событиям и действиям, в том числе: *интерес* к новой информации: *уверенность*, *неуверенность*, *сомнение*, *удивление*, *предположение (догадку)* [14].

Разумеется, нет никаких оснований предполагать, что вышеназванные интеллектуальные эмоции могут отсутствовать в каком-либо языке, т. к. они являются результатом взаимодействия эмоционального реагирования и процесса познания и связаны с потребностью человека в «когнитивной гармонии». Интеллектуальные эмоции постоянно сопровождают мыслительную деятельность

человека, но причины и условия возникновения, средства номинации, выражения и описания этих эмоций могут значительно отличаться в разных языках. Различны и культурные традиции выражения и описания эмоций.

Известно, что структура человеческой мысли, обусловленная, наряду с другими факторами, и природой родной культуры, влияет на структуру дискурса на родном языке. Русский язык обладает только ему присущими особенностями. Так, например, русскому человеку свойственна неопределенность и расплывчатость выражения мыслей, мнений, эмоций и чувств. Исследователи указывают на особую значимость для русского менталитета категории неопределенности [1, 7, 10]. Отмечается, что словарный состав русского языка отличается обилием способов выражения неопределенности и высокой частотностью их употребления, что является следствием неопределенности в суждениях русского человека, расплывчатости выражения мыслей и мнений. Это приводит к тому, что, попадая в позицию вводного слова, почти все предикаты истинности, необходимости, восприятия и знания получают значение предположительности, т. е. модальной неопределенности: *наверное, наверняка, верно, конечно, видно, по-видимому, видимо, слышно* и др. Если в мышлении человек движется от предположения к знанию, то в языке, напротив, семантика модальных слов имеет тенденцию к деградации в сторону неопределенности. В русском языке этот процесс протекает интенсивно и охватывает почти всю систему истинностных оценок [5: 815-816]. По всей вероятности, у русского человека есть ощущение, что в мире «отсутствует структура, а значит, случиться может все, что угодно» [10: 129], и мы можем говорить о происшествии или не происшествии какого-либо события лишь с определенным процентом вероятности. В научной литературе высказывается даже мнение о том, что, если в американском речевом поведении преобладают самоуверенные, радостные, снисходительные интонации, то в речевом поведении русских - раздраженные, неуверенные, горестные [18].

Для речи носителей русского языка типично сочетание импликации (подразумевания того, что предполагается известным всем) и многочисленных, пространственных отклонений от основного предмета разговора, аллюзии и отступления. Английский же дискурс представлен как прямолинейный, логичный, последовательный, с вербальным выражением всех компонентов высказывания. Носители большинства азиатских языков имеют тенденцию развивать аргументы по спирали, расширяя и углубляя их с каждым последующим витком, что способствует, по их мнению, проникновению в суть описываемого явления [5: 76]. Между межкультурными партнерами может возникать логический барьер, и поэтому они не всегда могут адекватно понимать и выражать интеллектуальные эмоции. Можно предположить, что во время выступления докладчика на русском языке, у носителей русского, английского и азиатских языков, такие интеллектуальные эмоции как *интерес, удивление, сомнение (неуверенность), догадка* будут возникать в разные моменты выступления, в связи с чем может возникнуть взаимное недопонимание.

Иностранцы учащиеся испытывают значительные трудности при описании, выражении, распознавании и интерпретации эмоций, как в устной, так и в письменной речи. Для описания и выражения эмоций используются средства всех уровней языка: лексические, лексико-грамматические, синтаксические, контекстные, интонационные, графические. Как показывает практика преподавания, даже лексические маркеры и имена эмоций могут представлять трудность для учащихся, а значения грамматических и синтаксических конструкций, являясь абстрактными, представляют для них особую проблему.

Также необходимо помнить, что речевые акты сопровождаются невербальными формами общения, выполняющими ряд важнейших функций: повторение того, что было сказано; замена части вербального сообщения невербальным средством; дополнение или уточнение вербально оформленного утверждения невербальным способом; выделение голосом определенных слов [20: 87]. Невербальные средства могут дополнять вербальный компонент или замещать его. Невербальное общение занимает не менее важное место по сравнению с речевым, более того, установлено, что в общении людей невербальное поведение часто вызывает больше доверия, чем вербальное [20].

В психологии даже разработана концепция «невербальной утечки информации», в которой проранжированы части тела в отношении их способности передачи информации об эмоциях человека. Чаще всего психологи выделяют следующие средства экспрессии эмоций и чувств: мимические (особенности мимики и пантомимики: улыбка, выражение глаз, положение бровей и т. п.); психомоторные (выразительные движения: жестикуляция, обнимание, ласкание, целование и т. п.); звуковые (смех, плач и т. п.); речевые (интонационное оформление, четкость дикции, логическое ударение, чистота звучания голоса, лексическое богатство, свободное и точное выражение мыслей) [4: 23-32]. В. Л. Марищук дополнительно выделяет внешнеэмоциональные средства: наличие особого непроизвольного напряжения мышц – скованности; наличие общего понижения мышечного тонуса, проявляющегося в позе; наличие особой подвижности, иногда немотивированной, нехарактерной для изучаемого объекта; изменение цвета кожи лица (покраснение, побледнение, «серый цвет»); тремор [9: 105-106].

Выявлено, что самым информативным в эмоциональном плане является лицо человека. Так, например, психологами подсчитано, что Л. Н. Толстой описывал 85 оттенков выражения глаз и 97 оттенков улыбки [4: 23]. Движения ног и ступней занимают в ранжированном ряду последнее место, однако по этим движениям часто можно узнать о переживаемых эмоциях больше, чем по лицу. Считается, что люди обращают внимание на контролирование своей мимики и не обращают внимания на движения своих ног, т. е. «утечка информации» об эмоции чаще всего происходит благодаря трудно контролируемым движениям других частей тела [4: 29-30]. Все выразительные движения используются, прежде всего, для разрядки возникающего эмоционального напряжения, а также для того, чтобы показать свое отношение, чувство к тому или иному человеку (предмету),

выразить свою эмоциональную оценку происходящего. Как мы видим, нельзя недооценивать важность знания невербальных средств общения для учащихся.

Иностранцы учащиеся не всегда могут представить себе и реальную мотивную ситуацию общения, что затрудняет идентификацию намерений собеседника и ответную реакцию.

Таким образом, преподавателям-русистам в процессе обучения русскому языку необходимо уделять больше внимания формированию эмоциональной и мотивной компетенции иностранных учащихся и, в частности, выражению и распознаванию интеллектуальных эмоций, имеющих особое значение в учебно-профессиональной сфере общения.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: «Языки русской культуры», 1999. 895 с.
2. Акишина А. А., Акишина Т. Е. Грамматика чувств: пособие по развитию устной речи. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 216 с.
3. Акишина А. А., Акишина Т. Е. Эмоции и мнения. Выражение чувств в русском языке. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 168 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
5. Елизарова Г. В. Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методических целях). СПб.: Изд-во «Бельведер», 2000. 140 с.
6. Ионова С. В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград. 1998. 19 с.
7. Колесов В. В. Выражение недостоверности и неопределенности // Язык и ментальность. СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2004. С. 221-229.
8. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003. 349 с.
9. Марищук В. Л. Методы оценки функциональных состояний и работоспособности // Психические состояния: хрестоматия / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2001. С. 105-109.
10. Мельникова А. А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности. СПб.: Речь, 2003. 320 с.
11. Никольская И. Г. Семантика сомнения и способы ее выражения в русском языке: Диссертация ... канд. филол. наук, 2009. 224 с.
12. Закирова Л. Р. Языковая репрезентация концепта confidence/уверенность в английском и русском языковом сознании: Диссертация ... канд. филол. наук, Казань, 2008. 150 с.
13. Одинцова И. В., Малашенко Н. М., Бархударова Е. Л. Выражение эмоционального состояния // Русская грамматика в упражнениях. Рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся). М.: Русский язык. Курсы. С. 72-85.
14. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб., 2002. 176 с.

15. Тананина А. В. Я тебя люблю! Выражение чувств и эмоций в русской речи. СПб.: Златоуст, 2011. 108 с.
16. Шишкина С. А. Лингвокультурная и когнитивная репрезентация концепта «интерес» в русском и английском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2007. 21 с.
17. Шаховский В. И. Эмоциональная/эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (Есть ли неэмоциональные концепты?) // Аксиологическая лингвистика: проблемы изучения культурных концептов и этносознания. Сб. науч. тр. / Под ред. Н. А. Красавского. Волгоград, «Колледж», 2002. 222 с.
18. Шаховский В. И. Эмоциональные культурные концепты: параллели и контрасты // Языковая личность: культурные концепты: Сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ, Волгоград-Архангельск: Перемена, 1996. 260 с.
19. Яранцев Р. И., Горбачева И. И. Сборник упражнений по русской фразеологии: Эмоции и чувства человека. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 96 с.
20. Ekman P., Friesen W. The Repertoire of Nonverbal Behavior // Nonverbal communication, interaction, and gesture. Selections from Semiotica. The Hague; Paris; New York: Mouton Publishers. 1981. P. 57-106.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ РУССКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ РКИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)

Петрова Н.Э., Склифус А.П.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

«Коммуникативно ориентированное обучение русскому языку предопределило повышенный интерес лингвистов к исследованию речевых актов как основных единиц процесса общения... Это, в свою очередь, вновь поставило на повестку дня вопрос о предмете синтаксиса, основных его единицах» [2: 105]. В поле зрения преподавателя, обучающего русскому языку иностранцев, должны быть в первую очередь такие явления, которые служат специфической частью русского синтаксиса и представляют трудность для учащихся иностранцев [5: 67]. Одним из таких явлений представляется работа со сложноподчинёнными предложениями с определительной придаточной частью. Однако «Методики преподавания РКИ», к сожалению, не дают исчерпывающих ответов на многочисленные вопросы, связанные со стратегией представления относительного местоимения *который*.

Работа над синтаксисом сложного предложения начинается с первых занятий, предполагающих знакомство со структурой сложноподчинённых предложений и имеет продолжение на всех уровнях обучения. «На начальном этапе обучения представляют сложные предложения с местоимением *который* в

именительном падеже, на среднем этапе – с местоимением *который* в косвенных падежах, на продвинутом – с местоимением *который* в форме родительного падежа (со значением принадлежности)» [1: 223].

Работа со сложным предложением с относительным местоимением *который*, выступающим в традиционной синтаксисе СРЛЯ в качестве союзного слова, является чрезвычайно трудной по ряду причин. Во-первых, это фиксированная позиция придаточного определительного, которое всегда примыкает к определяемому слову, во-вторых, реализация *n*-арных синтаксических отношений (обычно синтаксическое отношение считается бинарным отношением (то есть связывающим две единицы), хотя неоднократно указывалось на существование *n*-арных синтаксических отношений) [3: 64]. Эти многоплановые отношения проявляются в том, что относительное местоимение *который*, с одной стороны, находится в грамматической зависимости от определяемого слова, так как согласуется с ним в роде и числе (*Я изучаю русский язык, который поможет мне получить хорошее образование в России*), а с другой - в зависимости от глагола придаточного предложения, предопределяющего падежную форму каждого из имен (*Я изучаю русский язык, **о котором мечтал с детства***). И если согласовать слово *который* в числе и роде, как правило, не составляет труда, то выбор необходимой падежной формы, вызывает затруднение. Дело в том, что, следуя правилам согласования в русском языке, иностранные студенты «механически» согласуют слово *который* с предшествующим существительным: *Я знаю девушку, которую приехала из Перу*. Следовательно, учащиеся должны усвоить, что в рассматриваемых синтаксических конструкциях выбор падежной формы обусловлен глагольным управлением, что существенно усложняет задачу для обучаемых. Кроме того, необходимо знать и помнить, что распространенным является "взаимное" подчинение, обусловленное предикативными отношениями, когда два слова влияют друг на друга, то есть грамматическая форма глагола (лицо, число, время и род) зависит от грамматических характеристик именной формы (субъекта предложения):

*Мы пойдем в гости к другу, **который живёт** в общежитии нашего университета.*

*Мы пойдем в гости с подругой, **которая тоже изучает** русский язык.*

*В центре города мы встретили друзей, **которые учатся** на подготовительном факультете.*

В большей степени такая зависимость проявляется, когда употребляется форма прошедшего времени:

*Мы идем в гости к другу, **который жил** в общежитии нашего университета.*

*Мы пойдем в гости с подругой, **которая тоже изучала** русский язык.*

*В центре города мы встретили друзей, **которые учились** на подготовительном факультете.*

Для усвоения и закрепления синтаксических особенностей сложноподчинённых предложений с определительной придаточной частью на

начальном этапе изучают сложные предложения с местоимением *который* в именительном падеже.

Я знаю студента, который приехал вчера.

Я знаю студентку, которая приехала вчера.

Я знаю общежитие, которое ты ищешь.

Я знаю студентов, которые приехали вчера.

Однако местоимение *который* не всегда является субъектом действия и бывает выражено в форме именительного падежа. Косвенные дополнения, выраженные относительным местоимением, следует рассматривать как реализацию *n*-арных синтаксических отношений, обусловленных валентностными особенностями глагола, или глагольным управлением.

Рассмотрим в качестве примера парадигму сложноподчинённого предложения с определительной придаточной частью с местоимением *который*:

1. *Я знаю девушку, от которой ты получил письмо.*
2. *Я знаю студента, у которой Айша взяла словарь.*
3. *Я знаю дом, около которого ты будешь меня ждать.*
4. *Я знаю иностранцев, для которых привезли эти учебники.*
5. *Я знаю преподавателя, которому тоже нравится эта музыка*
6. *Я знаю студентку, к которой пришел гости.*
7. *Я знаю кафе, к которому мы подъехали.*
8. *Я знаю студентов, которым подарили книги.*
9. *Я знаю юношу, которого встретил у тебя.*
10. *Я знаю девочку, которую ты сфотографировал.*
11. *Я знаю кафе, в которое мы пойдём вечером.*
12. *Я знаю старост, которых вызвал декан.*
13. *Я знаю русского студента, с которым ты дружишь.*
14. *Я знаю студентку, с которой ты ходил в кино.*
15. *Я знаю дом, рядом с которым находится кинотеатр.*
16. *Я знаю индийских студентов, с которыми разговаривал декан.*
17. *Я знаю писателя, о котором ты рассказываешь.*
18. *Я знаю артистку, о которой писали в газетах.*
19. *Я знаю преподавателей, о которых говорил декан.*
20. *Я знаю город, о котором ты говоришь.*

Примеры (1-20) являются иллюстрацией как грамматической зависимости местоимения *который* от определяемого слова, основанной на частичном согласовании, так и глагольного управления. В примерах (1-4, рассматривается сложное подчинение, а именно, с одной стороны, оба имени влияют на форму глагола, а с другой стороны, глагол предопределяет падежную форму каждого из имен:

- глаголы *получил, взяла, ждать, привезли* (1-4) требуют постановки одного имени в родительном падеже, а другого - в винительном;
- глаголы *нравится, приехала, подъехали* в (5-7) требуют постановки одного имени в дательном падеже, а другого - в именительном;

- глагол *дали* в (8) требуют постановки одного имени в дательном падеже, а другого – в винительном;
- глагол *встретил* (9) требуют постановки одного имени в винительном падеже, а другого – в родительном;
- глагол *сфотографировал, пойдём, вызвал* (10, 11, 12) требуют постановки одного имени в винительном падеже, а другого – в именительном;
- глагол *дружись, находится, разговаривал* (13, 15, 16) требуют постановки одного имени в творительном падеже, а другого – в именительном;
- глагол *ходил* (14) требуют постановки одного имени в творительном падеже, а второго – в именительном, третьего – в винительном;
- глагол *рассказываешь, говорил, говоришь* (17, 19, 20) требуют постановки одного имени в предложном падеже, а другого – в именительном;
- глагол *писали* (18) требуют постановки и одного и другого имени в предложном падеже.

Психологи утверждают, что в основе всех имеющихся моделей речепорождения лежит представление о многоуровневости данного процесса, и выделяют этапы: мотивационный, целевой и исполнительный. Процесс формирования навыков состоит из ознакомления, тренировки, применения и контроля. Разрабатывая стратегию и тактики реализации чётко сформулированных целей и задач, педагог должен точно знать, какие теоретические сведения необходимы на этапе ознакомления для понимания данной темы. При этом следует помнить, что избыточность информации должна быть сведена к минимуму. «Для закрепления употребления относительного местоимения *который* служат упражнения на вставку местоимения *который*; на вставку местоимения *который* в соответствующей форме; на трансформацию пар простых предложений в сложные с местоимением *который*» [1: 223].. На этапе применения нужно отобрать практические упражнения, которые позволят сформировать навыки и умения порождения в процессе речевой деятельности сложных синтаксических конструкций со словом *который*. В процессе контроля учащиеся могут получить задания, в которых предполагается выход в подготовленную, а затем неподготовленную (спонтанную) речь, в которой должны быть максимально использованы изученные конструкции.

Таким образом, успех в практическом использовании в речесложных синтаксических конструкций с местоимением *который* зависит от практических навыков, опирающихся на теоретические знания об уровне устройстве и специфических особенностях русского языка, представляющих трудность для иностранных учащихся.

Литература

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового и сопоставительного анализа. – М., 2001.

2. Изаренков Д.И. Русский синтаксис в педагогическом измерении // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания: Материалы VIII Международного конгресса МАПРЯЛ. – М., 1990.
3. Кибрик А. Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания – М., 2005.
4. Крючкова Л.С. Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения. – М., 2004.
5. Методика преподавания русского языка иностранцам. / Под ред. С.Г. Бархударова – М., 1967.

КИНОФИЛЬМ «УСАТЫЙ НЯНЬ» НА УРОКЕ РКИ (МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ)

Пляскова Е.А.

**Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия**

Художественные фильмы являются важным элементом при обучении русскому языку как иностранному. Просмотр кинофильмов способствует активизацию изученной лексики и грамматики, совершенствованию навыков восприятия устной речи. Фильмы к тому же оказывают огромное эмоциональное воздействие, что является важным стимулом для учащихся высказать свою точку зрения по затронутой проблеме.

Если на старших курсах возможно выделение отдельных часов на просмотр советских и российских кинофильмов (принцип подбора фильмов здесь может быть различным), то на 1-2 курсах художественные фильмы должны органично вписываться в изучаемые речевые темы, чтобы студенты могли не только понять сюжет фильма, но и обсудить его проблематику, используя уже изученные на занятиях лексику и грамматику. Просмотром художественного фильма обычно завершается речевая тема, тем самым соблюдается основополагающий принцип обучения: от простого – к сложному, от языковых и речевых упражнений к коммуникативным.

Однако просмотр любого художественного фильма требует большой допросмотровой подготовки, т. к. представленные в фильмах ситуации всегда шире и разнообразнее предлагаемых в учебниках, речь героев не сводится к заданным конструкциям и клише и бывает насыщена разговорными элементами, действия и события разворачиваются на фоне страноведческих и культурологических реалий, как правило не известных учащимся.

Мы предлагаем методические разработки к кинофильму «Усатый нянь», который иностранные студенты филологического факультета ВГУ смотрят на 1-ом курсе после изучения речевой темы «Выбираем профессию» [Куркина 2013].

Выбор данного фильма обусловлен несколькими факторами:

– фильм позволяет активизировать лексику и грамматику по изученной теме: поговорить о мужских и женских, о престижных и непрестижных профессиях, об особенностях той или иной профессии (*Кому? приходится делать что?; В обязанности кого? входит что?*), о проблеме выбора профессии, которая стоит перед каждым молодым человеком;

– фильм позволяет познакомить студентов-иностранцев с некоторыми фрагментами русской национальной культуры (лейтмотивом фильма является образ Колобка);

– в фильме много песен, игровых моментов, которые усиливают эмоциональное впечатление от фильма;

– лексика фильма не является для студентов сложной (конечно, при соответствующей допросмотровой работе).

Первый блок допросмотровой работы направлен на введение в проблематику фильма и активизацию ключевой лексики. Рассматриваемая лексика объединяется в несколько тематических групп.

Студентам предлагается ответить на следующие вопросы (в скобках указывается лексика, которую необходимо активизировать в ходе обсуждения).

Нянь – няня

1. Обратите внимание на название фильма. Какого рода существительное «нянь»? Какое существительное женского рода ему соответствует?

2. Как вы считаете, профессия няни – это мужская или женская профессия? Кто обычно работает нянями? Как вы думаете, почему в названии фильма название профессии дано в форме мужского рода? Как это существительное сочетается с прилагательным «усатый»?

3. Где работает няня? Кто еще работает в детском саду?

4. Что входит в обязанности няни? (*убирать за детьми, мыть посуду, выносить горшки, одевать детей на прогулку и т.д.*)

Что входит в обязанности ночной няни? (*укладывать детей спать, петь колыбельные песни, рассказывать сказки*)

5. Какими качествами, на ваш взгляд, должна обладать няня? воспитатель?

6. Как вы думаете, эта профессия престижная? Почему? Эта профессия нужная? Почему няни тоже нужны?

7. Какие еще непрестижные профессии вы можете назвать? (*сантехник, подручный рабочий*)

Секретная работа, устроиться на работу.

1. Как вы понимаете выражение «секретная работа»? Какая работа может быть секретной? (*работа, связанная с важными исследованиями, с космическими исследованиями, с обороной государства; исследовательская работа*)

2. Где обычно проводятся исследования (исследовательская работа)? (*в лаборатории*)

3. Как вы считаете, секретная работа в лаборатории престижна? Почему?

4. Легко ли, на ваш взгляд, устроиться на секретную работу?

5. Кто может устроить на престижную работу?

Прислать машину

За кем могут прислать машину домой?

Вкалывать = очень много работать: *У нас надо не просто работать, а вкалывать.*

Нарушать общественный порядок, нарушитель общественного порядка

1. Что значит нарушать общественный порядок? (*хулиганить*)

2. Почему подростки часто нарушают общественный порядок? (*у них нет чувства ответственности, они не чувствуют себя взрослыми, не хотят (не желают) расставаться с детством, остаются в душе детьми*)

3. Что делают с нарушителями общественного порядка? (*ихмогутарестовать, забрать в милицию (полицию), оштрафовать и т.д.; комиссия по делам несовершеннолетних*)

Дать (последний) шанс кому? = дать возможность исправиться кому?

Куда это ты намылился на ночь глядя?(разг.) = *Куда ты собрался так поздно?*

Второй блок заданий направлен на работу с культурологическими реалиями – образами Колобка и Бармалея в русской национальной культуре. В частности, студентам предлагаются следующие вопросы и задания.

1. Знаете ли вы русскую народную сказку «Колобок»? (Если студенты не знакомы с этой сказкой, преподаватель может использовать мультфильм, иллюстрации к сказке и т. д.)

2. Кто такой Колобок? Каким глаголом можно обозначить движение Колобка? (*катиться / покатиться, докатиться до чего?*)

3. Постарайтесь объяснить значение глагола *докатиться* в данных предложениях:

Колобок катился, катился по дорожке и докатился до леса.

Докатился! Тебя отчисляют из университета за пропуски.

(Докатиться – *перен.* прийти до какого-нибудь плохого, унижительного состояния (разг.) [Ожегов]. *Докатиться до преступления. До чего ты докатился!* = Как ты мог сделать это!)

Бармалейчики, сорванцы

Бармалей – герой детских стихотворных сказок К. Чуковского, пират и людоед, живший на территории Африки, который особенно любил есть маленьких детей (можно показать замечательные иллюстрации к сказкам К. Чуковского).

Бармалейчики (*ласк.*) – так называют в фильме детей. Как вы думаете, почему?

Сорванец – большой проказник, озорник [Ожегов] (обычно о детях, которые любят баловаться).

После такой предварительной работы просмотр фильма обычно не вызывает у студентов трудностей.

После просмотра фильма можно задать следующие вопросы, например:

1. Как зовут главного героя?

2. Чем он занимается? Почему он не работает?

3. Почему участковый милиционер называет его Колобком? (*нигде не остается работать, как Колобок, «перекатывается» с работы на работу*)
 4. Какой у него характер?
 5. Как он попал работать в детский сад? Кто устроил его в детский сад?
 6. Как он вначале относился к своей работе? Почему он стыдился ее?
 7. Как зовут друзей Кеши? Это их имена? (*Прозвища: Бублик, Пончик, Мотырь*) Почему они обращаются друг к другу не по имени, а по прозвищу? Какое прозвище было раньше у Кеши? (*Четверг*)
 8. Почему Кеша хочет, чтобы его называли по имени-отчеству? Вспомните, какое значение имеет обращение по имени-отчеству в русской культуре.
 9. Почему он просит незнакомого шофера подъехать к его дому, окликнуть его по имени-отчеству и пригласить в машину?
 10. Почему друзья ему завидуют?
 11. Как прошло его первое дежурство в детском саду? Какие ошибки он допустил?
 12. Почему дети полюбили Иннокентия Петровича?
 13. Как и почему изменилось его отношение к работе? Почему Кеша стал гордиться своей работой? (*он нужен детям, они называют его по имени-отчеству, уважают, любят, просят помочь*)
 14. Как вы считаете, эта профессия подходит Кеше? (*эта профессия помогла ему продлить собственное детство и в то же время найти свое место в жизни*)
 15. Как вы думаете, какую профессию он выберет после армии?
- Следующий этап – выход в более широкий контекст, подключение личного опыта учащихся. Можно предложить студентам обсудить следующие вопросы:
- Как вы думаете, почему молодым людям всегда трудно выбрать профессию? Кто или что оказывает наибольшее влияние при выборе подростком будущей профессии: родители, друзья, мода?
- Итогом работы над фильмом может стать домашнее сочинение на тему «Почему я выбрал(-а) профессию...» («Почему я хочу стать...»).

Литература

1. Куркина А.С. Практика русской речи: В России как дома: уч. пособие / А.С. Куркина, Е.А. Пляскова. – Воронеж : Импри, 2013. – 190 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Д. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «НТИ Технологии», 2003. – 944 с.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ МОРФОЛОГИИ

Погорелова М.В., Динь Тхи Хонг Тхам
Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия

В настоящее время общепринятой является идея, что преподавание иностранного языка является более эффективным, если оно ведется с учетом специфики системы родного языка. Сопоставление родного и изучаемого языков и осознание основных различий между ними может помочь в выборе учебного материала и разработке целесообразной системы подачи и отработки языкового материала, способствующей устранению и предупреждению типичных устойчивых ошибок в речи на иностранном языке.

Проанализировав имеющуюся литературу по вьетнамской грамматике, мы выявили следующие существенные различия *грамматических систем русского и вьетнамского языков* в области морфологии.

1. В русском языке достаточно четко разграничиваются знаменательные и служебные части речи. К знаменательным словам относят такие, которые могут самостоятельно употребляться для обозначения реалий действительности и могут быть полноправным членом предложения. Среди знаменательных частей речи в русском языке выделяют имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие. На основании особенностей словоизменения знаменательные части речи можно разделить на три типа:

а) склоняемые, то есть изменяющиеся по падежам (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение),

б) спрягаемые, то есть изменяющиеся по наклонениям и временам (глагол),

г) неизменяемые (наречие).

К служебным частям речи в русском языке относятся предлоги, союзы и частицы.

Первым, наиболее общим, отличием грамматической системы *вьетнамского языка* является полное отсутствие словоизменения и синтетических грамматических форм. В силу этой особенности, грамматические классы слов во вьетнамском языке разграничиваются недостаточно четко.

Все слова во вьетнамском языке прежде всего делятся на 1) слова, входящие в группу, и 2) слова, не входящие в группу.

К первому типу слов относятся:

а) предикативы, существительные, пространственно-временные слова, числительные (классы слов, способные выступать в качестве ядра группы);

б) слова, указывающие на существование действие или признака и его отношение ко времени; слова, указывающие на интенсивность действия или степень качества; артикли; дистрибутивы; детерминативы; слова, указывающие на приближенный и порядковый счет (классы слов, не способные выступать в качестве ядра группы).

Среди слов, которые не входят в группу, различают междометия и междометные слова, предлоги, выделительные частицы, предлоги-союзы, союзы, модальные частицы [Быстров, с. 90].

Необходимо отметить, что принципиальным различием грамматического строя русского и вьетнамского языков являются отношения между существительным, прилагательным и глаголом. Если для русского языка более

важным является противопоставление временного признака (выраженного глаголом) постоянному (выраженному прилагательным), который рассматривается вместе с существительным в категории именных частей речи, то для вьетнамского языка более важным является противопоставление признака (и временного, и постоянного) предмету. Различия между признаками, связанные с их отношением ко времени, оказываются менее существенными. Поэтому глаголы и прилагательные входят в один грамматический класс (предикативы), противопоставленный существительным [Быстров, с. 54].

Существительные и предикативы представляют два самых больших класса слов во вьетнамском языке.

2. **Существительные** в русском и вьетнамском языках в семантическом отношении характеризуются одинаково: они обозначают предмет. Как уже было сказано выше, вьетнамские существительные не склоняются, т. е. не имеют падежных форм.

Во вьетнамском языке существительное не имеет категории грамматического рода, подобной категории рода в русском языке. Для обозначения пола людей употребляются разные слова: *nam* – юноша, *nữ* – девушка, *đàn ông* – мужчина, *đàn bà* – женщина, *trai* – мальчик, *gái* – девочка, *sinh viên nam* – студент (досл. студент + юноша), *sinh viên nữ* – студентка (досл. студентка + девушка). Для неодушевленных существительных формальные показатели грамматического рода не используются [Зыонг Дык Нием, с. 70].

Категория числа во вьетнамском языке, в отличие от русского языка, представлена не двумя, а тремя значениями: единственного, множественного и общего рода. Вьетнамское существительное может обозначать единичный предмет и совокупность однородных предметов. Поэтому число существительного в каждом конкретном случае уточняется контекстом или специальными показателями множественного числа. Отношение к категории числа проявляется по-разному у разных типов существительных. Например, собирательные существительные имеют две формы числа – общее и множественное число; существительные со значением лица и названий предметов – 3 формы числа [Зыонг Дык Нием, с. 71].

3. Вьетнамский глагол, как и другие части речи вьетнамского языка не имеет форм словоизменения, но может образовывать обширную группу, включающие служебные элементы и знаменательные зависимые слова. Некоторые служебные слова передают значения, аналогичные грамматическим значениям русского глагола. В частности существует группа слов, имеющих значение «существование действия и отношение действие ко времени», которая создает систему видовременных значений глагола, в чем-то напоминающую категории вида и времени русского языка. Внутри этой группы выделяется 6 подклассов слов:

1) слова, содержащие указания на существование действия (**có** «есть, иметься», **không** «не», **chẳng** «не»);

2) слова со значением «остаточное действие» (**còn** «еще, еще есть», **chưa** «еще не», **đã** «уже»);

3) слова, указывающие на отнесенность действия ко времени (**sẽ** – действие в будущем времени, **đang** – действие в настоящем времени или действие вообще, **đã** – действие в прошедшем времени, не имеющее связи с настоящим);

4) слова **vẫn** «по-прежнему» (действие носит продолжающийся характер) и **lại** «снова; да и к тому же» (повторяющийся характер действия);

5) слова **vừa** и **mới** «только, только что» (указание на то, что действие произошло или закончилось незадолго до указанного момента; **mới** не только указывает на прошедшее время, но и подчеркивает, что действие должно было или могло завершиться ранее того момента, когда оно реально завершилось);

6) слова **cứ** и **hay** (указывают на то, что действие продолжается или носит постоянный характер; **hay** имеет иногда дополнительный оттенок модальности, а **cứ** указывает, что действие протекает, несмотря на какое-то противодействие извне: **anh ấy hay đọc sách** «он читает книги» (любит читать, много читает), **anh ấy cứ đọc sách** «он читает книги» (хотя ему это запрещают или хотя он должен был делать что-то другое) [Быстров, с.62-68].

Указанные особенности грамматического строя вьетнамского языка оказывают интерферирующее влияние на речь вьетнамских учащихся и приводят к существованию устойчивых грамматических ошибок, связанных с различиями категорий существительных и глаголов.

1. Различиями в области грамматических свойств имен существительных обусловлены следующие типы ошибок вьетнамских учащихся.

А) Ошибки в выборе формы числа существительного: *Я заходила в магазин за картофелями; Деньги не имеют никаких значений для внутреннего мира человека; В моём городе черники не растут; Оля часто пишет письмо Самохвалову. Мне нравится смотреть фильм и слушать музыку. Друзья помогают друг друга в трудности.*

Б) Ошибки в согласовании с существительными и местоимениями форм рода и числа имен прилагательных, местоимений и глаголов:

- *Осень прохладный и комфортный; Она одиноко; Иен, по-твоему будет ли дрейфовать ствол банана в этот пристань? Но может быть в другом библиотеке есть; Она изучал русский язык семь лет.*

- *Маленькая ошибка ломает большие дело; Целая листья накрывает рванную; Летом бывает жарко, солнечно и идут ливень; Листва подают на земле; Иногда на высоких горах падают снег.*

К этой же группе ошибок можно отнести ошибки в выборе рода и числа при замене существительного личным или относительным местоимением: [*В современном мире, телефон играет чрезвычайно важную роль.*] *Она обеспечивает связь не только между различными провинциями, но и между странами; Вьетнам находится в районе тропического муссонного климата, которая теплая и дождливая; [У меня много друзей] Я делится с ним и радости и трудности в жизни.*

2. С различиями грамматических особенностей глаголов связано большое количество устойчивых ошибок.

А) Ошибки в выборе видовременных форм сказуемого: *Он как **попал** в ад; Я **ехала** в Казане за сутки; Тхьеу **прыгал** в воду и **доставал** ствол банана, который сюда только что **заплывал**; Идти за мной, скоро люди **приходят** и **ждут** паром.* Стоит отметить, что вьетнамские учащиеся чаще выбирают формы несовершенного вида.

Б) Ошибки в образовании и употреблении личных глагольных форм в сказуемом.

- ошибки в образовании формы будущего времени совершенного вида: *Я **буду вернуться** в Воронеж, после 20/1; А скажите, пожалуйста в среду Вы **будете приехать**;*

- ошибки в образовании форм настоящего времени отдельных глаголов: *Иногда я **смотрет** телевизор; Деньги **не могут** купить всё; Детвора **бегают** на двор; Он всегда **кушит** картофель; Она **плакает**, он понимает что у неё тоже слабая душа, чуткая; Иен **стоит** на понтон, ее рука **держат** палочку;*

- ошибки в выборе формы лица: *Я **делится** с ним и радости и трудности в жизни; Очень быстро, он **возьму** Иен одежду и уйдет; Я **учится** с русскими студентами.*

В) Ошибки, связанные с использованием возвратных глаголов: *В Белгороде я **начиналась**; Я всегда **используюсь** сливочное масло; Она **вернёт** домой сумерки. И так Мы **надеем** о будущем поколении; Ствол большего банана **приближает**; Но Тхьеу ещё помнил, что благодаря этому он смог войти в воду и **сам себя научил** плавать.*

Г) Ошибки в выборе формы управляемого существительного или местоимения. Здесь различается несколько типов речевых нарушений:

- ошибки в выборе падежной формы зависимого слова: *Я хочу быть переводчиком или преподавателем, потому что эти профессии связаны с моей **специальностей**; Он стал **заинтересоваться**, **ухаживатьеё**; Я занимаюсь **русском языку**; Как вы ему **назвали**?; Он **обращает внимание на том**, что...; Тогда он **встретилврачу**;*

- замена предложных конструкций беспредложными: *Мужчина **приехалгорнолыжный курорт** и взобрался на гор; В этой части **ссылаются исторические факты**...;*

- замена беспредложных конструкций предложными: *Через эти фильмы А. Петрович **могает** нам лучше **понять о любви**; Каждый режиссёр **изображает об этом по-разному**;*

- ошибка в выборе предлога (*Я учусь **в факультете русского языка**; ...Ставит вопрос **над читателем** «Почему люди должны платить старой зарплатой по новым ценам?»; Моя мама сказала, что Бог дает нам много, поэтому нужно **верить на Бога**).*

Таким образом, проведенный нами анализ некоторых особенностей вьетнамской грамматической системы и трудностей вьетнамских учащихся, возникающих при изучении русской грамматики, выявляет наиболее проблемные вопросы в обучении этого контингента студентов. К таким вопросам, в частности относятся:

- категории числа и рода имен существительных;
- система видовременных отношений глагола;
- категория возвратности глаголов;
- валентности и модели управления глаголов.

При обучении вьетнамских студентов теории русского языка и практике речи необходимо уделять указанным проблемам более пристальное внимание.

Литература

1. Быстров И.С. Грамматика вьетнамского языка / И.С. Быстров, Нгуен Тай Кан, Н.В. Станкевич. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1975. –228 с.
2. Воронин Б.Ф. Ошибки в устной речи иностранца как психолингвистическая проблема (к постановке вопроса) / Б.Ф. Воронин // Психология грамматики : сборники ст. / под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. — М. : Изд-во моск. ун-та, 1968 . – С. 166-167.
3. Зыонг Дык Ниём Русская грамматика в сопоставлении с вьетнамской / Зыонг Дык Ниём // Русский язык за рубежом – 1982. – №4. – С. 69-72.
4. Краевская Н.М. Прагматические основания создания функционально-сопоставительных грамматик на примере сопоставительного изучения категории посессивности в русском и вьетнамском языках // Языковая системность при коммуникативном обучении. – М., 1988. – С. 44-56.
5. Погорелова М.В. Грамматические ошибки в речи вьетнамских студентов / М.В. Погорелова, Динь Тхи Хонг Тхам // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы 2-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж : Истоки, 2012. – С. 211-215.
6. Ситникова А.Н. Грамматическая система вьетнамского языка / А.Н. Ситникова // В помощь преподавателям русского языка как иностранного. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – С. 163-180.

ИГРОВОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Сенченкова Е.В.

**Смоленская государственная медицинская академия,
г. Смоленск, Россия**

Игровое обучение представляет собой форму учебного процесса в условных, искусственно созданных ситуациях, направленную на усвоение знаний и выработку навыков.

Использование игрового метода на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) является необходимым условием для развития коммуникативной компетенции учащихся. Вместе с тем применение данного метода необходимо для того, чтобы разнообразить занятие, привнести в него

элемент поучительности, повторить изученную грамматическую тему путем игровых действий.

В преподавании РКИ на кафедре русского языка в Смоленской государственной медицинской академии большое внимание уделяется использованию дидактических игр, так как в игровой деятельности легко осуществляется принцип коммуникативного обучения. Целью таких игр является закрепление полученных знаний, формирование умения применять их на практике.

Успешность проведения игры на занятии зависит от преподавателя. В связи с этим ему необходимо соблюдать ряд правил.

1. Во время игры преподаватель должен создать в группе атмосферу доверия, уверенности учащихся в достижимости поставленных целей. Контроль над правильностью игры осуществляется преподавателем. Кроме него могут быть выбраны арбитры из числа учащихся, обычно самые подготовленные.

Доверительность и доброжелательность поддерживаются тем, что преподаватель тоже как бы участвует в игре. Однако он остается «за занавесом», то есть он режиссер, а учащиеся – актеры.

2. Особенностью игры является ее коллективный характер. Отношения между преподавателем и студентами строятся на основе сотрудничества. Состав команд подбирается так, чтобы в каждой были участники разного уровня владения русским языком.

3. Любая игра, предлагаемая преподавателем, должна быть им глубоко продумана и хорошо подготовлена.

4. Преподавателю нужно быть внимательным к тому, насколько учащиеся подготовлены в языковом плане к игре. Так, игры-соревнования рекомендуется проводить в начальном этапе обучения.

5. Если преподаватель включает игру в занятие, то на нее отводится 5-8 минут. Спокойные игры (разыгрывание диалогов по ролям, игры в переводчика) возможны на любом этапе урока. Оживленные игры лучше проводить во второй половине урока, как поощрение за проделанную учебную работу. При этом игра должна быть логически связана с материалом урока, его темой.

Игры по РКИ можно разделить на 4 группы: игры с использованием различных предметов, игры-загадки, игры-соревнования и ролевые игры.

Рассмотрим каждую группу и приведем примеры из практики преподавания РКИ.

Игры с использованием различных предметов широко применяются при проведении занятий на начальном этапе обучения. Целью игры является закрепление грамматических форм путем их многократного повторения. В частности, все становятся в круг. Преподаватель бросает мяч разным учащимся, а они, выполняя задание, бросают мяч снова преподавателю. Например, преподаватель говорит имя существительное в форме единственного числа, а студенты – в форме множественного числа. Таким образом можно повторять разные грамматические темы: «Вид глаголов», «Сравнительная и превосходная

степени имени прилагательного», «Повелительное наклонение глаголов», «Род имен существительных».

При повторении вида глаголов могут использоваться предметные действия преподавателя. Например, преподаватель показывает действия и задает вопросы: Что я делаю? (читаю, пишу, рисую, вешаю, кладу), Что я сделала? (прочитала, написала, нарисовала, повесила, положила). При выполнении этого задания студенты учатся различать видовые формы глагола.

В целях повторения падежей имён существительных возможно проведение следующей игры. Учащиеся делятся на две команды. Преподаватель показывает предметные картинки и задаёт вопросы: Куда школьник кладёт учебники? Чем можно рисовать? Что защищает глаза от солнца? На чём дети катаются зимой? Возможен другой вариант проведения этой же игры: преподаватель раздаёт предметные картинки представителям каждой команды. Студенты должны правильно ответить на вопросы, записанные на оборотной стороне карточки. Побеждает та команда, участники которой допустили минимальное количество ошибок. Данная игра способствует развитию умения соотносить вопрос с определенной падежной формой имени существительного.

На начальном этапе обучения целесообразно использовать игру «Говорящие часы». Целью ее является формирование навыка определять время. Группа делится на две команды. Преподаватель показывает на часах время, а учащиеся по очереди определяют его. Баллы фиксируются на доске. Побеждает та команда, которая набрала большее количество баллов.

При повторении родительного падежа имени существительного рекомендуется проводить игру с цифровым веером. Преподаватель спрашивает: «Сколько ручек?» и показывает цифру. Студент отвечает: «Три ручки» и т.д.

Для того чтобы развить навык употребления вопросительных предложений без вопросительного слова, возможно проведение следующей игры: один студент выходит из аудитории, а другой прячет ручку. Отгадывающий должен узнать, где она находится, задавая каждому студенту вопросы: Ручка находится в шкафу? Ручка лежит под столом?

С целью формирования умения правильно строить предложения целесообразно проводить игру с использованием карточек с изображением обстановки. Группа делится на две команды. Студенты по очереди описывают интерьер комнаты. Например, картина висит на стене, стол стоит на полу и т.п.

Вместе с тем на начальном этапе обучения можно проводить игру «Предметные парочки». Группа делится на три команды, каждой из которых раздается 12 парных пазлов. Студенты должны обнаружить ассоциативные связи между ними и составить предложение. Например, пазлы с изображением красок и картины. Студент составляет предложение «Вчера вечером художник рисовал картину новыми красками».

Развитие логического мышления и формирование грамматических навыков становятся возможными благодаря использованию игры «Времена года». Каждый ряд получает свой набор пазлов. Задача студентов – сложить их правильно и составить рассказ о времени года, изображенном на картинке.

Использование *игр-загадок* стимулирует интерес к изучению русского языка. В частности, для развития языковой догадки предлагается задание на расшифровку слова П-----К. Задача участников игры – узнать слово. Для этого каждый по очереди произносит название буквы, а преподаватель вписывает ее вместо черточки. Если такой буквы нет, преподаватель записывает очко проигрыша. Игра продолжается до тех пор, пока не разгадано слово «памятник» или не набрано количество проигрышных очков, к примеру, 5.

На занятии можно проводить игру-загадку, цель которой – повторение правописания слов на тему «Средства передвижения». Учащиеся должны сложить из букв слова. Побеждает та команда, которая отгадает наибольшее количество видов транспорта.

Для того чтобы повторить изученную лексику, на начальном и продвинутом этапах обучения целесообразно проводить игру «Весёлые ребусы». Преподаватель показывает карточки каждой команде. Побеждает та команда, которая отгадает большее количество слов. Продолжением игры может служить составление с этими словами словосочетаний или предложений.

С целью формирования навыка образования творительного и предложного падежей на занятии возможно использование такого задания, как составление слов из частей. Студенты пишут слова, обозначающие профессии, а затем составляют предложения по модели «Кто работает (будет) кем где». Например: Она работает учителем в школе.

На продвинутом этапе обучения в целях повторения правописания медицинских терминов можно практиковать отгадывание кроссвордов. Преподаватель дает определение слова, студент отгадывает, выходит к доске и записывает его. Например, грудная жаба – стенокардия, напряженность мышц – ригидность. При выполнении этого задания студенты учатся отличать разговорные слова от профессиональных эквивалентов.

Игры-соревнования также широко используются при изучении русского языка как иностранного. В целях активизации лексики различных тематических групп и контроля навыка правильного употребления слов можно предложить следующие задания: назвать как можно больше слов по теме «Город», «Родственники», «Праздники» и т.д.

Для того чтобы повторить лексический минимум по теме «Продукты», «Одежда», целесообразно ввести в канву занятия игровой элемент. Преподаватель показывает предметные карточки трем командам. Выигрывает та команда, которая угадала наибольшее количество карточек.

В целях повторения согласования имён прилагательных с именами существительными возможно проведение игры «Противоположности». Преподаватель раздаёт командам карточки, на которых написаны антонимы. Задача студентов – найти парные карточки и составить словосочетания с антонимами.

На продвинутом этапе обучения следует предложить учащимся посоревноваться в знании медицинской терминологии. Цель такого задания – повторение профессиональной лексики по темам «Стенокардия»,

«Гипертоническая болезнь», «Бронхит», «Гастрит» и т.д. За каждый правильный ответ начисляется один балл. Побеждает та команда, которая наберёт большее количество баллов.

Ролевые игры проводятся на всех этапах обучения. Учащиеся переживают свою роль, так как им свойственна способность перевоплощаться в изображаемый образ врача, пациента, покупателя, преподавателя и т.д.

Например, на начальном этапе обучения на столе раскладываются учебные принадлежности. Один из студентов играет роль продавца, а другой – роль кассира. Остальные студенты приходят в магазин и покупают товар.

В практике преподавания РКИ на кафедре русского языка в Смоленской государственной медицинской академии широко используется ролевая профориентированная игра. Ее целью является развитие врачебной компетенции у студентов – будущих медиков. Ролевая подготовка включает в себя ознакомление с ситуационными задачами, содержащими различные заболевания. После проведения ролевой игры проводится анализ как оценка качеств ролевой игры по определенным параметрам (берется во внимание полнота клинической картины, правильность данных осмотра и правильность постановки диагноза).

Таким образом, в практике преподавания РКИ игровой метод является важным для развития умственных способностей студентов.

Во-первых, использование игры приводит к усвоению знаний по желанию самих учащихся. Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышает интерес к русскому языку.

Во-вторых, игра стимулирует умственную деятельность учащихся.

В-третьих, игра требует сотрудничества всего коллектива. Она создает атмосферу соревнования.

Применение игрового метода на занятиях по РКИ на кафедре русского языка СГМА позволяет учащимся усваивать материал с интересом и качественно. В современном мире на первый план выходят ролевые игры, поскольку они помогают подготовить студента к будущей врачебной деятельности.

Литература

1. Акишина А., Жаркова Т., Акишина Т. Игры на уроках русского языка: Учебное наглядное пособие. – М.: Русский язык, 1990. – 82 с.
2. Баев П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ. – М.: Русский язык, 1989. – 86 с.
3. Битянова М.Р. Игра и ее развивающие возможности // Школьный психолог. – 2004. – № 38. – С. 25 – 28.
4. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2001. – 235 с.
5. Игры - обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В. Петрусинского // В семи книгах. – М.: 1995. – 178 с.
6. Селиванов В.С. Педагогика. – Смоленск, 2001. – 151 с.
7. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи (Из опыта работы) / Под ред. В.В. Гербовой. – М.: Просвещение, 1983. – 64 с.

8. Штельтер О. В этой маленькой корзинке ... Игры на уроке русского языка. – Спб.: Златоуст, 2004. – 80 с.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Скляр Е.С.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В Курском государственном медицинском университете обучаются студенты более чем из 50 стран мира. Для создания наиболее эффективной системы обучения в качестве языка-посредника используется английский язык, известный большинству студентов. Однако немаловажная роль отводится и русскому языку. Основная задача при обучении русскому языку на подготовительном факультете и на первом курсе университета сводится к созданию благоприятных условий для адаптации студентов к жизни в иноязычной среде и включению их в коммуникацию с носителями языка. Для этого студентами изучаются социокультурные темы.

Однако внедрение в образовательный процесс ФГОС третьего поколения привело к тому, что уже во втором семестре 1 курса студенты попадают в профессиональную среду при изучении клинических предметов. Как следствие резко возрастает необходимость в усвоении профессиональной лексики, с которой студенты-иностранцы знакомятся в больнице. Лексика, употребляемая врачами, младшим медицинским персоналом, пациентами разного пола, возраста и социального положения, настолько разнообразна, что зачастую непонятна студентам, так как включает в себя профессиональные термины и его разговорные и просторечные эквиваленты.

В связи с этим видится необходимой проведение последовательной работы над изучением профессиональной лексики на протяжении всего периода обучения дисциплинам «Русский язык», «Русский язык в естествознании», «Русский язык в медицине» и элективным курсам по русскому языку. Для достижения этой цели используется система упражнений, включающая лексический, грамматический и коммуникативный аспекты. На каждом занятии при обращении к новой теме вводится лексика на русском и английском языке, необходимая для чтения и последовательной работы с текстом. На первом и втором курсах медицинская лексика подкрепляется наглядностью (изображениями скелета, частей тела, верхних и нижних конечностей, схемами, показывающими строение внутренних органов и т.д.), включаемой в предтекстовую работу.

Задание.Посмотрите на рисунок. Прочитайте названия внутренних органов человека. Найдите на рисунке эти органы.

Широко используется на занятиях и словообразовательный потенциал русского языка, так как «понимание строения слова, умение выводить значение из

входящих в слово элементов дает возможность быстро понимать – особенно письменный текст – и грамотно писать» [Акишина 2002: 151].

Среди заданий, способствующих выработке и закреплению навыков образования новых слов, можно выделить следующие:

Задание 1. Образуйте существительные от следующих глаголов.

повыситься, появляться, болеть, глотать, отварить, полоскать, осложняться, измениться, воспалиться.

Составьте словосочетания с этими существительными.

Задание 2. Образуйте прилагательные от следующих существительных. Определите суффиксы прилагательных.

питание, брюшина, почка, моча, вред, выделение.

Задание 3. Образуйте процессуальные существительные от следующих глаголов, используя суффиксы -АНИЕ, -ЕНИЕ, -ЯНИЕ. Образец: находится – нахождение

являться, влиять, состоять, содержать, выполнять, удалять, повредить

При работе с текстом вводятся грамматические конструкции на русском и английском языках, характерные для научного стиля речи (что характеризуется чем, что сопровождается чем, что представляет собой что и т.п.). Частыми являются упражнения, направленные на составление словосочетаний:

Задание 1. Обратите внимание на способы образования прилагательных.

- 1) Суффиксальный: слюна – слюнНый,
желудок – желудОЧНый,
соль – солЯНая,
питание – питаТЕЛЬНОй,
рот – ротОВОй,
физика – физИЧЕСКий.
- 2) Сложение основ: пищеварительный,
тёмно-жёлтый,
двенадцатиперстный.

Подберите к этим прилагательным существительные и составьте словосочетания. Пример: слюнные железы, ротовая полость.

Задание 2. Подберите подходящие по смыслу прилагательные и согласуйте их с существительными:

- | | |
|--------------|-------------------|
| 1. система | а) питательный |
| 2. вещества | б) патологический |
| 3. сосуд | в) единый |
| 4. система | г) нервный |
| 5. изменения | д) кровеносный |

Как отмечают исследователи, медицина является той областью знания, которая предполагает постоянный контакт врача и пациента, в результате которого происходит проникновение многочисленных медицинских терминов в литературный язык, а также использование стилистически сниженных и эмоционально окрашенных слов общелитературного языка в качестве синонимов медицинских терминов. Поэтому изучение явления синонимии в русском языке становится очень актуальным вопросом в процессе обучения языку медицины [Волкова 2008: 54–55].

Введение синонимов осуществляется с первых занятий как при изучении общекультурных тем, так и при обращении к медицинскому материалу. На парах даются не только литературные варианты, встречающиеся в списке новых слов, но и разговорные синонимы, употребляемые в устной речи. Например, при изучении темы «Риновирусная инфекция» студенты знакомятся с словосочетанием *заразный насморк*. Толкование слова *насморк* осуществляется через подбор синонимов с последующим введением разговорного варианта этого термина: *насморк – ринит – слизистые выделения из носа – сопли*. Для более прочного закрепления материала новые лексемы включаются в коммуникативные ситуации: *У меня насморк. – У меня ринит. – У меня слизистые выделения из носа. – У меня сопли. – У меня течет нос.*

При изучении некоторых терминов возможно проведение словообразовательной работы (*слезотечение – текут слезы; У меня слезотечение. – У меня текут слезы. У меня слезятся (слезились) глаза*).

Использование синонимов особенно необходимо при составлении диалогов-расспросов «Врач-больной», при этом учитываются как вопросы-синонимы, так и синонимичные ответные реплики пациента, облегчающие общение студентов с русскими больными в условиях реальной практики. Приведем примеры наиболее частотных вопросов:

1. Паспортные данные:

- Ваше полное имя?
- Ваши фамилия, имя, отчество?
- Как вас зовут?

- Ваш возраст?
- Сколько вам (полных) лет?

- Ваш домашний адрес?
- Где вы живете?

- Ваша профессия?
- Где и кем вы работаете?
- Кто вы по профессии?

- Ваше семейное положение?
- Вы женаты (замужем)?

2. Жалобы

- На что вы жалуетесь?
- Что вас беспокоит?
- Какие у вас жалобы?

- Где вы чувствуете боль?
- Где именно болит? Покажите.
- В каком месте вы чувствуете боль?
- Где локализуется боль?

- Куда отдает боль?
- Боль иррадирует куда-нибудь?

- Как долго длится боль?
- Сколько времени длится боль?

- Что уменьшает боль?

- Чем снимается болевой приступ?
- Чем купируется болевой приступ?

Обогащению лексического материала также способствуют разговорные и просторечные конструкции, используемые в речи пациентов во время проведения расспроса. Так, говоря о том или ином симптоме больные дают различные ответы:

- | | |
|---|----------------------------------|
| характер болей | заложенность носа |
| - У меня грудь сдавило железным обручем, сжало клещами. | - У меня заложен нос. |
| - У меня жмет (сжимает) затылок. | - Мне нечем дышать. |
| - Сжимающая боль в области груди. | - Я совсем не могу дышать носом. |

Нередко пациентами используются как личные, так и безличные предложения:

Я плохо себя чувствую. – Я чувствую себя разбитым. – Я чувствую недомогание. – Мне нездоровится.

Объяснению новой лексики также способствует подбор лексем-антонимов, которые также необходимо включать в коммуникативные ситуации.

Задание. Составьте вопросы с противоположным значением, используя данные ниже глаголы.

повышаться, понижаться, появляться, исчезать, усиливаться, ослабевать.

В результате организации работы над профессиональной лексикой при обучении студентов-медиков русскому языку на основе использования наглядности, перевода на язык-посредник, словообразовательного анализа, подбора синонимов и антонимов, включения изучаемых лексем в коммуникативные ситуации создаются благоприятные условия для пополнения активного и пассивного словарного запаса студентов-инофонов, формируя навыки использования новых слов в условиях медицинской практики при общении с пациентами-носителями изучаемого языка.

Литература

1. Акишина А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. Яз. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Волкова Е.А. Обучение студентов-медиков синонимии в языке отоларингологии / Е.А. Волкова // Русский язык за рубежом. – 2008. - № 4. – С. 54–58.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Славкина И. А., Шмутьская Л. С.

**Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Сибирский федеральный университет»,
г. Лесосибирск, Россия**

При обучении иностранцев-филологов русскому языку проблемы усвоения русской фразеологии оказываются весьма актуальными. Фразеологические единицы тесно связаны с историей и культурой народа, с его обычаями и традициями. Они являются носителями лингвострановедческой информации, которая рассматривается в качестве важного компонента при изучении иностранного языка.

Фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Фразеологизмы, по Ф.И. Буслаеву – своеобразные микромиры, они содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [1: 37]. Это душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации.

Идиоматические сочетания с соматизмами занимают особое место во фразеологии любого языка. В образовании фразеологических единиц русского языка участвуют более 50 соматизмов [2]. Человек как часть окружающей среды всегда сравнивает ее со своим физическим и духовным состоянием. Фразеологизмы с соматизмами составляют треть всех представленных выражений во фразеологическом словаре русского языка А.И. Молоткова [5]. Носители языка прибегают к помощи слов, называющих их органы, для описания самых разных сфер действительности, включая эмоции. Собственное тело для человека ближе всего, поэтому описание различных ситуаций, состояний через сравнение с частями тела позволяет наиболее точно и образно передать необходимую информацию.

Объектом исследования в данной статье выступают фразеологические единицы, включающие в структуру компонент-соматизм «нос». Методом сплошной выборки из фразеологического словаря А.И. Молоткова были выделены 39 фразеосочетаний с лексемой *нос*, из них 3 фразеологизма: *задирать нос*, *крутить носом*, *с носа* - имеют помету «просторечное».

Необходимо отметить, что лексема *нос* во фразеологизмах может употребляться в одном из двух лексико-семантических вариантов:

1) 'орган обоняния' (*ударить (броситься) в нос*, *говорить в нос*, *с гулькин нос*, *хоть кровь из носу*, *вешать нос*).

2) 'то, что носят с собой'. Ср.: *ноша*.

Впрочем, анкетирование иностранных слушателей факультета дополнительного образования, показало, что информанты в таких фразеологизмах, как *задирать нос* и *остаться с носом* соотносят лексему *нос* с первым лексико-семантическим вариантом, в действительности же семантика

этих устойчивых сочетаний определяется вторым значением слова. *Зарубить на носу* совсем не значит, что зарубки делают на собственном лице. *Зарубить на носу* означает: 'запомнить крепко-накрепко, раз и навсегда'. Слово *нос* тут означает памятную дощечку, бирку для записей. В древности неграмотные люди всегда носили с собой такие дощечки и на них зарубками, резами делали всевозможные заметки. Эти бирочки и называли *носами*.

Корни выражения *уйти с носом* теряются в далеком прошлом. В старину на Руси было весьма распространено взяточничество. Ни в учреждениях, ни в суде нельзя было добиться положительного решения без подношения, подарка. Конечно, словом *взятка* эти дары, припрятанные просителем где-нибудь под полой, не назывались. Их вежливо именовали *приносом* или *носом*. Если управляющий, судья или дьяк брали *нос*, то можно было быть уверенным, что дело благоприятно разрешится. В случае отказа (а это могло произойти, если дар казался чиновнику маленьким или же уже был принято подношение от противоположной стороны), проситель уходил со своим *носом* восвояси. В таком случае, на успех надежды не было никакой. С тех пор выражение *уйти с носом* стало означать 'потерпеть поражение, неудачу, проиграть, оступиться, ничего не добившись'. Заметим, что респонденты под словом *нос* в упомянутых выше фразеосочетаниях подразумевают выдающуюся часть лица, объясняя, что можно потерять всё, а нос никуда от человека не денется.

Далее рассмотрим особенности употребления фразеологизмов со вторым, выделенным нами значением слова *нос* - 'орган обоняния'.

Интересны в этом отношении фразеологизмы *высунуть нос и носу не показывать*. Здесь речь идёт о появлении или не появлении человека где-либо. В данном случае в основе – перенос по типу синекдохи: наименование целого по его части.

Обратим внимание на другой фразеологизм *чуять носом*, орган чутья у нас один – нос, и такая речевая избыточность здесь не случайна. С большой вероятностью можно утверждать, что данный фразеологизм не используется в контекстах типа – «*Носом чую, жареной картошкой пахнет*». Чаще *носом чуют, что быть беде, носом чую: спросят на занятии, носом чую: не успею с отчетом*, то есть, *чуять носом*, значит интуитивно предчувствовать. Интуитивно чувствует сам человек. Это даёт основание полагать, что *нос* символизирует самого человека.

Обратимся к фразеологизмам *нос не дорос* и *не по носу*. Они, равно как и предыдущие, построены по типу синекдотического переноса, то есть 'человек не достиг какого-либо уровня'.

И, наконец, устойчивое сочетание *с носа*. В этом фразеологизме слово *нос* может быть заменено словом *человек*, что делает верным предположение, выдвинутое выше. Для большей ясности покажем это на примере коммуникативной ситуации: «*Завтра у Маши день рождения, поэтому на подарок собираем по сто рублей с носа (= с человека)*».

Таким образом, в результате анализа фразеологизмов с соматизмом *нос* мы пришли к выводу о том, что *нос* в русской культурной традиции отождествляется с человеком, указывает на сам факт существования человека.

Если взять за основу идею Инны Смирновой о том, что строение человеческого тела напоминает крест («Прообразом такого представления служит структура человеческого тела: человек с распростертыми руками есть крест» [3: 58]), то в данных фразеологизмах *нос* является точкой на пересечении двух прямых и указывает на сам факт существования человека (рис. 1.).

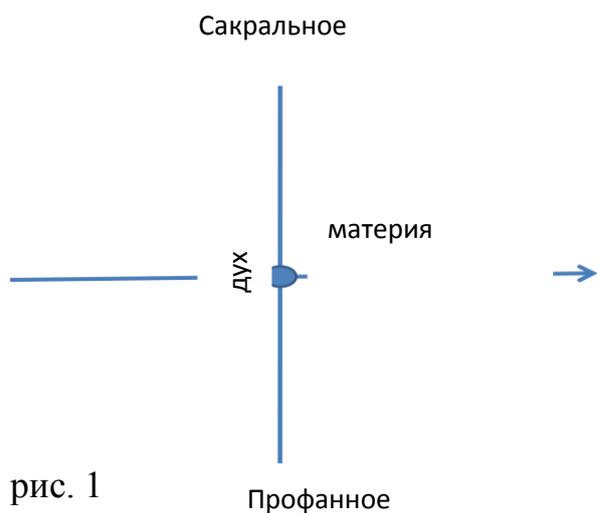
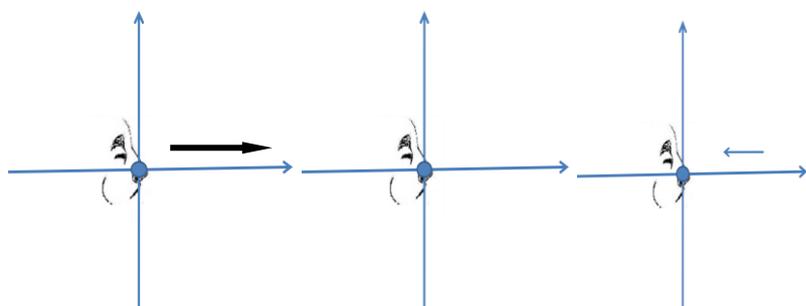


рис. 1

«Вертикальная ось стоит как бы между мотивом и целью – то есть между трезвой оценкой пределов и возможностей человеческой природы, с одной стороны, и долгом человека по отношению к высшим целям – с другой. Горизонтальная ось принимает во внимание материальный мир, являющийся посредником между волей и средствами...» [3: 62].

Принимая во внимание вышесказанное, можно предположить, что фразеологизмы *высунуть нос*, *совать свой нос*, *носу не показывать*, *на носу* соответствуют движению по условной горизонтальной оси (рис. 2). В большей части идиом этой группы актуализируется семантика телесности.



высунуть нос, *носу не показывать*; *на носу*

рис 2.

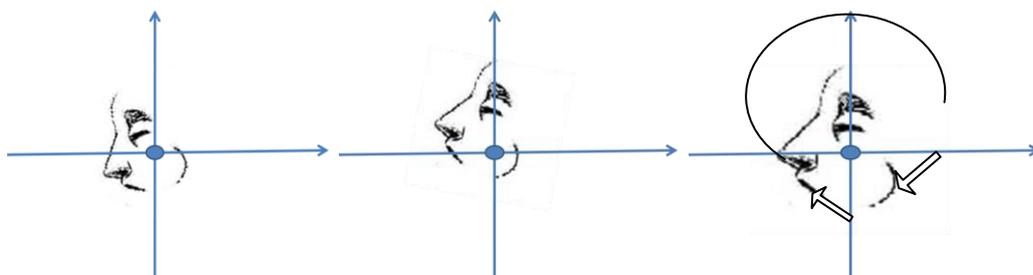
А фразеологизмы *вешать нос*, *задирать нос*, *крутить носом*, свидетельствующие об эмоциональном настрое человека, представляют собой его условное передвижение по вертикальной оси (сакральное - профанное) (рис. 3).

Вешать нос – 'впадать в уныние'.

Задирать нос - 'гордиться, зазнаваться'.

Крутить носом - 'высокомерно выражать своё недовольство'.

Гордыня и уныние в христианской традиции являются смертными грехами. Это некое непозволительное, осознанное человеком отклонение от нормы. В русской культурной традиции регламентируется дозволенность отклонения по горизонтальной оси (см. рис.1), а по вертикальной оси движение задается свыше и не может определяться самим человеком. Отталкиваясь от идеи, что крест есть модель человека, считаем возможным экстраполировать ее на отдельные части человеческого тела. Так, например, верхняя часть лица соотносится с духовным, сакральным началом (ср.: глаза – зеркало души), а нижняя часть – в большей степени с профанным. В центре лица – нос, который и является неким мерилom, точкой отсчета, нормой. Всякое перемещение по условной вертикальной оси является отступлением от нормы, возможно, именно этим и объясняется отрицательная коннотация фразеосочетаний *вешать нос, задирать нос, крутить носом*.



вешать нос

рис. 3

задирать нос

крутить носом

Таким образом, фразеологические единицы являются наиболее «представительными» единицами лингвокультурологии: внутренняя форма идиом, являющаяся носителем мотивированности, часто содержит элементы национально-культурного плана, так как фразеологизмы возникают на основе «образного представления о действительности, отображающего по преимуществу обиходно-эмпирический, исторический и духовный опыт языкового коллектива, связанный с его культурными традициями» [4: 37].

Литература

1. Буслаев Ф. И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные / Ф.И. Буслаев. – М., 1954.
2. Лиджиева А. С. К вопросу о частотности функционирования названий частей тела человека в составе соматических фразеологизмов русского и калмыцкого языков / А.С. Лиджиева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2012. – №4.
3. Смирнова И. Тайная история креста / И. Смирнова. – М., 2006.

4. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) / В.Н. Телия // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. – М., 1993.

5. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка / А. И. Молотков. – М., 1986.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЦЕНТРА ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ
КГМУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(МЕДИЦИНСКАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ)**

Чернякова Л.А., Алтухова В.А.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Формирование коммуникативной компетенции в сфере профессиональной коммуникации закладывается уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Медицинская специализация в учебном процессе в рамках элементарного уровня отражена в Государственном стандарте по русскому языку как иностранному (элементарный уровень, 2001) в разделе «Содержание коммуникативно-речевой компетенции»: иностранец должен уметь реализовывать элементарные коммуникативные намерения в поликлинике, у врача, в аптеке.

При решении коммуникативных задач иностранный учащийся должен уметь вербально реализовать следующие интенции: вступать в коммуникацию, обращаться к кому-нибудь, просить повторить, благодарить, задавать вопрос или сообщать о факте или событии, выражать желание, просьбу, согласие или несогласие, отказ.

Однако, учитывая медицинскую специализацию русского языка как иностранного при обучении слушателей Центра довузовской подготовки иностранных учащихся и тот факт, что во втором семестре они изучают дисциплины «Уход (терапия)», «Уход (хирургия)», вступая непосредственно в коммуникацию с русскоязычными пациентами в больницах города, мы увеличили объём коммуникативных задач элементарного уровня, включив в тематику элементарного речевого общения в устной форме тему «Я заболел».

Речевое общение иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере, как правило, происходит в режиме «студент (врач)» – «пациент», поэтому оно предпочтительно в форме диалогической речи. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному указывает, что в области диалогической речи учащийся должен уметь:

- понимать высказывания собеседника, определять его коммуникативные намерения в пределах минимального набора речевых ситуаций;
- адекватно реагировать на реплики собеседника;

– инициировать диалог, выражать коммуникативные намерения в минимальном наборе речевых ситуаций.

Высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

В качестве основной единицы обучения диалогической речи на начальном этапе (речевого образца) выступает диалогическое единство (соединение реплик со структурной, интонационной и смысловой законченностью). Наиболее используемыми являются следующие виды диалогического единства: вопрос – сообщение, вопрос – контрвопрос, побуждение – сообщение, побуждение – вопрос, сообщение – вопрос, сообщение – сообщение.

Обучение речевой теме «Я заболел» строится на основе смешанного текста с превалированием диалога, связанного с ситуацией, в которой происходит общение. Учащиеся уже знакомы с разными видами диалогических единств. Они имеют опыт работы с диалогами-беседами, диалогами-инсценировками и т.п., поэтому мы выстраиваем работу по схеме: предтекстовая – текстовая – посттекстовая, опуская этап обучения диалогическим единствам как речевым моделям.

Предтекстовая работа направлена на снятие лексико-грамматических трудностей презентуемого учебного материала. Первый шаг – это методическая группировка лексики. Мы используем группировки по тематическому признаку, на основе сочетаемости слов в речи, на основе выделения общей морфемы в словах и другие. Они достаточно эффективны, так как готовят слова к употреблению в речи. Например, данная лексика сгруппирована на основе выделения общего корня:

Болезнь – заболеть (чем?) – Вчера мой друг заболел гриппом.

Болят, болят (что?) – У меня весь день болят голова.

Болезнь – болезни – Болезни сердца очень опасны.

Боль – боли – У пациента сильная боль в позвоночнике.

Больной (-ая, -ое, -ые) – У него больное горло. Больной пришёл на приём к кардиологу.

Больница – больницы – В городе строят современные больницы.

Больничный (-ая, -ое, -ые) – Этому больному нужен больничный режим.

При семантизации лексики используются разные способы: перевод на язык-посредник, контекст, средства наглядности, при помощи синонимов, антонимов, словообразовательного анализа, толкования и т.п.

Для активизации лексики мы применяем такие упражнения:

а) исключение в ряду лишнего слова, которое не подходит тематически, например:

Задание: назовите, какое слово лишнее.

1. желудок, голова, рука, лекарство, горло;

2. насморк, ухо, кашель, температура;

3. лекарство, тёплое молоко, лекция, грипп.

б) нахождение соответствующего слова на языке-посреднике, например:

Задание: в правой колонке найдите перевод каждого русского слова.

- | | | |
|----|-------------|----------------|
| 1. | Температура | A. medicine |
| 2. | Кашель | Б. stomach |
| 3. | Желудок | В. temperature |
| 4. | Лекарство | Г. pharmacy |
| 5. | Аптека | Д. cough |

в) распознавание графической оболочки слова, например:

Задание: найдите знакомые слова.

Температура аптека аппетит

Голова анальгин асморка кашель

г) использование слова в построении речевой модели, например:

Задание: используйте в речевой модели глаголы *болеть* и *болит*.

1. Мой друг часто
2. У него ... горло.
3. Что у вас ... ?
4. Когда я ..., я читал интересные книги.
5. Я долго ..., но сейчас уже чувствую себя хорошо.
6. У меня ... рука, поэтому я не могу писать.

Необходимым подготовительным этапом является пропедевтика грамматических трудностей материала. Так в тексте-образце есть безличные предложения со словами *нельзя* и *нужно*, которые часто встречаются в научном стиле речи медицинской специализации. Мы предлагаем учащимся выполнить следующее задание: измените предложения, используя слова *нужно*, *можно*, *нельзя* по образцу.

Модель: Вы должны думать о своём здоровье.

Вам нужно думать о своём здоровье.

1. Вы должны принимать лекарство 3 раза в день.
2. Он должен пить тёплое молоко с мёдом.
3. Ты должна уже ходить на занятия.

Во время выполнения упражнения, преподаватель напоминает учащимся о структуре безличного односоставного предложения и двусоставного, опираясь на схемы: *кто должен что (с)делать, кому нужно, можно что (с)делать*

Текстовая работа состоит из притекстового задания (Прочитайте текст и ответьте на вопрос: Сколько времени больной студент не будет ходить на занятия?) и непосредственного чтения текста с соблюдением правил фонетики, ритмики и интонации.

Посттекстовый этап работы представлен речевыми упражнениями, которые необходимы для вывода учащихся в речевое общение. Мы называем его «Давайте поговорим». Это такие задания:

1) Расскажите, что делает врач, когда приходит к больному. Употребите следующие словосочетания:

- осматривать больного;
- измерять температуру, давление;

- выписывать рецепт на лекарство;
- давать справку, рекомендации;
- слушать лёгкие;
- посмотреть горло.

2) Дополните диалог, разыграйте его.

– Алло! Здравствуйте! Можно вызвать врача на дом?

– Пожалуйста. Ваша фамилия?

– ...

– Сколько вам лет?

– ...

– Ваш адрес?

– ...

– Что у вас болит? (Что с вами?)

– ...

– Какая у вас температура?

– ...

– Ждите. Врач будет после 12 часов.

3) Ваш друг болен гриппом. Расскажите, какие у него симптомы гриппа?

4) Расскажите, какие рекомендации даёт врач больному, если у больного грипп.

5) Прочитайте ответы больного и скажите, какие вопросы задаёт ему врач?

В. ...?

Б. Я плохо себя чувствую

В. ...?

Б. У меня болит желудок.

6) Прочитайте диалог «В медпункте», определите с помощью словаря значение незнакомых слов. Инсценируйте диалог.

– Здравствуйте, доктор!

– Здравствуйте! Садитесь, я слушаю вас.

– У меня сильный кашель уже 3 дня, но температуры нет.

– Раздевайтесь. Я хочу послушать вас. Дышите! Не дышите! Откройте рот!

Покажите язык! Скажите «а-а-а»! У вас простуда. Вот рецепт на лекарство.

Принимайте лекарство 3 раза в день. Приходите через 5 дней.

– Спасибо, доктор! До свидания!

– До свидания!

7) Расскажите, где находится медпункт КГМУ, были ли вы там, что вы делали в кабинете врача, что делал врач.

На завершающем этапе работы с текстом очень эффективно использование ролевой игры. Ролевые игры наиболее приближены к решению реальных задач общения. Приведём пример ролевой игры, которая включена в наши материалы.

«Вызов врача на дом» (ролевая игра, микроэтюда).

Задание: а) Вы почувствовали себя плохо, у вас высокая температура. Вызовите врача на дом, объясните, что с вами.

б) Вы медсестра регистратуры. Запишите вызов, скажите, когда будет врач.

в) Вы врач, пришли по вызову. Осмотрите больного, задайте вопросы, дайте ему рекомендации.

Реализуемый материал. Вызов врача на дом. Этикет общения больного с врачом. Этикет общения врача с больным. Рекомендации врача.

Реквизит. Телефон, чемодан врача (сумка с красным крестом), термометр, стетоскоп, бланки рецептов, упаковки от лекарств.

Комментарий. Игра ведется в быстром темпе. Этюд может повторяться со сменой играющих, ситуации (стало плохо другу, который пришёл в гости), характера заболевания.

По окончании занятия по теме «Я заболел» учащиеся получают задание для самостоятельной работы: подготовить рассказ по теме.

Результаты работы с представленными материалами свидетельствуют об оптимальности выбранного пути при формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся в сфере профессиональной коммуникации на начальном этапе обучения.

Литература

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др.– 2 изд. ,испр. и доп.–М.– СПб., 2001.– 28 с.
2. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева и др.– М., 2001.
3. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи.– 2-е изд.– М., 1986.– 160 с.
4. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки.– СПб., 2006.– 272 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Шумакова А.М.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Многие российские вузы считают подготовку иностранных граждан одним из приоритетных направлений своей деятельности. Обучение иностранных учащихся русскому языку в современных условиях требует не только специальной профессиональной подготовки педагогов, но и специфических форм, методов и средств обучения.

Все более важное место в структуре профессиональной компетенции преподавателя занимают компьютерные технологии обучения, поскольку современная система обучения русскому языку как иностранному (РКИ) должна ориентироваться не только на традиционную методику преподавания, но и находить новые, современные формы организации методической системы обучения языку.

Научными исследованиями, посвященными проблемам внедрения и использования новых компьютерных технологий, которые должны способствовать быстрому пониманию, восприятию и глубокому усвоению учебного материала, занимаются такие ведущие ученые как Э. Г. Азимов, О. И. Руденко-Моргун, А. Д. Гарцов, Т. В. Шустикова и др.

Как считает О. И. Руденко-Моргун, использование новых компьютерных технологий поможет обеспечить: комплексный, интегрированный подход к обучению РКИ; подлинную коммуникативность дидактических материалов как на начальном, так и на дальнейших этапах обучения; функционирование гибких моделей обучения, в полной мере учитывающих индивидуальные особенности учащихся, и др.

Э. Г. Азимов отмечает, что создание и использование учебных компьютерных программ в обучении РКИ предполагает постановку и решение ряда проблем:

- педагогических (изменения в педагогическом процессе, в функциях преподавателя и учащегося, в формах презентации учебного материала);
- методических (функции компьютера на уроке иностранного языка, типы программ и упражнений, соотношение и взаимодействие компьютерных программ с другими учебными средствами, эффективность поддерживаемого компьютером обучения и др.);
- психологических проблем взаимоотношений учащихся, преподавателей с компьютерной программой;
- лингвистических проблем организации диалога с компьютером на естественном языке;
- организационных (организация урока в компьютерной лаборатории, организация дистанционного обучения) и др.

Обучение русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки нацелено на удовлетворение коммуникативных потребностей иностранных учащихся, впервые прибывших в нашу страну для получения высшего образования, в учебно-профессиональной, социальной и культурологической сферах общения. Это период адаптации иностранного студента к новым условиям жизни и учебы в России, поэтому русский язык для него становится тем инструментом, который помогает включиться в общение в новом социуме.

Главной целью обучения иностранного студента на начальном этапе довузовской подготовки является получение коммуникативных навыков и умений. Таким образом, перед преподавателем РКИ встает задача создания благоприятных условий для успешного и результативного овладения русским

языком. Педагог должен использовать в своей работе такие технологии и приемы обучения, которые мотивировали бы иностранных студентов на дальнейшее изучение русского языка, задействовали бы их творческий потенциал, стимулировали бы их активность. Обучение РКИ с использованием современных компьютерных технологий является важным вспомогательным материалом в целях совершенствования процесса обучения русскому языку как иностранному. Иностранному студенту, изучающему русский язык, необходимо наглядно представлять новый материал, особенно на начальном этапе обучения РКИ, поэтому работа преподавателя в иностранной аудитории предполагает использование технических и аудиовизуальных средств обучения в процессе подачи фонетического, лексического, грамматического материала. Слуховая и зрительная демонстрации стали возможными благодаря компьютеру и специальным программам, которые позволяют комплексно преподносить информацию различного характера: использовать аудиовизуальные средства, включая музыкальные и видеофайлы, например, песни, отрывки из фильмов, слайды, зрительный ряд из иллюстраций по рассматриваемой теме, дополнительную текстовую информацию, а также предъявлять задания различного характера.

Сложные задачи обучения, дефицит учебного времени делают интенсификацию учебного процесса не только желательной, но и необходимой. Одним из эффективных путей решения этой проблемы является увеличение роли внеаудиторной самостоятельной работы иностранных учащихся с использованием компьютерных технологий. Известно, что самостоятельная работа является важной составляющей учебной деятельности студента. Она активизирует учебно-познавательный процесс на русском языке, развивает его успешность в самостоятельном продвижении вперед, в усвоении вузовских форм работы. Использование компьютерной техники индивидуализирует работу учащихся, снимает психологические трудности, эффект страха совершить ошибку, стимулирует мотивацию и интерес к изучению русского языка, повышает эффективность и качество подготовки.

Развитие дистанционных форм обучения привело к идее разработки Центром довузовской подготовки иностранных учащихся дистанционного курса по русскому языку, предназначенного для самостоятельного использования учащимися при изучении русского языка на родине, до приезда в Россию. В курсе реализован аудиовизуальный способ презентации учебного материала: озвучен весь вводный фонетический курс; в каждом разделе представлены теоретический материал (грамматический комментарий) и практический материал (интерактивные упражнения для закрепления полученных знаний, навыков и коммуникативных умений).

Таким образом, как показывает практика обучения, включение в учебный процесс комплекса компьютерных технологий на этапе довузовской подготовки повышает эффективность учебного процесса путем интенсификации всей дидактической деятельности.

Литература

1. Азимов Э. Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному: хрестоматия. Екатеринбург, 2008. 70 с.
2. Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/conception/>
3. Петрова С. М. Роль инновационной технологии анализа художественного произведения в системе изучения русского языка как иностранного (на материале Республики Саха (Якутия)) [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2012. № 8 (16). – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/eru/issues/2012/8/petrova.pdf>
4. Руденко-Моргун О. И. Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://m0sted.net/rudenko-morgun-o-i-kompyuternye-tehnologii-kak-novaya-forma-obucheniya-rki/>

Раздел 4

Язык и культура профессионального общения

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ*¹

Анозие П. Э.

**Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия**

Язык и культура тесно связаны между собой, и оба постоянно находятся в пространстве общения, проводимого людьми в определенном обществе. Важность совместного действия языка и культуры в сегодняшнее время вызывает гораздо больше внимания, чем в прошлые годы, поскольку борьба за выживание, обмен профессиональными знаниями, дипломатическое служение между странами, заставляют людей выйти навстречу другим культурам. «Язык – это совокупность средств общения людей посредством обмена мыслями и правил употребления этих средств»[1]. Очевидно, что родной язык человека много говорит о своей культуре. Поэтому, самое лучшее место для познания чужого языка - это изучение его в стране носителя чтобы ознакомиться с его культурой. Следовательно, трудно понимать произведения великих писателей не зная культуры, которая оказывала влияние на их мировоззрение. Ведь язык является средством развития и средством усвоения культуры каждым членом общества.

Согласно В. Н.Телии, «культура имеет дело с не дискретным мышлением, она «говорит» языком целостных и в то же время нелинейных размытых категорий; концептуальное осмысление категорий культуры находит свое воплощение в естественном языке» [2]. Важно отметить, что язык как сущность «находит свое проявление в речи; речь представляет собой использование имеющихся языковых средств и правил в самом языковом общении людей»[3].

Результат любого общения между людьми, которое осуществляется благодаря языку и культуре является информацией. Разные виды информации, получаемые через разные каналы общения, подчеркивают разновидности служения информации, например, для профессиональной деятельности.

Профессионализм подразумевает мастерство в определенной области жизни общества, где требуется ответственность. Неотъемлемая часть любой профессиональной деятельности - поток информации, которой обмениваются профессионалы постоянно между собой, чьи значения недоступны для чужих лиц. В медицине, например, есть терминологии, которые самый умный банкир в

* Статья подготовлена в рамках реализации программы развития деятельности студенческих объединений ЮЗГУ на 2012-2013 годы (мероприятие 2 «Популяризация образа успешного российского ученого и повышение научного информационного обмена молодежи» пп. 2.6 «Организация и проведение интернет-конференции с ведущими учеными РАН «Интерактивный диалог поколений в университетском образовательном пространстве»)

России не обязан знать, но любой врач, независимо от своего родного языка должен понимать.

Культура общения в профессиональной деятельности определяет свойства терминологии, манеры общения, разрешаемые людям этикой данной профессии употреблять. Иначе говоря, культура общения определяется как «система кодифицированных образцов и норм поведения, деятельности, общения и взаимодействия людей, несущая релятивную и контрольную в социуме»[4]. То есть, культура служит тому, чтобы профессиональные деятели данной области знания могли обмениваться информацией между собой, используя разные виды средства коммуникации и технологии.

Разделение труда обусловлено тем, что один человек не может собственными руками построить башню, то есть, ему надо это делать с помощью других инженеров. Даже в этом случае, срок строительства этой башни более зависит не только от мастерства инженеров, но и от их умения понимать друг друга. Иными словами, десять человек даже не могут построить башню, не смотря на их знания, если нет объединяющего языка и культуры поведения в их профессиональной деятельности. Это очень заметно в разных видах спорта, где хорошая команда- это результат не только талантов спортсменов, но и их культуры поведения. Поэтому, неудивительно, что замечательная команда, но недисциплинарная, то есть, без культуры общения, может проиграть слабой команде с высокой культурой.

Для того, чтобы достичь успехов в профессиональной деятельности, нужно чтобы каждый профессионал обладал следующими коммуникативными навыками: «способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умением логически верно, аргументировано и ясно строит устную и письменную речь; готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе; готовностью к самостоятельной, индивидуальной работе, принятию решений в рамках своей профессиональной компетенции; способностью и готовностью к практическому анализу логики различного рода рассуждений, к публичным выступлениям, аргументации, ведению дискуссии и полемики»[5].

В профессиональной деятельности, люди иногда выбирают не те профессии, которыми они хотели бы заниматься на самом деле, потому что строение и стратификация общества иногда не позволяют им поступать по-другому. Например, в России быть менеджером - мода, поэтому, молодые люди часто туда идут. Развитие любой страны далеко не пойдет, пока нет общественного осознания о том, что общество нуждается во всех профессиях, но прежде всего, в одаренных людях, призванных природой заниматься определенными делами. То есть, для благополучия общества, каждый в нем должен чувствовать себя, нужным, и хорошо когда это чувство ответственности реализуется человеком в его жизни. Нужно подчеркнуть, что никто, не станет профессиональным без обучения, поэтому, намерение многих работодателей взять на работу, только тех людей, которые прежде имеют опыты, безусловно, противоречит самому принципу профессионализма.

Таким образом, нужно отметить, что поскольку язык и культура поведения – это неотъемлемые части профессиональной деятельности в обществе, то человек не может реализовать себя в профессиональном образе в определенной области деятельной жизни общества, если он не способен общаться со своими коллегами благодаря отсутствию достаточного уровня знания языка и культуры поведения.

Литература

1. Электронный ресурс: <http://www.moluch.ru/archive/37/4169/> (дата просмотра 12.09.2013)
2. Электронный ресурс: http://www.classes.ru/grammar/140.Oparina/source/worddocuments/_5.htm (дата просмотра-9.01.2014)
3. Электронный ресурс: <http://www.moluch.ru/archive/37/4169/> (дата просмотра- 20.01.2014)
4. Электронный ресурс: <http://www.moluch.ru/archive/37/4169/> (дата просмотра- 20.01.2014)
5. Электронный ресурс: <http://www.moluch.ru/archive/37/4169/> (дата просмотра- 20.01.2014)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Афанасьева Т. Ю., Чернявская Н. Э.

**Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород, Россия**

Обучение иностранному языку – процесс довольно длительный. Важно попытаться найти ответ на вопрос «Зачем нужен иностранный язык?» На данный момент обучение иностранному языку является прямым путем успешной деятельности студента во всех сферах науки. В связи с этим большую роль играет профессионально – ориентированный подход, который предусматривает формирование иноязычного общения в профессиональной сфере, сфере науки с учетом профессиональных компетенций. Профессионально – ориентированное обучение заключается в наличии у студентов комплекса иноязычных знаний, речевых и коммуникативных умений.

Владение иностранным языком требует умения ориентироваться в определенной ситуации, прогнозировать результаты своей учебно-коммуникативной деятельности, умения студента строить свою деятельность и иноязычную, и креативную деятельность только сознанием оценки своего собственного «я».

Необходимо создание обстановки профессиональной деятельности в учебных условиях.

Многочисленные анализы опытов преподавания иностранного языка показывают, что студенты недостаточно владеют иноязычной картиной мира вследствие отсутствия некоторых коммуникативных ситуаций, свойственных стране изучаемого языка.

К профессиональной коммуникации можно отнести такие виды речевых действий, как презентация материала, письменный и устный обмен информацией, выражение мнения, обсуждение.

Для успешного осуществления профессионально ориентированного подхода в обучении иностранному языку необходимо сочетание трех компонентов – языковая компетенция, профессиональные знания, и социально – поведенческий компонент.

Большую роль в обучении иностранному языку играет ситуация делового общения, которая включает в себя два аспекта

- обучение языку взаимодействия.
- профессионально – ориентированное обучение ценностям и знаниям.

Профессионально – ориентированный подход к обучению иностранным языкам предполагает соединение коммуникативно-ориентированного языкового образования с профессиональным образованием средствами иностранного языка при развитии иноязычной коммуникативной компетенции.

Основная сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний.

Профессионально-ориентированное обучение основано на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, формирующей профессиональные умения. Современному выпускнику уже не достаточно уметь только читать и переводить профессиональные тексты, но и уметь использовать иностранный язык в различных сферах общения.

Профессионально-ориентированное общение может происходить в официальной и неофициальной обстановке, в виде бесед с иностранными коллегами, выступлений на совещаниях, конференциях, коллективных обсуждениях, написаниях деловых писем и e-mail. Поэтому содержание обучения иностранному языку должно быть профессионально и коммуникативно-направленным. Необходимо четко определять цели обучения иностранному языку студентов-нелингвистов.

Высококвалифицированный специалист в современных условиях не может эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, используя

только знания, полученные им в процессе обучения в вузе. Молодые ученые и специалисты должны быть знакомы с последними достижениями в своей области, а это подразумевает, в свою очередь, работу с научно-технической литературой не только на родном, но и на иностранном языке.

Кроме того, обновление процесса обучения иностранным языкам в вузе оказывает непосредственное формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. Вместо прежней преимущественной ориентации на усвоение грамматических структур теперь наибольший акцент делается на овладение прочными навыками говорения. На занятиях рекомендуется использовать тексты, материалы, содержащие новые для студентов сведения по истории, культуре страны изучаемого языка, что способствует развитию межкультурных связей.

Обучение профессионально-ориентированному языку предполагает тематическую обусловленность используемых учебных материалов. Интерес к предмету возрастает тогда, когда он практически значим, когда учащиеся ясно и четко могут представить перспективы использования полученных знаний, когда целью обучения становятся полезные навыки и умения, которые в будущем будут целесообразны и ценны. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку расширяет кругозор специалиста, позволяет ему в современных условиях более успешно вести свою профессиональную деятельность, особенно с зарубежными партнерами.

Современному обществу важно, чтобы сегодняшний выпускник был профессионально успешным и мобильным, умеющим строить свою собственную карьеру, работать в условиях жесткой конкуренции на отечественном и мировом рынках, и активно содействовать благополучному развитию всего общества.

В неязыковых вузах обучение иностранному языку с учетом будущей профессии приобретает сегодня большее значение и регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, в котором говорится о необходимости учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его направленности на реализацию задач, стоящих перед будущими специалистами.

Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов с применением модели профессионально-ориентированного обучения будет более результативным, если обеспечивать соблюдение следующих педагогических условий: достижение целей должно быть обеспечено специальным выбором форм, методов и средств обучения; организация контроля и оценки результатов обучения, с применением специально разработанных педагогических тестов; формирование готовности преподавателей и обучающихся к практическому применению модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Иностранный язык может в значительной степени повлиять на формирование профессионально-ориентированных целей студента, т.к. иностранный язык как учебная дисциплина черпает рабочий материал из разных

сфер действительности, в том числе и, не в последнюю очередь, из области, связанной с будущей профессией студента.

Таким образом, изучение иностранного языка на основе профессионально-ориентированного подхода, хорошо продуманное и организованное комплексное применение активных методов и интерактивных технологий обучения, отбор имеющего профессиональную значимость материала будут способствовать формированию компетентных и востребованных специалистов со знанием иностранного языка, способных самостоятельно переносить ранее приобретенные знания в новую ситуацию, находить варианты решения поставленной проблемы, применять ранее усвоенные способы деятельности для ее решения, учиться налаживать контакты с партнерами в рамках профессиональной коммуникации на разных языках.

Литература

1. Васильева М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку. // Иностранные языки в высшей школе: Учеб. – метод. пособие / Под ред. С.К. Фоломкиной. Вып.20. – М.: Высш. шк., 1987. – 143 с.: ил. – с.23.
2. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – Москва, 2007. – С.132.
3. Каргина Е.М. Мотивация профессионального выбора и развития личности в процессе профилизации изучения иностранного языка (монография). – ГУАС, Пенза, 2013. – 486 с.
4. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. / М.В.Ляховицкий //Иностранные языки в школе.- 1973,- №1.- С.27 - 34.
5. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку / П.И.Образцов, О.Ю.Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 36с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воробьева В.А.

**МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным
изучением отдельных предметов №55 им. А. Невского»,
г. Курск, Россия**

Глобализация и интернационализация науки в целом и высшего профессионального образования в частности требует новых решений в различных сферах развития современного университета, в том числе в области разработки и реализации программ языковой подготовки для разных целевых аудиторий, студентов и сотрудников университета. Мы сталкиваемся с необходимостью изучения иностранного языка в специальных целях. По

определению Р.П. Мильруда «обучение иностранному языку в специальных целях представляет собой организованный процесс реализации образовательного курса для специалистов с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере» [4].

С развитием современного общества становится очевидной актуальность принципиально новой организации процесса обучения, пересмотра приемов и методов обучения, активного включения деятельности в учебный процесс, предоставления студентам возможности уже в процессе обучения работать с профессиональными проблемами и при этом тренировать языковые навыки в конкретных областях деятельности, в которых предстоит работать будущим выпускникам. Такой подход к организации деятельности обучения позволит готовить конкурентоспособного специалиста, активно владеющего технологиями решения поставленных задач, способного к успешной адаптации в новой среде, воспринимающего конкуренцию как стимул к развитию и как путь поиска оптимального решения и приобретения нового знания [3].

Так, например, при подготовке магистров педагогического образования является целесообразным использовать иностранный язык не только как средство общения, но и как средство решения профессиональных задач в научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической и культурно-просветительской сферах. А именно будущий магистр должен уметь организовать взаимодействие с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе и иностранными, искать и находить новых социальных партнеров, включаться во взаимодействие с социальными партнерами обучающихся при решении актуальных исследовательских, управленческих, научно-методических задач. Таким образом, становится очевидной важность формирования особых языковых навыков у магистрантов. Работая в различных социальных учреждениях (методические центры, ВУЗы, ССУЗы, детские образовательные отечественные и зарубежные центры, лицей и гимназии, научно-исследовательские центры, центры иноязычного образования), магистр педагогического образования так или иначе вступает во взаимодействие с различными группами социальных партнеров, такими как:

- 1) непосредственные участники педагогического процесса (ученики, студенты, родители, другие преподаватели, ученые);
- 2) научные партнеры (отечественные и зарубежные центры и институты, отделы/министерства образования, университеты при организации сотрудничества/кураторства);
- 3) прочие (учреждения здравоохранения, культуры и средств массовой информации и т.д.).

Во всех случаях задачей взаимодействия участников является взаимопонимание, т.е. способность по успешному осуществлению социального партнерства в различных видах деятельности (образовательной, научной и т.д.). Таким образом, и процесс подготовки магистров педагогического образования должен строиться с учетом специфичности данного вида деятельности.

Необходимо создавать контекст будущей социальной жизни и деятельности магистрантов. Основным фактором, определяющим целенаправленное формирование лингвистических навыков, является деятельность, активность магистранта. Весь образовательный процесс подготовки магистра педагогического образования должен носить коммуникативный, деятельностный, интерактивный характер. И содержание образования должно отбираться исходя из контекста будущей социальной деятельности, с которой придется столкнуться магистрам. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высшем профессиональном образовании ориентируется на специальность, коммуникацию и международные стандарты. Эффективность обучения находится в прямой зависимости от того, сколько говорят, слушают и читают обучаемые. Важно учитывать, как и что они говорят, слушают и читают. Например, в рамках курса «Деловой английский язык» можно использовать интерактивный подход, имитационные методы, метод анализа конкретных ситуаций, инсценировки для формирования не только языковых знаний и умений, но и для овладения новым социальным опытом, социальными ролями, нормами, мотивами.

В настоящий момент организация образовательного процесса состоит в том, чтобы создать необходимые условия для формирования у магистранта опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, деловых, организационных, управленческих, социальных и иных проблем.

При отборе учебного материала для формирования иноязычной компетенции огромное подспорье преподавателю могут составить современные телекоммуникационные системы, расширяющие доступ к аутентичным материалам на изучаемом языке, к сетевым учебным пособиям. Например, работая в сети Интернет, студенты и преподаватели могут обращаться к библиотекам электронных текстов, музейным и архивным источникам, электронным версиям газет и журналов, использовать сетевые обучающие программы и словари; принимать участие в дискуссиях и видеоконференциях, обмениваться информацией с помощью электронной почты и т. д. При аудиторной работе обучающийся получает возможность действовать в условиях, имитирующих реальность, что, несомненно, расширяет возможности изучения языка, делая инфокоммуникационные технологии неотъемлемым компонентом процесса его изучения.

Рассматривая преподавание иностранного языка для профессиональных целей, следует помнить о том, что профессионально ориентированное общение представляет собой особый вид социального общения, который сопровождает и обслуживает профессионально-трудовую деятельность взаимодействующих людей. Предполагается, что посредством иностранного языка будущий специалист сможет вступать в профессионально-значимое общение с представителями другого языкового и культурного сообщества. В связи с этим цель обучения профессионально ориентированному общению можно определить как формирование у обучаемых навыков и умений адекватно воспринимать, понимать и реагировать на профессионально-значимую

информацию, сообщаемую устно или письменно иноязычным представителем данной профессии.

Следовательно, при обучении эффективному общению на иностранном языке для профессиональных целей в языковом курсе необходимо сделать акцент на формирование умений, а при составлении целей выделить отдельным блоком умения, которыми должен владеть обучающийся к концу курса. Особенность преподавания иностранного языка для профессиональных целей заключается в более тесном взаимодействии с задачами профессионально ориентированного общения в данной сфере деятельности: говорящий выражает понятия и выполняет коммуникативные функции, добиваясь эффективности профессиональной коммуникации, под которой понимают определенное воздействие на слушателя, отвечающее прагматическим целям участников акта коммуникации [3].

Очевидно, что роль иностранного языка как фактора профессиональной социализации и адаптации огромна. Поэтому предстоит еще решить ряд комплексных вопросов разработки и создания системы языкового профессионально-ориентированного образования, востребованного современными университетами, ставящими перед собой цель подготовки элитных специалистов в области науки, педагогики и методики преподавания дисциплин, конкурентоспособных на международном рынке труда.

Литература

1. Биктагирова Г.Ф. Формирование социальных компетенций студентов педагогических специальностей и направлений [Текст]// Современные проблемы науки и образования. 2011. - № 4. - С. 39 - 45
2. Колычева З. И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования [Текст]// Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-pedagoga-v-svete-modernizatsii-obrazovaniya>
3. Мелёхина Е. М. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей / Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 109, 2009. С. 28 – 36
4. Мильруд Р.П. Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия / Р.П. Мильруд [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2013/05/english-special/>
5. Слесаренко И.В. Гуманитаризация профессиональной подготовки специалистов / Высшее образование в России, №1, 2009. – С. 173 – 176

ЯЗЫК КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Воробьева Г.А.

Курский базовый медицинский колледж,

г.Курск, Россия

Расширение международного сотрудничества в экономической, политической, научно-технической, культурной и образовательной областях требует от современного выпускника учебного заведения активного владения иностранным языком. Задачи ссузовского курса иностранного языка определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов. Цель курса – приобретение студентами языковой компетенции, уровень которой на отдельных этапах подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Одним из способов достижения студентами языковой компетенции считается формирование и совершенствование языковых навыков, которые включают в себя развитие лексики, навыков чтения литературы на иностранном языке, развитие коммуникативной культуры. Становление современного специалиста-медика, владеющего современными передовыми отечественными и зарубежными медицинскими технологиями, в значительной степени зависит от того, насколько оперативно он умеет извлекать профессионально ориентированную информацию не только на родном, но и иностранном языках.

В этой связи встает проблема обучения студентов медицинского ССУЗа иноязычному профессионально ориентированному чтению с максимальным пониманием информации специального характера. Главным требованием профессионально ориентированного обучения иностранному языку становится необходимость приблизить содержание и методы его преподавания к практическим нуждам обучаемых, а для этого требуется тщательное изучение целей и задач, стоящих перед определенным контингентом студентов, обязательный учет интересов и мотивации, при составлении программы обучения. В первую очередь это относится к отбору материала, его критическому осмыслению, учету профессиональной специфики студентов и уровню языковой компетенции. В задачу профессионально ориентирующей деятельности преподавателя ССУЗа входит организация такого воздействия учебной информации на студентов, чтобы профессиональные потребности явились источником их активности и заставили их совершать действия, направленные на удовлетворение возникших потребностей.

Отличительной особенностью профессионально ориентированного обучения английскому языку является максимальный учет специфики профессиональной сферы, поэтому обучение строится в соответствии с конкретными профессионально-значимыми целями и задачами, на основе тематически и грамматически отобранного материала, отражающего современные профессиональные (в нашем случае медицинские) проблемы и способы их практического решения, а также ситуации возможного коммуникативного взаимодействия с иноязычными представителями.

В настоящее время все большее внимание уделяется вопросам обучения иностранному языку как языку профессионального взаимодействия, при котором чтение оригинальной медицинской литературы рассматривается как основной источник получения новейшей информации специального характера, способствующей повышению уровня профессиональной компетентности выпускников медицинского ССУЗа. При таком подходе важнейшей составляющей обучения иностранному языку в медицинском ССУЗе становится иноязычное профессионально ориентированное чтение. Специфика педагогического общения при обучении чтению отличается характером взаимодействия: при обучении чтению контакт осуществляется посредством письменных и устных предтекстовых заданий, различного рода инструкций, указаний, комментариев к тексту. Эти задания, инструкции, тесты и ключи для самоконтроля составляются преподавателем с определенной методической целью. С их помощью преподаватель управляет пониманием текста студентами, дает ему оценку, интерпретирует соответствующим образом его содержание и смысл. Однако это не означает, что педагогическая деятельность по обучению чтению преимущественно исключает устноречевое общение студентов и преподавателя. Известно, что обучение чтению сочетается с обучением говорению на базе текста, следовательно, и педагогическое общение в процессе обучения чтению должно включать формы, присущие как чтению, так и говорению.

Специфика обучения иностранному языку в медицинском состоит в ориентации на профессиональные потребности будущих медиков, которые преимущественно связаны с необходимостью читать специальную медицинскую литературу и документы, общаться с зарубежными коллегами на профессиональные темы на иностранном языке. Учитывая выявленные потребности будущих медиков, программа обучения включает формирование, развитие и совершенствование необходимых профессионально ориентированных иноязычных навыков и умений, в которых основной упор делается на профессионально-значимое чтение из-за ограниченного количества учебного времени, отведенного на этот предмет, что не соответствует все более усложняющимся требованиям, предъявляемым к профессиональным знаниям будущих медиков.

При правильно организованной учебной деятельности студентов овладение иностранным языком на обучающем и коммуникативно-практическом уровнях развивается параллельно. Специфика усвоения знаний по иностранному языку будущими медиками заключается в том, что профессиональные знания и умения не гарантируют квалифицированного овладения иноязычным материалом и развития коммуникативных навыков.

Коммуникативная культура является основой общей культуры личности. Воспитание языковой культуры включает понимание необходимости билингвальной составляющей в общей подготовке выпускника ССУЗа, представление о роли грамотной профессиональной речи и умение корректно оперировать аутентичными профессиональными терминами и речевыми

эквивалентами. Основной принцип «искусства врачевания» включает не только теоретические и практические знания, но и коммуникативные способности убеждения, воздействия и т.д. на пациента. Иначе, речь идет о сформированной речевой компетентности медицинского работника, когда с помощью вербальных и невербальных средств достигается возможное излечение организма. В профессиональном медицинском общении выделяют два вида целей: инструментальные и терапевтические. Первые призваны способствовать осуществлению основного вида профессиональной деятельности, то есть оказанию медицинской помощи. Вторые направлены на создание доверительных отношений между участниками общения, на оказание воздействия на психоэмоциональное состояние пациента для его стабилизации или улучшения. Важным компонентом формирования коммуникативной компетентности будущего медицинского работника является знание о ценностях и нормах профессиональной деятельности, объединяемое в рамках медицинской деонтологии, т.е. терминологическая грамотность и нравственная позиция поведения – один из важнейших показателей профессиональной компетентности – способствует повышению уровня общего медицинского обслуживания населения. Одним из направлений, которое способствует обеспечению предпосылок для эффективного формирования коммуникативной культуры у студентов-медиков посредством изучения иностранного языка, является развитие когнитивного компонента в процессе коммуникативного взаимодействия. В ходе профессиональной иноязычной подготовки студентов в медицинском ССУЗе когнитивный компонент коммуникативной культуры развивается особенно эффективно при наличии следующих условий: внедрение в учебную практику коммуникативных знаний, стимулирующих употребление в диалоге речевых средств, позволяющих продемонстрировать активное слушание; владения техниками формулирования вопросов; побуждение познавательных потребностей, мотивов, профессиональных интересов у студента; установка студента на творческое выполнение заданий, а не на воспроизведение готовых знаний; обеспечение самоконтроля, который успешно осуществляется при наличии адекватной самооценки обучающегося и его критического отношения к себе; эффективная диагностика развития когнитивного компонента коммуникативной культуры студентов-медиков в процессе изучения иностранного языка. Профильно-ориентированный характер составляет специфику обучения иностранному языку в медицинском ССУЗе. Профильное обучение включает общеобразовательный курс и предполагает углубленное изучение языка в соответствии с медицинским профилем. Исходя из всего вышесказанного, студенты, успешно освоившие курс обучения должны: иметь представление о прикладном значении иностранного языка и его влиянии на успех в профессиональной деятельности; владеть билингвальными эквивалентами профессиональной терминологии; уверенно работать с профессионально ориентированной иностранной информацией, уметь работать с учебно-познавательной аутентичной литературой для расширения профессионального кругозора; иметь навыки работы в

компьютерных сетях для поиска и обмена профессиональной информацией на иностранном языке; уверенно пользоваться иностранным языком как средством устного и письменного взаимодействия в формате международных семинаров и конференций.

Позитивные коммуникативные навыки не приходят естественным путем; эти навыки необходимо развивать и поддерживать, постоянно отработывая, что и осуществляется преподавателями иностранного языка. Профессионально-ориентированное обучение предполагает сочетание овладения иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности.

Литература

1. Методика обучения иностранным языкам, под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, М.; Высшая школа, 1982
2. Лингвистика и межкультурная коммуникация.// Вестник Московского университета. – 2009. – №1.
- 3.Т.А. Казаков. Практические основы перевода. Серия “Изучаем иностранные языки”. Союз, 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВО-ПРЕДМЕТНЫХ СЛОВАРЕЙ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Гузина О.С., Маслова И.Б.

**Российский университет дружбы народов
г. Москва, Россия**

Специалистами кафедры русского языка медицинского факультета РУДН с 2007 года ведётся планомерная работа по созданию серии учебных словарей для иностранных студентов-медиков по основным учебным дисциплинам: анатомии, гистологии, эмбриологии, цитологии и др. Основная цель словаря такого типа – способствовать формированию профессионально-коммуникативной компетентности иностранных учащихся на материале подъязыка специальности в процессе презентации базовых терминологических единиц в наиболее характерных для них минимальных контекстах.

В настоящее время издан и активно используется в практике работы кафедры русского языка и специальных кафедр «Учебный словарь по анатомии

человека» [6], включающий 350 терминов по следующим разделам анатомии: соматология, спланхнология, интегрирующие системы организма.

Приведём пример из названного словаря по анатомии.

ВИСОЧНАЯ КОСТЬ, *ж.р.*; *мн.ч.* височные кости; *род.ед.* височной кости; *род.мн.* височных костей.

Височная кость – кость мозгового черепа; состоит из чешуйчатой части, образующей стенку височной ямки, барабанной части, окружающей наружный слуховой ход, и каменистой части, внутри которой располагается орган слуха и равновесия (барабанная полость и лабиринт).

L. os temporale; E. temporal bone; Es. hueso temporal; F. os temporal(m)

□ У новорожденного **височная кость** состоит из трёх не сросшихся ещё частей.

Часть, чешуя, пирамида, тройничное вдавление, барабанная борозда, височная поверхность, скуловой отросток, нижнечелюстная ямка, суставной бугорок, наружное слуховое отверстие, дугообразное возвышение, сонный канал, затылочный край **височной кости**

Височная кость является *чем?*, служитместилищем *чего?*, участвует в образовании *чего?*, имеет *какое?* строение, является продуктом слияния *чего?*, состоит из *чего?* из *скольких?* частей, содержит *что?*, образует *что?*, срастается с *чем?*, окостеневаает *как?*

В 2010 году был издан и «Учебный словарь по цитологии и эмбриологии», включающий 210 базовых терминов по этим научным отраслям [7].

ЭМБРИОЛОГИЯ

ВИТЕЛЛИНОВАЯ ГРАНУЛА, *ж.р.*; *мн.ч.* вителлиновые гранулы; *род.ед.* вителлиновой гранулы; *род.мн.* вителлиновых гранул.

Вителлиновые гранулы - трофические включения в ооплазме (цитоплазме) яйцеклетки.

E.: vitellinegranules; Es.: Losgranulosvitellinas; F.: granulevitellines

□ При электронномикроскопическом исследовании в цитоплазме яйцеклетки выделяются митохондрии, комплекс Гольджи, хорошо развитые гранулярная и агранулярная эндоплазматическая сеть, а также включения: трофические (**гранулы вителлина**, липидные) и пигментные.

Локализация, расположение **вителлиновых гранул**.

Вителлиновые гранулы представляют собой *что?* (являются *чем?*); находятся (располагаются, расположены, локализируются) *где?* в *чём?*; содержатся в *чём?*; выделяются в *чём?*

Син.: желточные гранулы, гранулы вителлина.

ЦИТОЛОГИЯ

РЕГЕНЕРАЦИЯ, *ж.р.*; только *ед.ч. род.ед.* регенерации.

Регенерация – восстановление утраченной или повреждённой клеточной структуры, ткани.

L.: *Regeneratio*; E.: *regeneration*; Es.: *Regeneración*; F.: *régénération*.

□ Различают физиологическую **регенерацию** (естественное обновление клеточных популяций) и репаративную **регенерацию** (восстановление ткани после её повреждения). Сущность процесса физиологической **регенерации** состоит в образовании новых клеток в результате деления малодифференцированных клеток в ответ на естественную убыль дифференцированных клеток. Признак репаративной **регенерации** – образование массы малодифференцированных клеток со свойствами эмбриональных клеток зачатка регенерирующего органа или ткани.

Репаративная, физиологическая регенерация.

Полная, неполная **регенерация.**

Протекающая, развивающаяся **регенерация.**

Регенерация клетки, ткани.

Развитие, процесс, сущность, механизм, признаки, свойства, дифференциация, роль **регенерации.**

Регенерация представляет собой *что?*; является *чем?*; направлена *на что?*; состоит *в чём?*; имеет *какие?* свойства (признаки); характерна (типична) *для чего?*; играет роль *чего?* (*какую?*); протекает *где?*

☀ **Регенерация** → **регенерирующий** (*регенерирующие клетки, ткани*).

В тесном сотрудничестве лингвистов и преподавателей специальных дисциплин готовится к изданию третий из словарей представленной серии – «Учебный словарь по гистологии», охватывающий 300 базовых терминов по этой дисциплине.

В строгом соответствии с логикой построения учебных занятий по гистологии и для облегчения восприятия материала лингвисты выделили в Словаре разделы по конкретным группам тканей, а также ввели раздел, касающийся общих гистологических понятий, которые вызывают наибольшие трудности в усвоении. Важным учебным элементом в медицинском вузе является латинская терминология, включаемая в словарные статьи. Кроме того, для облегчения усвоения материала студентами-иностранцами приводится перевод соответствующих терминов на английский, французский, испанский языки.

Приведём примеры некоторых словарных статей из Учебного словаря по гистологии, построенных в соответствии с предложенной структурой.

СОЕДИНИТЕЛЬНЫЕ ТКАНИ

МАКРОФАГИ; только *мн.ч.*; *род.мн.* макрофагов.

Макрофаги – клетки соединительной ткани, которые представляют собой гетерогенную специализированную клеточную популяцию защитной системы организма. Макрофаги развиваются из потомков стволовой кроветворной клетки (моноцитов крови) после попадания их в ткани.

L.: *macrophagocyti*; E.: *macrophages*.

□ Размер и форма **макрофагов** зависит от их функционального состояния и локализации. Различают две группы **макрофагов** – свободные и фиксированные. К свободным **макрофагам** относятся **макрофаги** рыхлой соединительной ткани

(гистиоциты), **макрофаги** серозных полостей, **макрофаги** воспалительных экссудатов, альвеолярные **макрофаги** лёгких. К группе фиксированных **микрофагов** принадлежат, например, **микрофаги** костного мозга и костной ткани.

Свободные, фиксированные макрофаги.

Альвеолярные, внутриэпидермальные, многоядерные **макрофаги**.

Развивающиеся, формирующиеся, образующиеся, активированные **макрофаги**

Макрофаги соединительной ткани.

Группы, размер, форма, состав, свойства, функции, количество, активность, образование, формирование, обновление, разновидность **макрофагов**.

Макрофаги образуются (развиваются) *из чего?*; являются *чем?*, представляют собой *что?*; выполняют *какие?* функции (функции *чего?*), вырабатывают *что?*, способны *что делать?* (к *чему?*); содержат *что?*; включают в себя *что?*; находятся (локализуются) *где?*.

☀ **Макрофаги** → **макрофагический** (*макрофагическая система*).

Син.: макрофагоциты.

КОСТНЫЕ ТКАНИ

ОСТЕОБЛАСТ, *м.р.*; *мн.ч.* остеобласты; *род.ед.* остеобласта; *род.мн.* остеобластов.

Остеобласт – молодая отростчатая клетка костной ткани, продуцирующая органические компоненты межклеточного вещества и участвующая в процессе кальцинации костного матрикса. В зрелой кости остеобласты встречаются в глубоком клеточном слое надкостницы и в эндосте.

L.: osteoblastus; E.: osteoblast.

□ Форма **osteoblastов** бывает различной: кубической, пирамидальной или угловатой. В цитоплазме **osteoblastов** хорошо развиты гранулярная эндоплазматическая сеть, митохондрии и аппарат Гольджи.

Образующийся, формирующийся **osteoblast**.

Остеобласт (костной) ткани, (глубоких слоев) надкостницы.

Форма, размер, строение (ядро, ядрышки, гранулярная эндоплазматическая сеть, митохондрии, аппарат Гольджи), функция **osteoblastов**.

Остеобласт является *чем?*, представляет собой *что?*; продуцирует *что?*, участвует в *чем?*, создает *что?*, регенерирует *что?*, способен к *чему?*; имеет *какую?* форму (размер тела, строение); встречаются (локализуются, находятся) *где?*.

МЫШЕЧНЫЕ ТКАНИ

КАРДИОМИОЦИТ, *м.р.*; *мн.ч.* кардиомиоциты; *род.ед.* кардиомиоцита; *род.мн.* кардиомиоцитов.

Кардиомиоцит – структурно – функциональная единица сердечной мышечной ткани. Цилиндрическая или ветвящаяся клетка с центрально расположенным

ядром и органеллами общего значения, среди которых хорошо развиты митохондрии, саркоплазматическая сеть, а также включения гликогена и липидов.
L.: *myocytus cardiacus*; E.: *cardiac muscle cell*.

□ В ходе гистогенеза возникает 5 видов **кардиомиоцитов**. Все **кардиомиоциты** покрыты базальной мембраной. При сокращении тяга одного **кардиомиоцита** передается другому. При длительной усиленной работе (например, в условиях постоянно повышенного артериального давления крови) происходит рабочая гипертрофия **кардиомиоцитов**.

Рабочий (сократительный), синусный (пейсмекерный), переходный, проводящий, секреторный кардиомиоцит.

Образующиеся, формирующиеся, погибающие **кардиомиоциты**.

Кардиомиоцит (сердечной мышечной) ткани.

Виды, строение, функции, механизм сокращения, организация, поверхности выступов, (метаболические) связи, гипертрофия, концы **кардиомиоцитов**.

Кардиомиоциты являются *чем?*, представляют собой *что?*; обеспечивают *что?*, способны передавать *что?*, воспринимают *что? от чего?*, образуют *что?*, вырабатывают *что?*, участвуют в *чем?*; покрыты *чем?*, имеют *какую?* форму, состоят из *чего?*, содержат в себе *что?*; соединяются *как? чем?*, объединяются *чем? как?*.

Син.: **сердечный миоцит**.

НЕРВНАЯ ТКАНЬ

НЕЙРОГЛИЯ, *ж.р.*; только *ед.ч.*; *род.ед.* нейроглии.

Нейроглия – гетеротрофная группа клеточных элементов нервной ткани, которая подразделяется на макроглию, развивающуюся из глиобластов нервной трубки и ганглиозной пластинки, и микроглию, развивающуюся из промоноцитов костного мозга.

L.: *neuroglia*; E.: *neuroglia*.

□ **Нейроглия** выполняет следующие функции: опорную, разграничительную, трофическую, поддержание постоянства среды вокруг нейронов, защитную, секреторную. Различают **нейроглию** центральной и периферической нервной системы. К периферической **нейроглии** относятся нейролеммоциты и глиоциты ганглиев.

Периферическая **нейроглия**.

Развивающаяся, формирующаяся, функционирующая **нейроглия**.

Нейроглия (центральной, периферической) нервной системы.

Клетки, функции, форма, размер, строение, развитие **нейроглии**.

Нейроглия развивается (происходит) *из чего?*; является *чем?*, представляет собой *что?*; обеспечивает *что?*, выполняет *какие?* функции; имеет *какую?* форму, содержит в себе *что?*; находится (локализуется) *где?*.

Содержание словарных статей позволяет закрепить изученный на занятиях материал, систематизировать его, акцентируя внимание учащихся не только на профессиональных медицинских аспектах, но и на тех характеристиках терминологических единиц, знание которых необходимо для успешного и

эффективного учебно-научного и профессионального общения. Знакомство с материалами словарных статей имеет пропедевтическую направленность и формирует актуальные лексико-грамматические навыки и речевые умения студентов-медиков.

Новизна и оригинальность Учебного словаря по гистологии, так же как и других, уже созданных лингво-предметных словарей, заключается в том, что авторам удалось создать модель принципиально новой словарной статьи (подробное описание модели словарной статьи см.: Построение словаря: Структура словарной статьи [14: 92-95]) и сформировать тем самым новый подход к анализу языковых единиц в рамках подъязыка специальности.

Сокращения и условные знаки

- Ант. – антоним
- ед. – единственное число
- жс. – женский род
- м. – мужской род
- мн. – множественное число
- ср. – средний род
- Син. – синоним
- См. – смотрите
- L. – латинский термин
- E. – английский термин
- – иллюстративные предложения
- ▣ – словообразовательное гнездо

Литература

I. Общеязыковые словари

1. Комплексный словарь русского языка/ Тихонов А.Н. и др. Под ред. д-ра филол. наук А.Н. Тихонова. – М., 2001.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М., 2003.
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд. – М., 1981-1984.
4. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П.Н.Денисова, В.В. Морковкина. 2-е изд. испр. – М., 1983.

II. Специальные справочники, словари и энциклопедии

5. Арнаудов Г. Международная терминология на пяти языках (латинском, русском, английском, французском, немецком). 4-е русское изд. – София, 1979.
6. Гузина О.С., Гурова О.А., Мишин А.В., Орлова М.В. Учебный словарь по анатомии человека для иностранных студентов-медиков. – М., 2008.
7. Гузина О.С., Маслова И.Б., Саврова О.Б. Учебный словарь по цитологии и эмбриологии для иностранных студентов-медиков. – М., 2010.

8. Энциклопедический словарь медицинских терминов: В 3-х т. / Под ред. Б.В. Петровского. – М., 1982-1984.

III. Учебники, учебные пособия, научные статьи

9. Гистология: Учебник /Ю.И. Афанасьев, Н.А. Юрина, Е.Ф. Котовский и др.; Под ред. Ю.И. Афанасьева, Н.А. Юриной. – М., 1999.

10. Гистология, цитология и эмбриология: Атлас: Учеб.пособие/ О.В. Волкова, Ю.К. Елецкий, Т.К. Дубовая и др.; Под ред. О.В. Волковой, Ю.К. Елецкого. – М., 1996.

11. Клишов А.А. Гистология человека: Учебник. – Л., 1989.

12. Мяделец О.Д. Основы цитологии, эмбриологии и общей гистологии. – М., 2002.

13. Юрина Н.А., Радостина А.И. Гистология: Учебник. – М., 1995.

14. Гузина О.С., Маслова И.Б. Опыт создания учебных словарей по анатомии, гистологии, цитологии, эмбриологии (для иностранных студентов-медиков) //Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2009. – №1. – С. 91-98.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Евменова Т.И.

**Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия**

Формирование коммуникативных компетенций в сфере делового общения – важный аспект профессиональной подготовки будущих специалистов в области экономики и бизнеса. Когда же речь идет об изучении иностранного языка, коммуникативная компетенция в сфере делового общения – это способность решать задачи, достигать желаемого результата в профессиональной деятельности в контексте другой культуры.

Коммуникативная компетенция на иностранном языке включает в себя:

- лингвистическую компетенцию - владение фонетическими, лексическими, грамматическими знаниями, навыками, умениями;

- социолингвистическую компетенцию – освоение и соблюдение норм социального взаимодействия, принятых в данной культуре;

- прагматическую компетенцию – использование языковых средств в определенных функциональных целях в соответствии со схемами взаимодействия.

Что касается формирования коммуникативной компетенции в сфере делового общения, здесь приоритетными являются:

- ведение деловых переговоров, презентации, деловые беседы, телефонные разговоры и пр. - в области обучения говорению;

- понимание монологических высказываний, реплик в ходе диалога/полилога и пр. - в области обучения аудированию;
- адекватное понимание коммерческой корреспонденции, договоров, газетных/журнальных статей, текстов информационных сайтов пр. - в области обучения чтению;
- ведение коммерческой корреспонденции, написание бизнес-плана и других специальных текстов - в области обучения письму.

Безусловно, в центре процесса формирования, развития коммуникативной компетенции в сфере делового общения находится работа с текстом. В сущности, текст и является единицей деловой коммуникации. Для того чтобы обучение было эффективным, чрезвычайно важна подборка текстов. Тексты должны иллюстрировать различные функциональные стили, прежде всего, официально-деловой, а также научный, публицистический, и содержать социокультурные, культурологические сведения, способствующие формированию у студентов фоновых знаний о специфике делового общения. Это поможет развить у будущих специалистов не только лингвистические компетенции, но социолингвистические, прагматические навыки.

Замечательным инструментом формирования коммуникативных компетенций в сфере делового общения на занятиях по русскому языку как иностранному являются ролевые игры. Ролевые игры соответствуют широкому спектру социально-значимых ситуаций. В процессе ролевой игры студент учится употреблять слова, выражения, использовать интонацию в соответствии с целями коммуникации.

Профессиональные цели достигаются путем использования имитационного моделирования определенных аспектов профессиональной деятельности: студент оказывается в условиях, приближенных к реальным, имеет возможность использовать накопленные знания, навыки, умения и одновременно оценивать их.

На наш взгляд, ролевые игры должны соответствовать традиционным формам деловой коммуникации:

- деловой разговор;
- деловой разговор по телефону;
- деловая беседа;
- деловое совещание;
- деловые переговоры;
- торги;
- дискуссия, спор и пр.;
- пресс-конференция;
- презентация и др.

Общение в ходе деловой игры является в значительной степени спонтанным, требует быстрой реакции, и в то же время игровая ситуация способствует активизации пассивного речевого запаса.

В ходе подготовки к ролевой игре следует учитывать следующие методические положения:

- наличие модели социальной, социально-экономической системы: в нашем случае обучение ориентировано на подготовку специалиста в области экономики, менеджмента, маркетинга, при этом надо иметь в виду, что принятые обучаемыми решения не воздействуют на модель системы, не изменяют её, а могут рассматриваться лишь умозрительно, гипотетически;

- разнообразие решений – результат психологических, интеллектуальных, культурных, национальных и др. особенностей обучаемых;

- наличие общей цели: участники рассматривают одну ситуацию, в рамках которой необходимо принять решение;

- оценка деятельности участников игры, а не как обычно результата;

- возможность управления эмоциональной напряженностью.

Эмоциональная напряженность возникает в силу ряда причин:

- обучаемые не привыкли к такой форме обучения и относятся к таким занятиям недостаточно серьезно;

- наличие несоответствия между целями игры и речевой компетентностью обучаемого;

- иногда возникают конфликты между участниками игры из-за несовпадения целей как игровых, так и функциональных.

Выбор той или иной темы игры зависит от целевой установки обучаемых, состава учебной группы, уровня языковой подготовки, опыта, а также опыта, интересов преподавателя, проводящего игру, и потребностей учебного плана по специальности.

Конкретные учебные цели могут быть следующими:

- придать профессиональную направленность процессу изучения русского языка как иностранного;

- обучение профессиональному общению (устному и письменному);

- формирование и развитие мотивации изучения русского языка как иностранного.

Особенности взаимодействия участников обусловлены:

- структурой игры, т.е. определяется состав и содержание имитируемого объекта, сфера профессиональной деятельности, материально-техническое обеспечение игры;

- функциональными обязанностями персонажей, в роли которых выступают участники игры;

- правилами игры, определяющими порядок действий каждого игрока;

- системой оценивания деятельности участников.

Распределение ролей является важным моментом, от которого зависит успех игры. Преподаватель обычно сам распределяет роли, если игра проводится впервые. Если группа работает давно и хорошо организована, а педагог осведомлен о личностных особенностях студентов, их компетентности, то он обычно учитывает и свое мнение, и пожелания участников игры. Возможен вариант случайного распределения ролей, т.е. с помощью жребия. Этот вариант абсолютно объективен и активизирует игру.

Игра строится по функционально-ролевому принципу. Отсюда следует, что каждый участник игры, получив свою роль, реализует ее в игре по определенному сценарию, одновременно являясь участником ансамбля. Преподавателю необходимо направлять свою игру таким образом, чтобы участники выполняли свое ролевое задание и функции в командной игре. По сути, педагог выступает в роли дирижера данного ансамбля. При этом главная задача игры – это выработка навыков участия в различных формах деловой коммуникации. Каждый участник должен понимать, что игра – это продолжение обучения.

Сложным является вопрос о соотношении в игре сценария и импровизации. Импровизацию следует всячески приветствовать в той мере, в какой она, во-первых, служит поставленным целям обучения, во-вторых, позволяет приблизить игру к реальной жизни и сделать ее увлекательнее.

Система оценивания позволяет установить определенный характер взаимодействия между участниками игры, вносит состязательность в игровой процесс. Поскольку основной целью ролевых игр является обучение общению в профессиональной сфере, то и оцениваются, прежде всего, коммуникативные компетенции.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В РАМКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ

Звягинцева В.В., Толмачёва И.А.

**Юго-Западный государственный университет,
г.Курск, Россия**

Вопросы межкультурных отношений уже долгое время привлекают исследователей. В современном обществе происходит быстрое развитие межкультурной коммуникации в разных сферах человеческой жизни: в области культуры, политики, научной и деловой деятельности, поэтому возникает необходимость выработки основ общения и взаимопонимания. В культуре каждого народа выработаны определённые представления о своём и о других народах. Часто эти представления вырабатываются на фоне изучения родного и иностранного языка. Но бывают ситуации, когда в одной стране жители вынуждены общаться на разных по своей структуре языках. Примером такого межъязыкового взаимодействия является языковая ситуация в Союзе Мьянма.

Каждый год в Россию приезжает порядка 500 студентов для продолжения обучения в технических вузах нашей страны. Они получают образование в той или иной профессиональной сфере и для полноценного общения им необходимо владеть профессиональной лексикой.

В сфере специализированного и профессионального общения и обмена научными, производственно-техническими и другими знаниями термин является «важнейшим и наиболее информационно емким носителем специальной научной информации», что объясняется «самим характером его информационной функции как переносчика» специальных знаний [2: 6]. Применение терминов представителями одной и той же сферы деятельности обуславливает степень эффективности профессионального общения, а, следовательно, и качественный результат совместного труда.

Существует большое количество классификаций типов терминов, мы будем придерживаться классификации, данной В.М. Лейчиком, который выделяет семь групп терминов: основные термины, производные термины, сложные термины, базовые термины, привлечённые термины, общенаучные и общетехнические термины, термины широкой семантики [3: 126].

Для того что бы выяснить существует ли возможность взаимодействия терминов и профессиональной лексики в родном языке (бирманском), первом иностранном языке (английском) и втором иностранном языке (русском) в сознании многоязычного индивида, был проведён эксперимент. В эксперименте участвовало 45 студентов–магистров 1–2 курса обучения приборостроительного факультета, возраст участников 24–25 лет. Эксперимент включал 15 терминов, взятых из учебного пособия «Методы и средства защиты компьютерной информации»[1: 25-45]. Предъявляемые термины относились к следующим группам:

***базовые термины** – информация, пользователь, программное обеспечение, компьютерный терминал, трафик, носитель информации, операционная система;*

***термины широкой семантики** – безопасность, пароль, доступ, система;*

***привлечённые термины** – информационная угроза, информационная инфекция, компьютерный вирус, программный вирус.*

Термины были на двух языках: английском и русском. Эксперимент состоял из двух этапов: на первом этапе респонденты получали карточку с терминами на русском языке, на втором этапе получали карточку с терминами на английском языке. Каждому испытуемому необходимо было выполнить следующее задание: «Прочитайте термины и напишите, как вы их понимаете на любом известном вам языке». При обработке полученных данных подсчитывались дефиниции, которые давали испытуемые. В результате проведения экспериментов на двух языках всего было получено 672 дефиниции. Дефиниции были получены на английском, русском и бирманском языках. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты эксперимента

Термин	Полученные дефиниции на РЯ	Полученные дефиниции на ИЯ 1	Полученные дефиниции на ИЯ 2
Русский язык	50 (13,4 %)	319 (85,2 %)	5 (1,3 %)

Английски й язык	48 (16,1 %)	–	250 (83, 8 %)
---------------------	-------------	---	------------------

В ходе анализа полученных результатов оказалось, что испытуемые, несмотря на задание написать, как они понимают термины, дали не их объяснение, а фактически перевод на другой язык. Более того, во многих случаях они, по существу, дали ассоциации на предъявленные в списке слова.

При предъявлении терминов на русском языке большее количество дефиниций было получено на английском языке (ИЯ 1) и составило 319 (85,2 %). Это можно объяснить тем, что английский язык – это язык международного общения и большее количество терминов заимствовано из английского языка в русский. Кроме того, в данный момент, обучение ведётся на русском языке с опорой на английский.

При предъявлении терминов на английском языке большее количество дефиниций было получено на русском языке (ИЯ 2) и составляет 250 (83,3 %). Это можно объяснить тем, что поскольку обучение ведётся с опорой на английский язык, то вероятнее всего данные термины предъявлялись студентам на английском языке во время занятий.

Когда испытуемым предлагались термины на английском языке, было получено 118 дефиниций базовых терминов, из них 90 дефиниций на русском языке (ИЯ 2) и 28 на бирманском языке (РЯ), например: *information* – информация (23); *software* – программное обеспечение (8); *software – basedvirus* – программный вирус (8). 70 дефиниций составляют термины широкой семантики, из них 67 на русском языке (ИЯ 2) и 3 на бирманском языке (РЯ), например: *password* - пароль (22); *access* - доступ (22); *system* - система (18).

Привлечённые термины - 33 дефиниции, из которых 29 на русском языке (ИЯ 2) и 4 на бирманском языке (РЯ), например: *information infection* - информационная инфекция (13); *computervirus* - компьютерный вирус (16).

Когда респондентам предлагались термины на русском языке, было получено 116 дефиниций базовых терминов, из них 113 на английском языке (ИЯ 1) и 3 реакции на бирманском языке (РЯ), например: *информация* - *information* (19), *пользователь* - *user* (19); *операционная система* - *operatingsystem* (2), *operationalssystem* (17). Термины широкой семантики нашли отражение в 47 дефинициях, из которых 44 на английском языке (ИЯ 1) и 3 на бирманском языке (РЯ), например: *пароль* - *password* (22); *система* - *system* (22). Было получено 53 дефиниции привлечённых терминов, из них 52 на английском языке (ИЯ 1) и 1 реакция на бирманском языке (РЯ): *компьютерный вирус* - *computervirus* (20), *программный вирус* - *programvirus* (18); *информационная инфекция* - *informationinfection* (14).

Полученные данные подтвердили то, что возможно взаимодействие терминов и профессиональной лексики в родном языке (бирманском), первом иностранном языке (английском) и втором иностранном языке (русском) в сознании многоязычного индивида. Общающиеся могут передать термины средствами других известных им языков.

Литература

1. Безбогов А.А., Яковлев А.В., Шамкин В.Н.: Методы и средства защиты компьютерной информации: уч. Пособие. Тамбов., 2006. 196 с.
2. Григоров В.Б. Как работать с научной статьёй. Пособие по английскому языку: Учебное пособие. М., 1991. 202 с.
3. Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М., 2006. 256 с.

ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Лосенок С.А., Коломоец И.И., Кобзарева Е.В., Котельникова Л.В.

Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия

Одной из важных составляющих любой профессиональной деятельностью является речевое общение. В зависимости от сферы деятельности речевое общение может занимать до 90% рабочего времени специалиста.

Современный русский язык характеризуется определенными нормами его употребления, без знания которых человек не может считать себя образованным. Сегодня высокая речевая культура – неперемнное качество общественно активной личности. Ценность и востребованность специалиста на современном рынке труда во многом зависит от наличия у него грамотной устной и письменной речи, умения общаться, воздействовать на других людей посредством слова. Нарушение языковых норм и речевые ошибки даже очень авторитетного в своей области специалиста субъективно снижают в сознании слушающих или читающих уровень достоверности излагаемой информации.

В подготовке врача роль изучения естественнонаучных и клинических дисциплин неоспорима, однако очень важным является и умение доктора хорошо владеть своей речью, его умение слушать и слышать.

Проблема личностного и профессионального развития будущих врачей является одной из ключевых задач современного высшего профессионального образования. Деятельность врача направлена на укрепление, поддержание и возвращение здоровья человека. Динамично изменяющееся общество, возрастающие требования государства определяют основные векторы процесса подготовки конкурентоспособных, востребованных специалистов, обладающих не только прочными знаниями, творческой инициативой, познавательной активностью, но и высокой культурой общения, являющейся важнейшим профессиональным качеством современного специалиста - практикующего врача.

Профессиональный уровень специалиста медицинского профиля во многом зависит от степени его владения языковыми нормами, устной и письменной речью.

Работники медицинских учреждений часто концентрируют свое внимание лишь на медицинской стороне лечения пациента и уделяют минимум времени для общения с ним. Это приводит к сложностям в установлении контакта между врачом и пациентом, что может негативно сказаться на результатах лечения.

Наметившиеся тенденции в подготовке специалистов медицинской отрасли обуславливают актуальность вопросов формирования основ речевой культуры студентов медицинских специальностей и следования этическим нормам в коммуникативных ситуациях, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

Процесс обучения культуре профессионального общения студентов медицинских специальностей будет успешным, если:

- цели, содержание, методы, формы обучения коррелируют с реальными условиями будущей профессиональной деятельности студентов;
- отбор языкового материала осуществляется с учётом частотности его использования в медицинской отрасли в зависимости от ситуации профессионального общения;
- учитываются психолингвистические особенности профессиональной деятельности врача-практика;
- используются методы, стимулирующие коммуникативную активность будущих медиков и их желание непрерывно совершенствовать свою речь;
- оптимизируется система контроля и оценки знаний обучающихся.

Особенность реализации учебно-профессионального общения требует определенного подхода к организации преподавания языка медицинской специальности, что выражается в отборе языкового материала с учетом специфики дисциплины, проявляющемся функционировании различных типов текстов, их структурной организации, особенностях формирования терминологической системы данного регистра, а также в лингвистическом оформлении профессионально значимых коммуникативных ситуаций.

Отбор, описание соответствующая презентация лексико-грамматических единиц в системе преподавания учебных дисциплин студентам-медикам позволяет снять трудности в понимании специальных текстов, извлечений из них информации, возможности построения по аналогии собственных монологических и диалогических высказываний.

Обучение профессиональному речевому общению с учетом психолингвистических особенностей профессиональной деятельности врача-практика является необходимым шагом к овладению коммуникативной компетенцией, что позволит будущим специалистам удовлетворять их основные коммуникативные потребности в профессиональной сфере.

В результате систематической и последовательной учебной деятельности в ходе выполнения упражнений, заданий студенты укрепляют, углубляют свои знания в области медицинской терминологии; приобретают навыки установления связи между известными и новыми терминами; учатся использовать научные понятия и термины в практической деятельности будущего врача; знакомятся с особенностями стиля профессиональной медицинской речи.

Методика обучения основам культуры профессионального общения помогает будущим врачам осознать необходимость и важность владения языковыми нормами, их использованием в профессиональной речевой деятельности для предупреждения возникновения организационных, тактических и диагностических ошибок.

Современная профессиональная культура медика развивается в условиях возрастания внимания общества к коммуникативной культуре. Коммуникация относится к основным потребностям человека, потому что она является единственным в своем роде путем к пониманию, социальному сближению и взаимодействию. Любое культурное развитие базируется на информационном и мыслительном обмене, на обобщении и передаче из поколения в поколение информации и ценностей.

Основными критериями коммуникативной культуры являются коммуникативная компетентность и коммуникативная направленность. Коммуникативную компетентность специалиста можно охарактеризовать как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе. Коммуникативная компетентность медика в специальной (практической) сфере включает: понимание и толкование специальных (профессиональных) терминов, понятий (например, в беседе с коллегами и людьми, не имеющими отношения к медицине); понимание вербальных, формальных (формулы, графики) и невербальных средств (мимика и жесты в беседе с больным); умелое обращение со специально подготовленным материалом; корректное использование нужных слов в профессиональной сфере.

Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника представляет собой сложный многогранный процесс, главными показателями которого являются эмоциональная, когнитивная и поведенческая сферы. В эмоциональной сфере – эмпатия (понимание отношения собеседника к тому, о чем он рассказывает, и к самой ситуации общения; помощь собеседнику в выражении чувств и желаний; сообщение о собственных чувствах; внимательное наблюдение за невербальными реакциями партнера; демонстрация понимания чувств другого). В когнитивной сфере – рефлексия (демонстрация готовности и желания выслушать собеседника; проверка точности услышанного; прояснение рационального компонента услышанного; самокоррекция; подбадривание; адекватность самооценки и оценки других). В поведенческой сфере – интеракция (планирование предстоящего разговора; взятие на себя инициативы в беседе; организация целостного контакта; придание взаимодействию личностного характера; урегулирование конфликтных ситуаций; предложение совместного действия; обсуждение; согласование; выяснение и передача информации; представленность этических норм интерперсональных отношений).

К общим условиям формирования коммуникативной культуры относят аутентичность учебного материала и аутентичность интеракции на занятии; развитие методической и коммуникативной компетентности студентов в изучении

культуры речи; индивидуально-личностную ориентацию и дифференциацию благодаря эффективной диагностике; гуманизацию взаимоотношений; непрерывность и преемственность коммуникативной подготовки.

Условиями для развития эмоционального компонента коммуникативной культуры будущего врача являются: наличие сформированного у студентов категориально-понятийного аппарата эмпатии; овладение студентами методики эмпатического слушания; обращение к анализу бесед между врачом и пациентом; внедрение преподавателями в учебную практику широкого спектра языковых средств, особенно синонимов и антонимов; освоение студентами пара- и экстралингвистических компонентов невербальной коммуникации; обращение к анализу субъективных эмоциональных состояний при проведении деловых игр; освоение студентами особенностей построения высказываний описательного и повествовательного характера.

Рефлексивные умения развиваются особенно эффективно при наличии установки студентам на творческое выполнение заданий. Внедрение в учебную практику коммуникативных заданий позволяет стимулировать у студентов употребление в диалоге речевых средств, демонстрировать активное слушание, владеть техникой формулирования вопросов, развивать познавательные потребности и профессиональные интересы.

Обеспечение самоконтроля успешно осуществляется при наличии адекватной самооценки обучающегося и его критического отношения к себе.

Таким образом, можно констатировать огромную роль языка и культуры профессионального общения в подготовке будущих врачей на современном этапе развития медицинского образования. В каждой ситуации общения используется своя коммуникативная стратегия. Стратегия общения реализуется в коммуникативных тактиках, под которыми понимаются речевые приемы, позволяющие достичь поставленных целей в конкретной ситуации. Общение врача и пациента должно быть не простой передачей информации, а выработкой общего смысла, взаимопонимания, построения диагностической и лечебно-реабилитационной беседы, единой точки зрения по поводу лечения.

Литература

1. Банцер А.С. Формирование языковой личности врача / А.С. Банцер // Личность в межкультурном пространстве. Материалы Межвузовской научной конференции. - Москва: РУДН, 2005. - С. 30-32.
2. Белый В.В. Культура речи молодого врача: учеб.-метод. пособие / В.В. Белый, Г.Н. Аксенова. – Минск: БГМУ, 2011. – 149 с.
3. Дуброва В.П. Некоторые аспекты подготовки врача к терапевтическому взаимодействию с пациентом / В.П. Дуброва // Психологическая наука и образование. - 2000. - №3. - С. 62-66.

**«АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ»
СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ**

Наролина В.И.

**Курский государственный медицинский
университет, г. Курск, Россия**

Процессы интегрирования России в единое мировое и европейское образовательное пространство создают условия, при которых российские вузы, включая вузы медицинского профиля, принимают на обучение большое количество иностранных студентов, желающих получить высшее профессиональное образование. Образование на английском языке или через английский язык как посредник в российских вузах приобретает все большую популярность среди увеличивающегося потока иностранных студентов. Такая тенденция актуализирует необходимость эффективной лингвокоммуникативной подготовки российских специалистов для осуществления педагогической работы в международных условиях.

Коммуникативная компетенция преподавателя медицинского вуза, реализующаяся в умениях, готовностях и способностях активного использования английского языка, владение им культурологическими знаниями, этикетом межкультурного общения в процессе учебного взаимодействия с обучающимися - представителями разных культур нуждается в постоянном развитии и совершенствовании. Шестая и седьмая рамочные программы реализации проектов по формированию общего пространства науки и образования России и ЕС (2003-2013 гг.) обозначили особенно остро проблему повышения эффективности профессиональной деятельности специалиста любого профиля в условиях мультилингвизма и поликультурности [3].

ФГОС ВПО третьего поколения по дисциплине «Иностранный язык», которые в настоящее время внедрены в учебный процесс в вузах медицинского и фармацевтического профиля, фактически сместили фокус обучения иностранным языкам на последипломный уровень в условия повышения квалификации специалиста. Стандарты нового поколения, сформулированные в соответствии с документами Совета Европы и ориентированные на Болонские соглашения, обозначили актуальность изучения специалистом медицинского профиля иностранных языков *в течение всей жизни* для разных целей: *научной, академической и практической профессиональной деятельности в международных условиях.*

Вышеизложенные обстоятельства, потребовали модернизации структуры и содержания иноязычного образования специалиста медицинского профиля в последипломных условиях и комплексного развития в нем иноязычной коммуникативной компетенции в купе всех ее составляющих. Востребованными стали вариативные взаимодополняющие образовательные траектории, в рамках которых может осуществляться формирование и развитие лингвистической (фонетической, лексической, грамматической), социолингвистической, социокультурной и межкультурной, составляющих единую интегративную

способность *межкультурную коммуникативную компетентность специалиста* [1]. Поэтому повышение квалификации по иностранному языку специалистов медицинского профиля сегодня уже может рассматриваться как получение ими дополнительного лингвистического образования, которое стимулирует к академической, научной и профессиональной мобильности, а полученное межкультурное образование позволяет избегать ситуации непонимания, напряженности в условиях работы с иностранными обучающимися и коллегами в отечественных и зарубежных университетах.

Рассмотрим в настоящей статье структуроудной из авторских траекторий обучения, доминирующую в настоящее время в условиях повышения квалификации преподавателей вуза и позволяющую интенсифицировать академическую мобильность студентов и преподавателей Курского государственного медицинского университета. Курс является многокомпонентным по своей структуре, соответствует требованиям времени, заказу общества (в нашем случае, университета) и удовлетворяет потребности преподавателей профильных кафедр университета, которые осуществляют педагогическую деятельность с иностранными студентами через английский язык-посредник.

Речь идет о программе «Английский язык для академических целей специалиста медицинского профиля» и ее целью является повышение уровня коммуникативной компетенции педагогических работников медицинского профиля за счет развития лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной компетенций и компетенции межличностного диалогического и полилогического взаимодействия на английском языке с иностранными студентами. В рамках указанной образовательной программы, состоящей из блоков или модулей, преподаватель профильной медицинской кафедры овладевает знаниями и умениями, которые позволяют ему понимать и обсуждать на английском языке проблемы современной мировой, европейской и государственной языковой политики в сфере высшего профессионального (медицинского) образования и его особенности в ведущих странах мира и в России. Это направление составляет *первый модуль или общеобразовательный блок программы*. *Лингвистический модуль программы* составляют фонетические, грамматические правила, массивы лексики академического характера, включающие отдельные лексические единицы и фразовые единства, составляющие корпус базовых понятий, характеризующих универсальные основы и аспекты учебной деятельности в университетах мира и России. К этому блоку программы также относятся медицинские понятийные узкопрофильные тезаурусы на английском языке, овладевая которыми специалист совершенствует не только свой лингвистический уровень, но и уровень профессиональной компетенции. *Социокультурный и социолингвистический модули* программы «Английский язык для академических целей специалиста медицинского профиля» включает типовые и особенные коммуникативные ситуации академического характера, а также речевые средства, посредством которых организуется и осуществляется образовательный процесс в вузе. В структуре этого модуля особое место занимают

коммуникативные средства социолингвистического и социокультурного характера, с помощью которых преподаватель устанавливает и поддерживает социальную дистанцию со студентами на регулярных занятиях. Пользуясь ими он организует отдельные фрагменты занятий, объясняет правила поведения и работы студентов на лекциях, практических занятиях, в отделениях больницы, на кафедре, в университете. Языковые и речевые средства социокультурного и социолингвистического характера позволяют соблюдать рекомендуемые нормы при участии в дискуссиях и обсуждениях учебного материала, в ходе анализа историй болезней и разнообразных ситуаций из медицинской практики. Коммуникативные средства указанного типа оформляют речь преподавателя при проведении им современных видов академического контроля (начальный, промежуточный, итоговый) полученных студентами знаний и при оценивании сформированных умений и компетенций. Социокультурные и социолингвистические нормы международного общения органично инкорпорированы во все коммуникативные задания, которые используются в процессе имитационного обучения. Именно коммуникативные задания и ситуации составляют основу речевой практики преподавателя – специалиста медицинского профиля в условиях его подготовки к академической работе с иностранными студентами на английском языке. Кроме того, *социокультурный модуль* программы «Английский язык для академических целей специалиста медицинского профиля» обогащен коммуникативными ситуациями *межкультурного характера* и характерными речевыми средствами, усваивая которые в процессе продуктивной коммуникации, преподаватель психологически готовится к выполнению педагогической работы по конкретному медицинскому предмету с представителями иных культур и к преодолению культурных стереотипов и барьеров.

Особое значение в структуре развиваемых компетенций занимает *дискурсивная компетенция* преподавателя в структуре образовательной траектории «Английский язык для академических целей специалиста медицинского профиля». Эта компетенция развивается параллельно с развитием других, вышеупомянутых компетенций. Формирование умений создания и корректного оформления на английском языке документации учебно-методического характера: рабочей программы, планов курса и занятий, методических указаний по преподаваемому предмету, контролирующих и обучающих материалов для самостоятельной работы студентов в соответствии с международными форматами имеет большое значение. С этой целью осуществляется цикл занятий, который обогащает преподавателей лексико-грамматическими и речевыми средствами и развивает в них методические умения, позволяющие создавать указанные типы методических материалов на английском языке. *«Методический модуль»* является завершающим и чрезвычайно важным, поэтому, ему отводится достаточно много учебных часов в представляемой образовательной программе. Занятия в рамках этого модуля подготавливают преподавателя профильной медицинской кафедры к созданию методического сопровождения к преподаваемому предмету на

английском языке. Без методических материалов учебный процесс с иностранными студентами, с одной стороны, может носить непоследовательный и нерегламентированный характер, и с другой стороны, многие современные виды учебной деятельности, возможные в дистантных условиях (к примеру, разнообразные виды самостоятельной работы студента), окажутся методически неуправляемыми. Более того, написание и опубликование методических материалов в формате, несоответствующем международному, с наличием ошибочных формулировок и употреблением слов и фраз, неприемлемых для международного методического стиля, может дискредитировать авторитет Курского государственного медицинского университета как учебного заведения в России и в других странах мира, в которых осуществляется подготовка специалистов аналогичного профиля.

Представление образовательной траектории «Английский язык для академических целей специалиста медицинского профиля» было бы не полным без упоминания о технологии ее реализации. Проблемно-культурологический подход и технология интенсивного коммуникативного взаимодействия обучающихся на основе выполнения ими коммуникативных заданий проблемного характера (четырёхуровневой проблемности) позволяют формировать и развивать заданные речевые компетенции. Использование приемлемых приемов активизации резервных психологических возможностей обучающегося в рамках профессионально – ориентированного курса обучения иностранному языку повышает эффективность развития его иноязычной коммуникативной компетенции[2]. Комбинирование вышеупомянутых инновационных педагогических подходов в практике реализации образовательной программы «Английский язык для академических целей специалиста медицинского профиля» позволяет подтвердить эффективность методики “blended learning”, широко используемой сегодня в обучении иностранным языкам в зарубежных университетах [4].

Реализация образовательной программы «Английский язык для академических целей специалиста медицинского профиля» основана на гуманистической парадигме и современной трактовке образования как социокультурного процесса, способствующего становлению личности педагога высшей школы как высокообразованной, способной к познанию и принятию культурных ценностей других народов, трансляции ценностей своей страны молодому поколению в процессе обучения и воспитания.

Литература

1. Наролина В.И. Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста// Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал.-М.:Московский психолого-социальный институт, 2008. С.3-12.
2. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология – М.:ПЕРСЭ; Логос, 2004.- 319с.

3. Glossary on the Bologna Process: English-German-Russian. –Bonn: German Rectors` Conference, 2006.-196 p.
4. [grayharriman.com>blended_learning.htm](http://grayharriman.com/blended_learning.htm)

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ (КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ) СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Рубцова Е.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Требования ФГОС ВПО Минздрава, Минобразования и науки РФ подтверждают, что необходимой частью профессиональной компетентности врача, социального работника является лингвистическая составляющая, поскольку известно, что данные профессии лингвоактивные.

Система высшего медицинского образования в последнее время радикально меняется. Это связано, в первую очередь, с реформированием системы российского здравоохранения, когда осуществляется переход от социально-ориентированной модели организации медицинской помощи к либеральной. Либеральная модель предполагает повышение экономической эффективности медико-социальных систем, их более полное включение в рыночный механизм. Кроме того, отечественное высшее образование претерпевает изменения вследствие его присоединения к Болонскому процессу, результатом которых должно стать включение в мировое образовательное пространство.

Современные социальные условия и социальные потребности выявляют необходимость формирования коммуникативной культуры каждого члена общества. Важность этого вопроса становится острее в рамках профессиональной деятельности тех специалистов, работающих в системе «человек-человек». Принимая во внимание, что важнейшим фактором, определяющим успех лечения, является взаимодействие между врачом и пациентом, развитие навыков общения представляется особенно необходимым. А в деятельности социального работника – первоочередным.

Язык – важнейший компонент культуры. Владение словом является частью общей культуры человека, его образованности. Говорящий человек находится в ситуации саморазоблачения, так как в каждом высказывании открыто или имплицитно выражено заявление о его социальном статусе и отношениях с окружающими.

Вербальная коммуникация предполагает понимание контекста общения, наличие коммуникативно-познавательных умений и перцептивной готовности, определенных навыков и нравственных установок к адекватному воспроизведению и преобразованию смысловой информации и др. Особенности речевого общения играют важную роль в процессе *социокоммуникативной совместимости*, в устранении коммуникативных барьеров между субъектами общения. Успешность

социокоммуникативной совместимости зависит от реализации знаний, мотивов, установок, ценностных ориентаций, интересов; от степени владения коммуникативными умениями и навыками субъектов социальной коммуникации; от условий, в которых развивается реальный социальный диалог.

Речевые действия и связанные с ними коммуникативные умения выделяются в соответствии с двумя речевыми процессами: а) созданием (порождением) высказывания, устного или письменного, т. е. с процессами говорения или письма; б) восприятием речи, т. е. со слушанием и чтением.

Коммуникативные умения можно рассматривать как способы выполнения речевых действий, основанные на знаниях и навыках, приобретенных человеком в процессе деятельности. При этом умение квалифицируется как подготовленность к выполнению действий, а навык – как автоматизированное звено деятельности; умение может появиться без длительных упражнений при наличии понимания того, что требуется, и знания способа выполнения действия, а навык вырабатывается в результате большого числа упражнений, т. е. повторения действий.

Единицей деятельности говорения является речевое действие, в реализации которого выделяются следующие этапы: подготовка высказывания, структурирование высказывания во внутреннем плане, переход к внешней речи. Продуктом говорения является речевое высказывание (текст), речевое сообщение, результатом является ответное действие участника речевого общения. Говорящий должен ориентироваться на интеллектуальный уровень слушателя, знание культуры и средства выражения. Примерным перечнем умений, обеспечивающих создание высказываний, по М.С. Соловейчик, являются:

1. Умение ориентироваться в ситуации и содержании общения, т. е. осознавать общее коммуникативное намерение или мотив общения (спросить, сказать, побудить); задачу речи (говорю или пишу, чтобы поделиться мыслями, чувствами; чтобы сообщить точные сведения; чтобы воздействовать на образ мысли, чувства, поведение собеседника); особенности адресата (к кому обращаюсь: к близкому, знакомому или постороннему человеку, равному по возрасту, положению или нет, находящемуся рядом или нет, к одному-двум или многим людям); предмет речи (о чем собираюсь говорить или писать); общий замысел, основную мысль (что хочу донести).

2. Умение планировать высказывание, т. е. намечать ход развития основной мысли, микротемы, их последовательность; ведущий тип речи (повествование, описание, рассуждение), жанр; общие требования к отбору содержания и языковых средств с учетом задачи речи и адресата, замысла, типа и жанра речи.

3. Умение создавать высказывание, устное или письменное, т. е. развивать тему и основную мысль, отбирая необходимое содержание с учетом ситуации общения, замысла, типа речи, жанра; распределяя по микротемам, организуя в рамках каждой из них; выбирая языковые средства; формулируя каждую мысль; конструируя предложения с учетом замысла и логики развития, стиля, типа речи, жанра, требований культуры речи.

4. Умение осуществлять контроль за речью, то есть оценивать соответствие высказывания ситуации общения, замыслу, требованиям культуры речи и рече-

вому поведению; воспринимать или предполагать реакцию партнера (степень понимания, отношение и т. д.); совершенствовать высказывание по ходу его создания или после.

В обобщенном виде процесс говорения обеспечивают такие речевые умения и навыки, как: навыки звукового оформления высказывания, соответствующие нормам реализации речи; умение отбирать для высказывания слова в соответствии с общепринятыми значениями; умение строить грамматически правильные высказывания; умение применять разные виды высказываний в соответствии с коммуникативным намерением, условиями и целями сообщения.

Слушание (аудирование) представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, связанный со слуховым восприятием звучащей речи. Этот процесс складывается из двух основных этапов: 1) первичный анализ звукового сигнала и его «механическая» обработка, в процессе которой осуществляется перекодирование звукового сигнала в «мыслительные образы»; 2) смысловая интерпретация, когда происходит лингвистический анализ поступившего сообщения и расшифровка его смысла – понимание. Для обозначения указанных действий в русском языке, как и в других языках, существует два глагола – слушать, то есть правильно воспринимать информацию и понимать услышанное, и слышать, то есть обладать слуховой способностью.

В психологии общения различают несколько видов слушания: *нерефлексивное* (пассивное) *слушание* предполагает умение слушать внимательно, почти не давая собственных, особенно оценочных, речевых реакций; *эмпатическое слушание* сопровождается сопереживанием мыслям и чувствам говорящего, выражением сочувствия, искреннего интереса к его проблемам; *рефлексивное* (активное) *слушание* – это объективная обратная связь с говорящим, используемая в ситуациях, когда говорящий нуждается не столько в эмоциональной поддержке, сколько в помощи при решении определенных проблем. Целью активного слушания является адекватная обратная связь, которая осуществляется слушающим в речевой форме с помощью вопросов по теме разговора, перефразирования слов собеседника, резюмирования и др.

Одним из составляющих факторов культуры профессионального общения социального работника, его коммуникабельности является умение слушать. Эффективность процесса слушания зависит от следующих факторов:

I. *Объективные факторы*: 1) шумы и помехи; 2) акустические характеристики помещения; 3) микроклимат в помещении (температура, влажность и др.).
II. *Субъективные факторы*: 1) пол слушателя (считается, что мужчины являются более внимательными слушателями); 2) тип нервной системы человека, его темперамент (предполагается, что эмоционально устойчивые люди – сангвиники, флегматики – более внимательны, чем холерики и меланхолики); 3) интеллектуальные способности, которые можно разделить на три группы: основные (слуховая способность, способность к вероятностному прогнозированию); дополнительные (способность к запоминанию, к концентрации и устойчивости внимания, скорость протекания психических процессов); вспомогательные (словарный запас, уровень общей культуры).

Эффективное слушание предполагает наличие у человека четырех основных ментальных способностей: слуховой способности, внимательности, способности к пониманию, способности к запоминанию. Потому развитие навыков слушания должно основываться на развитии перечисленных способностей.

К умениям, обеспечивающим восприятие высказываний, М.С. Соловейчик, относит:

1. Умение ориентироваться в ситуации и содержании общения:

а) осознавать свое коммуникативное намерение (есть ли желание вступить в активное общение или нет);

б) по отдельным признакам (заглавию, началу, внешним приметам) предполагать предмет речи, общий характер речевого произведения.

2. Умение планировать дальнейшие речевые действия: уточнять задачу восприятия (предельно полно «вычерпать» информацию или взять ее частично; подготовиться к возражению или творческому развитию мысли; поддержать собеседника или продумать способ воздействия на него и т. д.).

3. Умение проникать в смысл высказывания:

а) умение понимать значение слов, форм слов, конструкций, интонации, мимики, жестов;

б) умение реагировать на эти сигналы текста и собеседника;

в) умение анализировать состав микротема и формулировать общую тему высказывания;

г) умение определять логику развития мысли автора речи и его основную мысль, прямо сформулированную в тексте, раскрывать мысль, не сформулированную прямо в тексте (подтекст);

д) умение чувствовать общую тональность высказывания, отношение говорящего к предмету речи.

4. Умение осуществлять самоконтроль за восприятием речи: осознавать степень понимания высказывания; оценивать соответствие внутренней установке и задаче восприятия; пользоваться приемами совершенствования понимания текста.

Основу социальных коммуникаций специалиста социальной работы составляет вербальное общение, которое разворачивается в виде диалога. Социальному работнику приходится постоянно общаться с людьми в процессе своей профессиональной деятельности, выслушивать их проблемы и переживания и помогать, хотя бы на словах, решить их. Решение ответственной задачи оказания комплексной помощи при обеспечении нормальной жизнедеятельности проблемных, незащищенных слоев населения требует от социального работника не только профессионального мастерства, но и положительных личностных качеств, проявляющихся во всех сферах его деятельности, в том числе и в *культуре речевого общения*.

Е.И. Пассов отмечает, что умение хорошо, красноречиво и убедительно говорить, грамотно излагать свои мысли очень нужно людям, чья деятельность складывается из общения с людьми, это относится и к социальным работникам, для которых умение правильно, убедительно и доходчиво говорить является одним из основных профессиональных умений. Развитию этого умения способст-

вует наличие определенных задатков и способностей, таких, как отличная вербальная память, хорошо развитые автоматизмы отбора нужных языковых средств, общительность как черта характера (умение слушать, сопереживать, сочувствовать и др.). Наличие подобного типа способностей – основа для выработки коммуникативно-речевых умений профессионального характера.

Культура речевого общения и вежливость, подчеркивает Н.И. Формановская, – понятия неразделимые, свидетельствующие о нравственной воспитанности личности. Важным компонентом культуры речевого общения является его *тональность*, которая зависит от социальных и личностных факторов: от общей культуры человека, его эмоциональной воспитанности, темперамента, владения речевыми и неречевыми средствами общения и т. д. Речевая сдержанность помогает установить обратную связь с собеседником, осуществить логически обоснованный диалог. Умение сделать в разговоре паузу необходимо, чтобы вникнуть в суть сказанного для продолжения диалога, чтобы показать свое уважение и внимание к собеседнику, не спешить с выводами.

Культура речевого поведения социального работника может рассматриваться с этической, речевой и этико-речевой позиций. При этом формируются требования к культуре поведения, запреты и рекомендации. В речевом поведении социального работника важны: характер речи (общение, сообщение, воздействие); невербальные средства общения (жесты, серьезное доброжелательное выражение лица во время беседы с клиентом и т. д.). Культуру речевого общения и поведения социального работника характеризует наличие таких притягательных качеств личности, как толерантность, такт, деликатность, речевая сдержанность и других, которые в целом составляют обаяние личности.

Литература

1. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
2. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / Под ред. М.С. Соловейчик. - М., 1993. - 383 с.
3. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высшая школа, 1989. -159с.

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВРАЧА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ: СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА

Силина Л.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Известно, что языковое общение обеспечивает все сферы общественно-политической, официально-деловой, научной и культурной жизни. Особое место

язык занимает в повседневной профессиональной деятельности врача, вне зависимости от того, где она протекает: оказывает ли он профессиональную медицинскую помощь пациенту в период его наблюдения и лечения, обеспечивает своевременное и квалифицированное обследование пациента, предоставляет полную или частичную информацию о состоянии здоровья индивидуума, приглашает консультантов для совместного обсуждения диагноза и установления его, организует врачебный консилиум. Главная цель профессиональной деятельности врача (ученого – теоретика, практика, а также клинициста) - охрана здоровья людей, предупреждение возникновения опасных для здоровья человека и его окружающих различных ситуаций, разъяснение в доступной форме необходимости соблюдения врачебных назначений. Именно поэтому нарушение врачом языковых норм и правил может вызвать отрицательную реакцию или недоверие со стороны коллег, работодателей, пациентов, коллег, обучаемого контингента. По причине неправильно построенной и неграмотной речи врача появляется неуверенность в его знаниях, а ошибки и неточности в речи могут привести к неоднозначному толкованию диагноза и дифференциального диагноза. В связи с этим, важно подчеркнуть, что врач-практик должен обладать общей культурой речи, высоким уровнем орфографической, пунктуационной и стилистической грамотности, необходимыми знаниями о языке и профессиональном общении в российской и мировой практике; навыками и умениями в области деловой и научной речи, а также коммуникации. Главной целью речевой коммуникации является определение обмена информацией различного рода. Коммуникация между людьми является важнейшим механизмом становления человека как социальной личности, средством влияния общества на личность.

Сущность понятия «коммуникация» позволяет определить коммуникативную ситуацию как речевое поведение, способы реализации коммуникативной функции, являющиеся неречевым компонентом процесса общения. Языковой уровень высказывания рассматривается исследователями речевой деятельности как совокупность фонетических, лексико-грамматических средств формирования и формулирования мысли. Специфика коммуникативной деятельности врача состоит в том, что его профессиональное общение происходит, на наш взгляд, в двух основных формах:

1) общение - средство организации деятельности – умственной и практической;

2) общение — удовлетворение потребности человека в живом контакте.

Таким образом, категория общения в работе врача-практика выглядит как форма деятельности и одновременно как отражение специфической потребности человека в контакте с другими людьми. Речевая деятельность врача выступает в виде единого акта, представляющего собой определенную, заданную изначально последовательность речевых действий, направленных на осуществление конкретной задачи, возникающей в процессе общения. Характер задачи (консультирование, диагностика и др.) серьезным образом влияет на особенности профессиональной речевой деятельности врача. Речевое общение представляет

собой весьма многосторонний и сложный процесс. Основным видом устной профессиональной речи врача является речь, протекающая в диалоговой форме. В настоящее время под профессиональным диалогом подразумевается устная профессиональная специфическая речь врача, протекающая в диалоговой форме. Под профессиональным диалогом следует понимать диалог, в котором хотя бы один из участников использует его в профессиональных целях и который протекает в официальной обстановке, что отличает его от разговорной речи, речи неофициальной. Естественно предположить, что профессиональный диалог отличается от разговорного выбором речевых средств, тем более, что профессиональный диалог в определенной мере всегда подготовлен (тема, план, а в ряде случаев и некоторые речевые средства). На ведение диалога влияют различные параметры ситуации, темы, степень подготовленности и эмоциональная напряженность беседующих.

В профессиональном диалоге, безусловно, основное внимание и акценты должны быть поставлены на профессиональной точности речи. Для такого рода диалогового общения характерно использование неполных предложений, неправильно построенных грамматических конструкций. Это приближает профессиональное общение к разговорной речи. Но, в то же время, такие особенности ситуации, как официальность процесса общения, стандартность обстановки общения – условия поликлиники, стационара, врачебных конференций, консилиумов, клинических разборов, студенческие научно-практические конференции, проведение тестовых зачетов, процесс курации больных, а также наличие определенной степени профессиональной компетенции у одного из общающихся или у обоих участников диалогового общения и отличают профессиональный диалог от обычной разговорной речи.

Понятно, что монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. Она требует умения связно, строго, правильно и последовательно излагать свои мысли. Устная речь врача представляет собой единый своеобразный конгломерат разных стилей. Это объясняется тем, что речь в виде монолога – отдельного выступления - протекает в условиях коллективного общения, осуществляет информационно-воздействующую функцию, одновременно в ней присутствует точность делового стиля (ссылки на научные труды и монографии, официальные, распорядительные документы, цитаты из документов, статистические отчеты, выписки из амбулаторных карт и историй болезни и т. д.), она аргументирована, подчеркнута логична, образна, так как в ней заложена функция воздействия на слушателя. Именно поэтому врач должен владеть навыками отбора языковых средств, приемами начала, развертывания и завершения речи, активизирующими внимание аудитории – врачебной, студенческой, обучающихся на курсах повышения квалификации.

В силу специфики своей профессиональной деятельности врачу необходимо пользоваться письменной речью, которая, в отличие от устной, строится произвольно, так как написанное всегда необходимо прочитать повторно. Это написание историй болезни, амбулаторных карт, дневников ведения больных, статистических отчетов, санитарных бюллетеней, конспектов, выступлений на

конференциях, лекций, исполнение презентаций. Однако письменная речь является более сложной формой речи. Она требует более продуманного построения фраз, более точного изложения мыслей, потому что невозможно придать письменной речи эмоциональную окраску, сопроводить ее необходимыми жестами. Письменная речь не допускает ошибок, двойного смысла, она подготовлена и отредактирована. Следовательно, внимание каждого врача к своей речи как механизму делового и повседневного общения вполне обосновано и должно находиться в постоянном активном состоянии.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

Степанова А.Д.

**Вятский государственный гуманитарный университет,
г. Киров, Россия**

Работа по совершенствованию речевой культуры в профессиональном общении является актуальной задачей сегодняшнего дня, поскольку на современном этапе общественного развития культура речи как составная часть духовной культуры человека остаётся низкой. В речи людей отмечается большое количество ошибок, наблюдается употребление нелитературной лексики, словарный запас говорящих беден и однообразен, партнёры речевого акта зачастую просто не умеют общаться друг с другом, вести диалог, монолог из-за незнания законов речевой коммуникации.

Основной причиной низкой речевой культуры является слабое знание норм литературного языка, отсутствие умения строить свою речь в соответствии с указанными нормами, а также с учётом целей речевого общения, характера аудитории и конкретной речевой ситуации.

Кроме этого программы по русскому языку общеобразовательной школы направлены в основном на получение учащимися знаний по грамматике, орфографии, пунктуации, на выработку умений и навыков в указанных областях. Вопросы же речевой культуры не отражают глубокого и основательного подхода к данной области русского языка – они рассматриваются попутно с изучением грамматики и не представляют собой системы занятий по культуре речи.

Профессиональное общение представляет собой речевое взаимодействие специалистов фирмы, организации и их клиентов в ходе осуществления профессиональной деятельности. Культура профессиональной деятельности определяет репутацию организации в целом и каждого специалиста.

Культура общения составляет важную часть профессиональной культуры, так как речь для человека зачастую является основным орудием труда. Профессиональная культура включает владение специальными умениями и

навыками профессиональной деятельности, культуру поведения, эмоционального и профессионального общения, культуру речи.

Специальные навыки приобретаются в процессе профессиональной подготовки, так, культура поведения формируется в согласии с этическими нормами, эмоциональная культура нацеливает человека на умение регулировать собственное психическое состояние, чувствовать эмоциональное состояние собеседника с целью установления контакта между партнёрами общения.

Культура речи представляет собой раздел филологической науки, изучающий речевую жизнь общества в определённую эпоху и устанавливающий на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей, орудием формирования и выражения мыслей [2, 158]. Содержание данной дисциплины включает сопоставление разных форм устной и письменной речи; раскрытие норм русского литературного языка на всех уровнях языковой системы (орфоэпии, лексики и фразеологии, грамматики); проведение целенаправленной языковой политики с целью воплощения в речевой практике норм литературного языка.

Нормативность речи связана с соблюдением норм произношения, ударения, словоупотребления, формообразования, построения словосочетаний и предложений.

Кроме этого нормированная речь включает в себя такие её качества, как точность, ясность, чистота, богатство словаря говорящего, разнообразие грамматических конструкций и выразительность.

Показатель точности речи – это её соответствие мыслям говорящего или пишущего, правильный выбор языковых средств с целью адекватного выражения содержания высказывания.

Под ясностью речи понимается её доступность и понимание содержания речи теми, кому она адресована.

Чистота – это отсутствие в речи внелитературных элементов: диалектных и просторечных слов, узкопрофессиональных и иностранных выражений, лишних слова (слов-паразитов) и штампов; это уместность использования определённых языковых средств в конкретной ситуации общения.

Говорящий должен воздействовать не только на разум, но и на чувства слушателей. Поэтому образность и эмоциональность, выразительность речи усиливают её эффективность, способствуют лучшему восприятию, запоминанию, доставляют эстетическое наслаждение. Чтобы речь была образной, яркой и выразительной, необходимо использовать специальные художественные приёмы, изобразительные средства языка (тропы и фигуры), пословицы, поговорки, фразеологические выражения и крылатые слова.

Однако, как показывает практика, в профессиональном общении встречаются нарушения нормативности речи при ведении деловой беседы, в публичных выступлениях.

Приведём примеры ошибок в соответствии с их классификацией.

Лексические ошибки:

1) смешение синонимов: *Люди, заболев, держались на работе до последнего, разнося по кабинетам бациллы (вместо вирусы) того же гриппа. Он купил булку (вместо буханку) хлеба.*

2) смешение паронимов: *Ритуал после произнесения здравницы (вместо здравицы). За годы проведения мероприятие сыскало (вместо снискало) заслуженную популярность среди жителей Кирова и области.*

2) нарушение норм лексической сочетаемости: *Ценю их мужество, свершённое (вместо проявленное) в трудное время. Юридические консультации мне оказывал (вместо давал) юрист Машковцев В.П.*

3) употребление плеоназмов: *имеет место быть (лишнее слово быть), свободная вакансия (лишнее слово свободная), большой ассортимент (лишнее слово большой), прейскурант цен (лишнее слово цен).*

4) употребление тавтологических выражений: *Случился такой случай (случился вместо произошёл), всех солдат выстроили в строй (выстроить значит поставить в строй).*

5) употребление просторечных слов и жаргонизмов: *нагинаться вместо нагибаться, взади вместо сзади, хотим вместо хотим.*

6) нарушение структуры фразеологизмов: *поставить окончательную точку (расширение состава фразеологизма), сыграли главную скрипку (замена компонента синонимом).*

Грамматические ошибки:

1) нарушение норм категории рода имён существительных: *Большой Пермь (вместо большая Пермь), красивая тюль (вместо красивый тюль).*

2) нарушение норм употребления сравнительной степени имён прилагательных: *более красивее (вместо более красивый).*

3) нарушение норм при склонении имён количественных числительных: *около шестьсот книг (вместо около шестисот книг).*

4) нарушение норм употребления в речи собирательных числительных: *У меня двое дочерей (вместо у меня две дочери).*

5) нарушение норм употребления в речи местоимений: *ихние дети (вместо их дети), скучаю по вам (вместо скучаю по вас).*

6) нарушение норм употребления в речи союзов и предлогов: *согласно приказа (вместо согласно приказу), по завершению доклада (вместо по завершении доклада), по приезду из Курска (вместо по приезде из Курска).*

7) нарушение норм управления в построении словосочетаний: *Я этим очень рада (вместо я этому очень рада), оплатите за проезд (вместо оплатите проезд).*

8) нарушение норм согласования подлежащего и сказуемого: *Те, кто побывали на море, долго не могут забыть его красоты и величия. (Вместо Те, кто побывал на море, долго не могут забыть его красоты и величия).*

9) нарушение норм построения предложений с деепричастным оборотом: *Употребляя фруктовые соки, у малышей улучшается здоровье. (Вместо Употребляя фруктовые соки, малыши растут здоровыми).*

Нарушение акцентологических и орфоэпических норм: *вклЮчит вместо включИт, бАловать вместо баловАть, ходатАйство вместо ходАтайство,*

флюорографИя вместо *флюорогрАфия*, *пломбИровать* вместо *пломбироваТЬ*, *т[э]рапевт* вместо *т[’э]рапевт*, *аф[’о]ра* вместо *аф[’э]ра*, *оп[’о]ка* вместо *оп[’э]ка*.

Подчёркивая актуальность повышения речевой культуры населения в профессиональном общении, Л.А. Введенская характеризует новые условия функционирования языка, которые имеют место в современном обществе и ведут к падению речевой культуры. К ним относятся: во-первых, многочисленный и разнообразный состав участников публичной коммуникации по возрасту, положению, политическим, общественным, религиозным взглядам; во-вторых, отсутствие официальной цензуры, что даёт возможность человеку выражать свои мысли в более открытой форме, чем это было раньше; в-третьих, начинает преобладать спонтанная речь, заранее не подготовленная; в-четвёртых, разнообразнее стали ситуации общения, что приводит к изменению его характера. Оно освобождается от жёсткой официальности, становится раскованнее [1, 3]. При таком положении дел насущной становится необходимость повышения речевой культуры населения и, прежде всего, молодёжи, так как важнейшим профессиональным качеством каждого специалиста, делового человека является умение владеть культурой общения.

Литература

- 1.Введенская Л.А. Словарь для дикторов радио и телевидения / Л.А.Введенская. – М., 2004. – С. 3.
- 2.Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. / Д.Э. Розенталь, М.А.Теленкова. М., 1976. – С. 158

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Судакова Т.Г.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Современное российское образование характеризуется не только изменениями в содержании обучения и воспитания, поиском новых педагогических методик и технологий, но и переосмыслением конечной цели, в качестве которой всё чаще выступает общая культура человека.

Это понятие многогранно и включает в себя культуру знаний, мышления, творческой деятельности, культуру чувств, культуру общения и многое другое.

Одной из наиболее значимых задач, стоящих перед преподавателями вуза, представляется в настоящее время формирование коммуникативной компетенции студентов. К сожалению, приходится констатировать, что культура общения будущих специалистов далека от совершенства.

Понимание общения как межличностного взаимодействия неразрывно связано с осмыслением культурной субстанции. Понятия «культура» и «общение» сами по себе являются глобальными, при их соединении образуется не менее емкое понятие «культура общения» или *коммуникативная культура*. При этом коммуникативная культура рассматривается как основа профессиональной деятельности специалиста, показатель уровня общей и социальной зрелости личности.

С точки зрения лингвистических исследований, коммуникативная культура личности представляет собой совокупность знаний о языке и практическое овладение ими.

В социально-психологических исследованиях термин «коммуникативная культура» употребляется как синонимичный термину «культура общения».

Личность, чтобы чувствовать себя полноправным членом общества, должна оценивать себя, свою деятельность и свое поведение с позиций соответствия их требованиям культуры.

Коммуникативная культура – это характеристика возможностей человека, которые определяют качество его общения. Её составляющими являются творческое мышление, культура восприятия коммуникативных действий партнера по общению, культура речевого действия, проявляющаяся в умении грамотно формулировать свои мысли, точно, ясно и образно их излагать и чётко аргументировать, подобрать нужную интонацию и т.д.

В современных исследованиях лингвистов используется термин «компетенция». Выделяют следующие типы компетенций: коммуникативная, лингвистическая, языковая, речевая и др. Речевая компетенция – использование языковых средств, знание закономерностей их функционирования для построения высказываний различной сложности.

Коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая связана с определенной организацией речевого общения в соответствии с его целями, мотивами, задачами, социальными нормами речевого поведения. В структуре коммуникативной компетенции как приобретенного в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особого качества речевой личности выделяют несколько составляющих, в числе которых языковая, предметная, лингвистическая и прагматическая компетенции. Языковая компетенция включает знание единиц языка и правил их соединения, связи. Она объединяет язык и речь и характеризует личность как человека, владеющего языком.

Коммуникативную культуру не следует отождествлять с владением нормативным набором речевых и невербальных умений, т.е. с технологической стороной общения, поскольку в этом случае недостаточно учитывается внутренняя, духовно-нравственная активность личности «творить общение», видеть и оценивать свое место в межличностных отношениях. Составляющими понятия «коммуникативная культура личности» являются: коммуникативные свойства личности, характеризующие развитие потребности в общении,

отношение к способу общения; коммуникативные способности; коммуникативная компетентность, т.е. знание норм и правил общения, владение его технологией и т. д.

Современная языковая ситуация отражает состояние духовной и речевой культуры нашего общества. Изменения, происходящие в русском языке, учёные справедливо сравнивают с потрясениями и преобразованиями Петровской эпохи и эпохи после Октябрьской революции и называют «помутнением языкового сознания».

«Применительно к русскому языку существуют те же экологические проблемы, которые мы ставим, говоря о спасении лесов, рек, морей, даже Ледовитого океана», - констатирует профессор В.Г. Руднев.

Учитывая сложившуюся ситуацию и в соответствии с государственными образовательными стандартами, в нашем вузе предусматривается изучение ряда лингвистических дисциплин, так как языковая компетентность многих выпускников далеко не всегда достаточна для продуктивного общения в профессиональной сфере.

Предмет «Русский язык и культура речи» рассчитан на определённое число аудиторных часов и усваивается в форме прослушивания материала, изложенного преподавателем, его последующего обсуждения на практических занятиях, а также выполнения различных видов лексико-грамматических упражнений и индивидуальных заданий, самостоятельной работы в виде написания реферата, работы с различными видами словарей, выполнением творческих заданий. Каждый студент проходит тестирование по основным разделам дисциплины. Изучение заканчивается зачётом по всему курсу, который состоит из теоретической и практической частей.

Программа курса нацелена на формирование и развитие у будущих специалистов – участников профессионального общения комплексной компетенции на русском языке, представляющей собой совокупность знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для установления межличностного контакта в социально-культурной, профессиональной (учебной, научной, производственной и др.) сферах и ситуациях человеческой деятельности. Для любого современного специалиста значимы социально коммуникативная компетенция (проявляется в способности участников совместной деятельности посредством языка и социокультурных знаний устанавливать межличностную коммуникацию для достижения конкретных задач: публичное выступление с научным докладом, презентация и т.д.); научно-исследовательская компетенция (включает не только владение фундаментальной научной базой и методологией научного творчества, но и умения выбрать, обработать, сохранить и распространить научную информацию); профессионально-деловая компетенция (представляет собой умение посредством языка, предметных и социокультурных знаний организовать и оптимизировать тот или иной вид профессионально-делового взаимодействия личностей).

Задачами курса являются: повышение уровня культуры речевого поведения в сферах устной и письменной коммуникации; формирование необходимых

языковых, социокультурных знаний в области коммуникативной компетенции будущего специалиста (виды общения, вербальные и невербальные средства коммуникации, коммуникативные барьеры, принципы коммуникационного сотрудничества и т.д.); формирование практических умений в области стратегии и тактики речевого поведения в различных формах и видах коммуникации (письменные, устные формы и жанры речи; монологический, диалогический, полилогический виды речи).

Главные практические задачи – это развитие у обучаемых сознательного отношения к собственной и «чужой» звучащей и письменной речи, воспитание чувства ответственности за свое вербальное поведение, стремление к совершенствованию коммуникативных умений, развитие навыков самостоятельной работы со словарями и справочниками.

Элективный курс «Риторика и основы языкознания» продолжает решение этих задач.

Немаловажную роль в формировании коммуникативной компетенции студентов играет речь преподавателей, которая должна характеризоваться такими качествами, как правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, разнообразие, уместность. Каждый педагог должен следовать речевому этикету, обеспечивающему культуру общения в типичных коммуникативных ситуациях: обращение к собеседнику, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность, приглашение, просьба и других случаях.

Преподаватель должен обладать культурой диалога, характеристикой которого является эмпатийное слушание и др.

Таким образом, в настоящее время русский язык нуждается в особой защите. Это важнейший фактор в процессе образования и подготовки специалистов, и большая ответственность за своё речевое поведение ложится на преподавателей высшей школы, так как их речь должна стать образцом для молодого поколения интеллигенции.

Литература

1. Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов: учеб. пособие для студентов мед вузов / Е.В. Орлова. – Ростов-на-Дону, 2011.
2. Рождественский Ю.В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Семиотика. Экономика, Культура. Образование. – М., 2002.
3. Белоусов В.В. О состоянии и перспективах функционирования русского языка в межнациональном общении // Языковые проблемы Российской Федерации и законы о языках. – М.:1994.
4. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. – М.: 1994.
5. Лихачёв Д.С. Земля родная. – М: 1987.

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА

Файзуллина Е.В.

**Казанский государственный медицинский университет,
г. Казань, Россия**

Деловое общение является необходимой частью человеческой жизни, важнейшим видом отношений между индивидуумами. В социально-философском плане этика делового общения рассматривалась ещё со времени Конфуция и на протяжении всей истории (1,5). В современном понимании этику делового профессионального общения можно определить как совокупность определенных нравственных норм, позиций, правил и представлений, регулирующих поведение и отношения людей в процессе их производственной деятельности и в зависимости от жизненной ситуации. (2) Профессиональное общение в высшем учебном заведении представляет собой речевое взаимодействие преподавателя, как и любого другого специалиста с другими специалистами, студентами и пациентами в ходе осуществления профессиональной деятельности. Вследствие этого понятно, что культура профессиональной деятельности во многом определяет ее эффективность, а также репутацию конкретного учебного заведения в целом и отдельного специалиста. Культура общения составляет важную часть профессиональной культуры, а для таких профессий, как преподаватель школы и высшей школы, журналист, менеджер, юрист - ведущую часть, поскольку для этих профессий речь является основным орудием труда (1). Профессиональная культура преподавателя высших учебных заведений включает владение специальными умениями и навыками профессиональной деятельности, культуру поведения, эмоциональную культуру, общую культуру речи и культуру профессионального общения с коллегами и обучаемыми, причем различных языковых культур (4). Специальные навыки поведения в процессе преподавания в высшей школе приобретаются в процессе профессиональной подготовки. Несомненно, огромным подспорьем является наличие спецпредметов в учебной образовательной программе подготовки специалиста, получение второго высшего профессионального образования по специальности «Преподаватель высшей школы». Культура поведения формируется конкретной личностью в соответствии с существующими этическими нормами общества. Эмоциональная культура включает умение регулировать свое психическое состояние, понимать эмоциональное состояние собеседника, управлять своими эмоциями, снимать волнение, преодолевать нерешительность, устанавливать эмоциональный контакт с коллегами, студентами, пациентами.

Общая культура речи предусматривает конкретные стандарты и нормы речевого поведения и требования к речи в любых ситуациях межличностного и делового общения, культура же профессионального общения характеризуется целым рядом дополнительных по отношению к общей речевой культуре требований (4,5).

В профессиональной культуре общения в условиях высшего профессионального медицинского образования становится особенно высокой роль социально-психологических характеристик речи, таких, как соответствие речи эмоциональному состоянию собеседника (им может являться больной человек), деловая направленность речи, соответствие речи социальным поведенческим ролям в процессе общения. Речь в процессе обучения и общения на разных уровнях его является средством приобретения, осуществления, развития и передачи профессиональных навыков.

Культура профессиональной речи включает (3):

- владение терминологией данной специальности;
- умение строить выступление на профессиональную тему;
- умение организовать профессиональный диалог и управлять им;
- умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности.

Умение контролировать свои эмоции, направлять речевой диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, соблюдение этических норм и требований этикета составляют **поведенческую компетенцию**. Коммуникативное поведение подразумевает такую организацию речи и соответствующего ей речевого поведения, которые влияют на создание и поддержание эмоционально-психологической атмосферы общения с коллегами и клиентами, на характер взаимоотношений участников производственного процесса, на стиль их работы. Знание специальной и предметной терминологии, умение устанавливать связи между известными ранее и вновь полученными терминами, умение использовать научные понятия и термины в практическом анализе учебных и клинических ситуаций, знание особенностей стиля профессиональной речи врача составляют **лингвистическую компетенцию** в профессиональном общении. Конкретное оценочное отношение к высказыванию, осознание целевой установки общения, учет ситуации общения, его места (учебная аудитория, больничная палата), отношений с собеседником (студентом, пациентом клиники), прогнозирование воздействия высказывания на собеседника (что особенно важно при контакте с больным человеком), умение создать благоприятную для общения атмосферу, умение поддерживать контакты с людьми разного психологического типа и уровня образования включаются в **коммуникативную компетенцию** специалиста. Коммуникативная компетенция предполагает как само умение общаться, обмениваться информацией, так и умение налаживать необходимые, продуктивные и целесообразные отношения с участниками производственного процесса, организовать совместную научную и практическую (лечебную) деятельность (2,4,5). Кроме того, умение контролировать эмоции, направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности является неотъемлемой частью профессионального общения как преподавателя, так и врача.

Литература

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Уч. пособие.-М.: ИНФРА-М, 1998 г.
2. Гусев Ю.В. Культура общения. М.: Юнити-Дана, 2004 г.
3. Ножин Е.А. Деловое общение: практические рекомендации.- М. Изд-во РАГС, 1997 г.
4. Общение как деятельность // Портал поддержки русского языка как иностранного, <http://www.langrus.ru/content/view/30/>
5. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов/ Под ред. В.Н. Лавриненко.- 3-е изд. изм. пер. и доп.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001 г.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПРОФЕССИОНАЛА

Хрипкова И.А.

**Курский базовый медицинский колледж,
Г. Курск, Россия**

*«Общение – человеческое общение – это ключ
к личному и профессиональному успеху».*

Пол Дж.Майер

Современность ставит перед образовательными заведениями различного уровня довольно сложную задачу - подготовка компетентного специалиста, способного на практике применять полученные знания, а впоследствии и углублять их, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, умеющего работать в команде, грамотно оформляющего рабочую документацию, обладающего умениями работать с современными техническими средствами, способного быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Не маловажную роль в формировании вышеперечисленных качеств играет такой предмет, как «Иностранный язык», несмотря на то, что во всех средних специальных образовательных учреждениях профессионального образования он не является профильным. Основной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, предполагающей способность осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого иностранного языка в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В профессии медицинского работника общение имеет важное значение, поскольку в его руках находится самое главное богатство человека – здоровье, а в руках акушерки и то больше – новорождённый человек. Слово обладает огромной силой: словом можно больно ранить, а можно и подарить надежду. Пациентами стационаров зачастую являются одинокие старики или воспитанники детских домов, для которых доброта медицинского персонала и их поддержка останутся в памяти на всю жизнь. Правильно организованное общение с пациентом позволяет наиболее полно заполнить карту и историю болезни

пациента, поддержать самого больного и его родственников в случае тяжёлого заболевания, родителей информировать о состоянии здоровья их ребёнка, об особенностях его развития и профилактике ряда заболеваний. Врачам и фельдшерам, работающих на скорой помощи, приходится ещё сложнее. Им приходится в режиме цейтнота общаться с людьми, страдающими острыми заболеваниями или получившими травму, пострадавшими в авариях, пожарах, стихийных бедствиях, что в свою очередь усложняет общение. Следует отметить и тот факт, что зачастую пациентами скорой помощи являются люди, находящиеся в состоянии алкогольного или наркотического опьянения. Кроме того, медицинский персонал за время смены имеет дело с пациентами различных возрастных категорий, с различным социальным статусом, находящихся в различных жизненных ситуациях. Значительную роль в вопросах выздоровления пациентов играет общение врачей друг с другом, со средним медицинским персоналом. Следовательно, общение является одним из аспектов успешной деятельности медицинского работника. На практических занятиях по клиническим дисциплинам, студенты колледжа не только закрепляют изученный теоретический материал и учатся выполнять определённые манипуляции согласно алгоритму, но и учатся общаться с потенциальными пациентами, роль которых выполняют одноклассники или фантомы, в рамках созданных преподавателем ситуаций общения. На занятиях иностранного языка открываются более широкие возможности для формирования умений общения, столь необходимых будущему медицинскому работнику. Работа в данном направлении начинается уже на начальном этапе занятия, когда преподаватель спрашивает у дежурного традиционный рапорт, а потом интересуется тем, как обстоят дела у каждого студента (в случае отрицательного ответа выясняется причина). Возможно, став дипломированным специалистом и выйдя на работу, вчерашний студент будет начинать своё рабочее утро с того, что будет заходить в палату и интересоваться делами своих пациентов, особенно пожилых и одиноких. Бесспорно, умения диалогической речи формируются и при ответе на вопросы к тексту. Следует сделать небольшую оговорку, на начальном этапе изучения иностранного языка в колледже не все студенты могут принимать участие в данном виде работы ввиду разного уровня владения языком и индивидуальных особенностей студентов. Ко второму году изучения ситуация значительно меняется и практически каждый способен принять участие в данном виде работы. В отличие от данного приёма, следующий представляется более выполнимым, а именно – выучить готовый диалог между врачом и пациентом или между двумя пациентами под силу каждому обучающемуся, но он требует больших затрат времени. Более эффективным, на мой взгляд, является упражнение, заключающееся в составлении диалога из отдельных реплик, стоящих не по порядку, который в последствии обязательно переводится и инсценируется. При инсценировке диалогов преподавателю следует акцентировать внимание студентов на необходимости смотреть на собеседника при разговоре, соблюдать вежливый тон беседы и не забывать об интонации. Для успешного самостоятельного составления диалогов обучающимися с опорой на какой-либо текст или по какой-

либо теме их предварительно необходимо вооружить планом разговора, речевыми клише и необходимыми фразами, ориентировать на реальную ситуацию общения на родном языке. Помимо диалогов студентам предлагается провести телефонные переговоры с коллегами из страны изучаемого языка или написать им деловое письмо. Данные упражнения немного теряют свою актуальность с появлением Интернета, позволяющего осуществлять переписку путем электронных сообщений, проводить видеоконференции, общаться с коллегами посредством Skype, быстро находить необходимую информацию на разных языках, использовать он-лайн -переводчики, позволяющие значительно экономить время перевода. Здесь всё зависит от мастерства преподавателя, который при грамотном планировании может успешно сочетать различные методы и приёмы, сопровождать свои занятия мультимедийными презентациями, способствующими наилучшему усвоению материала, который может проводить мини-конференции на своих занятиях или более масштабные как внеклассное мероприятие. И те и другие формируют у студентов навыки и умения публичного выступления, что также не маловажно в его будущей профессиональной деятельности. В настоящее время по всей стране широко проводятся конференции, охватывающие различные сферы деятельности, в том числе и международного уровня, поэтому подобные навыки необходимо формировать уже на начальном этапе изучения иностранного языка в среднем специальном учебном заведении профессионального образования. При проведении такого рода мероприятий пассивные участники, а именно слушающие, ориентируются преподавателем на уважительное отношение к выступающему, этичное поведение во время конференции. Другим аспектом деятельности медицинских работников является ведение ими соответствующей документации: дежурный врач передаёт амбулаторную карту пациента лечащему врачу, лечащий врач делает назначения постовой медицинской сестре, которая в свою очередь, передаёт документы по смене, лечащий врач больницы делает выписку для лечащего участкового врача, участковая медицинская сестра выписывает документы в санаторий, фельдшер скорой помощи, в свою очередь, заполняет медицинскую карту скорой помощи, карту вызова, сопроводительный лист. Такая дисциплина, как «Иностранный язык» способствует формированию умений вести необходимую документацию. Для занятий необходим словарь, в котором студенты фиксируют новые лексические единицы; рабочая тетрадь, в которой выполняются грамматические и лексические задания, записывается грамматический материал, записываются наиболее трудные для перевода моменты, выполняется домашнее задание. Навыки и умения общения формируются у студентов и при групповой работе. Выполняя задания по группам, студенты не только получают практику языка, повторяют и закрепляют изученный материал, развивают свои творческие способности, но в рамках сотрудничества учатся общаться друг с другом по вопросам поставленной задачи, прислушиваться к другим участникам команды, высказывать своё мнение, находить компромисс, защищать проекты. Личность преподавателя также значима при формировании умений общения, поскольку он является своеобразным примером, эталоном. Искусное и методически верное

использование преподавателем вышеперечисленных приёмов позволяет сформировать у студентов медицинских колледжей следующие общие и профессиональные компетенции:

- ОК 5 Использовать информационно-коммуникативные технологий в профессиональной деятельности;
- ОК 6 Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, пациентами;
- ПК 1.1. Проводить мероприятия по сохранению и укреплению здоровья населения, пациента и его окружения;
- ПК 1.2. Проводить санитарно-гигиеническое воспитание населения;
- ПК 2.1. Представлять информацию в понятном для пациента виде, объяснять ему суть вмешательств;
- ПК 2.3.Сотрудничать со взаимодействующими организациями и службами;
- ПК 2.6. Вести утверждённую медицинскую документацию;
- ПК 3.3.Взаимодействовать с членами профессиональной бригады и добровольными помощниками в условиях чрезвычайных ситуаций.

А закончить мне хотелось бы цитатой Джона Пауэлла: «Общение работает для тех, кто работает на него».

Литература

1. Максаев А.А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>
2. Палагутина М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам [Текст] / М. А. Палагутина, И. С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. — Пермь: Меркурий, 2011.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

Раздел 5
Иновационные технологии
в современной образовательной системе

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

Боровлева К.С.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В настоящее время качество подготовки специалиста медицинского высшего учебного заведения определяется его готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью к адаптации в условиях быстроменяющегося современного мира, а значит, зависит от уровня комплексного владения профессиональными компетенциями.

В современной практике термин профессиональная компетенция врача определяется как его способность применять знания и умения в соответствии с требованиями должности, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода и в определенной широкой области [1, с.40].

На первый план выдвигается не только приобретение студентами медицинского вуза специальных знаний, но и успешное овладение языком специальности. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача. Сущность этих требований сводится к модернизации образования и созданию новых технологий обучения, составной частью которых являются вопросы повышения эффективности профессиональной компетенции будущих докторов.

Овладение профессиональным языком иностранными учащимися медицинского вуза является нелегким трудом, так как студенты должны изучать русский язык, причем не только его орфографические, грамматические, лексические и стилистические нормы, но и отлично знать и успешно использовать медицинскую терминологию русского языка. Совершенно поменялись и методы обучения языку в современной системе образования, они включают не только традиционное объяснение и отработку фонетики, лексики и грамматики, но в большей степени направлены на погружение обучаемого в иноязычную культуру и использование компьютерных технологий.

Мультимедиа (англ. multimedia от лат. multum – много и media, medium – средоточие, средства) – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с разнородными данными (графикой, текстом, звуком, видео и анимацией), организованными в виде единой информационной среды [2, с.4]. Программные продукты, использующие все эти формы представления информации, называются мультимедийными. К наиболее часто используемым элементам мультимедийных

средств в обучении русского языка как иностранного относятся: электронные пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора, электронные энциклопедии и справочники, программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, лицензионные DVD и CD диски, видео и аудио-фрагменты. В процессе обучения русского языка преподаватели и студенты общаются в чатах, блогах и форумах с помощью электронной почты, мобильных приложений, таких как WhatsApp, Viber и социальных сетей Facebook, Вконтакте, чтобы обсудить насущные проблемы и разобраться в возникающих вопросах, и проводят вебинары и видеоконференции с применением программы Skype (рис 1).



Рисунок 1. Использование ИКТ в преподавании РКИ

Использование электронных учебников и обучающих компьютерных программ в практике преподавания русского языка как иностранного обеспечивает возможность наглядного изложения материала, его максимально эффективного усвоения, развития навыков всех видов речевой деятельности, а также автоматизированного контроля знаний. Использование информационных технологий представляется эффективным как на этапе получения новых знаний и их закрепления, так и на этапе контроля знаний. Эффективность тестирования с использованием компьютера достаточно высока, так как он позволяет автоматизировать процессы хранения и отбора контролирующей информации, предъявления ее обучаемому на экране дисплея, восприятия и анализа ответов обучаемого, выдачи результатов оценки знаний в виде, удобном для их анализа преподавателем и выставления оценки. Компьютерное тестирование позволяет вести объективный, независимый от обучаемого контроль, и дает возможность проводить комплексный системный анализ успеваемости.

Информационные технологии повсеместно используются как для поддержки традиционной системы образования, так и для внедрения новой модели – дистанционного обучения (e-learning) - комплекса образовательных услуг, предоставляемых с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений. В последние годы активнейшими темпами идет становление и развитие виртуальной модели образования с использованием виртуальной образовательной среды. Как отмечает В.П. Тихомиров, такая среда гармонично интегрирует в себе систему дистанционного образования и очную форму обучения[3, с.273]. Дистанционные технологии позволяют расширить возможности очного

образования, увеличив взаимную доступность удалённых обучающихся, и преподавателей, а также информационных массивов и, что особенно специфично, - виртуальных образовательных объектов. Использование такой виртуальной среды в преподавании РКИ обеспечивает непрерывный процесс обучения, так как позволяет включить иностранных обучающихся, даже территориально удаленных, в образовательный процесс.

Веб-конференция - онлайн семинар, лекция, презентация, организованные при помощи информационных технологий, которые позволяют охватить широкую аудиторию обучающихся и повысить оперативность мероприятия. Возможности веб-конференции включают удаленный показ презентации и передачу по сети голоса и видеоизображения участников, что создает «эффект присутствия» и позволяет проводить эффективные презентации и встречи, не покидая рабочего места. веб-конференция также включает встроенные средства для совместной работы, мгновенного обмена файлами и документами и возможности предоставления удаленного доступа к приложениям участников. Возможность записи веб-конференции с последующим редактированием позволяет анализировать и повторно использовать материалы проведенной встречи в рабочем процессе.

Использование информационных технологий помогает преподавателю русского языка повысить мотивацию обучения иностранных учащихся к предмету и приводит к целому ряду положительных следствий: психологически облегчает процесс усвоения материала учащимися; пробуждает живой интерес к предмету познания; возрастает уровень использования наглядности на уроке; идет более полное усвоение теоретического материала; идет овладение учащимися умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью компьютерных технологий; формируется умение кратко и четко формулировать свою точку зрения.

В результате использования сочетания традиционных форм обучения и компьютерных технологий на занятиях РКИ материал остается в памяти иностранных учащихся как яркий образ и помогает преподавателю стимулировать их познавательную активность в дальнейшем. Использование ИКТ на занятиях русского языка как иностранного позволяет обучающимся[4, с.163]:

1. включиться в работу на трех уровнях восприятия информации: визуальный, аудиальный и тактильный (письменный), что позволяет глубже усвоить, понять изучаемый материал;

2. работать с компьютером в составе учебной группы, особенно при работе по методу проектов, (найти материал в Интернете, обработать его и составить презентацию, оформить слайды и т. д.) и выступать на занятии с защитой результатов своей работы;

3. повысить познавательную мотивацию – не быть пассивным объектом воздействия, а самому активно участвовать в процессе обучения. Обучающиеся учатся выступать перед аудиторией с докладом, отстаивать своё мнение, т.е. овладевать не только знаниями, но и способами их приобретения и демонстрации.

Таким образом, внедрение ИКТ способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, обеспечению доступности образования, гармоничному развитию личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества. Кроме этого, иностранные учащиеся медицинского вуза выпускаются высококвалифицированными компетентными специалистами, владеющими языком специальности и соответствующими требованиям профессии врача.

Литература

1. Попадейкина И., Чахора Р. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. – Вроцлав, 2001. – 181 с.
2. Докторов Е. А. Мультимедиа технологии: конспект лекций, часть 1. – Ульяновск, 2009. – 39 с.
3. Материалы XXII Международной конференции: Применение новых информационных технологий. – Троицк, 29-30 июня 2011. – 424 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва, 2002. – 273 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Дмитриева Д.Д.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В настоящее время в Курском государственном медицинском университете обучаются студенты более чем из 30 стран мира. Следует отметить, что им необходимо овладеть русским языком не только как инструментом социального взаимодействия и общения во время жизни и учёбы в России. Изучение русского языка иностранными студентами в медицинском вузе является необходимым условием получения специальности и профессионального общения. Так как они проходят профессиональную практику в российских лечебных заведениях. Во время прохождения практики иностранным учащимся медицинского вуза необходимо вести диалог с больными и с медицинским персоналом, а также составлять историю болезни на русском языке. Это требует от студентов развития навыков устной и письменной речи.

На сегодняшний день существует острая необходимость подготовки компетентных специалистов, нацеленных на профессиональное саморазвитие в области медицины, которая вызвана социальным заказом. Традиционный подход

к обучению РКИ студентов-медиков не всегда принимает во внимание особенности индивидуализации учебного процесса. Для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов-медиков при изучении ими РКИ необходимо использовать специальную технологию индивидуализации профессиональной подготовки. Таким образом, следует применять на практике соответствующий комплекс средств и методов обучения, которые должны быть направлены на развитие не только речевых умений и навыков, но и профессионально-значимых качеств личности будущего медика [1].

Под технологией индивидуализации профессиональной подготовки студентов-медиков в процессе изучения РКИ мы будем понимать систему действий, процедур, нацеленную на профессионально-личностное саморазвитие будущих специалистов-медиков и предусматривающую интеграционное единство индивидуально-ориентированных методов, форм и средств обучения.

Технология индивидуализации профессиональной подготовки студентов-медиков может быть основана на специальной форме учёта индивидуальных особенностей обучающихся, которая позволяет преподавателю оперативно и в полной мере управлять процессом индивидуализированного обучения, – на методической характеристике группы. МХГ была разработана на основе концепции индивидуализации, предложенной В.П. Кузовлевым [2].

Здесь по горизонтали помещаются сведения по всем трём подструктурам индивидуальности, а по вертикали необходимо указать фамилии студентов, ранжируя их по успеваемости; страну происхождения каждого обучающегося и ее социокультурные особенности. По горизонтали указываются общие сведения: об успеваемости студентов по другим дисциплинам, ведущие мотивы в изучении русского языка, уровень интереса, пробелы в усвоении материала, общий показатель развития способностей. Далее – сведения об уровне развития всех способностей студентов. Затем следует представить несформированные учебные умения, любимые дисциплины, увлечения, интересы, профессиональную специализацию. Ниже помещаются сведения о совместном контексте внеучебной деятельности студентов группы, об их эмоционально-чувственной сфере, мировоззрении; а также сведения, необходимые для учёта статуса личности студента. Наконец, на основе анализа сведений о трёх подструктурах индивидуальности студента, указываются стратегия и тактика индивидуализации.

Для определения правильной стратегии и тактики индивидуализации необходимо ориентироваться на следующий алгоритм использования МХГ.

Прежде всего, необходимо выявить, в меру ли своих потенциальных возможностей занимаются студенты. Если успеваемость по русскому языку как иностранному ниже успеваемости по другим гуманитарным дисциплинам, то, очевидно, что студент занимается, ниже своих возможностей. Сравнение оценок по русскому языку как иностранному, по другим гуманитарным, а также по общепрофессиональным и специальным дисциплинам позволяет выявить студентов, наиболее остро нуждающихся в индивидуализации.

Затем следует установить причины, которые мешают достижению оптимального результата при изучении РКИ: студент достаточно безразлично

относится к предмету «Русский язык как иностранный» (у него низкий уровень интереса и мотивации (личностная подструктура)); студент не умеет учиться, то есть у него не сформирован в достаточной мере индивидуальный стиль учебной деятельности (субъектная подструктура); учащемуся не хватает способностей или по каким-то причинам у него появились пробелы в усвоении материала (индивидуальная подструктура).

В первую очередь нужно обратиться к индивидуальной подструктуре и проанализировать способности «круглых троечников» и тех студентов, которые по русскому языку как иностранному успевают хуже, чем по другим гуманитарным дисциплинам. Если же при сравнении их способностей со способностями отлично и хорошо успевающих студентов не выявлялось существенной разницы, то мы должны обратиться к личностной подструктуре индивидуальности этих студентов.

В этом случае определяется общее отношение к предмету на основе анализа ведущих мотивов и уровня интереса к изучению русского языка как иностранного. Графа 17 методической характеристики группы также позволяет выяснить, считает ли иностранный студент необходимым знание русского языка для будущей профессии врача, то есть, имеет ли личностный смысл его изучение для будущего специалиста-медика. Если в мотивационной сфере отсутствуют какие-либо проблемы, то следует проанализировать статус личности студента (графы 22–25 МХГ).

После этого нужно обратиться к анализу субъектной подструктуры. При отсутствии проблем в личностной и индивидуальной подструктурах, причины неблагополучия могут скрываться в уровне сформированности учебных умений. Затем стоит отметить в МХГ красным цветом, обнаруженные проблемы в каждой из подструктур для удобства использования МХГ при дальнейшей работе с группой.

Составление методической характеристики группы требует от преподавателя определённых средств, которыми являются тесты и анкеты. [3]. МХГ помогает выявить способности, умения и личностные свойства каждого студента. Полученные данные должны быть использованы при определении содержания упражнений и их организации.

Представляется целесообразным отметить, что в процессе преподавания русского языка как иностранного для практического осуществления учёта индивидуальных особенностей студентов перед изучением каждой разговорной темы следует проводить небольшое анкетирование.

Каждый вопрос в анкете должен быть направлен на сбор информации по всем свойствам личности студента в целях личностной индивидуализации процесса обучения РКИ по избранной тематике. Приведём пример подобного анкетирования при изучении темы «Поликлиника».

Личностные свойства (ЛС)

1. Контекст деятельности (ЛС1)

Вопросы для обсуждения проблемы

1) Назовите причины, по которым люди посещают поликлинику.

- | | |
|--|--|
| 2. Жизненный опыт (ЛС2) | 2) Назовите основные особенности осмотра больных в ваших странах.
1) Когда и почему вы пошли первый раз в поликлинику в России?
2) Опишите ваше первое посещение поликлиники в России. |
| 3. Сфера желаний, интересов, склонностей (ЛС3) | Каким специалистом вы хотели бы стать и почему? |
| 4. Эмоционально-чувственная сфера (ЛС4) | 1) Какие эмоции вы испытываете, когда приходите в поликлинику в России и в своей стране, почему?
2) Какие чувства вы испытываете, когда видите больных людей? |
| 5. Статус личности в группе (ЛС5) | 1) С кем из студентов вашей группы вы хотели бы вместе работать?
2) Если вы заболете, кто из студентов вашей группы сможет отвести вас к врачу? |

Таким образом, учёт вышеприведённых данных должен быть положен в основу коммуникации с учащимися по теме «Поликлиника».

Попытаемся проиллюстрировать подготовку учебного материала и выбор специальных технологий и организационных приёмов в соответствии с индивидуализированным обучением.

Итак, при изучении студентами новой лексики, необходимо её отрабатывать в ситуациях, которые затрагивают их личностные свойства: контекст деятельности; жизненный опыт; сферу желаний, интересов, склонностей; эмоционально-чувственную сферу, статус личности в группе.

Например, при изучении следующих слов: **участковая поликлиника, состояние, специалист, медицинская карточка, история болезни** и т.д., преподаватель может задать следующие вопросы: **Когда вы последний раз посещали участковую поликлинику? Какое у вас тогда было состояние? Каким специалистом вы хотите стать? Вы анализировали когда-нибудь свою медицинскую карточку? Должны ли больные знать историю своей болезни?**

Рассмотрим примеры заданий, построенных в соответствии с индивидуализированным подходом к изучению РКИ.

Задание 1. *Употребите данные синонимы в своих высказываниях, в которых отражён ваш личный опыт, по следующим проблемам: «Самый лучший врач, которого я встречал», «Был ли я когда-нибудь трудным пациентом?», «Выдаются ли больничные листы в моей родной стране?» и т.д.*

Вы можете употребить данное слово только один раз.

больной	врач
правильный	укол
больничный лист	нужно
необходимо	бюллетень

инъекция
доктор

верный
пациент

Задание 2. Составьте историю себе или ваших близких на тему: «Как я заболел и как я вылечился», «Легко ли заболеть и вылечиться?», «В вашей стране вы получаете медицинскую помощь платно или бесплатно?», «В какие поликлиники ходят больные в вашей стране?»

Используйте данные антонимы.

заболеть

платно

больной

рабочий день

плохое состояние

неудобный

включать

нарушать

Задание 3. Прочитайте названия медицинских специальностей. Скажите, в какой области вы хотите специализироваться сами, и какие будут ваши функции.

Памятка для преподавателя

Например, преподаватель задаёт вопрос: «Могли бы вы быть (хирургом, гинекологом, онкологом, фтизиатром и т.д.), почему?» «Хотели бы вы стать (ортопедом, невропатологом, психоневрологом, аллергологом, окулистом и т.д.), почему?»

Студент отвечает: «Я мог бы быть/ не мог бы быть (хирургом, гинекологом, онкологом, фтизиатром и т.д.), потому что...» «Я хочу стать/ не хочу быть (ортопедом, невропатологом, психоневрологом, аллергологом, окулистом и т.д.), потому что...»

Задание 4. Разыграйте ситуацию «Осмотр в поликлинике», используя новую лексику. Обратите внимание на глаголы, которые используются в процессе сбора анамнеза, принимая во внимание социокультурный аспект. Какие вопросы не может задавать врач в вашей стране?

Задание 5. Ролевая игра. Если бы вы были на месте врача, каким тоном вы бы разговаривали: тревожным, успокаивающим, приказным, почему?

Разыграйте следующие ситуации:

- Разговор по телефону между врачом «Скорой помощи» и мамой заболевшего ребёнка.
- Разговор в регистратуре, вы хотите записаться к врачу.
- Пожилой человек на приёме у кардиолога.
- Пациент на приёме у терапевта в Малайзии (Бразилии, Индии, Шри-Ланка, Нигерии, Таиланде)

Памятка преподавателю

«Слабым» студентам даются карточки с фразами или визуальные опоры, характеризующие особенности работы врача в разных странах. Также могут быть предложены тексты об особенностях обслуживания больных в разных странах.

Таким образом, анкета позволяет учитывать в ходе выполнения заданий все свойства личности студентов, прогнозировать их речевые поступки, обеспечивая необходимым лексическим материалом.

Не только содержание обучения, но даже одни и те же методы и приёмы обучения могут по-разному влиять на студентов в зависимости от их индивидуальных особенностей. К примеру, от парной работы нет смысла, если «собеседники» данной пары не питают симпатии друг к другу. Итак, для реализации индивидуального подхода на практике при обучении РКИ применяются различные средства и приёмы обучения, а также индивидуализированный раздаточный материал.

Для ликвидации разрыва между «сильными», «средними» и «слабыми» обучающимися должны сочетаться и использоваться индивидуальная, парная, групповая и коллективная формы работы. Для этой цели следует применять такие организационные приёмы, как целенаправленная помощь в «критических точках» занятия, целенаправленное использование опор, очерёдность опроса, варьирование времени на подготовку ответа. Необходимо также использовать опережающие индивидуализированные задания, упрощённые или усложнённые задания, дополнительный внепрограммный занимательный материал, оказание помощи «слабым» со стороны «сильных и более частый опрос студентов со слабыми способностями.

В ходе индивидуализированного обучения студентов-медиков следует использовать опоры различного типа: смысловые, содержательные, вербальные, иллюстративные и схематические. Данные виды опор помогают студентам с низким уровнем функционально-адекватного восприятия грамматических структур быстрее и правильнее осознать их назначение, студентам со слабой способностью к догадке помогают в усвоении слов[4].

Таким образом, индивидуализация в процессе обучения русскому языку как иностранному предусматривает соотнесённость приёмов обучения с личностными, субъектными и индивидуальными свойствами каждого студента. Личностная индивидуализация должна занимать центральное место в общей системе индивидуализированного обучения, но не должна быть единственной в использовании.

Рассмотрев сущность индивидуализации, можно говорить о её значительной роли, эффективности и необходимости использования в обучении русскому языку как иностранному. Использование индивидуализации в системе трёх её составляющих в обучении РКИ особенно важно, ведь при работе с иностранными студентами, речь идёт не только о различии психических функций, лингвистических способностей, личностных качеств и наличии или отсутствии умений, но также о разнице в запасе сведений об окружающей действительности. Этот факт определяется различными материальными и духовными условиями существования соответствующих народов и стран, особенностями их культуры, истории, общественно-экономического строя, политической системы, вероисповедания и т.д. Так как в одной группе могут обучаться студенты из разных стран, необходимо при обучении РКИ знать и учитывать также

национальные особенности каждого студента как носителя особенной культуры своей страны.

Педагогическая технология индивидуализации профессиональной подготовки специалистов-медиков в процессе обучения РКИ направлена на раскрытие индивидуальности личности и развитие профессионального потенциала специалиста-медика и способствует эффективному созданию условий для его профессиональной самореализации; оказывает положительное воздействие на личностную и профессиональную адаптацию будущего специалиста в области медицины.

Литература

1. Артюхина А.И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза. – Волгоград: Изд-во ВГМУ, 2006. – 122 с.
2. Кузовлев В.П. Методическая характеристика класса как средство индивидуализации процесса обучения иноязычному общению // Иностр. яз. в школе. – 1986. – №1. – С. 31–38.
3. Кузовлев В.П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности // Иностр. яз. в школе. – 1979. – №1. – С. 21–27.
4. Пассов Е.И., Кудрявая Н.В. и др. Сорок лет спустя или 101 методическая идея. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»

Дрёмова Н.Б.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Разработка и внедрение в учебный процесс в высшем учебном заведении стандартов нового поколения предусматривают в качестве стратегической цели подготовку специалистов с высоким уровнем профессионального мастерства, способных решать практико-ориентированные задачи. В связи с этим организация учебного процесса на любой кафедре вуза должна обеспечить внедрение современных активных и интерактивных методов обучения, которые сформируют у студентов навыки профессиональной компетентности, включающих практические умения и готовность их реализации в будущей деятельности.

Педагогика, как дисциплина для освоения студентами медицинского вуза, предназначена вооружить специалиста с медицинским и фармацевтическим образованием знаниями о методах и способах взаимодействия с больными людьми, их родственниками, коллегами и подчиненным персоналом, населением

при проведении санитарно-просветительской деятельности и реализации среди них здоровьесберегающих технологий [1].

Медицинский специалист обязан знать и владеть коммуникативными технологиями педагогического общения, в частности особенностями методов убеждения, информирования, обучения, разъяснения, эмоциональной поддержки с целью выработки у больных людей приверженности к лечению (compliance), а у здоровых – ведения здорового образа жизни, профилактики и укрепления здоровья.

Уместно подчеркнуть актуальность этого утверждения одним из основных направлений стратегий государственной политики развития отечественной системы медицинской помощи населению, заключающимся в постепенном переходе «от патерналистского отношения к пациентам к принципу информированного согласия, взаимной ответственности и сотрудничества».

В связи с вышесказанным на кафедре педагогики осуществляется подготовка методического обеспечения новых образовательных технологий и внедрение их в учебный процесс на разных факультетах. В основном новые методы относятся к контекстному обучению, в основе которого лежит освоение с помощью разных дидактических средств ситуаций из практической профессиональной будущей деятельности студентов. Активные методы обучения ориентируются на обучающегося, основаны на самостоятельной и практической деятельности. Сами обучаемые принимают непосредственное участие в формировании необходимых знаний, умений, навыков.

Применение этих методов способствует формированию у студентов метакомпетентностей, составляющих основу коммуникативных навыков, в т.ч. точно выражать свои мысли, уметь слушать других, аргументировать свою точку зрения, вырабатывать уверенность в себе, своих способностях.

На настоящий период в учебный процесс кафедры внедрены следующие активные методы обучения:

- **Деловые игры (ДИ):** подготовлены для студентов медико-профилактического, педиатрического, лечебного, стоматологического факультетов «Врач-пациент», для фармацевтического факультета «Провизор-пациент». Суть ДИ: на основании социологического опроса разработать портрет среднестатистического пациента, получить мнение опрошенных об отношении пациентов к своему здоровью, лечению, профилактике, оценку их жизненно-важных ценностей, к лекарственным средствам, самопомощи и самолечению.

Студенческие группы переформируются в малые группы по 4 человека; участники получают задание, инструкции, алгоритм ДИ и работы с анкетами. Анкеты реальные, которые были получены предварительно для научных исследований, т.е. заполнены настоящими пациентами. ДИ осуществляется в течение двух занятий (по 1,5 часа). Студенты должны из анкет выбрать ответы на вопросы, относящиеся к их заданию (всего 4 задания), сделать выборку, провести статобработку, рассчитать средние значения, построить таблицы, использовать графический анализ (диаграммы, рисунки), изобразить портрет «пациента» в виде рисунка человека с характерными особенностями для

анкет конкретной группы. По итогам ДИ студенты должны ответить на вопрос о выработке методов правильного педагогического взаимодействия медицинских и фармацевтических работников и пациентов.

- **Ситуационные задачи (СИ):** для каждого факультета с учетом специфики медицинской деятельности подготовлены СЗ из медицинской практики, которые следует проанализировать согласно предложенному алгоритму педагогического анализа с выделением педагогических задач и путей их решения. Как правило, СЗ выполняются двумя студентами (из-за недостаточности времени). Опыт использования этой дидактической формы обучения свидетельствует о высокой заинтересованности студентов в разборе таких задач и эффективном способе знакомства с их будущей профессией (педагогика изучается на 1-2 курсах обучения), поэтому реальные ситуации формируют у них профессиональный интерес.

- **Метод кейсов (case-study):** подготовлено несколько кейсов по материалам опубликованных в центральной медицинской печати социологических исследований больных остеопорозом, учащихся школ и средних профессиональных учебных заведений, болеющих гриппом и ОРВИ, собственных исследований ВИЧ-инфицированных больных (диссертационное исследование аспиранта Алексеева И.В.) и посетителей аптек, приобретающих фармацевтическую продукцию. Для иностранных студентов предлагаются кейсы профилактической направленности по соблюдению здорового образа жизни, по проблемам пожилых людей, а также отдельных аспектов гигиены. Работа по анализу кейсов проводится в малых группах, в свободном режиме, т.е. обсуждение, подготовка презентаций с решением кейса, представление результатов является творческим процессом, поэтому не регламентируется временем перерывов - студентам предоставляется право регулировать свое учебное время. Защита в форме презентации происходит в обстановке дружеской поддержки всей малой группы. При выполнении кейсов студенты применяют метод «мозгового штурма» и дискуссии в виде круглого стола.

- В этом учебном году для темы «Воспитание в образовательной системе вуза» в качестве **проблемных задач** были разработаны задания по формированию модели личности специалиста-врача, в которых нужно было из предлагающегося списка 15 качеств выделить те, которые относятся к «личности» как индивидуальности, как гражданина (члена общества), как субъекта деятельности. Далее необходимо было познакомиться с «комплексом добродетелей» Франклина Б. и правилами самовоспитания Ушинского К.Д., дать их анализ и высказать свое мнение о человеческих отношениях, деятельности (сейчас это обучение в вузе), здоровье, душевном комфорте, показать свой план личностного развития, составить свой свод правил, отражающих собственный образ «Я».

- С целью повышения уровня знаний по профессионально-важным качествам медицинских работников, и в частности, врачей студентам было предложено посмотреть художественный фильм «Хороший доктор», вышедший на экраны в последние годы. По интриге фильма, показывающей разные действия

молодого специалиста-врача: и хорошие и плохие, подготовить «эссе» объемом один лист, в котором отразить свое мнение о качествах конкретного доктора. Отдельные эссе производят хорошее впечатление, свидетельствующее о профессиональной целевой установке студента на формирование у себя важных качеств врача.

- Для студентов фармацевтического факультета было предложено креативное задание для самостоятельной работы **«Прогулка в аптеку»**: посещение аптеки по выбору студента, покупка недорогого средства и общение с провизором с акцентом внимания на педагогические аспекты в процессе обслуживания покупателя. Отдельные описания «прогулки» очень интересны, с юмором, и свидетельствуют о понимании автором педагогических проблем взаимоотношений провизора и посетителя аптеки.

- К числу методов обучения, позволяющих изучить мнения студентов, в настоящее время рекомендуется использовать **социологические опросы**. При изучении дисциплины педагогика кафедра с успехом применяет этот метод, в частности на первом занятии для знакомства студентам предлагается «познавательный тест» (немного обо всем). Результаты ответа на тестовые задания обсуждаются в группах в форме круглых столов, групповых дискуссий по ряду вопросов, имеющих отношение к медицине. Изучается мнение студентов о значимости профессионально-важных качеств врача, провизора, об их отношении к жизненно-важным ценностям. Наличие обратной связи дает возможность преподавателю корректировать тактику ведения занятий в зависимости от полученных результатов, что способствует эффективной реализации образовательных целей.

- В качестве **самостоятельной работы** большинство студентов выбирают подготовку **кроссвордов** по терминам дисциплины педагогика, включающих в перечень 30-40 определений. В настоящее время на итоговом занятии эти кроссворды предлагаются студентам для проверки терминологического поля педагогики. В среднем кроссворд содержит 15-18 терминов, что в дополнение к итоговому тесту в 50 заданий позволяет преподавателю с полным основанием аттестовать студента по данной дисциплине (практические навыки оцениваются по решению кейса).

Таким образом, арсенал новых методов обучения позволяет превратить занятия в интересный коммуникативный процесс взаимодействия преподавателя и студентов, цель которого помочь студентам усвоить нужный в их будущей профессиональной деятельности материал, сформировать у себя практические навыки педагогического общения с больными людьми.

Литература

1. Педагогика в медицине / Н.В. Кудрявая и др. – 2-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2012. – 320с.

ДЕБАТЫ КАК ФОРМА ИНТЕРАКТИВНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Лешутина И.А.

**Смоленская государственная медицинская академия,
г. Смоленск, Россия**

Интерактивное обучение является одним из приоритетных направлений современной педагогической науки и направлено на взаимодействие всех участников образовательного процесса, целью которого, в применении к иностранным языкам, является формирование и развитие коммуникативной компетенции учащихся. Интерактивное обучение имеет ярко выраженный инновационный потенциал, что, по словам Я.А. Каменского, предопределяет суть поиска метода в обучении, когда Альфой и Омегой дидактики становится изыскание и открытие способа, при котором учащиеся «меньше бы учили, а больше бы учились». Интерактивное обучение – неотъемлемая часть образовательного процесса, повышающая его эффективность.

Интерактивные методы работы органично переплетаются со ставшим уже классическим методом активизации возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской и коммуникативно-деятельностным подходом к обучению [2, 4]. Они предполагают учебное сотрудничество преподавателя и студентов как в аудитории, так и за её пределами. В таком сотрудничестве должны быть заинтересованы и инициативны обе стороны учебного процесса, что становится возможным при максимальном использовании всех резервов личности обучаемого и творческом воздействии на неё личности преподавателя. Подобное взаимодействие в учебной группе способствует формированию у студентов способности к самообразованию, саморазвитию, воспитанию коммуникативной культуры, эмоциональному развитию в условиях коллективной учебной деятельности.

Эффективность обучения, построенного на интерактивных приёмах работы, повышается при условии перенесения акцента с аудиторной на внеаудиторную познавательную деятельность учащихся. В этой связи внеаудиторная работа студента предполагает не только регулярное выполнение домашнего задания, но и обращение к дополнительным материалам и источникам информации. Одной из эффективных форм внеаудиторной работы, с лингвистической, методической, психологической и ментальной позиций, на наш взгляд, являются дебаты (интеллектуальная игра «Дебаты», игра в дебаты, дебатные технологии и т.п.).

Дебаты - специально организованная, игровая интерактивная инновационная форма внеаудиторной лингвистической работы, способствующая включению иностранных студентов в продуктивную речевую деятельность и стимулирующая их интерес к изучаемому языку. Здесь ключевым словом в образовательной деятельности, нацеленной на саморазвитие и самообразование учащегося, становится слово «рефлексия». Рефлексивная самоорганизация порождает в индивидууме два вида творчества: творчество «во вне» (научная,

художественная, профессиональная и социальная деятельность) и самотворчество (объектом развития выступают способности, умения и навыки самого человека) [5]. В методическом смысле дебаты являются эффективной формой внеаудиторной работы при обучении русскому языку как иностранному (да и не только как иностранному).

Инновационный императив приоритета самоорганизации участников при подготовке к дебатам и процесс самой игры предполагает необходимость учёта того, что качество подготовки в большей степени определяется не объёмом усвоенного учащимися содержания, а целенаправленной системой выбранных методов, одним из которых является метод «мозгового штурма» [3]. Преимущества этого метода при подготовке к дебатам в том, что идею (систему доказательств) генерируют сами студенты (команда участников), исходя из собственного опыта. Они же продумывают и возможную контраргументацию коммуникативного противника. Преподавателю отводится лишь роль тренера, который должен структурировать аргументы студентов. Учащиеся адаптируют знания, защищающие тезис команды, под свой контекст (опыт) и создают новые знания в процессе коллективного обсуждения. Преподавателю важно контролировать весь дискуссионный процесс, фильтровать спорные идеи и направлять в нужное русло мыслительную деятельность участников команды. Во время «мозгового штурма» преподавателю необходимо:

- дать студентам чёткую вводную (какую тему обсуждаем, какие идеи должны генерировать и т.п.);
- эмоционально завести студентов, активизировать их деятельность своей энергетикой, своими эмоциями, транслировать поддержку и одобрение, усилить мотивацию студентов и желание победить в игре;
- слышать всех членов группы и услышать каждого;
- задавать уточняющие вопросы, чтобы понять, что студенты имеют в виду (по необходимости можно переформулировать какую-либо идею и т.п.);
- объединять идеи в «кластеры-блоки» (структурировать аргументы);
- подвести итоги обсуждения;
- добавить свои идеи, расширяющие знания студентов.

Пролонгированная цель интерактивной игры «Дебаты» в развитии как коммуникативной компетенции студентов, так и языковой личности в целом.

Задачи игры заключаются в демонстрации участниками следующих умений:

- продуцировать спонтанный монолог на изучаемом языке;
- выражать адекватно и доказывать убедительно свою точку зрения на определенную проблему;
- представлять тезисы и аргументы в грамотной языковой форме;
- держаться уверенно перед достаточно большой аудиторией;
- вести диалог, основанный на взаимоуважении собеседников;
- анализировать и оппонировать представленную позицию соперников;
- рефлексировать результаты своей победы / поражения.

В методической литературе искусству вести полемику, дискуссию, выступать публично уделяется должное внимание [1]. В учебных пособиях,

посвященных развитию коммуникативных навыков, определяются клишированные фразы начала выступления, основной части и заключения речи; предлагаются различные сценарии аргументации, возможные вопросы и темы дискуссий т.п.

Основополагающим является понимание преподавателем того, что к интерактивным дискуссионным формам работы, развивающим и совершенствующим языковую и коммуникативную компетенцию студентов, нужно обращаться как можно чаще не только на занятиях в аудитории, но и вне её. Стремление студентов к самостоятельному поиску дополнительной информации и расширению кругозора, желание развиваться и, как следствие, изучать иностранные языки делают интерактивный тренинг «Дебаты» методически востребованным и способствующим повышению уровня владения ораторским мастерством, определению активной жизненной позиции в решении проблем современного общества.

Несомненно, что в ходе дебатов возникают межличностные контакты, помогающие взаимопониманию студентов разных стран, национальностей и вероисповеданий, различных уровней лингвистической подготовки и общей эрудиции. Межличностное коммуникативное взаимодействие развивает конгруэнтность общения и рефлексию участников, воспитывает толерантность.

Успех дебатирующей команды основывается, прежде всего, на командной работе, взаимоподдержке, на слаженности действий всех игроков.

Таким образом, дебаты как форма интерактивной внеаудиторной работы иностранных студентов по русскому языку в целом активизируют возможности как отдельной личности, так и коллектива (команды) и утверждают инновационный императив современной методики.

Литература

1. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2005. – 336 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М., 1986.
3. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений / А.П. Панфилова. – СПб., 2005. – 317 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М., 1999. – 257 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ИКТ ПОДКАСТИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОКРУЖЕНИИ

Малушко Е.Ю.

**Волгоградский государственный университет,
г. Волгоград, Россия**

*Хороший учитель может научить других даже тому,
чего сам не умеет. (Тадеуш Катарбиньский)*

Современное образование представляет собой мощный инструмент совместного повышения квалификации обучаемого и обучающего, т.е. преподавателя [Lorenzo, Dziuban, 2006, 5-7]. Российская система среднего и высшего образования требует постоянной модернизации, чтобы соответствовать современным стандартам выпускника образовательного учреждения.

Начиная со старших классов средних образовательных учреждений, образовательные программы предполагают все больший процент учета профессионально-ориентированной среды. В средних образовательных учреждениях, например, вводятся профессионально-ориентированные элективные курсы, предполагающие ознакомление обучаемых с потенциальной будущей профессиональной деятельностью, в том числе и на иностранном языке. В сузах и вузах практически вся основная образовательная программа направлений подготовки профессионально-ориентирована.

Участие России в осуществлении реализации основ Болонского соглашения в Отечественных учебных заведениях, подготовка многих образовательных учреждений к волонтерству в ходе Олимпийских игр Сочи 2014 и государственная политика в области образования подталкивают Российские школы, сузы и вузы к максимализации обучения иностранным языкам и его профессионализации. Студенты многих высших учебных заведений, в том числе и Волгоградского государственного университета, участвуют в подобных программах с усиленными требованиями к профессиональному и деловому иностранному языку. Подгонка уровня владения студентами иноязычной профильной компетенцией осуществляется и в волонтерских центрах.

Результаты исследований показывают, что самостоятельное формирование иноязычной коммуникативной компетенции довольно затруднительно из-за отсутствия регулярной иноязычной образовательной среды. Особую сложность представляет формирование иноязычной профильной аудитивной компетенции как элемента коммуникативной компетенции, включающей целый комплекс иноязычных *аудитивных умений*: когнитивно-лингвистических, социолингвистических, дискурсивных, стратегических, психолингвистических и оценочно-рефлексивных [Малушко, 2013б, 5-7]. Эти умения связаны с пониманием иноязычной аутентичной речи, лингвистических и паралингвистических компонентов иноязычного высказывания, особенностей функционирования психологических механизмов восприятия и индивидуальных

особенностей говорящих.

Достигнуть необходимого уровня профильности иноязычного курса обучения можно, используя современные образовательные методы и технологии: ситуативного анализа, деловых и ролевых игр, тренингов, проективных технологий и ИКТ, т.е. инфокоммуникационные средства обучения (облачных платформ, нелинейных презентаций, блогов, подкастов) [Малушко, 2013б, 9-12]. В условиях модернизации российского образования проблема эффективного использования ИКТ в сопровождении преподавания школьных и университетских дисциплин представляется весьма актуальной и выделяется в качестве одного из приоритетов, поскольку в системе Российского образования в последнее время уделяется особое внимание инновационности, технологичности и виртуальности. Одним из наиболее актуальных вопросов привлечения ИКТ как доступной формы полноценного аудиторного и дистанционного обучения иностранным языкам является правильный выбор программных средств и информационных порталов для построения обучающих курсов и совершенствования подачи иноязычного материала, например привлечение интерактивных веб-учебников, архивов учебной информации, систем онлайн-конференций и аттестации обучаемых. Все они имеют общую цель – способствовать формированию и развитию навыков самостоятельной работы и повышению уровня креативности. Подобные курсы основаны на использовании и включении в образовательный процесс интернет-ресурсов (e-mail-переписка, подкастинг, информационные и учебные текстовые статьи в интернет-журналах), которые отбираются преподавателем в соответствии с определенными критериями.

В качестве оптимального средства повышения профильности и аутентичности языкового окружения можно рекомендовать оперирование подкаст-терминалами, которые представляют собой интернет-платформы с *подкастами* – звуковыми или видеофайлами, распространяемыми бесплатно через интернет для массового прослушивания / просмотра и доступными для скачивания (*собственноподкастами*) или предназначенными только для онлайн прослушивания / просмотра без скачивания на локальный компьютер (*вебкастами*) [Sebeci, Tekdal, 2006, 47]. Соответственно, *подкастингом* можно назвать процесс создания и распространения подкастов в локальной и мировой сети Интернет, а *подосферой* – всю совокупность размещенных и транслируемых подкастов, *подкастеров* (авторов подкастов) и их сообществ.

Обращение к подкастингу обеспечивает относительно свободную иноязычную образовательную среду для методистов, преподавателей и обучаемых; способствует формированию, развитию и совершенствованию их иноязычной познавательно-коммуникативной деятельности; предоставляет пространство для их творческих работ; обеспечивает общетематическими и лингводидактическими сетевыми ресурсами для решения поставленных учебных задач; повышает мотивацию и стимулирует дискуссионное общение на изучаемом языке во внеурочное и аудиторное время.

В качестве примера наиболее ценных образовательных подкастовых сервисов можно привести iTunes, BBC.co.uk, Youtube.com, Spiegel, MirPod:

cyberproofs.org; <http://www.apple.com/education/itunes-u/?ref=http://itunes.com>;
<http://itunes.apple.com/ru/podcast/teacher-2.0/id270721435>; <http://www.spiegel.de>;
<http://www.magazin-deutschland.de>; <http://www.deutschland.de/bildung.html>;
<http://www.youtube.com/watch?v=xrJejrr3vGY>; <http://www.mirpod.com/podcast-player.php?2512/Learning-Teaching-and-Assessment-in-Higher-Education&lang=en>; <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish> [Малушко, 2013а, 13].

Вышеперечисленные ресурсы обладают четкой и логичной структурой, расширенными сервисами для пользователя, обратной связью и относительно несложным поиском по ресурсу. Весьма ценной для преподавателей оказывается методическая поддержка сайтов, например, раздел «Для преподавателей» <http://www.bbc.co.uk/schools/teachers>, где размещены методические комментарии и рекомендации по использованию текстовых, аудио- и видеоматериалов, скрипты к подкастам, упражнения и тесты на контроль понимания содержания текста, формирование и развитие различных умений и навыков. Некоторые подкастовые ресурсы сопровождаются тестовым контролем, разнообразными заданиями и упражнениями на контроль понимания основного и детального содержания, формирования коммуникативной и в частности аудитивной компетенции. Выполнение вышеуказанных заданий предполагается в режиме реального времени. Причем после выполнения заданий интернет-сайт выдает процентное соотношение количества правильных ответов зачастую с указанием сделанных ошибок, например, www.podcaster.com, www.bbc.co.uk/podcast. Конечно, преподаватель может их загрузить на компьютер, как и сам подкаст, но при этом теряется ощущение включенности в реальную интернет-коммуникацию. Кроме того, некоторые интернет-ресурсы предполагают наличие *режима изучения иностранного языка*. Так, *BBC Learning English*, *VOA*, *Podcasts in English.com*, предлагают несколько режимов или уровней владения иностранным языком. Подкасты для изучающих иностранный язык (начальный и средний уровень) сопровождаются скриптами, объяснениями слов и выражений и ссылками на статьи по той же теме.

Отбор подкастов определяется у *спикера*, с этой целью мы можем выделить *BBC Learning English*, *VOA*, *Podcasts in English.com*, сайты университетов *Cambridge*, *Oxford*, *Stanford* содержащие подкасты, аудио- и видеолекции реально существующих преподавателей, обладающих *четкостью дикции и выразительностью интонации, наличием приятного голоса, естественным темпом речи и предполагающих интересную тематику*. Подкасты с пометкой «для начинающих» или «learning» отличаются более медленным темпом речи спикера, более четкой дикцией, соблюдением всех интонационных и паузационных правил, но не всегда актуальной тематикой.

Аутентичность, профильность, интерактивность, металинейность и технологическая мобильность инновационной технологии подкастов значительно повышает эффективность формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции выпускников образовательных учреждений, особенно на уровне бакалавриата и магистратуры. В качестве *критериев отбора* подкастов,

отвечающих современным требованиям к их качеству, мы предлагаем также функциональность, проблемность, ситуативность, профессиональную направленность, информативность, доступность, новизну, соответствие их учебному плану и потребностям обучаемых.

Профильность обучения учащихся и студентов (бакалаврантов и магистрантов) иноязычному аудированию и иностранному языку в целом, а также повышения иноязычной и педагогической квалификации преподавателя достигается отбором подкастов, например лингводидактической тематики, охватывающих разноплановые аспекты преподавательской практики: психологические особенности обучаемых, специфику и методы обучения иностранным языкам и профильным дисциплинам, профессионально значимые компетенции преподавателя, современные образовательные инструменты и технологии.

Опора на ИКТ и подокоммуникацию требует формирования у обучаемых и преподавателей коммуникативной и рефлексивной компетенций, а также информационной и технологической грамотности, которые обеспечивают равностатусную коммуникацию с представителями иного лингвокультурного социума в аудиторной и дистанционной среде [Зайцева, 2002, 8-11].

Тем не менее, следует учитывать следующие моменты, неизбежно возникающие во время работы с подкастами:

1. необходимо подключение к интернет для загрузки подкастов, т.к. подкасты располагаются непосредственно в Интернет;

2. преподавателю необходимо ознакомиться с возможностями подосферы заранее, т.е. с количеством и тематикой предлагаемых подкастов, соответствием их тематическому плану, учебной цели, иноязычной коммуникативной ситуации и уровню сформированности иноязычной профильной аудитивной и инфокоммуникационной компетенций обучаемых. Под руководством преподавателя осуществляется социализация обучаемых и интеграция их в образовательную и корпоративную среду;

3. обучаемых необходимо своевременно подготовить к работе с иноязычными подкастами, познакомить с критериями отбора иноязычной информации и со способами создания подкастов на иностранном языке, их эффективного использования и выполнения сопутствующих заданий [Малушко, 2013б, 15]. В любом случае оба субъекта педагогического процесса должны осознавать, что и зачем они делают, как найти не простой аудио-дневник, а полноценный иноязычный ресурс с профессиональной информацией, верной в лексико-грамматическом, стилистическом и смысловом отношениях.

Интеграция подкастовых средств в процесс обучения магистрантов иностранным языкам способствует формированию, развитию и совершенствованию аудитивной компетенции студентов; предоставляет реальное неограниченное пространство для студенческих творческих работ, тем самым повышая мотивацию; обеспечивает студентов сетевыми ресурсами, располагающими интересной и полезной информацией по изучаемым темам,

помогающим студенту решать поставленные преподавателем задачи; стимулирует дискуссионное общение на изучаемом языке в аудиторное и внеурочное время.

Литература

1. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19 с.
2. Малушко Е.Ю. Pod Teaching Listening skill stopre-serviceteachersofEnglish: учебно-методическое пособие / Е.Ю. Малушко. – Волгоград, 2013а. – 96 с.
3. Малушко Е.Ю. Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики (на основе инфокоммуникационной технологии подкастов, английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Ю. Малушко. – Пятигорск: ФГБОУ ВПО ПГЛУ, 2013б. – 25 с.
4. Sebeci Z., Tekdal M. Using Podcasts as Audio Learning Objects / Z. Sebeci, M. Tekdal // Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects. – 2006. – p. 47 – 57.
5. Lorenzo G., Dziuban Ch. Ensuring the Net Generation Is Net Savvy / G. Lorenzo, Ch. Dziuban // Educause learning initiative. / Ed. by D. Oblinger, September 2006. – p. 5-7.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ПРАКТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Колотова Н.И.

**Курский государственный университет,
г. Курск, Россия**

Традиционно виды речевой деятельности подразделяют на два типа: продуктивные (направленные на порождение информации) – говорение и письмо, а также рецептивные (ориентированные на приём информации) – чтение и аудирование. В условиях реального общения данные виды выступают в тесном взаимодействии.

Аудирование, являясь рецептивным видом речевой деятельности, определяется как «процесс, состоящий из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания слышимого сообщения» [1, с.31]. В процессе аудирования выделяют словесное понимание, которое опирается на речевой опыт учащихся, и предметное понимание, опирающееся на их жизненный опыт и знание ситуаций общения.

При обучении иностранному языку (в том числе и при обучении иностранцев русскому языку) конечной целью является выработка таких аудитивных умений, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание воспринимаемого высказывания [2].

Именно поэтому в целях более эффективного обучения практике русского языка студентов-филологов на кафедре русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета применяется аудирование современных новостных программ и анализ прослушанного материала. В качестве аудиоисточника целесообразно использовать теленовости, так как они характеризуются высоким темпом речи дикторов и корреспондентов, разнообразием языкового материала, совмещением черт разных функциональных стилей языка.

На таких занятиях звучащая речь подаётся в виде отдельных фраз с различными типами интонации, в виде диалогов (диалогическая речь), и, наконец, в виде текстов (монологическая речь), что позволяет достичь максимального эффекта при обучении. Отметим, что такие тексты представляют собой живую публицистическую речь и содержат не только языковую, но и культурологическую информацию.

Восприятие новостных сообщений максимально приближает учащихся к реальной рецепции звучащей речи, позволяет познакомиться с лексикой, входящей в активный состав языка. Система сопутствующих упражнений помогает обучающимся русскому языку проанализировать все входящие в текст слова и основные типы предложений текста.

Во время занятий по аудированию новостей СМИ привлекает особое внимание студентов-филологов тот факт, что в подобных текстах языковая ошибка занимает особое место. В устной речи такие ошибки фиксируются чаще, особенно если учитывать, что она имеет главную особенность: звучащее слово нельзя отредактировать в процессе произнесения.

Проанализируем с точки зрения наличия вышеперечисленных особенностей небольшой фрагмент телевизионной программы «Неделя с Марианной Максимовской» от 21 февраля 2011 года, представляющий собой анонс новостей:

«Русская рулетка. Как из-за нелегальных казино в России началась битва погон и компроматов. Идёт битва злобных «заМКАДышей». «Прокуратура просто обнаглела». Вадим Кондаков интересовался, почему ФСБ объявила войну милиции и прокуратуре.

Разоблачение фемиды. Сенсационные признания участницы суда над ЮКАСом. «Отказываться от того, что я сказала, не собираюсь». В интервью недели секретарь суда Наталья Васильева о том, кто на самом деле писал приговор Ходорковскому.

Кино и немцы. Берлинале 2011. «Я дико рад, что меня не восприняли как русофоба». «Автор имеет право на свой взгляд». Кто украл фестивальную ленту о ЮКОСе?

Исправление и наказание. «Как в пионерском лагере у вас что ли?». Леонид Канфер увидел, как реформа ФСИН стала самым успешным проектом власти.

Виртуальная демократия. Несогласные в сети. Евгений Матонин узнал, как Интернет выводит людей на улицы.

Отчаянные домохозяйки. «Женщины устали терпеть. Они больше не хотят быть украшением». Сергей Митрофанов выяснял, почему итальянские феминистки устроили акцию неповиновения.

Всё это сразу после рекламы».

Становится очевидным, что в таком небольшом по объёму тексте во всём многообразии представлены выражения фразеологического характера («*битва погон и компроматов*», «*разоблачение фемиды*», «*объявить войну*», «*пионерский лагерь*», «*устроить акцию*»), слова и выражения разговорного стиля («*злые заМКАДыши*», «*обнаглела*»), речевые ошибки (нарушение лексической сочетаемости «*дико рад*»), прецедентные фразы («*кино и немцы*», «*исправление и наказание*», «*отчаянные домохозяйки*»). Работа над этими лексическими и фразеологическими единицами одновременно вызывает большой интерес у студентов и даётся иностранцам с трудом.

Важно сформировать у студентов алгоритм работы над современным текстом СМИ: от лексического значения слова и фразы – сквозь культурологическое «сито» – к пониманию всего текста.

Аудирование теленовостей (а интерес вызывают, бесспорно, последние, свежие новости) требует от педагога основательной подготовки к занятию, которая предполагает перевод устной речи в письменную; выделение в тексте фраз, принадлежащих к разным функциональным стилям, в том числе и к разговорному, фразеологических единиц и других элементов, работа с которыми вызывает затруднения у студентов-иностранцев; разработка системы упражнений. Поэтому целесообразно использовать в своей работе современные пособия по аудированию.

Об актуальности развития навыков аудирования неадаптированной русской речи говорит и В.Л. Шуников в пособии, адресованном иностранным учащимся, владеющим русским языком в объёме уровня А2 [3]. В нём представлена оригинальная методика работы с аудио- и видеоресурсами, направленная на обучение реконструкции учащимися целостного текста новостного сообщения и позволяющая совместить аудирование с изучением лексики, грамматики и стилистики русского языка. В новостях данной разработки представлена актуальная информация о современной России (экономике, культуре, религии, национальных проектах, природе и экологии, развитии СМИ и др.), что делает книгу ценным пособием по страноведению.

Кроме того, в процессе аудирования и выполнения творческих заданий учащиеся знакомятся с жанрами современной тележурналистики, поэтому пособие может быть использовано также в рамках курса о языке СМИ.

Таким образом, для тех, кто хочет научиться не только понимать звучащую русскую речь, но и говорить так, как говорят русские (грамотно с точки зрения смысла, интонации, ритмики, в естественном для разговорной речи темпе), такие занятия особенно полезны.

Литература

1. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного: Словарь. – М.: Русский язык, 1993. – 369 с.
2. Тимина С.В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса) / Дис. на соиск. ...канд. пед. наук. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2003. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=1862>
3. Говорит и показывает Россия: курс аудирования на материале теленовостей / В.Л. Шуников. – 2-е изд., М.: Русский язык, 2013. – 320 с.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Корнилова Л.Н., Выборнова Л.В.

**Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия**

Как известно, русский язык входит в число мировых языков, является одним из крупнейших языков мира, самым распространённым языком в Европе, языком межнационального общения и государственным языком Российской Федерации.

Федеральная целевая программа «Русский язык», принятая Правительством Российской Федерации (20.06.2011, №492) на 2011–2015 годы, ориентирована на поддержку, сохранение и распространение русского языка, в том числе среди соотечественников, проживающих за рубежом. В рамках этой программы ведётся теоретическое и практическое изучение проблемы освоения русского языка как неродного.

В настоящее время интерес к русскому языку и российской культуре значительно усилился, возросли и требования к качественному образованию на русском языке, в том числе требования к владению русским языком. Это связано с экономическими, социальными и политическими изменениями, происходящими в мире. В частности, проблема освоения русского языка как неродного обусловлена миграционным взрывом, который мы наблюдаем и на территории России, и за её пределами.

Как писал А.А. Леонтьев: «Предмет методики обучения русскому языку как иностранному – оптимальная система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком».

На сегодняшний день существует два направления в методике обучения русскому языку как неродному.

1. От языковых фактов и единиц к фактам культуры.

Такой тип знакомства с фактами культуры и языка разрабатывается в рамках лингвострановедения. Культуроведческая информация извлекается из единиц языка: изучающие русский язык знакомятся с культурой его носителей через языковое выражение.

2. От фактов культуры к языковым явлениям.

Эта тенденция реализуется при изучении взаимодействия языка и культуры как объектов лингвокультурологии, которая стремится исследовать взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования.

При изучении русского языка у обучающихся формируется представление о языке как социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой.

С. Г. Тер-Минасова дает следующее определение языка: «Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива».

Язык является базовым понятием культуры, поэтому изучающему русский язык необходимо помочь в сопоставлении и более глубоком понимании различий между родной и русской (чужой) культурой во избежание культурного шока при реальном общении.

Сегодня основная цель обучения русскому языку – научить тех, для кого русский язык является неродным, решать коммуникативные задачи с помощью средств неродного (русского) языка, свободно общаясь с его носителями. Русский язык для изучающих его должен стать реальным и полноценным средством общения, должен помочь в социальной и психологической адаптации к новой культуре, новым привычкам, традициям и обычаям, новым ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе. Поэтому целесообразно проводить обучение языку параллельно со знакомством с особенностями страны изучаемого языка. При этом приоритетное внимание необходимо уделить формированию навыков устной речи, используя вспомогательные аудиовизуальные, компьютерные и технические средства.

В Южно-Уральском государственном университете (ЮУрГУ) силами студентов и преподавателей факультета журналистики разработан проект по обучению русскому языку и его популяризации. Данный проект будет осуществляться через образовательно-познавательный портал ЮУрГУ. Содержание проекта адресовано жителям г. Челябинска, для которых русский язык является иностранным. Планируется проведение нескольких интернет-передач для тех, кто хочет изучить русский язык и познакомиться с культурой России. При этом в подготовке материалов к передачам учитывалась разная степень освоения языка.

Каждая передача состоит из нескольких рубрик. Рубрика «Лингвоновости» предполагает знакомство с различными тематическими группами слов, сопровождающееся примерами употребления и упражнениями; культурологической информацией.

<p>смотреть телевизор. Это будет пассивный отдых.</p> <p>А можно отдыхать активно: совершать прогулки, путешествовать, развлекаться.</p> <p>Развлечение – это занятие, времяпрепровождение, доставляющее удовольствие, развлекающее.</p> <p>Доставлять удовольствие может посещение театра, выставки, музея, парка культуры и отдыха с каруселями и другими аттракционами, вечеринка с друзьями, посещение ресторана или кафе.</p> <p>На досуге можно заниматься спортом: ходить на лыжах, кататься на коньках, плавать в бассейне, кататься на велосипеде, играть в спортивные игры.</p>	<p>телевизор.</p> <p>Слово «телевизор».</p> <p>Слова «путешествовать», «развлекаться».</p> <p>Люди в театре, на выставке, в парке, на вечеринке. Слова «театр», «выставка», «музей», «парк», «карусель», «ресторан», «кафе», «вечеринка».</p> <p>Люди, занимающиеся спортом.</p> <p>Слова «лыжи», «коньки», «плавать», «кататься», «велосипед», «игра», «Играть».</p>
<p>4. (Ведущие по очереди чётко и медленно произносят фразы)</p> <p>Я после работы буду смотреть кино по телевизору.</p> <p>Я после работы хочу поплавать в бассейне.</p> <p>Я в выходные пойду на прогулку в лес, покатаюсь на лыжах.</p> <p>Я в воскресенье пойду на выставку.</p> <p>Я вечером пойду к друзьям на вечеринку.</p> <p>Я вечером иду с другом в ресторан.</p>	<p>Соответствующие картинки, изображающие названные действия</p>
<p>5.–Ты сегодня вечером будешь смотреть кино?</p> <p>–Нет, сегодня я пойду в театр.</p>	<p>Двое ведут беседу.</p>

–Чем ты будешь заниматься в выходные?	
–Пойду с друзьями кататься на коньках.	
6. До свидания! Хорошего вам досуга!	

Проект ориентирован на знакомство с национальной спецификой русского общения, с его социокультурными стереотипами.

Литература

1. Акиншина, А. А. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного / А. А. Акиншина, О. Е. Каган. – М., 2004.
2. Борисова, Е. Г. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка) : учебное пособие / Е. Г. Борисова, А. Н. Латышева. – М., 2003.
3. Методика / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Русский язык, 1988.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2003.
5. Щукина, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для вузов / А. Н. Щукина. – М., 2000.

ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Овчинникова М.В.

**Курский государственный университет,
г. Курск, Россия**

Как сделать урок русского языка как иностранного интересным, эмоциональным и в то же время максимально эффективным? Успех зависит от множества факторов - от профессиональной компетентности преподавателя, от способности быть рефлексивным и даже от человеческого обаяния. Другими словами, преподаватель должен быть образованным, творческим и интересным человеком, который в процессе своей деятельности ищет новые формы, способы, методы, приемы преподавания.

Моделируя и проектируя свою педагогическую деятельность, он должен активно внедрять новые информационные технологии. В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в преподавании РКИ. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Компьютерные

технологии уже прочно вошли в нашу жизнь и широко используются для обучения в вузах. Новые компьютерные технологии становятся «своего рода императивом установления нового порядка знаний, отражением стратегии преподавания и обучения. Они позволяют коренным образом изменить организацию процесса обучения, формировать системное мышление у обучающихся, построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому собственную траекторию обучения» [1].

Как считает О. И. Руденко-Моргун, использование новых компьютерных технологий поможет обеспечить: комплексный, интегрированный подход к обучению РКИ; подлинную коммуникативность дидактических материалов как на начальном, так и на дальнейших этапах обучения; функционирование гибких моделей обучения, в полной мере учитывающих индивидуальные особенности учащихся, и др. [2].

Компьютерное обучение несёт в себе огромный мотивационный материал и открывает большие возможности. Во-первых, компьютер гарантирует конфиденциальность результатов. Таким образом, самооценка учащихся не снижается, и на занятиях создается психологически комфортная атмосфера. Компьютерное обучение соответствует некоторым принципам индивидуального обучения, т. к. учащиеся сами могут выбирать темп работы, уровень сложности.

Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности позволяет решить следующие проблемы:

- индивидуализацию и дифференциацию обучения;
- мотивацию обучения;
- избегания трудностей при работе с печатными пособиями;
- дефицит времени.

В настоящее время главная цель, стоящая перед преподавателем иностранного языка, в частности перед преподавателем русского языка как иностранного, - это формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть способности адекватно ситуации принимать участие в бытовом, социокультурном, деловом, профессиональном общении, используя знания, сформированные умения и навыки устной и письменной речи на иностранном языке.

Коммуникативная компетенция понимается нами как целый набор компетенций: языковая – знание фонологических, лексических, грамматических, стилистических норм русского языка; речевая – развитие навыков и умений использовать эти знания в речи; лингвострановедческая – знания культурологических, этических, страноведческих норм, выраженных в речи, знание традиций страны, изучаемого языка, а также навыки и умения использовать эти знания в речевом общении; профессиональная – знание фонологических, лексических, грамматических, стилистических норм языка специальности, а также навыки и умения использовать эти знания в профессиональном общении.

Достижение поставленной цели невозможно без комплексного изучения всех аспектов языка (фонетика, грамматика, лексика, страноведение) в целом и

развитии навыков и умений во всех видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо). Однако, трудно представить себе обучение отдельным аспектам языка или формирование навыков чтения без формирования навыков говорения или аудирования и т.д. Учебный процесс – это комплекс мер, направленных на развитие навыков и умений в различных видах речевой деятельности с постоянным расширением знаний по фонетике, грамматике и лексике русского языка и по страноведению России.

Основную роль при решении этих проблем играют мультимедийные средства. Они просты в применении, их роль в интенсификации урока и повышении его эмоционального воздействия на обучающихся велика. Они стали объективной реальностью нашего времени, и преподаватель РКИ не может не воспользоваться мультимедийными средствами для формирования коммуникативной компетенции на своих уроках.

Опыт преподавания русского языка как иностранного в Курском государственном университете показывает, что мультимедийные средства на уроке РКИ часто являются наиболее эффективными, например, на занятиях по страноведению России: презентации на различные культурологические темы, аудио и видео отрывки, отражающие культурные реалии России; различные тестовые задания, позволяющие быстро, эффективно и объективно проверить знания студентов.

Одним из наиболее удачных по-нашему мнению мультимедийных пособий, созданных преподавателями кафедры русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета, является учебно-методическое пособие «Читаем вместе», которое создано на основе междисциплинарного подхода в преподавании РКИ. Целью настоящего учебно-методического пособия является совершенствование языковой и речевой компетенций учащихся при работе с лексико-грамматическим материалом и знакомство с классической русской литературой. Данное пособие адресовано иностранным учащимся среднего этапа обучения.

Пособие, материал которого организован на коммуникативно-функциональной основе, может быть использовано на занятиях при подготовке к лексико-грамматическому тестированию по русскому языку первого сертификационного уровня Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному (Общее владение), а также самостоятельной работы студентов.

Учебно-методическое пособие состоит из 14 частей, материалом для которых стал адаптированный текст по мотивам повести А.С. Пушкина «Дубровский». Каждая часть включает в себя отрывок произведения для чтения и снабжена лексико-грамматическими упражнениями на активизацию навыков употребления падежных форм существительных, прилагательных, местоимений, числительных в русском языке.

Задания на проверку знаний по лексике и грамматике русского языка направлены на развитие языковой и речевой компетенций, которые необходимы для формирования коммуникативных навыков. Данное пособие может быть

использовано как и на занятиях по русскому языку как иностранному, так и для самостоятельной работы студентов.

Студенты могут выполнять задания дозировано, по главам или выполнить только часть упражнения, а затем проверить правильность его выполнения самостоятельно, непосредственно закончив упражнение, а программа незамедлительно покажет те места в тексте, где были сделаны ошибки, а затем предложит правильный ответ.

Интеграция электронных средств в учебный процесс способствует активизации познавательной деятельности обучающегося в процессе обучения иностранным языкам, при этом компьютер не заменяет преподавателя, а дополняет его, являясь эффективным помощником, а также повышению результатов качества образования и применению интересного, эффективного контроля усвоения изученного материала.

Литература

1. Петрова С. М. Роль инновационной технологии анализа художественного произведения в системе изучения русского языка как иностранного (на материале Республики Саха (Якутия)) [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2012. – № 8 – с. 16.
2. Руденко-Моргун О. И. Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ [Электронный ресурс]. URL: <http://m0sted.net/rudenko-morgun-o-i-kompyuternye-tehnologii-kak-novaya-forma-obucheniya-rki>.

К ВОПРОСУ О МОДУЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Озерова Е.Н.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Модульное обучение в своем первоначальном виде зародилось в конце 60-х годов прошлого века и быстро распространилось в англоязычных странах, прежде всего, в США, Англии и Канаде. Вскоре им заинтересовались и исследователи России.

В основу модульного обучения положена такая дефиниция, как «модуль», характеристика которого в оценке различных исследователей по одним позициям совпадала достаточно близко, а по некоторым имелись существенные различия.

В начальный период внедрения модульного обучения в образовательную систему США и Англии в понятие модуля входил определенный набор учебных материалов, что, по мнению П.А. Юцявичене, отождествляется с методом

обучения «пакет» [Юцявичене, 1989]. При дальнейшем развитии модульного обучения А.А. Гущински в понятие модуль включает «выражение самостоятельной группы идей (знаний), которые передаются по дидактическим каналам, соответствующим природе знаний» [Гущински, 1983]. Б. Гольдшмид и М. Гольдшмид понимают модуль как формирование самостоятельной планируемой единицы учебной деятельности. Примерно такой же точки зрения придерживается В.М. Гараев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко, вкладывая в понятие модуль общую тему учебного курса или актуальной научной проблемы.

В дальнейшем понятие модуля становится более конкретным. Так, Ю.Ф. Тимофеева формулирует понятие модуль как относительно самостоятельную часть определенной системы, несущую функциональную нагрузку, что в обучении соответствует «дозе» информации или действия, достаточной для формирования тех или иных профессиональных знаний и навыков будущего специалиста [Тимофеева, 1999].

По мнению С.И. Самыгина, модуль представляет собой логически завершенную часть учебного материала. П.А. Юцявичене характеризует модуль как функциональный узел, который является основным средством модульного обучения, т.е. законченным блоком информации. А.Н. Алексюк, С.А. Кашин считают, что модули – автономные порции учебного материала. Как видим, в понятие модуля включаются определенные части учебной программы курсов, без соответствующей конкретизации. Ю.А. Устынюк, конкретизируя характеристику содержания модуля, предлагает определить его как самостоятельную тему или раздел курса, в котором рассматривается одно фундаментальное понятие или групп родственных понятий. Аналогично Н.В. Шумякова считает: каждому модулю должна соответствовать глава или раздел учебника.

Согласно точки зрения О.А. Орчакова и П.Ф. Кобрушко, модуль характеризуется, прежде всего, целостностью, относительной независимостью, логической завершенностью и гибкостью структуры содержания учебного материала. Авторы оригинально решили проблему разделения модуля на модульные единицы – субмодули, т.е. целостную, самостоятельную часть содержания, которая охватывает знания и умения, необходимые для выполнения конкретной профессиональной задачи. Анализируя точки зрения исследуемых авторов, можно увидеть различие в обозначениях проблемы модульности: модульное обучение, модульная система обучения, модульная технология организации обучения, модульная система высшего образования, рейтинговая интенсивная технология модульного обучения, проблемно-модульный вариант, модульно-блочная система, технология модульного обучения и т.д.

Проведя исследования концепций модульных систем высшего образования, можно выделить идеи Ю.Ф. Тимофеевой, которая представила модульную систему в виде «комплекса (банка) информационных и деятельностных модулей, составляющих резервное информационно-деятельностное множество модулей. Кроме базовых информационно-

деятельностных модулей, составляющих подмножество, и специальных информационно-деятельностных модулей в резервном множестве, может быть запрограммирована различная избыточная информация, в том числе гуманитарная, социологическая, экономическая, экологическая, педагогическая и т.д., которая составит гуманитарное информационно-деятельностное подмножество модулей» [Тимофеева, 1999].

Первоначально модульное обучение было положено в основу индивидуального обучения. Впоследствии зона применения модульного обучения стала расширяться. Так, Н.В. Шумякова, анализируя опыт модульного обучения при подготовке предпринимателей США, считает его новой формой работы в аудитории. П.А. Юцявичене отмечает, что его сущность состоит в том, что обучающийся более самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. Далее при оценке модульной системы необходимо отметить ее значимость в стимулировании учебно-познавательной активности студентов, организацию познавательной деятельности по овладению профессиональными научными знаниями, навыками и умениями. Так, по мнению А.Н. Алексюк и С.А. Кашина, при модульной системе обучения «обучаемый значительно более самостоятельно, чем при традиционной системе, может работать по учебной программе, предполагающей наличие плана работы, банка информации и методических указаний по достижению поставленных в обучении целей» [Алексюк, Кашин, 1992]. С точки зрения П.И. Третьякова и И.Б. Сенновского модульное обучение формирует навыки самообразования: «Каждый учащийся достигает поставленных целей и может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей» [Третьяков, Сенновский, 1997].

В этом же контексте характеризуется Е.И. Поповым рейтинговая интенсивная технология модульного обучения, как технология, которая активизирует работу студентов в течение семестра и организацию индивидуальной работы в ходе обычных групповых занятий, повышает творческое начало всех участников педагогического процесса, максимально индивидуализирует обучение, обеспечивает интенсификацию и активизацию самостоятельной работы студентов. По мнению В.Ж. Куклина и В.Г. Наводного, эта система для студентов обеспечивает постоянную самодиагностику и стимулирование качественной и ритмичной работы, а для преподавателя – непрерывный контроль учебного процесса, диагностику текущего состояния успеваемости с использованием рейтинговой шкалы оценок.

Таким образом, модульное обучение является эффективным средством индивидуализации взаимоотношений преподавателя со студентами.

Особенности модульного обучения заключаются в том, что учащийся частично или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему учебной программой, которая содержит в себе целевую программу действий, базы информации и методическое руководство для достижения поставленных дидактических целей.

Модульное обучение базируется на объединении принципов системного квантования и модульности. Первый принцип составляет методологическую основу теории «сжимания», «сворачивания» учебной информации. Второй принцип является нейрофизиологической основой модульного обучения.

Модульное обучение основывается на следующей основной идее: учащийся должен учиться сам, поэтому роль преподавателя сводится к мотивации, организации, координации, консультации и контролю. По мнению авторов данной технологии, оно интегрирует в себе все прогрессивное, что накоплено в педагогической и лингводидактической теории и практике:

1. **Программированное обучение** – заимствуется идея активности учащегося в процессе его четких действий в определенной логике, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности.

2. **Теория поэтапного формирования умственных действий** – ориентировочная основа деятельности.

3. **Кибернетический подход** обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью учащихся, переходящего в самоуправление.

4. **Психология** – использование рефлексивного подхода. Накопленные обобщения теории и практики дифференциации, оптимизации обучения, проблемности – все это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и форм осуществления процесса обучения.

Модуль, выступающий средством модульного обучения, включает целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности студента.

В сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения.

Во-первых, содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме этого, каждый студент получает от преподавателя советы в письменной форме, как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т. д.

Во-вторых, меняется форма общения преподавателя и студента. Оно осуществляется через модули и личное, индивидуальное общение. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект – субъектную основу.

В-третьих, учащийся работает максимум времени самостоятельно, учится планированию своей деятельности, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определить уровень освоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Несомненно, что преподаватель тоже управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся через модули и непосредственно, но это более мягкое, а главное - сугубо целенаправленное управление.

В-четвертых, наличие модулей с печатной основой позволяет преподавателю индивидуализировать работу с отдельными студентами. Здесь нет проблемы индивидуального консультирования, дозированной индивидуальной помощи.

Применение модульного обучения, как одного из вариантов инновационных технологий, основано на гуманистических идеях и принципах, посредством которых реализуется личностно-ориентированный подход к профессионально-коммуникативной подготовке специалистов.

Литература

1. Алексюк, А.Н., Кашин, С.А. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста [Текст]/ А.Н. Алексюк, С.А. Кашин. – М.: Высш. шк., 1992. – 56 с.
2. Артемов, А. Модульно-рейтинговая система [Текст] / А. Артемов, Н. Павлов, Т. Сидорова// Высшее образование в России. - 1999. - № 4. - С. 121-125.
3. Гараев, В.М., Куликов, С.И., Дурко, Е.М. Принципы модульного обучения [Текст]/ В.М. Гараев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко// Вестник высшей школы, 1997. – №8. – С. 30 – 33.
4. Дикунов, А.М. Перспективы модульной технологии педагогического контроля [Текст]/ А.М. Дикунов // Теория и практика физической культуры. - № 12. – 1997. – с. 24-29.
5. Кулик, А.Д. Цепь профессионально ориентированных дидактических модулей как средство обучения на довузовском этапе. Гуманитарный профиль. Профессиональные модули «Политология», «Международные отношения» [Текст]/ А.Д. Кулик // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов, посвященной 50-летию подготовительного факультета РУДН. Материалы научно-практической конференции. – Москва, 2010. – С. 216 – 218.
6. Модульная система обучения в сельскохозяйственных вузах [Текст]/ Под ред. О.А. Орчакова, П.Ф. Кобрушко. – М.: Высш.шк., 1990. – 20 с.
7. Тимофеева, Ю.Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании личности педагога-инженера [Текст]/ Ю.Ф. Тимофеева// Высшее образование в России. – 1999. – №4. – С. 119 – 125.
8. Шумякова, В.Н. Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США [Текст]/ Ред. К.Н. Цейкович. – М., 1995. – 44 с. (проблемы зарубежной ВШ: Обзор.информ. / НИИВО; Вып.4).

9. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст]/ П.А. Юцявичене //Сов. Педагогика. – 1990. – №1. – С. 55 – 60.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОТРАБОТКИ ПРОПУЩЕННЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА

Рачина Н.В., Рублева Н.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Исторически неизбежная и необратимая перестройка социально-политической жизни России знаменует собой переход страны от тоталитаризма к демократии, к обществу, открытому для межкультурной коммуникации. В этих условиях человек все более уверенно начинает занимать жизненную позицию самостоятельного субъекта общественной и хозяйственной деятельности. При этом модернизация общественной жизни и научно-технический прогресс бросают ему своеобразный «вызов» (challenge), таящий в себе как возможности, так и угрозы для личности, организации, страны. Чтобы справиться с этим беспрецедентным в жизни нынешнего поколения вызовом, необходимо овладевать новыми языковыми знаниями, постигать науку и искусство менеджмента [7].

Менеджмент образования предполагает внедрение новых образовательных технологий в учебный процесс. Такие инновационные технологии могут стать достойным ответом вызову постиндустриального общества [8].

Проблема активности личности как ведущего фактора достижения целей обучения, прежде всего, общего развития личности и профессиональной её подготовки требуют принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждают в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление или увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в этот процесс учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности [3].

Инновационные образовательные технологии сегодня—это объективная реальность, существенные элементы развития системы профессионального обучения, формирующиеся в рамках гуманистической парадигмы образования. Инновационная педагогическая деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту обучающихся. [8].

Личностно-ориентированный подход в рамках новой образовательной парадигмы доминирует во всех инновационных технологиях, предлагаемых к использованию в ходе формирования компетенций у специалистов различных видов человеческой деятельности, при различных формах обучения: индивидуальных, групповых, фронтальных, коллективных, парных, аудиторных и внеаудиторных. Современные педагогические приёмы сегодня разрабатываются преимущественно для групповых форм обучения, когда работа осуществляется в группах, формируемых на различной основе. При этом фронтальная форма обучения предполагает работу преподавателя одновременно со всеми обучаемыми в едином темпе и с общими задачами. Коллективная форма рассматривается как работа целостного коллектива, обладающего своими особенностями взаимодействия. К коллективно-групповым занятиям относят урок, лекцию, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры. Индивидуально-коллективные занятия—это проекты, научные, творческие недели, погружения. Меньше внимания уделяется организации отработки пропущенных занятий—преимущественно индивидуальной форме обучения, подразумевающей взаимодействие преподавателя с одним обучаемым. Именно в такой форме чаще всего проходит обучение студентов в ходе отработки пропущенных занятий по разным темам.

Пропуск занятия пробивает существенную брешь в знаниях, умениях и навыках обучаемого, восполнить которую бывает весьма сложно. Особые трудности возникают при пропуске занятий в клинике, где учебная работа строится в тесном контакте с больным человеком и с использованием языка-посредника. Отработка таких занятий требует разработки современных инновационных технологий. Специфика внедрения инноваций в области медицинского образования заключается в том, что речь идет о взаимодействии, с одной стороны, инновации, с другой, образования как социального института и процесса, который, в свою очередь, рассматривается в качестве одного из важнейших ресурсов развития, ибо если «... нет развития человека, его способностей и его творческих сил без образования, то понятно, что и образование (наряду с наукой или вместе с ней) становится важнейшим ресурсом развития»[7]. То есть образовательные инновации в медицинском университете обретают уникальное качество социального механизма, обеспечивающего ресурс развития, моделируя облик будущего врача, общественного устройства и всего диапазона взаимоотношений человека с природой, обществом и себе подобными, формируя, при этом субъектность личности как её системообразующее качество [9].

Приобщение студента-медика к врачебной деятельности невозможно без его включения в систему реальных межличностных отношений в клинике, то есть без его адаптации к профессии в условиях определенной социальной среды [4].

Общепризнано, что ведущей формой обучения студентов в клинике является курация больных с изучаемой патологией. Исходя из природы субъект-объектных отношений, курация больного студентом как форма профессионального общения представляет собой сложный противоречивый

процесс. Студент-куратор и исследуемый больной выступают одновременно субъектами и объектами действия. Психологический контакт, возникающий в ходе курации между студентом и больным, приобретает, таким образом, дидактическую значимость [3].

Положение это общеизвестно, однако, до сих пор внимание в клиниках уделяется преимущественно освоению все более расширяющегося арсенала различных лабораторно-инструментальных методик, в то время как способы установления эффективного личностного контакта в ходе субъективного и объективного исследования рассматриваются меньше. Известный американский врач Герберт Фред на церемонии вручения ему премии 2005 года за выдающиеся достижения в области медицинского образования заметил, что медицинская профессия сегодня сталкивается с множеством проблем. Врачи сегодня некоммуникабельны, они не тратят достаточно времени, чтобы узнать пациента «вдоль и поперек». Назначая множество сложнейших тестов и процедур, они предпочитают лечить скорее цифры и результаты анализов, чем самого пациента [10]. Речь идёт о злоупотреблении в диагностике данными тонких инструментальных исследований в ущерб результатам клинического наблюдения за больными. Мы намеренно подчёркиваем слово «наблюдение», потому что суть так называемой гипоскиллии, на наш взгляд, не в неумении правильно осуществить перкуссию или аускультацию, а в неспособности увязать результаты клинического исследования с современными и достоверными согласно доказательной медицине данными о патогенезе того или иного заболевания [11]. Это классический разрыв между теорией и практикой, ключ к преодолению которого лежит в области совершенствования «визуальной диагностики»: термина, в котором при неправильном переводе на русский язык упускается одна маленькая деталь английского языка, имеющего, как известно, аналитический характер, а именно «дальновидность» - феномен и функция психики, рассудка и мышления человека, исключительно его, человеческая способность раскрывать основные черты и свойства будущего, опираясь на знание характеристик прошлого и настоящего, напрямую связанного с термином «проницательность», «прозорливость» и т.п.

Основы гипоскиллии закладываются в ходе неправильно организованного обучения. Приходя в клинику, студент, как правило, не владеет суммой житейских знаний и нравственных привычек, которая превосходила бы аналогичную у больных. Поэтому на этапе профессиональной адаптации студента под призывы и декларируемые постулаты о чутком, отзывчивом отношении к пациенту следует подвести конкретную базу: помочь ему в установлении межличностных контактов с учётом требований психологии и профессиональной этики—задачи, которая решается в рамках современного консалтинга.

Важную роль при этом играет преподаватель, который при обучении студентов на языке международного общения, выполняет функции синхронного переводчика. Эта весьма сложная деятельность подразумевает хорошие знания языка-посредника, предмета изучения и навыки прогнозирования, которые, помимо перевода, лежат в большом количестве видов деятельности человека, в

частности, в профессиональном межличностном общении, которое характеризует «внешнюю» сторону процесса обучения, обусловленную содержанием, методами, приемами, средствами, видами учебной деятельности, особенностями взаимосвязи преподавателя и студента при работе над учебным материалом. Форма обучения реализуется как органическое единство содержания, обучающих средств и методов, в то время как единичная и изолированная формы обучения имеют лишь частное обучающее воспитательное значение [9].

Организация отработок на кафедре фтизиопульмонологии—сложная проблема, обусловленная необходимостью проведения образовательного процесса в условиях повышенной инфекционной опасности. Актуальность этой проблемы обусловлена напряженной эпидемиологической ситуацией и отрицательным патоморфозом туберкулеза в нашей стране.

На наш взгляд, отработка пропущенных клинических занятий должна проходить в условиях профессиональной психофизиологической ситуации на основе заранее полученных знаний, с помощью специально разработанных методических пособий, в которых сделан упор на самостоятельную работу студентов. Отработка включает в себя 3 этапа: подготовка к отработке, тестирование исходного уровня знаний по пропущенной теме и индивидуальная работа с больным.

Известно, что подготовка к отработке начинается с изучения литературы, деятельности, которая нуждается в современном консалтинге - механизмах управления, самооценки и создания условий для её активизации. Отсутствие систематического и авторитетного руководства в этой области неизбежно ведет к пробелам в знании элементарных вещей и неверному толкованию получаемой информации. Для заполнения таких пробелов нами разработано специальное руководство по реферированию медицинской литературы, содержащее практические советы и более 500 образцов рефератов разных типов [6].

Одним из путей формирования рефлексии является не просто чтение, но реферирование литературы, о чем много говорят, но секреты которого остаются до конца не изученными. Согласно требованиям ГОСТа, умение реферировать рассматривается как профессиональное умение, "заключающееся в ознакомлении с текстом, извлечении из него основного содержания или заданной информации с целью их письменного изложения" [2].

Наиболее приемлемой формой реферирования медицинской литературы будущими врачами, по-видимому, является сигнальная модификация, потому что этот вид информационного свёртывания текста является более простым в сравнении с оценочным и рекомендательным. Следует отметить, что реферирование—это сложный процесс, который включает осмысление текста первоисточника, его аналитико-синтетическую переработку и создание нового вторичного документа.

Темы рефератов, разработанные для студентов, соответствуют узловым вопросам программ по фтизиатрии для студентов, врачей-интернов, курсантов и ординаторов смежных специальностей и отобраны после углублённого анализа изучаемого материала. Каждая тема, на первый взгляд, представляет собой весьма

узкий раздел изучаемой дисциплины, однако, её освещение по предлагаемому плану потребует широкого охвата различных разделов фтизиатрии, отбора, скрупулёзного анализа и осмысления литературных данных. Теме реферата предшествует примерный план изложения материала, где указываются наиболее важные для практической деятельности будущего врача разделы и проблемные ситуации современной фтизиатрии. В качестве итога предлагается составить алгоритм диагностики той или иной формы туберкулёза, весьма актуальный сегодня, когда 60% всех впервые выявленных больных обнаруживается на приёме у врача общей лечебной сети.

Алгоритм является своеобразным итогом самостоятельной работы над литературой и может стать, с одной стороны, своего рода тестом на прочное усвоение материала, а с другой - формой реализации полученных знаний в практической деятельности.

Аудиторная часть отработки включает, прежде всего, тест исходного уровня знаний (второй этап). Он представляет собой структуру, начинающуюся с 10 вопросов, причем, 6 и более правильных ответов являются ключом к выполнению дальнейшей деятельности. Затем студенту представляется описание клинического случая, иллюстрированного данными радиологического и лабораторного исследования и 30 вопросов к нему, после чего 16 и более правильных ответов переводят работу студентов на третий уровень.

Третий уровень предполагает самостоятельную работу с курируемым больным (третий этап) согласно специальным ориентировочным основам действия, опубликованным в оригинальном учебнике [5]. Наряду с использованием различных методов психологического подхода к больным и людям, окружающим их, в современных условиях будущему врачу необходима активизация познавательной деятельности в ходе работы в клинике. Важную роль при этом играет правильно организованная самостоятельная работа обучаемых, которая предполагает реальное активное обучение, позволяющее проявиться их положительным наклонностям, интеллектуальным и физическим возможностям. Такая работа снимает вопрос о стрессовых нагрузках, даёт возможность получать индивидуальную консультативную помощь и даже воспользоваться индивидуальными сроками обучения [5].

Таким образом, отработка пропущенных практических занятий при обучении фтизиатрии заключается в правильной организации самостоятельной работы студента, обеспечивающей непрерывный индивидуальный контроль на всех её аудиторных и внеаудиторных этапах.

Литература

1. Горемыкина Т.К., Осипенкова О.Ю. Международные стандарты аудита. М: Издательство МГИУ. 2007. 191 с.
2. Гречихин А.А. Общая библиография: учебник. М. : МГУП, 2000. 588 с.
3. Капустин Н.К. Педагогические технологии адаптивной школы. М.: Академия. 2001. 267 с.
4. Коломиец В.М., Лебедев Ю.И. Содействуя профессиональной адаптации // Вестник высшей школы. 1988. №9. С.56-57.

5. Коломиец В.М., Лебедев Ю.И. Фтизиопульмонология / М., Медицина. 2005. 540 с.
6. Лебедев Ю.И. Учебное пособие по реферированию литературы / Изд-во Lambert. 2012. 590 с.
7. Маркович Д.Ж. Образование как ресурс развития // Образование: традиция и инновации в условиях социальных перемен. М., 1997. 319 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: 2003. 184 с.
9. Степанов *Е.Н.*, Лузина *Л.М.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ТЦСфера. 2008. 224 с.
10. Н. Fred, Herbert L. Hupskillia // Texas Heart Institute Journal. 2005. Vol. 32. №3. P. 255-259.
11. Stephen J., McPhee I. Current Medical Diagnosis and Treatment. 2008. 296 p.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА С ПОМОЩЬЮ
ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ**

Рубцова Е.В., Порохнявая Е.А.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Современные социальные условия и социальные потребности выявляют необходимость формирования коммуникативной культуры каждого члена общества. Важность этого вопроса становится острее в рамках профессиональной деятельности специалистов, работающих в системе «человек-человек». Принимая во внимание, что важнейшим фактором, определяющим успех лечения, является взаимодействие между врачом и пациентом, развитие навыков общения представляется особенно необходимым.

Коммерциализация российского здравоохранения заметным образом меняет характер взаимоотношений врача и пациента. Это требует особого внимания к подготовке врачей, ставит задачу развития их коммуникативной культуры на всех этапах профессиогенеза. Вместе с тем, современное медицинское образование включает в себя незначительный набор предметов, развивающих личностное начало в человеке, при этом существует постоянная угроза их редукции в пользу специальных медицинских дисциплин. Поэтому принципиально важным фактом стало включение в учебный процесс в Курском государственном медицинском университете дисциплины «Русский язык и культура речи» не только на факультетах клинической психологии и социальной работы, но и в качестве элективного курса на лечебном, педиатрическом и стоматологическом факультетах.

В результате изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» выпускник медицинского вуза должен овладеть, помимо общекультурных компетенций, следующими профессиональными компетенциями:

- общепрофессиональными:

1) способен и готов реализовывать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности в общении с коллегами, медицинскими сестрами и младшим персоналом, взрослым населением и подростками, их родителями и родственниками (ПК1);

2) способен и готов проводить и интерпретировать опрос, ...написать медицинскую карту амбулаторного и стационарного больного: взрослого и подростка (ПК5);

- в профилактической деятельности:

1) способен и готов проводить санитарно-просветительную работу по гигиеническим вопросам (ПК 11);

2) способен и готов проводить с прикрепленным населением профилактические мероприятия по предупреждению возникновения наиболее часто встречающихся заболеваний; ... давать рекомендации по здоровому питанию (ПК 12);

- в психолого-педагогической деятельности:

1) способен и готов к обучению среднего и младшего медицинского персонала правилам санитарно-гигиенического режима пребывания пациентов и членов их семей в лечебно-профилактических учреждениях (ПК 25);

2) способен и готов к обучению взрослого населения, подростков и их родственников правилам медицинского поведения; ...к формированию навыков здорового образа жизни (ПК 26);

- в организационно-управленческой деятельности:

1) способен и готов оформлять соответствующую документацию, ...проводить профилактику инвалидизации среди взрослого населения и подростков (ПК 30);

- в научно-исследовательской деятельности:

1) способен и готов изучать научно-медицинского и парамедицинскую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК 31);

2) способен и готов к участию в освоении современных теоретических... методов исследования с целью создания новых перспективных средств, в организации работ по практическому использованию и внедрению результатов исследований (ПК 32).

Реализация каждой компетенции, будь то общекультурная или профессиональная, должна осуществляться с помощью разнообразных средств вербальной коммуникации с соблюдением трех аспектов культуры речи: нормативного, коммуникативного и этического.

Обучение русскому языку, культуре речи (имеется в виду научная дисциплина «Русский язык и культура речи») должно опираться одновременно и

на культуру мышления, и на культуру речи (личностное качество) и предполагать в результате более высокий уровень речевого мастерства говорящего.

В связи с этим можно сказать, что, будучи дисциплиной прагматической, культура речи обращена не только к системе языка, но и к взаимоотношениям «язык – человек» и их оптимальному построению. «Речь – это человек в целом. Каждое высказывание и фактически, и в сознании воспринимающего представляет собой раскрытие всего опыта и характера, намерений и чувств человека» [1, 3– 4].

Для формирования речевой культуры работников здравоохранения на занятиях по русскому языку и культуре речи в связи с новыми требованиями ФГОС – 3 используются интерактивные формы обучения, включены специальные задания, базирующиеся на медицинской лексике. Так, например, ситуационные задачи максимально приближены к будущей профессиональной деятельности и представлены в форме, например, диалога «врач-больной» или записи в истории болезни.

Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является достижение целей обучения, развитие коммуникативных умений и навыков. Использование интерактивных форм в процессе обучения, как показывает практика, снимает нервную нагрузку обучающихся, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.

Интерактивные методы обучения помогают решать следующие проблемы:

- формирование у студентов интереса к дисциплине;
- оптимальное усвоение рабочего материала;
- развитие интеллектуальной самостоятельности, поскольку студентам необходимо индивидуально искать пути и варианты решения проблемы;
- обучение работе в команде, терпимости к чужой точке зрения;
- обучение уважению права каждого на собственное мнение, его достоинства;
- установление взаимодействия между студентами, эмоциональных контактов;
- формирование мнений, отношений, профессиональных и жизненных навыков.

Существуют принципы работы на интерактивном занятии:

- занятие – не лекция, а общая работа;
- суммарный опыт группы больше опыта преподавателя;
- все участники равны независимо от возраста, социального статуса, опыта, национальности;
- каждый участник имеет право на собственное мнение по любому вопросу;
- нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея);
- все сказанное на занятии – не руководство к действию, а информация к размышлению.

Одной из форм воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, разнообразных условий профессиональной деятельности, характерных для данного вида практики, является деловая игра. Так, при изучении темы «Орфоэпия. Фонетические нормы» после усвоения нового материала при приеме практических навыков целесообразно использовать интерактивные формы, например, ролевую игру. Студенты делятся на пары, для каждой из которых подготовлены сценки. Предлагается разыграть эти сценки, а потом остальным студентам проанализировать: на каких особенностях произношения основаны следующие шутки?

1. -Это курица?

-Нет, это пьётся.

2. –Девушка, вы москвичка?

-Ага, а шо?

3. – В слове «вторник» правильно писать Е или И?

- Посмотри в словаре.

-Да я просмотрел все слова на «Ф», но такого слова не нашёл.

При изучении темы «Лексические нормы» возможно использование метода кейсов. Студентам предлагается уже знакомая группа слов, изученная в предыдущем разделе «Орфоэпические нормы» при отработке навыков правильного произношения медицинской лексики. К этой группе слов дается перечень заданий следующего типа:

1) опираясь на жизненный опыт, попробуйте объяснить значение этих слов;

2) проверьте значения слов по толковому словарю или словарю медицинских терминов;

3) составьте предложения, используя изученные слова.

Генезис, глисты, гемофилия, коклюш, диспансер, колоноскопия, лепороскопия, мастопатия, маммография, новорожденный, ортопедия, логограф, противокашлевый, рентгенография, антропометрия, психрометр, центромер, апоплексия, дизентерия, диоптрия, гидроцефалия, неврастения, ломота, энцефалопатия, асфиксия, икота, угри, микроволновая терапия, инсульт, ветряная оспа, шприцы, кровоточить, наркомания.

С помощью этого метода отрабатывается знание различных пластов лексики: общеупотребительной и лексики ограниченной сферы употребления; умение использовать нормативную лексическую сочетаемость медицинских терминов.

Большая часть практического занятия по изучению фразеологизмов состоит из лингвистических игр. Подобные игры формируют инновационное мышление участников, выдвигают новые идеи в традиционной системе действий, отрабатывают модели реальной, желаемой, идеальной ситуаций, включают тренинги по самоорганизации. На карточках предлагаются задания для трех групп студентов. Каждая подгруппа получает название (например: восток, ракета,

орбита). В итоге выполнения заданий участники делятся информацией и полученными результатами со студентами из других подгрупп.

Найдите четвертый лишний фразеологизм, объясните его значение, составьте с ним предложение (например:)

1. хоть пруд пруди
кот наплакал
тьма-тьмущая
яблоку негде упасть

Восстановите ФЕ, вставляя нужные по смыслу слова (из мира животных).

- делить шкуру неубитого...
- купить в мешке...
- пустить ... в огород
- смотреть как... на новые ворота
- писать как... лапой.

Замените ФЕ одним словом.

Зарубить себе на носу, коптить небо, себе на уме, куры не клюют, вставлять палки в колёса, вилять хвостом, наложить вето, намылить шею.

После работы в подгруппах и обмена полученной информацией участники соревнуются в заполнении таблицы (таблица нарисована на доске, к которой выходят лидеры команд; можно использовать интерактивную доску). Задания представляют собой названия команд.

«Кто быстрее?» Придумайте ФЕ на заданную букву.

<i>В</i>	<i>Р</i>	<i>О</i>
<i>О</i>	<i>А</i>	<i>Р</i>
<i>С</i>	<i>К</i>	<i>Б</i>
<i>Т</i>	<i>Е</i>	<i>И</i>
<i>О</i>	<i>Т</i>	<i>Т</i>
<i>К</i>	<i>А</i>	<i>А</i>

Особый интерес вызывает мини-конференция по теме фразеологизмы, при подготовке к которой студенты изучают научную, профессиональную литературу для выполнения следующего задания: «Найдите в медицинской практике фразеологизмы по медицинской тематике, объясните их происхождение, приведите пример использования в речи, определите актуальность и уместность использования данного фразеологизма».

При изучении грамматики активно используется деловая игра «Врач – больной». При этом вся группа разбивается на пары, в которых один студент врач, другой – пациент. В теме «Морфологические нормы» вариантом такой игры может стать отработка навыков по заполнению паспортной части в истории болезни. Здесь вырабатывается умение правильно формулировать вопрос и трансформировать реплики пациента в запись в историю болезни. Преподаватель раздает карточки с таблицей, которые предлагает заполнить врачу.

Паспортная часть расспроса больного

	Вопросы	Запись врача
Фамилия, имя, отчество	Назовите свою фамилию, имя, отчество. Скажите, как Ваша фамилия, имя, отчество?	
Возраст	Когда Вы родились? Назовите точную дату Вашего рождения. Сколько вам лет? Каков ваш возраст? Назовите количество полных лет.	
Профессия, должность, место работы	Где и кем Вы работаете? Ваше место работы? Ваша должность? Где и кем Вы работали до выхода на пенсию (до получения инвалидности)?	
Образование	Какое у Вас образование? Что Вы закончили? Когда и где Вы учились?	
Семейное положение	Каково Ваше семейное положение? Вы замужем? Вы женаты?	
Домашний адрес	Назовите Ваш домашний адрес. Ваш домашний адрес? Где Вы живёте?	
Домашний и служебный телефоны	Назовите Ваш домашний и служебный телефоны. Ваш домашний и служебный телефоны?	
Дата поступления в больницу	Когда Вы поступили в больницу?	

Устный диалог проверяется во время игры, а письменную часть преподаватель с целью экономии времени может проверить после занятия.

В заключение следует отметить, что в практике преподавания «Русского языка и культуры речи» интерактивные методы выступают не в «чистом виде», не самостоятельно, а их элементы включены в разных долях в разные формы занятий: то в методику лекции, то в методику практических занятий.

Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода.

Литература

1. Сопер Поль Л. Основы искусства речи/Л. Поль Сопер.— М.: Изд-во агентства Яхтсмен, 1995. – 376 с.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Самчик Н.Н.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Современный этап развития методики обучения русскому языку как иностранному характеризуется внедрением в обучение различных обучающих и контролируемых мультимедийных компьютерных программ. Мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать его более эффективным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого.

Использование информационных технологий сегодня является особенно актуальным, оказывает заметное влияние на содержание, формы и методы обучения. Современные студенты активно используют информационные технологии (персональный компьютер, сервисы Интернет, электронные учебники и т.д.), они воспитаны на аудио- и видео- продуктах, компьютерных играх и других элементах компьютерной культуры.

Мультимедиа – это взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении. Мультимедийные технологии позволяют программно соединить слайды текстового, графического, анимационного характера с результатами моделирования изучаемых процессов. Это дает возможность воплотить на новом качественно более высоком уровне классический принцип дидактики – принцип наглядности. Мультимедиа позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, что способствует мотивации учащихся, созданию актуальной настройки на учение.

Применение мультимедиа технологий в образовании обладают следующими достоинствами по сравнению с традиционным обучением:

- допускает использование цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста;
- допускает возможность постоянного обновления;
- имеет небольшие затраты на публикацию и размножение;
- допускает возможность размещения в нем интерактивных элементов, например, тестов или рабочей тетради;
- допускает возможность копирования и переноса частей для цитирования;

- допускает возможность нелинейность прохождения материала благодаря множеству гиперссылок;
- устанавливает гиперсвязь с дополнительной литературой в электронных библиотеках или образовательных сайтах.

Мультимедийные компьютерные технологии дают преподавателю возможность оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономить время урока, насытить его информацией. Включение информационных мультимедийных технологий делает процесс обучения технологичнее и результативнее.

Опыт использования мультимедийных технологий показывает:

- резко повышается интерес учащихся к работе и их активность;
- развивается алгоритмический стиль мышления, формируется умение принимать оптимальные решения, действовать вариативно;
- преподаватель освобождается от массы рутинной работы, предоставляется возможность творческой деятельности на основании полученных результатов.

Большой популярностью в качестве мультимедийного средства обучения пользуется программа PowerPoint, которая зарекомендовала себя как эффективное средство подготовки и демонстрации презентаций в образовании. Образовательный потенциал нового технического средства обучения может эффективно использоваться и на уроке иностранного языка в осуществлении наглядной поддержки обучения речи.

Преимущество презентации PowerPoint в:

- 1) сочетании разнообразной текстовой, аудио- и видеонаглядности;
- 2) возможности использования презентации как своеобразной интерактивной, мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно семантизировать новый лексический и грамматический материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности;
- 3) возможности использования отдельных слайдов в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы, и пр.);
- 4) возможности управления вниманием учащихся за счет эффектов анимации и гиперссылок;
- 5) активизации внимания всей группы;
- 6) поддержки познавательного интереса обучающихся, усилении мотивации учения, а также эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала;
- 7) осуществлении контроля за усвоением новых знаний и систематизации изученного материала;
- 8) сочетании аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся;
- 9) экономии учебного времени.

На занятиях по русскому языку с иностранными учащимися учебные компьютерные программы предназначены, в основном, для сопровождения

учебного процесса и выполняют задачи компьютерно-поддерживаемого обучения. На кафедре создано два мультимедийных электронных пособия по русскому языку как иностранному: «Глаголы движения» и «Падежи – это легко!», разработанные с помощью компьютерной программы PowerPoint. Они имеют следующие преимущества по сравнению с традиционными средствами обучения:

- удобная система навигации дает возможность легко перемещаться по презентации;
- использование графических вставок, анимации, звука, схем, таблиц, иллюстраций и т.д.;
- разбивка темы на небольшие логически замкнутые блоки-модули;
- эффекты кадровых переходов позволяют обособить смысловые фрагменты презентации;
- тренировочные упражнения с использованием эффектов анимации позволяют студентам сразу же проверить свой ответ, что делает возможным самостоятельное изучение или повторение темы учащимися.

Внедрение современных технологий в обучение русскому языку как иностранному способствует оптимизации дидактических основ учебного процесса, интенсифицирует учебную деятельность учащихся, повышает эффективность и качество обучения русскому языку.

ТРЕНИНГОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ОРАТОРСКОГО МАСТЕРСТВА

Скляр Е.С.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Необходимость поиска новых форм и методов обучения в вузе при подготовке будущих специалистов назрела давно. Обучение в его традиционных формах дает «определенный набор знаний, навыков и умений, необходимых в будущей специальности. Однако, как показывает практика, проявление их в качестве личностных характеристик, выражающих профессионально значимые качества на ценностном уровне, начинается, как правило, только в ходе профессиональной деятельности, что во многом осложняет процесс адаптации к ней» [Серый 2007: 182].

В связи с этим наиболее эффективной может быть признана работа, позволяющая перевести знания в категорию личностнозначимых для студента. Создание условий, при которых происходит такой переход, возможно при организации учебных занятий и форме тренингов.

Тренинговый режим имеет ряд преимуществ:

- в аудитории создается доверительная атмосфера, общение строится на основе уважения и взаимной поддержки;

- обучение подкрепляется наличием обратной связи и неотсроченностью результатов;

- процесс усвоения знаний стимулирует участников к самоисследованию и интроспекции, активизируя их умственную активность.

Опыт, который человек приобретает в специально организованных группах, «оказывает противодействие отчуждению, помогая решению проблем, возникающих в различных аспектах жизнедеятельности. В процессе групповой работы происходит принятие ценностей и потребностей других людей, что в итоге воздействует на индивидуальные жизненные установки и способствует адекватному осмыслению объективной реальности» [Серый 2007: 182].

При подготовке будущих специалистов, работающих в сфере «человек – человек», важную роль играет развитие не только речевой, но и коммуникативной компетенции, под которой понимается «совокупность лингвистических, социолингвистических и прагматических знаний и умений, позволяющих осуществлять ту или иную деятельность с помощью речевых средств» [Максимов 2010: 13]. На повышение уровня коммуникативной компетенции в профессиональной сфере и направлен тренинг делового общения. При этом обучение проходит в интерактивном режиме, способствующем усвоению знаний и закреплению умений и навыков в ускоренном темпе.

Однако тренировочный режим вовсе не исключает необходимости важности теоретических знаний, накопленных риторикой: правил подготовки и написания текста публичного сообщения, знаний законов композиции, речеоформления устного выступления, требований к поведению оратора в процессе представления речи и т.д. Форма тренинга позволяет закрепить полученные знания в собственной риторической практике, которая формирует образ ратора [Меньшенина 2010: 133–134].

Рассмотрим некоторые виды упражнений (задания взяты из книги Суховершина Ю.В., Тихомирова Е.П., Скромная Ю.Е. Тренинг делового (профессионального) общения. – М. : Академический Проект; Трикста, 2006. – 128 с.).

При выработке *навыка установления и окончания контакта* успешно применяется упражнение «**Карусель**». Выполняя задание, члены группы садятся лицом к лицу по принципу «карусели», образуя 2 круга (внутренний неподвижный и внешний подвижный). По сигналу ведущего все участники внешнего круга делают одновременно 1 шаг вправо и оказываются перед новым партнером. Таких переходов будет несколько. Время на установление контакта – 2–3 минуты. После сигнала ведущего участники в течение 1 минуты завершают начатую беседу и переходят к новому партнеру. Роли участника задаются ведущим.

Ситуации для начала контакта могут быть следующими:

«Перед вами человек, которого вы хорошо знаете, но давно не видели. Вы рады этой случайной встрече...»

«Перед вами неизвестный человек. Познакомьтесь с ним, узнайте, как его зовут, где он учится (работает)...»

«Перед вами совсем маленький ребенок, он чего-то испугался и вот-вот расплачется. Подойдите к нему, начните разговор, успокойте его...»

«Вас сильно толкнули в автобусе. Оглянувшись, вы увидели пожилого человека...»

«После длительной разлуки вы встречаете любимого человека и рады этой встрече. И вот наконец он рядом с вами...»

Навык активного слушания, способствующего сосредоточению внимания слушающего на партнере, восприятию и пониманию сказанного, вырабатывается на основе таких упражнений, как «Перефразирование» и «События»,

«Перефразирование». Собеседник своими словами передает высказывание мысли и чувства партнера, используя речевые конструкции «Если я вас правильно понял...», «Другими словами...» и т.п. Главная задача данного упражнения – уточнение информации, для чего выбираются наиболее существенные моменты сообщения. Эта техника дает собеседнику представление о том, как его поняли, и прояснить наиболее важные моменты разговора.

«События». Один из участников рассказывает о том, что произошло с ним сегодня утром или вчера вечером, или о своем состоянии в данный момент. По заданию преподавателя кто-то из группы пытается точно воспроизвести его рассказ, кто-то передает основные и наиболее значимые элементы рассказа, а кто-то его интерпретирует. После каждого пересказа ведущий спрашивает у рассказчика, это ли содержание он хотел донести до группы. Если рассказчик не удовлетворен, ведущий просит членов группы выполнить это задание еще раз и так до тех пор, пока не будет найден адекватный вариант. После выполнения задания в группе обсуждаются причины расхождения смыслов.

При общении с партнерами важным также является *умение задавать вопросы*, наиболее распространенными из которых являются открытые вопросы. В ходе выполнения упражнения **«Открытые вопросы»** учащиеся встают в круг и по очереди задают друг другу открытые вопросы. Участник, ответив на адресованный ему вопрос, сам формулирует вопрос к следующему участнику. Задание завершается обсуждением преимуществ и недостатков открытых вопросов.

Профессиональное общение нередко требует *умения выступать публично* с различными сообщениями, докладами, *умения вести переговоры*. Поэтому представителям лингвоактивных профессий необходимо научиться привлекать внимание партнера или аудитории, используя для этого вербальные и невербальные средства установления контакта.

Упражнение **«Мой голос»** помогает студентам научиться привлекать внимание слушателей только голосом во время чтения текста, предложенного ведущим.

Выполняя задание **«Интонационирование»**, каждый участник группы может оценить свои интонационные возможности в общении. Ведущий раздает различные фразы («Как лучше сделать это?», «Будьте добры!», «Прошу внимательно отнестись к моей просьбе» и др.) и ставит задачу произнести их с различными оттенками в зависимости от ситуации. Следующим этапом

упражнения является чтение с разной интонацией фрагмента художественного текста

Развитию *чувства времени* способствуют следующие задания. **«Минутка»**. Группа садится в круг, закрыв глаза руками. После сигнала преподавателя необходимо подождать и открыть глаза. Каждый ведет свой отсчет самостоятельно. Основная задача – научиться чувствовать время без внутреннего счета.

«Оратор». Каждый студент выходит к столу или доске и делает устное сообщение на любую тему, при этом он должен уложиться в заданное время, не глядя на часы.

На формирование *умения точно выразить свои мысли* направлено задание **«Мысль одна, а слов много»**. Ведущий предлагает несложную фразу, например, «нынешнее лето будет очень теплым». Задача участников – предложить несколько вариантов передачи этой же мысли другими словами, при этом ни одно из слов этого предложения не должно употребляться в других предложениях.

Любое общение предполагает обмен мнениями. В условиях профессиональной коммуникации неизбежны спорные моменты, поэтому специалисту необходимы *навыки аргументации*.

«Попробуй, убеди!». Участники садятся друг против друга в два круга (внешний и внутренний). Ведущий предлагает различные ситуации, в которых сидящие во внутреннем круге должны убедить тех, кто сидит в наружном. Ситуации могут быть различны. Например, необходимо убедить коллегу отказаться от участия в тренинге, которого она давно ждет; убедить директора школы в необходимости создания комнаты психологической разгрузки для учителей; убедить однокурсника отказаться от стипендии в пользу товарища по курсу. Убеждаемые должны фиксировать, какие методы аргументации были использованы и насколько удачны. Во время обсуждения отмечаются сильные и слабые стороны каждого из методов.

Монологичное выступление перед аудиторией требует от оратора *умения подать изученный им материал*. Выполняя упражнение **«Публичное выступление»**, участнику необходимо в группе передать содержание прочитанного и обработанного ими материала в соответствии с общим планом всей группы. Следующим этапом является совместный анализ и оценка выступления (насколько были оправданы все трансформации, помогли ли они лучше подать материал в устном изложении). Следует зафиксировать время, которое заняло выступление.

«Конкурс». В группе проводится конкурс. Для этого участники тренинга готовят заранее выступление на 4–5 минут по любой теме. Коллективно определяется лучшее выступление и приводятся убедительные, аргументированные доводы, почему именно понравившееся выступление лучше.

Упражнение **«Паузы»** учит студентов делать начальную паузу и здороваться с аудиторией так, чтобы интонация выражала радость от встречи, тренировка умения приветствовать аудиторию.

Студенты по очереди выходят к аудитории и приветствуют собравшихся жестом. Ведущий следит за тем, чтобы походка оратора была уверенной, голова приподнята. Остановиться нужно в том месте, откуда хорошо видны все собравшиеся. Начинать приветствие следует только после начальной паузы, «собрав» всех взглядом. Жест должен быть широким, помогающим последовательно охватить взглядом всех собравшихся.

Во время второго выхода после начальной паузы нужно произнести: «Рад вас видеть». Можно при этом помогать себе жестом.

Ведущий следит за тем, чтобы был зрительный контакт со всеми, а интонация приветствия соответствовала смыслу слов. Студентам предлагается по очереди выйти третий раз к аудитории и приветствовать всех словом «Здравствуйте!» с интонацией, выражающей радость от встречи.

Задание считается выполненным, если оратор вышел уверенной походкой, была выдержана начальная пауза, в приветствии звучала радость от встречи с аудиторией, взгляд оратора охватил всех слушателей.

Упражнение «**Выступление**» тренирует *умение начинать и заканчивать выступление*. Студентам раздают карточки с названиями тем. Им нужно предложить вступление и заключение к этим темам (импровизация) и постараться, чтобы они перекликались. Примеры тем:

1. Сотвори себя сам.
2. Дружба помогает жить.
3. Берегите любовь.
4. Как жить, не старея.
5. Резервы психики человека.
6. Как научиться владеть собой.
7. Космическое будущее человечества.
8. Лучше гор могут быть только горы.
9. Море – мир красоты и чудес.
10. Музыка в нашей жизни.
11. Когда приходит успех.

Таким образом, в ходе специального тренировочного режима вырабатываются и закрепляются такие необходимые в профессиональном общении навыки, как установление контакта, активное слушание, навыки аргументации и принятия решения, навыки ораторского искусства. Ситуационные задания, используемые в тренингах по ораторскому искусству, помогают применить изученный ранее теоретический материал на практике в условиях, приближенных к реальным.

Литература

1. Меньшенина С.В. Тренинг как эффективная форма повышения риторической грамотности / С.В. Меньшенина // Риторика и культура речи: наука, образование, практика : материалы XIV Международной научной конференции (1–3 февраля

- 2010 г.) / под ред. Г.Г. Глинина. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – С. 133–136.
2. Русский язык и культура речи : учебник для вузов / под ред. В.И. Максимова, А.В. Голубевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : изд-во Юрайт; Юрайт-Издат, 2010. – 358 с.
3. Серый А.В. Тренинговое обучение в вузе как условие интернализации смысла будущей профессии / А.В. Серый // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 181–185.
4. Суховершина Ю.В. Тренинг делового (профессионального) общения / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скромная. – М. : Академический Проект; Трикста, 2006. – 128 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Стрелкова О.С.

Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия

Язык - основное средство коммуникации, поэтому овладение им является одним из основных факторов, способствующих успешному вхождению индивидуума в социум. Преодоление страха языкового барьера - одна из первостепенных задач, стоящих перед преподавателем русского языка как иностранного. Установление успешной коммуникации на начальном этапе вхождения в межкультурную среду образовательного учреждения во многом определяет психологическую готовность студента к дальнейшему обучению.

Поиск инновационных методов, позволяющих обеспечить наибольшую эффективность преподавания русского языка как иностранного, ведётся постоянно. В данной статье рассматривается *метод проектов*, актуальность которого в современном образовании постоянно возрастает в силу тенденции к повышению самостоятельности учащегося в процессе освоения материала.

Метод проекта предполагает высокий уровень заинтересованности в материале, наличие творческой инициативы и актуализации исследовательского компонента в овладении языком. Всё вышеперечисленное способствует постепенному отступлению от шаблонности мышления, которая неизбежно возникает на начальном уровне освоения иностранного языка, и развитию личной заинтересованности учащихся в процессе обучения. В этой связи метод проекта может выступать в качестве одного из основных на стадии формирования коммуникативной и речевой компетенции иностранных учащихся.

Метод проекта был разработан ещё в начале XX века в США. Его основоположником является американский психолог и педагог Джон Дьюи, который считал наибольшим недостатком образования "невозможность свободно использовать опыт, приобретённый вне школы, в самой школе" и неспособность

"применить в повседневной жизни то, чему научился в школе" [Дьюи, 1915]. Надо полагать, данное высказывание справедливо и для высшей школы, в особенности, это касается проблемы применения полученных языковых знаний на практике, в ситуации реального общения.

Суть педагогического метода проекта заключается в создании условий для исследовательской деятельности, имеющей ярко выраженную практическую направленность, либо же направленную на достижение конкретного результата. "В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности" [Полат, 2002].

Профессором Е.С. Полат была разработана классификация проектов, в которой по характеру доминирующего метода выделяются следующие разновидности: исследовательские, игровые, информационные, практически-ориентированные. Использование этих методов возможно как на продвинутом, так и на подготовительном этапе обучения русскому языку как иностранному и в целом будет способствовать повышению эффективности овладения материалом и облегчению процесса вхождения иностранцев в русскоязычную коммуникацию.

Применение метода проекта в процессе обучения предусматривает определённую схему действий:

- определение проблемы и формулировка детерминированных ей задач;
- разработка вариантов и путей их решения;
- выбор методов исследования;
- выбор формы подачи и оформления конечных результатов;
- получение, анализ и оформление полученных результатов с дальнейшей их презентацией;
- формулировка выводов.

По мнению Е.С. Полат, "в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления" [Полат, 2002]. Таким образом, учащийся должен проявлять большую самостоятельность в процессе обучения, а не ограничиваться знаниями, которые получает от преподавателя. Именно умение самостоятельно находить, отбирать и систематизировать знания способствует наиболее успешной ориентации индивидуума в информационном пространстве социума.

Особенный интерес представляет технология коммуниктивно-деятельностного подхода профессора Е.С. Антоновой, разработанная в сфере методики преподавания русского языка. Данная технология рассчитана на преподавание русского языка как родного, однако на базе существующих методических разработок можно усовершенствовать и подходы к обучению русскому языку как иностранному. Для методов Е.С. Антоновой характерна ориентация на "деятельностный подход" [Антонова, 2007]. Новизна данной

теории состоит в том, что "акт деятельности" выступает в качестве значимой единицы образовательного процесса, согласно которой происходит смена вида деятельности на каждом этапе работы над проектом. Педагогическая деятельность считается процессом "производства", имеющим дело с особенным материалом - человеческим сознанием.

В рамках своей концепции обучения языку Е.С. Антонова выделяет следующие этапы проектной деятельности:

- поисково-исследовательский, на котором определяется тема, форма презентации, роль каждого участника в коллективном проекте и т.п.;
- технологический, состоящий в выборе средств и определении критериев оценки предполагаемого результата;
- практический - собственно выполнение намеченных целей и решение поставленных задач;
- аналитико-корректировочный этап, на котором необходимо сопоставить полученный результат с запланированным и внести необходимые корректировки;
- презентация результата проекта, которая может включать также изложение способов исполнения, возникших при этом затруднений и путей их преодоления.

Метод проекта может быть успешно использован в сфере довузовского курса русского языка как иностранного. Подготовка к реализации коммуникативной компетенции оставляет наибольший простор для применения проектного метода, поскольку подразумевает представление коммуникативных навыков учащихся в диалогической форме. Данный вид работы имеет ярко-выраженную практико-ориентированную направленность, что позволяет активное использование методов проектирования в подготовке учащихся.

Особую роль в формировании речевой компетенции играет подготовка профессионально-ориентированных монологических высказываний. Например, в процессе разработки темы "Структура человеческого тела" можно опираться на частично-поисковый исследовательский метод, повышая уровень самостоятельности учащихся в процессе подготовки. Поскольку изучение материала, близкого по тематике к сфере будущей профессиональной деятельности учащихся, подразумевает возможность практической реализации полученных знаний и повышения уровня профессиональной компетенции, освоение данной, сложной с лексической и фонетической точки зрения темы, целесообразно проводить с опорой на проектный метод.

Метод проекта прошёл длительный путь развития, его эффективность для преподавания языка была подтверждена данными как отечественной, так и зарубежной лингводидактики. В настоящее время данный метод является одним из наиболее востребованных, не только в силу крайней эффективности, но и в силу соответствия с тенденциями в области современных образовательных стандартов. Серьёзной методологической базы проектной деятельности применительно к преподаванию русского языка как иностранного пока не сформировано, но, надо полагать, этот лингводидактический пробел будет восполнен в скором времени.

Литература

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельный подход: учебное пособие. - М.: КНОРУС, 2007. - 464 с.
2. Дьюи Дж. Школа и общества. - М.: торг. дом А. Печковский, 1907. - 58с.
3. Новые педагогические и информационные технологии системе образования. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. - М.: Академия, 2002. - 272 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Стрелкова А.Е.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

На сегодняшний день в российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность выбирать и строить педагогический процесс по любой модели. Так, разрабатываются различные варианты содержания образования, практически обосновываются новые идеи и технологии. В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его трактовке разными авторами есть существенные разночтения. Согласно Б.Т. Лихачеву, “педагогическая технология - это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса ”. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее адекватными на взгляд ведущих ученых являются следующие:

- обучение в сотрудничестве (cooperative learning);
- метод проектов;
- разноуровневое обучение;
- индивидуальный и дифференцированный подход к обучению [1, с. 15].

Вышеперечисленные педагогические технологии немислимы без широкого применения новых информационных технологий. Именно новые информационные технологии дают возможность в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции этих методов, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

Современное постиндустриальное общество как никогда заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно принимать решения, быстро адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным условиям. Сегодня от высшего учебного заведения требуется внедрение новых подходов к обучению, гарантирующих развитие профессиональных, коммуникативных и творческих навыков обучающихся на основе потенциальной вариативности содержания и организации учебно-воспитательного процесса. Требуется свободный доступ к необходимой информации в информационных центрах не только своего вуза, но и

в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего изучения. Студентам должны быть созданы благоприятные условия для использования технологических возможностей современных компьютеров и средств связи, для поиска и получения информации, развития познавательных и коммуникативных способностей, умения оперативно принимать решения в сложных ситуациях. Все это становится возможным с помощью современных информационных (ИТО) и коммуникационных технологий обучения.

Информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети, кино) для работы с информацией. Новые информационные технологии обучения обозначаются также обозначать термином «компьютерные технологии обучения» (КТО). Однако И.Г. Захарова с этим не согласна, поскольку считает, что ИТО «могут использовать компьютер как одно из возможных средств, не исключая при этом применения аудио- и видеоаппаратуры, проекторов и других технических средств обучения» [2, с. 23]. Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывая новые технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями компьютеров и телекоммуникаций. Одним из направлений информационных технологий является использование аудио- и видеосредств (ТСО). Поэтому наряду с компьютерными технологиями говорят об аудиовизуальных технологиях обучения, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью обучающихся осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных учебных материалов. Содержание образования, обогащенное применением информационных и коммуникационных технологий, станет глубже, сделает возможным повышение качества образования, увеличит его доступность, обеспечит потребности гармоничного развития отдельной личности и информационного общества в целом.

В специализированных вузах основными целями обучения являются формирование коммуникативной компетенции, в том числе умения работать с информацией. Стоит отметить, что специализированные вузы – это учебные заведения, готовящие специалистов в разных профессиональных областях (экономисты, юристы, менеджеры, политологи и др.) с углубленным изучением иностранных языков. В данной связи необходимо подчеркнуть, что иностранный язык не является их специальностью, а средством осуществления профессиональной деятельности. Выпускникам специализированных вузов необходимо уметь контактировать с людьми, говорящими на иностранном языке, владеть интеллектуальными способностями критического мышления при работе с информацией, как на русском, так и на иностранном языке. Безусловно, приоритет в поиске информации ведущими учеными все больше и больше отдается Интернету. Специфика технологий Internet заключается в том, что они

предоставляют и педагогам, и обучающимся громадные возможности выбора источников информации, необходимой в образовательном процессе:

- базовая информация, размещенная на Web- и FTP-серверах сети (англ. FileTransferProtocol- «протокол передачи файлов», технология передачи по сети файлов произвольного формата);

- оперативная информация, систематически пересылаемая заказчику по электронной почте в соответствии с выбранным списком рассылки;

- разнообразные базы данных ведущих библиотек, информационных, научных и учебных центров, музеев;

- информация о книгах и журналах, распространяемых через Internet-магазины.

Это создает реальные условия для расширения кругозора, самообразования, повышения квалификации. Так, И.Г.Захарова предлагает создание Интернет-библиотеки, предназначенной для организации самостоятельной, поисково-исследовательской работы, с наглядно структурированным представлением информации, для чего потребуются также разработка специализированного программного обеспечения, облегчающего педагогам и обучаемым поиск в сети Интернет. Она отмечает, что «для эффективной работы такой библиотеки крайне важно подготовить вспомогательные страницы, содержащие обзорные и методические материалы, списки наиболее ценных источников информации (ссылок Internet) по данной предметной области» [2, с. 14].

Применение информационных технологий для оценивания качества обучения дает целый ряд преимуществ перед проведением обычного контроля. Компьютеризация позволяет осуществить контроль всего контингента обучаемых и сделать его более объективным, не зависящим от субъективности преподавателя. По словам И.Г. Захаровой, главное требование, предъявляемое к современной контролирующей системе, заключается в следующем: она должна быть абстрагирована от содержания, уровня сложности, тематики, предметной направленности и типа отдельных тестовых заданий и способна работать на изолированных компьютерах, в локальной сети и в сети Интернет. И.В. Холодкова справедливо указывает на одну из негативных сторон компьютерного тестирования. Не все тесты показывают, на какие вопросы были даны неправильные ответы. И, тем более, не все тесты дают возможность увидеть правильное решение заданий. А эти результаты необходимы учащемуся для самоанализа своей работы и самооценки своих знаний. Она отмечает, что эти недостатки ликвидированы в тестовой системе Interact. Сразу после прохождения тестирования появляется статистика: время тестирования, количество попыток, количество набранных баллов из числа возможных. Тест может быть настроен таким образом, чтобы он демонстрировал правильные ответы, либо обратную связь. В качестве обратной связи может быть ссылка на учебный материал или решения задач. Данная система тестирования предоставляет большие возможности по сбору и показу статистической информации: по каждому ученику и по всем учащимся в целом. Обзор результатов тестирования позволяет проанализировать как тест, так и свою преподавательскую деятельность.

И.Г. Захарова указывает на возросшую производительность персональных компьютеров, которая сделала возможным достаточно широкое применение мультимедийных технологий, систем виртуальной реальности. Современное обучение уже трудно представить без технологии мультимедиа (англ. multimedia- многокомпонентная среда), позволяющей использовать графику, текст, видео и мультипликацию в режиме диалога, расширяя тем самым области применения компьютера в учебном процессе. Это позволяет преподавателю совмещать теоретический и демонстрационные материалы, а обучаемому целостно воспринимать предлагаемый материал, включая образное мышление. Кроме того, этот ученый указывает на мощнейшее развитие гипертекстовой технологии благодаря возможности создания гипертекста с помощью специального языка HTML (англ. HyperTextMarkupLanguage - гипертекстовый язык разметки), изобретенного Тимоти Бернерс-Ли. Гипертекст (англ. Hypertext - свертхтекст), или гипертекстовая система, - это совокупность разнообразной информации, которая может располагаться не только в разных файлах, но и на разных компьютерах. «Основная черта гипертекстов - возможность переходов по так называемым гиперссылкам, представленным либо в виде специально оформленного текста, либо определенного графического изображения. Наряду с графикой и текстом, можно связать гиперссылками и мультимедиа-информацию, включая звук, видео, анимацию. В этом случае для таких систем используется термин гипермедиа» [2, с.30]. Распространение данной технологии послужило толчком к созданию и тиражированию на компакт-дисках электронных учебников, энциклопедий, словарей.

Средства телекоммуникации, включающие электронную почту, глобальную, региональные и локальные сети связи и обмена данными, открывают перед обучаемыми и педагогами широкие возможности: оперативную передачу на любые расстояния информации любого вида и объема; доступ к различным источникам информации; интерактивность и обратную связь; организацию совместных телекоммуникационных проектов. Таким образом, неограниченный объем материала в сети и возможности вышеописанных инновационных технологий позволяют выбирать и экспериментировать, делают полученные знания более осознанными, повышают мотивацию учащихся, формируют и развивают умения работы с информацией, а также способность к межкультурной коммуникации. И даже серьезную проблему, связанную с наличием известных негативных последствий: пассивностью обучаемых, низким уровнем самостоятельности и др.- можно решить посредством организации новых форм учебной работы. К примеру, выполнение творческих коллективных проектов, при оценке которых обсуждается (очно или в виртуальном семинаре) и оценивается вклад каждого из участников, формирование и представление в сети Internet индивидуального образовательного пространства, включающего собранные самим обучающимся учебные и научные ресурсы по предложенной дисциплине, участие в совместной работе в виртуальных научных лабораториях и сетевых деловых играх.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат.- М.: Издательский центр “Академия”, 2001.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений.- 2-е изд., стер.- М.: Издательский центр “Академия”, 2005
3. Холодкова И.В. Интеграция дистанционной и традиционной форм обучения. // Вестник МГОУ. Серия “Открытое образование”.- №2 (33). Том 1.- 2006.- М.: Изд-во МГОУ.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ВРАЧА

*Сумин С.А., Чернова И.В., Богословская Е.Н., Еремин П.А., Авдеева Н.Н.,
Долгина И.И., Волкова Н.А., Бородинов И.М., Саруханов В.М.*
**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В процессе интеграции Российского здравоохранения в общеевропейское образовательное пространство выявилась потребность государства в компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистах (1). Под профессиональной компетентностью специалиста можно понимать совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной и плодотворной профессиональной деятельности (3). Профессионально компетентным специалистом можно назвать того, кто на достаточно высоком уровне осуществляет свою профессиональную деятельность, добивается стабильно высоких результатов в достижении поставленных задач. В подготовке квалифицированного специалиста должны применяться современные принципы обучения, направленные на получение непрерывного, разностороннего и качественного образования с активным применением современных технологий (5).

В соответствии с Декларацией по медицинскому образованию, принятой 39-й Всемирной медицинской ассамблеей в Мадриде в 1987 году, «медицинское образование есть процесс непрерывного обучения, начинающийся с момента поступления на медицинский факультет и заканчивающийся после прекращения медицинской практики». В 1998-2003 годах WFME для создания гарантий качества медицинской помощи и подготовки специалистов в здравоохранении были разработаны «Международные стандарты в медицинском образовании», которые приняты Всемирной организацией здравоохранения и Всемирной медицинской ассоциацией (1,4,7).

Среди требований, предъявляемые к современным программам обучения профессиональной медицинской аудитории, отраженных в данных стандартах, наиболее актуальными являются активное использование информационных и коммуникационных технологий в обучении практическим навыкам в реальных условиях. Все это способствует повышению требований к качеству подготовки выпускников медицинских вузов и определяет необходимость дальнейшего совершенствования образовательного процесса в высшей медицинской школе. Достижение все более высокого качества обучения может быть обеспечено только за счет интеграции образования, науки и инновационной деятельности. Вместе с тем, качество профессиональной подготовки молодого специалиста определяется, прежде всего, тем, насколько он умеет применить полученные знания на практике (4,8).

Применение новых обучающих технологий имеет основополагающее значение для совершенствования образовательного процесса в вузе. Основной приоритет подготовки специалиста направлен в сторону формирования его профессиональных компетенций. Что позволяет сформировать базовые, универсальные и профессиональные компетенции. Таким образом, организуется готовность студентов использовать приобретенные фундаментальные знания, умения и навыки и выработать способы для решения практических и теоретических задач. Реалии современного образования показывают необходимость перейти от информационно-сообщающего обучения на обучение, моделирующее и формирующее будущую профессиональную деятельность, к активным формам обучения, позволяющим готовить специалиста, способного быстро адаптироваться к изменяющимся производственно-экономическим условиям в области здравоохранения, видеть проблемы и разрабатывать профессионально оптимальные решения (1,4,8).

Миссия КГМУ заключается в обеспечении качественного, доступного, современного образования соответствующего уровню ведущих отечественных и зарубежных медицинских ВУЗов через развитие инновационных практико-ориентированных образовательных технологий, фундаментальных и прикладных научных исследований в области здравоохранения, гуманитарных, социальных наук, экономики и биотехнологии.

Не вызывает сомнений достаточно высокий уровень теоретической подготовки в ВУЗе, однако одной из существенных проблем является низкий уровень владения практическими навыками врача-специалиста. Преобладание теоретического формата в овладении большинством практических навыков и умений и ограничение процедуры овладения ими в реальных условиях (на живых людях) связаны с правовыми и этическими нормами современного законодательства (получение информированного согласия на все выполняемые инвазивные и неинвазивные манипуляции), а так же сопряжены с рисками развития осложнений при их выполнении.

Следовательно, становится очевидным, что ведущим направлением в сфере подготовки будущих врачей является необходимость значительного усиления

практического аспекта их подготовки при сохранении должного уровня теоретических знаний.

Современные тенденции медицинского образования предлагают использование симуляционной техники, позволяющей достичь максимальной степени реализма при имитации разнообразных клинических сценариев, а также отработки технических навыков отдельных диагностических и лечебных манипуляций (3,7).

С целью совершенствования учебного процесса и подготовки высоко профессиональных специалистов в КГМУ организован обучающий симуляционный центр для отработки практических навыков и умений в различных областях медицины (2,3,6,8).

Анализируя опыт работы обучающего симуляционного центра КГМУ, выявлено необходимость в создании единого учебно-симуляционного центра клинической подготовки студентов и специалистов, где будут реализовываться четко определенные уровни овладения практической компетенцией на всех этапах обучения от врача общей практики до узких специалистов (офтальмологи, стоматологи, анестезиологи-реаниматологи, хирурги, педиатры и др).

На кафедре АРИТ ФПО овладение практическими навыками врача-специалиста начинается уже на 3 курсе обучения в виде подготовки на элективном курсе, которое включает в себя использование всех возможностей обучающего симуляционного центра. Анализ анкетирования студентов, прошедших данный курс обучения, показал, что на данном этапе обучения освоение базовых, простейших манипуляций с использованием симуляторов позволяет эффективно развивать клиническое мышление студентов, что способствует поиску альтернативных способов оказания первой медицинской помощи.

Студенты старших курсов продолжают практическое обучение в обучающем симуляционном центре на практических занятиях и элективных курсах, где они имеют возможность совершенствовать свои практические навыки и умения с учетом своей будущей специальности. Глубокая теоретическая подготовка позволяет применить весь арсенал муляжей и манекенов для решения ситуационных задач в условиях, максимально приближенных к реальным. Среди студентов созданы группы «волонтеров», которые имитируют пациентов с той или иной патологией. Обучающий симуляционный центр оснащен современной видео и аудиотехникой, позволяющей осуществлять объективный контроль процесса по оказанию неотложной помощи, а так же реакцию и клиническое мышление студентов при экстренной ситуации в режиме реального времени. Что позволяет проводить эффективный дебрифинг. Качество знаний студента оценивается на всех этапах его практической подготовки.

Для обеспечения необходимого качества практической подготовки врача-специалиста необходимо использовать современные педагогические технологии, обеспечивающие преемственность системы формирования, отработки и совершенствования практических навыков и подготовку к выполнению профессиональной деятельности на всех этапах обучения (5,6).

Литература

1. Европаспорт: методическое руководство по составлению для выпускников, студентов и сотрудников российских учебных заведений. — СПб., 2006. — 112 с.
2. Муравьев К.А., Ходжаян А.Б., Рой С.В. Симуляционное обучение в медицинском образовании - переломный момент // Фундаментальные исследования. - 2011. - № 10 (часть 3). - С. 534-537.
3. Павлов В.Н. Симуляционные технологии в формировании профессиональных компетенций. // Медицинское образование и вузовская наука. – 2013. - №2(4). – С. 57-61.
4. Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в европейском высшем образовании / пер. с англ. яз. Ю.Б. Сазоновой; под общ. ред. Б.А. Сазонова. - М.: ФИРО, 2007. - 52 с. - (Проблемы зарубежной высшей школы: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / ФИРО; вып. 2).
5. Филимонов В.С., Талибов О.Б., Вёрткин А.Л. Эффективность симуляционной технологии обучения врачей по ведению пациентов в критических ситуациях // Врач скорой помощи. - 2010. - № 6. -С. 9-19.
6. Cooper J.B., Taqueti V.R. A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training // Postgrad Med J. — 2008. — № 84 (997). -P. 563—570.
7. Clinical simulation: importance to the internal medicine educational mission / P.E. Ogden, L.S. Cobbs, M.R. Howell, S.J. Sibbitt, D.J. Di-Pette // Am J Med. — 2007. — № 120 (9).— P. 820—824.
8. National Growth in Simulation Training within Emergency Medicine Residency Programs / Y. Okuda et. al. // Acad. Em. Med. — 2008. — № 15. — P. 1—4.

МЕТОД КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Чиркова В.М.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Метод кейс-стади можно отнести к числу наиболее эффективных методик преподавания русского языка как иностранного. Сущность данного метода заключается в самостоятельной иноязычной деятельности учащихся в искусственно созданной профессиональной среде. Обучаемым предлагается осмыслить ситуации профессиональной деятельности, которые предусматривают необходимость решения проблемы. В процессе разрешения возникшей проблемы обучаемые вынужденно актуализируют необходимый для этого комплекс усвоенных знаний. Кейс-метод позволяет учитывать профессиональную подготовку студентов, интересы, выработанный стиль мышления и поведения,

что даёт возможность широко использовать его для обучения иностранному языку профессии.

Для развития аналитических умений у студентов-медиков мы предлагаем применять в обучении кейс-метод. Преимуществом этого метода является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке иностранных специалистов-медиков.

Метод кейс-стади начал применяться в двадцатых годах прошлого века в области права и медицины. В настоящее время этот метод чрезвычайно широко распространён и используется при подготовке специалистов различных областей. Использование метода кейс-стади теперь не ограничивается только обучением, очень активно данный метод используется как исследовательская методика. Так, например, в 2003 году в Томске была начата реализация исследовательской программы «Исследование феноменов и тенденций перехода к Открытому образовательному пространству», в рамках которой метод кейс-стади был использован как исследовательский метод [1].

Метод кейс-стади может быть назван методом анализа конкретных ситуаций. Суть метода в том, что в организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского case «случай»). Учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

Задача преподавателя состоит в подборе соответствующего реального материала, а студенты должны разрешить поставленную проблему, при этом нужно понимать, что возможны различные решения проблемы.

Выбор конкретного кейса при работе с иностранными студентами-медиками зависит от конечной цели учебной деятельности. Если ориентироваться на профессиональную направленность студентов, изучающих медицину, то это могут быть реальные истории болезни; если основополагающим служит социокультурный подход, то кейсы создаются на основе известных произведений русской классической литературы, фрагментов публицистики, оперативной информации из СМИ.

Построение категориального аппарата метода позволяет существенно повысить эффективность его использования. Базовыми категориями, используемыми в кейс-методе, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое содержит в себе определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация, как правило, имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации.

Ещё одна базовая категория метода – понятие «анализ» может рассматриваться как мысленное расчленение объекта на части и как научное исследование. Существует множество видов анализа: системный, корреляционный, факторный, статистический анализ и другие виды анализа, в

целом можно сказать, что все эти разновидности анализа могут использоваться в методе кейс-стади, что в значительной степени расширяет его возможности в развитии аналитических умений у студентов-медиков.

Кейс-метод предполагает подключение нескольких видов аналитической деятельности, возможных при осмыслении ситуации.

1. Проблемный анализ (выделение проблем, формирование проблемного поля);
2. Систематический анализ (рассмотрение объекта с позиций системного подхода как некоторой системы, характеризующейся структурой и функциями);
3. Праксеологический анализ (рассмотрение деятельностных процессов с точки зрения оптимизации);
4. Прогностический анализ (формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации).

Важной особенностью метода кейс-стади является его эффективная сочетаемость с различными методами обучения. Это может быть проблемный метод, моделирование, мысленный эксперимент, игровые методы, «мозговая атака», дискуссия.

При всём многообразии видов кейсов, все они имеют типовую структуру. Как правило, кейс включает в себя:

- ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни;
- контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации;
- комментарий ситуации, представленный автором;
- вопросы или задания для работы с кейсом;
- приложения.

Вариантов организации работы с кейсом очень много, это возможность для творчества и преподавателя, и студентов. Мы предлагаем обобщённую модель занятия, по которой может быть организована работа с кейсом на занятиях по РКИ.

Этапы организации занятия.

1. Погружение в совместную деятельность. Основная задача этого этапа - формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициативы студентов. На этом этапе возможны следующие варианты работы:

текст кейса может быть роздан студентам до занятия для самостоятельного изучения и подготовки ответов на вопросы. В начале занятия проверяется знание слушателями материала кейса и заинтересованность в обсуждении. Выделяется основная проблема, лежащая в основе кейса, и она соотносится с пройденным лексическим материалом.

2. Организации совместной деятельности. Основная задача этого этапа – организация деятельности по решению проблемы. Деятельность может быть организована в малых группах, или индивидуально. Студенты распределяются по временным малым группам для коллективной подготовки ответов на вопросы в течение определенного преподавателем времени. В каждой малой группе (независимо от других групп) идет сопоставление индивидуальных ответов, их

доработка, выработка единой позиции, которая оформляется для презентации. В каждой группе выбирается или назначается «спикер» или «модератор», который будет представлять решение. Если кейс составлен правильно, то решения групп не должны совпадать. Спикеры представляют решение группы и отвечают на вопросы (выступления должны содержать анализ ситуации с использованием соответствующего лексического материала). Преподаватель организует и направляет общую дискуссию.

3. Анализ и рефлексия совместной деятельности. Основная задача этого этапа – проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Кроме того, на этом этапе анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы. Действия преподавателя могут быть следующими: преподаватель завершает дискуссию, анализируя процесс обсуждения кейса и работы всех групп, рассказывает и комментирует действительное развитие событий, подводит итоги.

Как и при проведении других деловых игр, здесь также ставится цель – максимально активизировать каждого студента и вовлечь его в процесс обсуждения и анализа ситуации.

В процессе работы над кейсом формируются также и языковые умения: 1) умение выбирать языковые формы; 2) умение связно и логично организовать свою речь на русском языке; 3) умение передать содержание в соответствии с контекстом; 4) умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения; 5) формулировать высказывания по медицинским профессиональным темам, владеть медицинской терминологией профессионального общения; 6) решать профессиональные задачи в различном социокультурном окружении.

Метод кейс-стади используется при обучении иностранных студентов-медиков русскому языку, так как способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. И если при обучении языку такой подход применяется многократно, то у иностранных студентов-медиков вырабатывается устойчивый навык решения практических задач посредством русского языка.

Использование метода кейс-стади на занятиях по РКИ помогает формированию у иностранных студентов-медиков следующих навыков: 1) навыков анализа и самоанализа, а также синтезирования сразу нескольких видов аналитической деятельности; 2) практических навыков (использование на практике теоретических знаний); 3) творческих навыков (выход за рамки конкретной ситуации, вариативность решений); 4) коммуникативных навыков (обсуждение ситуации на русском языке); 5) социальных навыков (умение и желание взаимодействовать с другими людьми); 6) навыков прогнозирования (предсказание будущего развития ситуации).

Литература

1. Долгоруков, А.М. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://evolkov.net/case/case.study.html>
2. Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов [Текст] / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 155-157.
3. Прозументова, Г.Н. Возможности метода кейс-стади для исследования изменений в образовании [Текст] / Г.Н. Прозументова // Изменения в образовательных учреждениях: исследование методом кейс-стади. – Томск, 2003. – С. 4–35.

**РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО КОНКУРСА
«ЛУЧШИЙ ПРАКТИКАНТ ГОДА» КАК ИТОГОВАЯ ЧАСТЬ СТРУКТУРЫ
ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРА-
ФИЛОЛОГА НА ОСНОВЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ**

Шумова И.В.

**Курский государственный университет,
г. Курск, Россия**

В современных условиях особенно актуальна проблема повышения конкурентоспособности молодых специалистов и выпускников вузов на рынке труда. Важным звеном профессионального роста, адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности является педагогическая практика, которая позволяет решить целый ряд важных задач, основными из которых являются: формирование позитивной мотивации к будущей педагогической деятельности; создание возможностей для самореализации и раскрытия творческого потенциала будущих педагогов образовательных учреждений; - создание руководством учебных заведений благоприятных условий для прохождения педагогической практики.

Учитывая то, что современному учителю необходимо научиться постоянно обновлять свои знания и совершенствовать педагогическое мастерство, в Якутском государственном университете с 2003 года проводится ежегодный, уже получивший статус традиционного, конкурс «Лучший практикант года». Конкурс призван способствовать повышению роли педагогической практики в профессиональном становлении будущего педагога, выявлению творческих личностей среди студентов-практикантов, повышению качества прохождения педагогических практик.

Проведение таких конкурсов подтверждает важность и необходимость его организации, из года в год ширится круг участников, накапливается опыт работы в организации конкурса. Традиционно конкурс проводится в 3 этапа:

1. В первом, факультетском, институтском этапе конкурса участвуют студенты, прошедшие педагогическую практику в текущем учебном году и

признанные по итогам практики лучшими. Конкурс проводится в разных организационных формах: круглые столы, педагогические конференции и др. Студентов объединяет стремление представить и рассказать о практическом опыте, который они приобрели во время прохождения педагогической практики, поделиться с освоенными педагогическими технологиями педагогов-новаторов – руководителей практик, завоевать возможность участия во втором этапе конкурса.

2. Второй этап конкурса проходит в очно-заочной форме, когда участники конкурса представляют жюри альбом о пройденной практике и развернутый сценарий о проведении какого-либо внеклассного мероприятия. По итогам данного этапа определяются участники финального этапа.

3. В финале участвуют 9 победителей. Во время проведения финала студентам необходимо:

- представить визитку «Я – учитель»;
- защитить проект «Я – современный учитель», который отражает взгляд автора на возможные пути совершенствования системы воспитания и образования детей и молодежи в современных условиях. Студенты должны использовать в своих выступлениях современные информационные технологии – слайды, видеоклипы, диаграммы и т.п.; ответить на вопросы жюри, возникшие во время защиты проекта;
- непосредственно во время проведения финала обосновать свое видение и механизм решения проблемных педагогических ситуаций, предоставляемых жюри;
- оформить страницу педагогического дневника – наиболее удачные, на взгляд участника, запомнившиеся моменты педагогической практики;
- создать методический портфолио студента-практиканта как начинающего специалиста.

Согласно новейшему словарю иностранных слов и выражений», Портфолио может представлять собой совокупность сведений о владельце (визитка) и набор документов, материалов, отражающих и подтверждающих его достижения в каких-либо областях знаний и практике (досье).

Диапазон применения Портфолио постоянно расширяется: от начальной до высшей школы, рынков труда. Активно используются новые формы Портфолио, основанные на применении современных информационных технологий – «электронный портфолио», а также формы, организованные на новые образовательные цели – «паспорт компетенций и квалификаций».

Портфолио является формой аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному его владельцем в ходе учебной, творческой деятельности.

Портфолио по характеру и структуре представленных в нём материалов подразделяются на две главы:

1. Портфолио документов или рабочее портфолио: включает коллекцию работ, собранных за определённый период обучения, которая демонстрирует прогресс владельца в учебной сфере; может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики, которые показывают, каких успехов добился

обучаемый в процессе учения с момента, как он поставил перед собой определённую цель, и до того, как он её достиг

2. Портфолио процесса. Отражает все фазы и этапы обучения. Позволяет показать весь процесс обучения в целом, то, как учащийся интегрирует специальные задания и навыки и достигает процесса, овладевая определёнными умениями. Кроме того, это Портфолио демонстрирует процесс осмысления учащимися собственного учебного опыта и включает дневник самонаблюдения, различные формы самоотчета и самооценки.

3. Языковой портфель, как часть Кейс – технологий имеет следующую цель: внедрять в практику преподавания и изучения современных языков перспективную образовательную технологию; вооружать обучающегося надёжным инструментом для определения своих достижений в овладении языками, а также путей дальнейшего совершенствования своих знаний и умений; обеспечить человеку социальную мобильность в рамках единой Европы.

«Методический портфель студента-практиканта», цель которого оказание помощи студентам при прохождении практики по иностранному языку в средней школе и подготовка к самостоятельной работе в качестве учителя, действенное решение практических вопросов обучения иностранному языку учащихся.

Кроме того, работа с Профессиональным портфелем учителя позволит сегодняшнему студенту педагогического вуза, прошедшему этап создания ученического Портфолио, получить не только знания и методические рекомендации по организации процесса создания подобного рода документа, но и реально осуществить деятельность, которой он будет обучать школьников.

Подготовленный таким способом начинающий учитель иностранного языка будет в состоянии оказать профессиональную педагогическую поддержку ученику по проблемам, возникающим при сборе и оформлении информации, презентации и практическом использовании Портфолио для проектирования успешной образовательной деятельности учащихся.

Развивающийся педагогический процесс, основанный на личностно ориентированном подходе к проблемам образования, востребовал понимание личности педагога в целостности его личностных и профессиональных качеств, находящихся в постоянном развитии. Это позволяет рассматривать не взаимосвязь личностных и профессиональных компонентов, а личностно профессиональный рост педагога, подчёркивая тем самым непрерывный процесс изменения личности учителя и его педагогической деятельности. В контексте личностно ориентированного подхода человек — это активное интенциональное творческое существо, а его жизнь - единый процесс становления и бытия. В результате собственного развития человек становится способным к постановке разнообразных и всё более сложных конкретных задач, при этом их реализация соответствует смыслу его жизни.

По итогам конкурса выявляется «Лучший практикант года» и победители по отдельным номинациям.

Интерес к конкурсу среди студентов свидетельствует о повышении интереса к профессии учителя. В конечном итоге практической целью конкурса

является именно повышение престижа профессии педагога образовательного учреждения, раскрытие потенциала будущего учителя, выявление талантливых студентов, развитие творческого потенциала студента.

Ежегодное проведение таких конкурсов помогает студентам генерировать и реализовывать новые идеи, предлагать и решать задачи в нестандартных условиях. При этом участники проявляют гибкость мышления и действий, что является одним из важных качеств учителя в современной системе образования.

Основываясь на собственном практическом опыте, мы пришли к выводу, что организация и проведение конкурсов профессионального мастерства среди практикантов, привлечение студентов к участию в подобного рода конкурсах позволяет формировать креативность и творчество будущих специалистов. Развитие среди студентов нашего университета способности к творчеству возможно, если конкурсы будут являться не просто соревновательной средой, не подведением итогов работы отдельных творческих личностей, а обязательными педагогическими условиями, в которых формируется творческий подход при решении профессиональных задач.

Подготовленный таким способом начинающий учитель иностранного языка будет в состоянии оказать профессиональную педагогическую поддержку ученику по проблемам, возникающим при сборе и оформлении информации, презентации и практическом использовании Портфолио для проектирования успешной образовательной деятельности учащихся. Развивающийся педагогический процесс, основанный на личностно ориентированном подходе к проблемам образования, востребовал понимание личности педагога в целостности его личностных и профессиональных качеств, находящихся в постоянном развитии. Это позволяет рассматривать не взаимосвязь личностных и профессиональных компонентов, а личностно профессиональный рост педагога, подчёркивая тем самым непрерывный процесс изменения личности учителя и его педагогической деятельности. В контексте личностно ориентированного подхода человек — это активное интенциональное творческое существо, а его жизнь - единый процесс становления и бытия. В результате собственного развития человек становится способным к постановке разнообразных и всё более сложных конкретных задач, при этом их реализация соответствует смыслу его жизни.

Эффективным средством формирования коммуникативной языковой компетенции учителя иностранного языка является Европейский Языковой Портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков)[83]. Европейский Языковой Портфель способствует развитию языковых умений и компетенций, необходимых для профессиональной деятельности учителя/преподавателя иностранного языка и состоит из трёх разделов: «Языковой паспорт», «Языковая биография», «Досье». Языковой паспорт является отдельным документом, общим для всех моделей Европейских языковых портфелей. Он признается Советом Европы в качестве документа, отражающего достижения в изучении языков и может использоваться при продолжении учебы или работы в европейских странах. Языковая биография

содержит листы самооценки, в которых представлены две группы дескрипторов. Дескрипторы языковых умений общего характера по видам речевой деятельности - аудирование, диалогическая и монологическая речь, чтение и письмо (6 уровней - A1, A2, B1, B2, C1, C2) - позволяет оценить уровень владения иностранным языком, который используется в ситуациях профессионального и непрофессионального общения. Профессионально -ориентированные дескрипторы определяют языковые умения, которые имеют прямое отношение к профессиональной деятельности учителя/преподавателя иностранного языка (4 уровня — B1, B2, C1, C2) и устного/письменного переводчика (3 уровня - B2, C1, C). Профессиональный портфель учителя иностранного языка является мотивационной основой для достижения цели по самосовершенствованию и саморазвитию, достичь которую возможно, аккумулируя весь накопленный по данной проблеме опыт создания и практического использования Европейского Языкового Портфеля, Портфолио ученика. Методический Портфель и единичных вариантов Портфеля учителя.

Литература

1. Ермолаева М.В., Зарова А.Е.. Психолого-педагогическая практика в системе образования. – М., 1998.
2. Лазарева М.В. Организация производственной практики студентов и бакалавров в педагогическом вузе: Методическое пособие. М.: АПК и ППРО, 2007.
3. Лазарева М.В. Памятка для студентов-бакалавров по организации практики в педагогическом вузе. - М.: АПК и ППРО, 2008.
4. Лазарева М.В. Программа практики студентов бакалавров в педагогическом вузе. - М.: АПК и ППРО, 2008.
5. Соловова Е.И., Махмурян К.С. Дневник по педагогической практике для студентов факультетов иностранных языков и профессиональной переподготовки. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2005.
6. Педагогическая практика в Алтайском государственном университете. / Исаева Т.А., Казакова Л.М., Кайгородова Н.З. - Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2003.
7. Калинина Т.М. Дневник педагогической практики. Рабочая тетрадь:
8. Портфолио в современном образовательном поле: учебно-методическое пособие. Ч. I. / Под ред. Суртаевой Н.Н. – СПб – Тюмень: ТОГИРРО – НмЦ, 2005.

Раздел 6
**Актуальные вопросы лингвистики в социальном, философском,
психологическом и психолингвистическом аспектах**

ОБЩЕСТВО, ВЛАСТЬ И ЦЕРКОВЬ

Анозие П. Э.

**Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия**

В течение истории человечества и до сих пор, разные философы, социологи, психологи, политологи имели разные взгляды на проблемы общества и власти. Каждый пытался вносить свой вклад в строение государства, которое могло бы помочь в решении этих проблем, поскольку человек, выступающий непосредственно, иногда косвенно, как объект и как предмет любого отношения между обществом и властью, всегда является жертвой столкновения между ними.

Общество – живая система, состоящая из совокупности людей, связанных между собой совместной деятельностью по достижению общих для них целей, поэтому между членами любого общества складываются многообразные иерархических отношения. Разделение ответственности между людьми дает некоторым полномочия управлять другими больше, и в этой структуре рождается власть.

Следует отметить, что не все могут войти во власть, поэтому еще Конфуций отмечал, что «...во главе государства должны стоять мудрые люди, а самые лучшие правители – это совершенно мудрые, которые от рождения несут в себе знание, дарованное им небом, передают его людям»[1].

Блаженный Августин, под влиянием философии Платона о двух мирах, предлагал свой вариант государства, которое состоит из двух градов – града Божия и града земного, где власть должна принадлежать Церкви, которой подчиняется власть светская.

Конфликт между обществом и властью неизбежен, поскольку народ часто чем-то не доволен. В обществе всегда есть место социальному неравенству и неудовлетворенность. Конфликт возникает тогда, когда существующему социальному неравенству, системе распределения дефицитных ресурсов отказывают в правомерности. Согласно таким исследователям, как Р. Дарендорфу или К. Боулдингу, консервативная функция конфликтов есть лишь часть социальной реальности.

Народ хочет видеть власть, которая представляла бы ему необходимые инфраструктурные объекты для удовлетворения его потребностей; материальных, социальных, духовных. Поэтому претензии общества к власти будут, если она не внимательна к нуждам своих граждан.

Проблема между обществом и властью неизбежна, если народ чувствует, что его свобода находится под угрозой. Ж. Руссо считает: «Человек рождается

свободным и должен оставаться таковым в течение всей жизни. Он отдает государству часть своих прав по собственной воле, но государство не должно отнимать у него естественные права, принадлежащие ему от рождения» [2].

С чем можно сравнивать государство? Наверно с монетой! Подлинность любой монеты зависит от обеих сторон, не смотря на то, что каждая сторона может содержать разные изображения, например на одной – изображение бывшего президента страны, на другой – заслуженной санитарки. Ценность этой монеты сохраняется обществом и властью, пока её стороны остаются неизменными. Иными словами, несмотря на разницу должностей, которые занимали президент и санитарка в обществе, на монете их положения равны, так как, их обоих одобрил народ. Такая логика часто отсутствует в отношениях между обществом и властью, поскольку каждый считает себя более важным чем другой, поэтому, между ними зарождается конфликт: с одной стороны, власть иногда, не считается с мнением общества, с другой – общество злоупотребляет полномочиями данными природой, считая, что может заменить власть в случае неисполнения его потребностей, не имея терпения дождаться срока новых выборов власти.

Существенная проблема между обществом и властью заключается в том, что власть часто забывает, что она является частью общества, которым она управляет. Этимологически, власть у общества. Поэтому разумно, чтобы появился независимый институт, который бы осуществлял контроль между ними. Эту роль может играть в 21 веке, Церковь, которая воспитывает совесть людей, при этом, не вмешивается в дела общества и власти.

Мнение о том, что государство отделено от института Церкви не означает, что власть страны не может консультироваться с ней до принятия законов, затрагивающих духовность народа. Ведь духовная культура любого общества более сохраняется в религиозном институте, чем в других. «Нельзя отрицать тот факт, что гуманитарные науки и философия помогают понять, что человек занимает в обществе центральное место, а ему самому – осознать себя как социальное существо. Однако только в вере открывается ему, кто он такой» [3].

Следует отметить, что «в бурные годы классовой борьбы, когда кончилась вторая мировая война, Церковь говорила свое слово, чтобы защищать человека от экономической эксплуатации и от тирании тоталитарных систем. Она непрестанно повторяла, что и личности, и обществу нужны не только материальные, но и духовные блага, равно как и религиозные ценности» [4].

Однако поскольку религия часто является поводом для разделения мировоззрения людей, «Церковь не закрывает глаза и на опасность фанатизма и фундаментализма среди тех, кто во имя идеологии, претендующей на научную или религиозную значимость, полагает, что вправе навязывать другим свое понимание истины и добра» [5].

Таким образом, необходимо поощрить церковь в её стремлении быть рядом с народом и участвовать в нравственных и этических воспитаниях его. Ведь, власть берется из общества. Сегодня люди больше чем когда-либо нуждаются в воспитании их совести. Не может быть патриотом тот, кто не сохраняет духовную

культуру своей страны, кем бы он ни был, президентом или простым человеком из общества.

Литература

1. Великие мысли великих людей. М.: Рипол-классик, 2012.- С. 28.
2. «Сто лет социального христианского учения». М., 1991.- С. 60.
3. II Ватиканский собор. Декларация о религиозной свободе «Дигнитатис хумане». Ireland, 1995.- С. 553.

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНОГО ФАКТОРА НА ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ЛЕКСИКОНЕ

Арзамасцева Н.Ю.

Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

В последнее время одним из актуальных вопросов лингвистики в психолингвистическом аспекте является изучение экстралингвистических факторов, влияющих на функционирование исследуемых языковых единиц в индивидуальном лексиконе [Бороздина 2011; Кривко 2010 и др.], мы сочли необходимым проанализировать возрастные характеристики речи информантов.

В эксперименте на данном этапе приняли участие 184 человека, возрастной диапазон информантов – от 19 до 67 лет. Все носители языка были разделены на 3 возрастные подгруппы: от 19 до 35 лет, от 35 до 51 лет, от 51 до 67 лет. Таким образом, в одну группу вошли участники с возрастным диапазоном в 16 лет.

Экспериментальный материал составили 6 групп ФЕ: «Помощь», «Лень», «Общение. Откровенность», «Интеллектуальные способности. Глупость», «Неловкое, трудное положение», «Любовь». Каждая группа насчитывает от 4 до 9 ФЕ в своем составе.

Анализ реакций различных возрастных групп на первую группу фразеологизмов показал, что, во-первых, ии. в возрасте от 19 до 35 лет на предложенные стимулы давали в основном нейтральные, стандартные реакции: *jmdm. helfen* (помогать к-л.), *jmdn. unterstützen* (поддерживать к-л.), *Hilfe* (помощь). Информанты второй подгруппы часто иллюстрировали свою анкету примерами: *im Garten* (в саду), *Mutter und Söhne* (мама и сыновья), *Tasche mit Obst* (сумка с овощами). Представители третьей подгруппы чаще других давали развернутые, детальные реакции: *jmdm. unter die Arme greifen* (оказывать помощь к-л.) – *jmdm. helfen* (помогать к-л.), *jmdn. unterstützen* (поддерживать к-л.), *Hilfe* (помощь), *weiterhelfen* (помочь выйти из тяжёлого положения); *jmdn. über Wasser halten* (оказывать помощь к-л.) – *finanziell und materiell aushalten* (выдерживать финансово и материально), *beistehen* (помогать); *jmdm.*

die Karte in die Handspielen (оказывать помощь к-л.) – *helfen* (помогать), *wenn es besonders nötig ist* (когда это особенно нужно).

Реакции представителей трех групп на группу ФЕ, относящихся к понятию «Лень», значительно разнятся. От самых молодых информантов были получены такие реакции, как *im Internetsurfen* (искать в Интернете), *vermissen* (прогуливать), *fehlen* (отсутствовать), *nicht besuchen* (не посещать), *schlechte Noten* (плохие оценки), *Nachhilfestunden* (дополнительные уроки), *sich langweilen* (скучать), выражающие, как правило, причинно-следственные отношения между ленью и ее последствиями. Информанты среднего возраста реагировали в основном более эмоционально-характеризующе: *Faulenzer* (лентяй), *Faulpelz* (лодырь), *Faultier* (лентяй), *Tagedieb* (лентяй). Ии. самого зрелого возраста оставляли преимущественно нейтральные реакции, такие как: *Ruhe* (покой), *sich ausruhen* (отдыхать), *bequem sein* (быть удобным), *sich gemütlich machen* (удобно устраиваться), *Tasse Tee oder Kaffee* (чашка чая или кофе).

Возрастные особенности функционирования ФЕ в индивидуальном лексиконе проявились и в реакциях ии. на фразеологизмы, входящие в тематическую группу «Общение. Откровенность». Самые молодые ии. представили наиболее лаконичные, немногословные реакции, например, *freisprechen* (свободно говорить), *Wahrheitsagen* (говорить правду), *direkt* (прямо), *ehrlich* (честно). Ии. второй возрастной группы давали более развернутые реакции, используя при этом чаще других в составе своих реакций лексему «alles» (всё): *alles sagen*, *was man denkt* (говорить всё, что думаешь), *alles ausreden*, *was am Herzen liegt* (выговаривать всё, что на сердце), *alles offen erzählen* (всё открыто рассказывать), *sich alles direkt und unverblümt ausreden* (выговаривать всё прямо и ничего не скрывая). Это, на наш взгляд, можно объяснить с точки зрения возрастных психологических особенностей личности. В психологии замечено, что в возрасте от 30 лет и старше на смену романтическим, наивным ценностям отношениям человека приходят более глобальные, практичные [Хилько, Ткачева 2010]. Данный период, по мнению М.Е. Хилько, М.С. Ткачевой, связан с реализацией одновременно многих сфер человеческой активности: профессиональной, личной (создание семьи, воспитание детей, организация досуга, самоопределение, самосовершенствование), трудовой [там же]. Следовательно, с учетом психологических особенностей информантов второй возрастной группы, представляется возможным объяснить развернутость реакций и их всеобъемлемость, подчеркивающуюся лексемой «alles» (всё), большим стремлением ии. этой подгруппы воплотить в жизнь нереализованный потенциал своей личности, разнообразием актуальных сфер деятельности. Информанты третьей подгруппы, согласно психологическому учению, относятся к периоду средней и поздней зрелости. Для данных периодов развития личности характерны ориентирование на будущее, усиление аффективных реакций, стремление к передаче опыта, беспричинная грусть и погруженность в себя, умение извлекать полезные уроки из прошлых ситуаций [Хилько, Ткачева 2010]. Это объясняет тот факт, что только среди информантов данной группы

встретились реакции философского характера, отрицательно характеризующие откровенность и открытость как личностные качества человека: *nichtimmergut* (не всегда хорошо), *wofürdenn?!(но зачем?!)*, *sichstreiten, wennetwasSchlechteszujdm. past* (ссориться, когда с кем-либо происходит что-либо плохое), *unnötigeWahrheit* (ненужная правда), *nichtimmermussman* (не всегда нужно), *werbrauchtesdenn?! (но кому это нужно?!)*, *istesnötigfürZukunft?! (это нужно для будущего?!)*

Реакции на ФЕ из тематической группы «Интеллектуальные способности. Глупость» позволяют наглядно проследить влияние возрастных характеристик ии. на функционирование фразеологических единиц в индивидуальном лексиконе. От информантов первой подгруппы были получены преимущественно категоричные, более резкие реакции: *beschränktsein* (быть умственно ограниченным), *zurückgebliebensein* (быть умственно отсталым), *dumtwieeinEsel* (глупый как осёл), *Dummkopf* (глупец), *Idiot* (идиот), *Schwachkopf* (дурак). Информанты второй подгруппы часто давали реакции, связанные с материальной стороной жизни. Реакции, в большом количестве полученные от информантов данной группы: *ohneGeld* (без денег), *arm* (бедный), *Elend* (нищета), *kannsichnichtversorgen* (не может о себе позаботиться), *unselbstständig* (несамостоятельный), *abhängig* (зависимый). Указанные реакции с точки зрения психологии можно объяснить следующим образом: именно для данного возрастного периода характерна переоценка сформировавшихся ценностей, подготовка к спокойному и обеспеченному будущему [Хилько, Ткачева 2010]. Ряд интересных особенностей можно пронаблюдать при анализе реакций третьей подгруппы ии. Прежде всего, к ним можно отнести интерес к религии, искусству, футуристичность, что подтверждается следующими реакциями: *wennGottwill* (если Богу угодно), *umGotteswillen* (ради Бога), *Gott* (Бог), *alleskommtvonoben* (всё идёт сверху), *invollkommenwegen...* (несовершенный из-за...), *Sünde* (грехи), *wiewirderleben?!(как он будет жить?!)*

В ходе анализа реакций на ФЕ из тематической группы «Неловкое, трудное положение» нами были зафиксированы следующие возрастные особенности, оказывающие влияние на функционирование ФЕ в индивидуальном лексиконе. От самых молодых информантов в большом количестве были получены синонимичные реакции-констатации факта: *Problemehaben* (иметь проблемы), *Problemebekommen* (получить проблемы), *inNotsein* (быть в беде), *Schwierigkeitenhaben* (иметь трудности). Данный факт может быть объяснен недостаточным количеством опыта ии., которые в силу возраста еще не успели пережить много тяжелых ситуаций. Кроме того, важно отметить, что только у представителей первой подгруппы были зарегистрированы реакции, соотносимые с ситуацией выбора профессии, поиска работы или безработицы: *Arbeitslosigkeit* (безработица), *keineArbeit* (нет работы), *Jobsuche* (поиск работы), *Beruf* (профессия). Согласно мнению М.Е. Хилько, М.С. Ткачевой, именно в период ранней взрослости человек ориентирован на выбор профессии и поиск работы [там же].

Наиболее ярко влияние возрастного фактора на функционирование ФЕ в индивидуальном лексиконе проявилось в реакциях ии. на фразеологизмы из

тематической группы «Любовь». Стоит отметить, что эмоциональная сфера человека считается в основном сформированной к периоду ранней взрослости, т.е. к 20 годам, однако, неодинаково стабильной в разные возрастные периоды [там же]. Учитывая данный факт, представляется особенно интересным проанализировать реакции ии. 19 лет. Среди участников эксперимента было зафиксировано 27 девятнадцатилетних носителей языка, что составляет более 9% от общего количества информантов. Реакции самых молодых ии. на ФЕ тематической группы «Любовь» могут быть охарактеризованы как особенно резкие и противоречивые, негативно окрашенные: *bisüberbeideOhrenverliebtsein* (быть по уши влюблённым) – *werbrauchtes?* (кому это нужно?) *istesgutoderschlecht?!* (это хорошо или плохо?!), *wennduidumbist...* (когда ты глуп...); *einenNarrenanjmdm. gefressenhaben* (быть без ума от кого-либо) – *Narre* (дураки), *Dummkopf* (дурак), *weinen* (плакать), *unnötigeSchwierigkeiten* (ненужные трудности), *EndedesLebens* (конец жизни).

Исключительно информантов второй подгруппы были получены реакции-сравнения, связанные с трудовой и профессиональной деятельностью: *jmdm. zutiefindieAugengesehenhaben* (быть без ума от кого-либо) – *keineArbeit* (нет работы), *nurLiebe* (только любовь); *injmdn. verknalltsein* (помешаться на к-л.) – *Arbeitslose* (безработный). Это может быть объяснено с точки зрения возрастной психологии тем, что на данном жизненном этапе труд имеет особенное значение для человека и становится одним из важнейших источников человеческих чувств. Успешность трудовой деятельности влияет на эмоциональное состояние индивида [там же].

Информанты после 60 лет давали, как правило, реакции, основанные на прошлом опыте: *jmdn. imHerzentragen* (любить к-л.) – *Peter (1963)(Pётр (1963))*; *seinHerzanjmdn. verlorenhaben* (влюбиться в к-л.) – *meinegrosseLiebe* (моя большая любовь), *Jugend* (молодость); *injmdn. verknalltsein* (помешаться на к-л.) – *damals* (тогда); *einenNarrenanjmdm. gefressenhaben* (быть без ума от к-л.) – *ichbinglücklich, weilsinmeinemLebenwar* (я счастлива, потому что это было в моей жизни). Мнение М.Е. Хилько, М.С. Ткачевой [там же] о том, что в аффективной сфере для представителей периода поздней взрослости характерны привязанность к прошлому и наличие воспоминаний, помогает объяснить наличие таких реакций.

В ходе анализа внешних условий эксперимента была отмечена следующая возрастная особенность. Реакции на группу стимулов *seinHerzanj-nverlorenhaben/ j-mzutiefindieAugengesehenhaben/einenNarrenanj-mgefressenhaben*, отражающие «несчастливую любовь» *schwerverliebtsein* (быть тяжело влюблённым) и *hoffnungslosverliebtsein* (быть безнадежно влюблённым), а также отказ от реакции были получены от более молодых информантов. Мы склонны объяснять это возрастной «незрелостью» ии., а как следствие, не сложившимися окончательно на данный момент жизни социальными и личными отношениями.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что каждый возрастной период характеризуется специфическим влиянием на функционирование фразеологических единиц в индивидуальном лексиконе.

Литература

1. Бороздина И.С. Бороздина И.С. Лингво-когнитивное моделирование реляцтонных речевых актов: автореф. д-ра филол. наук. – Курск, 2012. – 48 с.
2. Хилько М.Е., Ткачева М.С. Возрастная психология. Конспект лекций // Издательство: Юрайт, 2010. – 158 с.
3. Кривко И.П. Специфика синонимической аттракции в лексиконе индивида: синергетический подход. Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Курск, 2010. – 23 с.

СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Алтухова В.А., Чернякова Л.А.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Одной из основных целей, стоящих перед современной методикой обучения русскому языку как иностранному, является умение использовать его как средство общения. При этом общение рассматривается как мотивированная коммуникативно-познавательная деятельность, направленная на извлечение и передачу определённой информации. Ещё Л.В. Щерба указывал на то, что изучение иностранного языка предполагает овладение навыками и умениями практической коммуникативной деятельности. [Щерба, 1974:10]. Оптимизация обучения русскому языку как иностранному связана прежде всего с активизацией процесса обучения, понимаемой в современной лингводидактике как «совершенствование методов и организационных форм учебной работы, обеспечивающих повышение эффективности деятельности учащихся» [Щукин, 1999:14] Одним из наиболее часто упоминаемых в методической литературе приёмов активизации обучения языку является ролевая игра, основное значение которой – моделирование ситуаций общения, создание условий для развития коммуникативных навыков и умений.

Ролевая игра обладает высокой степенью наглядности, так как даёт возможность участнику почувствовать язык, как средство общения. Используя ролевые игры, мы вводим новые слова, помимо программной лексики, которые в игре легко запоминаются. Очень интересно наблюдать, как в своей повседневной жизни (в частности, при общении по телефону, на перерыве) иностранные учащиеся, разговаривая на своём родном языке, употребляют некоторые фразы по-русски, что доставляет им чувство восторга и собственной значимости.

Применение ролевых игр даёт возможность привить учащимся интерес, удерживать его и усилить в дальнейшем, создаёт положительное отношение к его изучению, стимулирует самостоятельную речеосмысленную деятельность

иностранного учащегося, даёт возможность более целенаправленно осуществлять индивидуальный подход в обучении. В результате использования такой формы развития речевой деятельности в целом нам удаётся добиться положительных результатов в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения.

Новая языковая среда зачастую ставит иностранного учащегося во все новые и новые ситуации, предоставляя ему обширное поле выбора, но сокращая время. Психика иностранного обучающегося зачастую не успевает приспособиться к изменяющимся обстоятельствам. Таким образом, для тренировки новых поведенческих навыков чувственный опыт незаменим, и самый эффективный способ научиться новому поведению – разыграть его.

Игра, как «царство свободы», противостоит обыденной реальной жизни как царству необходимости. Демонстративное инобытие игры обуславливается замкнутостью игрового пространства (арена, экран, учебная аудитория, служебный кабинет и т.п.); регламентированием времени — устанавливаются начало и конец игры, периоды ее повторения.

Благодаря свободе, творческой обстановке, гармонической упорядоченности, отрываются от обыденности игра создает временное, ограниченное совершенство в хаосе повседневной жизни. Она в состоянии зачаровать людей, удовлетворяя их эстетическую потребность.

Игра представляет собой непредсказуемое, но справедливое испытание силы, упорства, отваги, находчивости, воли, интеллекта, обаяния, эрудиции игроков, и тем самым удовлетворяет этическую потребность. Привлекательность игровой деятельности заключается в непредвиденности конечного результата, в том творческом вкладе, который должен внести субъект, чтобы снять эту неопределенность. Как уже отмечалось, всякая игра есть деятельность творческая, но лишь фигурально можно сказать, что всякое творчество есть игра физических и духовных сил человека-творца. Творчество распространяется не только на игру, но и на неигровую трудовую и духовную деятельность.

Ролевая игра - это вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия, а не внешним сценарием поведения. То есть то, как будут развиваться события, зависит именно от действий игроков. Таким образом, сам процесс игры представляет собой моделирование группой людей той или иной ситуации. Каждый из них ведет себя, как хочет, играя за своего персонажа.

Ролевая игра является полноправным видом творчества, поэтому можно сказать, что она похожа на театр, в котором актеры играют не по сценарию, а как они хотят, но все подобные сравнения будут неточными. Основное различие между театром и ролевой игрой заключается в том, что театральное действие ориентировано на зрителя, а ролевая игра - на участника действия.

Ролевые игры выполняют множество функций. Перечислим некоторые из них:

1. Мотивационная: каждая ролевая игра создает мотив деятельности, который значим для игрока и не отодвинут во времени.
2. Образовательная: в период подготовки к игре и в ходе ее игрок получает новые знания и умения.
3. Рекреативная: ролевая игра снимает эмоциональное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении или работе.
4. Развивающая: в ходе игры у учащегося развиваются быстрота реакции, гибкость ума и поведения, внимание и творческие способности. Кроме того, часто процесс игры требует переключения на подход к решению возникающих проблем, ответственного подхода к собственным действиям.
5. Коммуникативная: игра развивает умение уважительно относиться к чужим ценностям и отстаивать свои, совершенствует навыки культуры общения, поведения в социуме ее участников. Ролевая игра способствует развитию умения разрешать конфликты, в большинстве случаев снижает стрессы, отрицательные эмоции, при правильном использовании позволяет бороться с различными комплексами.
6. Компенсаторная: компенсирует у участников потребность во включении в социально-значимые отношения.
7. Психотехническая: в процессе игры происходит перестройка психики для усвоения и оперативного использования больших объемов информации.

[Белоконь, 1997:7]

Ролевая игра - это взаимодействие людей, взаимодействие между людьми. Игра побуждает участников образовывать группы, организовывать некую общность. Таким образом, ролевая игра - социальный феномен. Игра - это и социальная, и психологическая реальность, так как является плодом деятельности фантазии. Поэтому естественно ожидать проявления в ролевой игре личностных особенностей играющих.

Игра помогает робким студентам легче высказать своё мнение от имени какого-либо действующего лица, создаёт условия равенства собеседников, разрушает традиционный барьер между преподавателем и студентом. Во время игры студенты овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддерживать её, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его, умение слушать партнера, задавать уточняющие вопросы и т.д.

Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником. Ролевая игра отвечает на вопросы почему (мотив) и зачем (цель) нужно что-то сказать. Таким образом, центром внимания партнеров становится содержание беседы, что само по себе является положительным фактором. Студенты наглядно убеждаются в том, что язык можно использовать как средство общения.

Литература

1. Белоконь О.А., Воронина Е.Ю. Ролевые игры – что это такое. Из-во МосГорСюн, 1997. – С. 4-10.
2. Щерба Л.В. Преподавание иностранного языка в средней школе: Общие вопросы методики/ Под ред. И.В.Рахманова. - М., 1974;3-е изд., испр. и доп. – М., 2002.
3. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. - М., 1984.

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ(ПРАВОВОЙ АСПЕКТ)

Афанасьева Ю. Л.

**Курская государственная сельскохозяйственная академия,
г. Курск, Россия**

В настоящее время миграционная привлекательность Российской Федерации невысока и распространяется преимущественно на граждан государств – участников СНГ. Если в первые годы после развала СССР в Россию приезжали в основном квалифицированные специалисты, получившие стандартное советское образование и хорошо знающие русский язык, то теперь приезжают, как правило, не знающая русского языка и не имеющая специальности молодежь. За последние 5 лет доля не знающих русского языка мигрантов выросла в шесть раз. Лишь 50 % трудовых мигрантов в состоянии заполнить документы на русском языке; 15 -20 % не знают русского языка.

Основную массу приезжающих составляют выходцы из государств Средней Азии. Сейчас каждый второй иностранец, законно работающий на территории России, является гражданином Узбекистана, каждый третий - Таджикистана, каждый четвертый - Киргизии. Не зная русского языка, они не обладают элементарными знаниями российской истории, законодательства. Это объективно способствует социальной изоляции трудовых мигрантов, делает их зависимыми от работодателей и чиновников. Такой мигрант не способен полноценно адаптироваться в российском социуме, что провоцирует известную напряженность в обществе и создает угрозу межнациональному согласию. В этой связи в последние годы остро встала проблема языковой адаптации мигрантов.

После вступления в должность Президента РФ В. В. Путин 7 мая 2012 г. подписал ряд указов, определяющих основные направления развития государства в политической, социально-экономической, военной, научной, образовательной и других сферах. Указом Президента № 602 «Об обеспечении межнационального согласия» был предусмотрен ряд мероприятий, направленных на совершенствование миграционной политики РФ. В их числе разработка и утверждение Стратегии государственной национальной политики РФ на среднесрочную перспективу; введение для иностранцев, трудоустроившихся в

РФ обязательных экзаменов по русскому языку, истории России, основам законодательства РФ.

Уже 13 июня 2012 г. Президентом РФ была утверждена Концепция государственной миграционной политики РФ на период до 2025 г. Одним из основных направлений политики является создание центров изучения русского языка в образовательных учреждениях начального профессионального образования в странах с наиболее интенсивными миграционными потоками; создание инфраструктуры, обеспечивающей содействие адаптации и интеграции, включая центры информационной и правовой поддержки мигрантов; курсы изучения языка, истории и культуры России; создание специализированного канала и циклов телепередач, ориентированных на социокультурную и языковую адаптацию мигрантов. Аналогичные программы, учитывающие региональные особенности приняты в ряде субъектов РФ, в том числе и Курской области.

С 1 декабря 2012 г. вступили в силу изменения ФЗ РФ № 115-ФЗ, согласно которым для осуществления трудовой деятельности в сфере жилищно-коммунального хозяйства, розничной торговли или бытового обслуживания иностранный гражданин должен владеть русским языком на уровне не ниже базового уровня. Правительству РФ предоставлено право расширять по своему усмотрению подзаконными актами перечень сфер деятельности, для работы в которых мигранту потребуется доказать знание русского языка. (Ст. 13.1) Возникает закономерный вопрос: как определить рамки сфер ЖКХ, розничной торговли или бытового обслуживания. Исчерпывающего перечня, который бы помог работодателям и работникам определить, нужно ли проходить тест на знание русского языка, нет. В Общероссийском классификаторе профессий рабочих и Общероссийском классификаторе занятий используется слишком размытое определение понятия «Работники сферы обслуживания, жилищно-коммунального хозяйства, торговли и родственных видов деятельности»

Иностранный гражданин подтверждает владение русским языком на необходимом уровне одним из следующих документов: сертификатом о прохождении государственного тестирования по русскому языку как иностранному языку, выданным в порядке, установленном уполномоченным федеральным органом исполнительной власти, и удостоверяющим, что иностранный гражданин владеет русским языком на уровне не ниже базового уровня владения русским языком; документом в соответствии со ст.107ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации»; документом об образовании, выданным образовательным учреждением на территории государства, входившего в состав СССР, до 1 сентября 1991 г. Федеральная миграционная служба РФ считает также допустимым доказательством знания русского языка нотариально заверенный перевод документа об образовании не ниже общего среднего, полученный в государстве СНГ, с отметкой о прохождении курса русского языка и с приложением нотариально заверенного свидетельства о признании этого документа на территории РФ.

Принципиально новой формой подтверждения владения русским языком является сертификат о прохождении государственного тестирования по русскому

языку. Этот документ выдается сроком на пять лет образовательными учреждениями по результатам экзамена. Список учреждений, которые смогут проводить экзамены для иностранных мигрантов определен Министерством образования и науки РФ. Для проведения тестирования на территории РФ развернута сеть центров, осуществляющих тестирование, в количестве 160 учебных заведений.

Реализация нового закона призвана способствовать оптимизации процессов на российском рынке труда, освобождая дополнительные рабочие места для граждан России, и объективно меняя структуру иностранной рабочей силы.

подавляющему большинству иностранцев, желающих работать в России, пришлось проходить тестирование с 1 января 2013 г. Для многих иностранцев это сложная процедура, т. к. пришлось сдавать обычный базовый и достаточно сложном даже для коренных россиян тест. В связи с чем специалистами центра тестирования при РУДН было предложено ввести специальные упрощенные программы для неквалифицированных работников: дворников, грузчиков.

В апреле 2013 г. Государственная Дума РФ приняла в первом чтении законопроект, обязывающий всех мигрантов сдавать экзамен также по истории России и основам законодательства РФ. Поправки вступят в силу с января 2015 г. Мигранты, которым не требуется виза, будут обязаны при получении разрешения на работу предъявлять результаты экзаменов.

В декабре 2013 г. фракция ЛДПР внесла на рассмотрение Государственной Думы РФ законопроект, предлагающий запретить иностранцам и лицам без гражданства, которые работают в России, в рабочее время на своем рабочем месте разговаривать на иностранном языке. «Не допускается использование языков, не являющихся государственным языком России или официальными языками субъектов РФ, гражданами России, иностранными гражданами и лицами без гражданства, работающими по договору, в рабочее время и на рабочем месте», – говорилось в проекте документа.

Таким образом, в настоящее время в РФ идет интенсивный процесс оптимизации языковой адаптации трудовых мигрантов. Несмотря на то, что реализация нововведений сопровождается многочисленными трудностями, они, безусловно, будут способствовать улучшению межнациональных отношений.

Литература

1. О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 25.07.2002 N 115-ФЗ
2. Об обеспечении межнационального согласия: Указ Президента РФ от 07.05.2012 N 602
3. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Президентом РФ 14.06.2012
4. Фалалеев М. Гастарбайтеров обяжут говорить по-русски // Российская газета. 15 мая 2013 г.
5. Ульянова Ю.Е. Реализация трудовых прав мигрантов - иностранных граждан и применение мер административного принуждения за нарушения

- миграционного законодательства // Современное право. -2011. -№ 10. –С. 70-73.
6. Кузнецова М.А. К вопросу о защите прав трудовых мигрантов в Российской Федерации // Закон и право. -2012. -№ 10. –С. 114-116.
7. Петрова О.С. Проблемы социализации среднеазиатских трудовых мигрантов в городах-мегаполисах // Юристъ-Правоведъ. -2012. -№ 5. –С. 87-90.

О ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Валикова Т.В.

**МБОУ «Средняя общеобразовательная
школа № 10 имени Е.И. Зеленко», г. Курск, Россия**

В настоящее время в методике преподавания русского языка отчетливо просматривается стремление учителей, преподавателей вузов, ученых в ходе обучения русскому языку ознакомить учащихся с культурой России, ее истоками, способствовать воспитанию у школьников чувства гордости за свой народ и его культуру. Все сильнее осознается необходимость обучения русскому языку на широком фоне культуры и истории России, поскольку «русский язык» как предмет школьной программы - предмет мировоззренческий, помогающий формировать духовное начало, влияющий на формирование менталитета и языковой картины мира у школьников, способный при умелой подаче материала служить проводником культуры народа.

Уроки русского языка, равно как и внеклассные мероприятия, при таком подходе нуждаются в переосмыслении и пересмотре их культурно-эстетического содержания. Проблема заключается не только в качестве преподавания предмета «русский язык», но в ином подходе к его преподаванию. Обучение и воспитание как единый процесс должны быть «культуросообразными» (А.Дистерверг), то есть строиться с учетом языковой среды обитания человека, с учетом культурных традиций народа.

В своей статье мы приводим фрагменты занятий, внеклассных мероприятий, призванных воспитывать детей на культурно-нравственных ценностях, многовековых традициях, обычаях, обрядах своего народа.

При проведении занятий на курсе по выбору (9-е классы, тема курса: «Условия успешной коммуникации») внимание уделяется языковым особенностям построения рекламных текстов. Задача специалиста по русскому языку – научить видеть ресурсы выразительности в разных пластах русского языка. Не секрет, что в последнее время проникновение огромного количества неологизмов, а особенно слов иностранного происхождения приводит к падению нравственности языка в рекламе. Влияние рекламы сказывается не только на сфере потребительского рынка, но и на политической и культурной жизни общества. Критическому переосмыслению надо бы подвергнуть несвойственные русской речи, импортированные агрессивные интонации. Все это отвергается

русскими зрителями и слушателями в силу несхожести культурных традиций, а также вследствие особого эмоционального значения для людей самой мелодики материнского языка, его природной стихии.

Рассматривая на занятии примеры слоганов, обращаем внимание на употребление метафор, цитаций и аллюзий в рекламных текстах, например: «Остановить мгновенье так легко!» (фирма «Кодак»); «Радуга фруктовых ароматов!» (конфеты «Скиттлс»). Но в то же время многие копирайтеры навязывают аудитории развязную манеру общения и бездумное употребление ранее запрещенных в приличном обществе выражений. Например, зимой 1999 – 2000 гг. на радио появилась реклама меховых изделий с Южного рынка, слоган которой звучал так: «Полный песец». Понятно, что это выражение, в котором, на первый взгляд, нет ничего нецензурного, все-таки является непристойным, т.е. недопустимым в эфире по соображениям этической нравственности. В русской речи и в отечественном массовом сознании накопилось и без того достаточно «грязи», поэтому недопустимо ее умножать тиражированием в средствах массовой информации.

Проблему повышения культуры письменной и устной речи должно решать проведение уроков культуры речи и внеклассных мероприятий социо- и этнокультурной направленности. Например, тематические вечера и классные часы: «Мат не наш формат», «Доброе слово сказать – посошок в руки взять», «Гнилое слово да не сойдет с уст ваших!», «Надо ли бороться за сохранение русского языка или язык сам себя бережет и сохранит», «Заимствования: благо или зло?», «Мы таковы, каков наш язык, или язык наш таков, каковы мы» и т.п.

Например, эпиграфом к тематическому вечеру «Гнилое слово да не сойдет с уст ваших!» можно взять слова из Библии: *Гнилое слово да не сойдет с уст ваших, а только доброе... (Библия. Еф. 4, 29).*

...За всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут они ответ... Ибо от слов своих оправдаешься, и от слов своих осудишься. (Библия. Мф. 12, 36-37).

В процессе работы на этом мероприятии неплохо проанализировать следующие строки:

Совершенство человеческой речи -
Вещий знак большой людской судьбы.
Умирают города и вещи -
Слово остается для борьбы.
Потому что человеку надо
Одолеть однажды немоту.
Потому что слово - как награда
За любовь, работу, красоту.
Да оно ведь и само - работа,
И мечта, и молодость, и страсть.
Слово - наша вечная забота,
Без него - и всей Земле пропасть.

В качестве дополнительного материала можно использовать стихотворения В. Брюсова «Только русский», Э.Асадова «О скверном и святом» и др.

В целом, культуроведческий аспект преподавания русского языка - это важное направление современной методики, представляющее собой совокупность теоретических положений, практических наработок, экспериментальных исследований, позволяющих учителю стать Посредником между Учеником, с одной стороны, Культурой и Языком - с другой, а обучающимся приобщиться к культуре народа, воспринять, эмоционально пережить и присвоить базовые ценности национального и общечеловеческого характера, которые, включаясь в структуру личности, становятся ценностным образованием и создают человеческое в человеке.

Литература

1. Вакурова О.Ф., Воителева Т. И., Войлова К.А. и др. Русский язык. Большой справочник для школьников и поступающих в вузы: Справочное издание. – М.: ДРОФА, 2004.
2. Львов М.Р. Основы теории речи. - М.: Педагогика, 2000.
3. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика/ Д.Э. Розенталь. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2003.
4. Интернет-ресурсы:
festival.1september.ru
methodsovet.ru
poznanie21.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПО СПОСОБУ ОТРАЖЕНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ СТРУКТУРЕ

Власенко Н.И.

**Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия**

С развитием прагматики широкое распространение получила теория речевых актов. Речевой акт (далее РА) в ней рассматривается как трёхуровневое единство, включающее три вида действий: локутивный, иллюкутивный, перлокутивный.

Все РА могут выражаться прямым или косвенным способом.

Косвенные РА – это речевые действия, иллюкутивная цель которых не находит прямого отражения в языковой структуре употреблённого высказывания. В узком смысле косвенными РА называют только высказывания, в которых представлен некоторый стандартный способ косвенного выражения цели [1]. У Дж.Серля таким РА посвящена специальная работа под названием “Косвенные речевые акты”. Серль делит все косвенные РА на конвенциональные, т.е. типизированные образования, и неконвенциональные высказывания, не имеющие узуально закреплённого за ними значения, употребляемые лишь в определённых

условиях в роли другого речевого акта. Автор предлагает достаточно широкий подход к трактовке изучаемого явления, который в настоящее время характерен для большинства работ по стилистике и функциональной грамматике, рассматривающих функциональное транспонирование [2], а также для работ по прагматике [3].

Относительно данного теоретического подхода существуют разногласия. Так, например, Х.Хаверкате, изучающий побуждение к действию в испанском языке, исключает из числа косвенных высказываний все конвенциональные речевые акты, обосновывая свою точку зрения тем, что в конвенциональных высказываниях пропозициональная часть называет действие, ожидаемое от адресата, и тем самым данное высказывание обнаруживает большое сходство с соответствующим прямым высказыванием в форме императива [4].

Представители коммуникативно-прагматического направления изучения языковых явлений, использующие понятие прагматического транспонирования, т.е. использования предложений в несвойственных им прагматических функциях, выводят из состава косвенных высказываний либо все конвенциональные высказывания, либо часть (рассматривается пример просьб типа *Willyou...?*), так как считается, что здесь мы имеем дело с множественностью предложенческих форм некоторой прагматической разновидности [5].

Прямо противоположную точку зрения выдвигает Дж. Грин, исключая из состава косвенных РА высказывания, требующие особых условий употребления, именуя их намёками. Суть таких образований он сводит к тому, что в некоторых случаях они могут оказывать тоже воздействие, которое необходимо для осуществления другого иллокутивного акта. "... называть намёки типа *It'scoldinhere!...*"приказами" из-за того, что они могут в некоторых случаях оказывать тоже воздействие, что и обычные приказы, это то же самое, что называть "кока-колу" "кофе", если она не даёт вам заснуть ночью. Это просто разные вещи..." [6].

Другой же английский учёный Лич предлагает рассматривать косвенные речевые акты как особую речевую стратегию, именуемую стратегией намёка [7]. Данная стратегия заключается в том, что производимый иллокутивный акт предназначается для выполнения вспомогательной роли в осуществлении другого иллокутивного акта. Эффективность такого КРА основана на действии принципа релевантности, благодаря которому слушающий воспринимает имеющийся РА как предваряющий иллокутивный акт, который "прокладывает дорогу" последующему иллокутивному акту.

Мы будем считать КРА те высказывания, в которых наблюдаются хотя бы малейшие расхождения между формой и иллокутивной функцией.

Развивая деление КРА на конвенциональные и неконвенциональные, А.Г.Поспелова предложила более детализированную классификацию и выделила среди этих двух групп РА моноинтенциональные стереотипы и три вида полиинтенциональных косвенных высказываний: моделированные, составные и имплицативные. Из четырёх перечисленных видов только последний не является типовым, или конвенциональным.

Рассмотрим эти виды КРА подробнее.

К моноинтенциональным относятся типовые образования, фактически утратившие связь с тем речевым актом, с которым они формально сходны, т.е. фактор прагматической формы “актуального” РА (термин Дж.Лайонза), выделяемого в соответствии с его реальным коммуникативным назначением в определённой ситуации, в них чётко выражен, а прагматическая форма и содержание буквального РА (термин Дж.Серля), т.е. того речевого акта, с которым используется высказывание сходно по форме, отсутствует:

Will you say I am out?

Данное высказывание является стереотипом, так как эта форма узусуально закреплена за просьбой. Автор считает, что в подобных случаях совершается один РА, актуальный.

Что касается полиинтенциональных косвенных высказываний, то они охватывают несколько разновидностей:

1) Моделированные, в них признаки актуального речевого акта представлены полностью, а буквального – частично;

Why not leave her alone ? (совет в форме вопроса)

Здесь прагматическая форма актуального РА существует, так как по этой модели регулярно строятся высказывания просьбы;

2) Составные, в них одинаково чётко прослеживается прагматическая форма буквального РА наряду с прагматической формой актуального, прагматическое содержание только - актуального:

May I tell you that you are absolutely wrong?
(констатация с эксплицитно выраженным перформативом как бы вставлена в вопросительное высказывание)

Интересно отметить, что составное косвенное высказывание и соответствующее ему по форме простое обнаруживают различие в просодике: модальный глагол с перформативом имеет слабое ударение в косвенном высказывании и сильное – в соответствующем прямом.

3) Неконвенциональные высказывания автор относит к полиинтенциональным, называя их имплицативными косвенными высказываниями. Они в большей степени связаны с контекстом. Эти РА характеризуются тем, что прагматическая форма в них буквального, а прагматическое содержание – буквального и актуального, однако буквальное в данном контексте как бы отодвигается на второй план:

Whatdoyouwantinhere? – вопрос и приказ уйти, имеющие грубый оттенок.

Такие имплицативные РА часто используются для экономичности, ёмкости высказывания. [8]. Данная классификация основана на противопоставлении конвенциональных РА речевым актам, которые требуют особых условий употребления. А.Г.Поспелова также отмечает существование разнородных и однородных РА.

К однородным относятся такие высказывания, которые объединяют форму и прагматическое содержание двух подклассов одного и того же РА, например:

Have you seen Mary? – She is in the kitchen. Актуальным для данного высказывания является идентифицирующий вопрос, что подтверждается ответной репликой.

К разнородным косвенным высказываниям относятся те РА, в которых объединяется форма и прагматическое содержание двух разных видов речевых актов: *May I thank you for...?* (формальное включение экспериссива в вопрос).

Итак, мы видим, что различные классификации речевых актов, учитывают не только иллокутивно-коммуникативную функцию речевого акта, но и наличие/отсутствие фиксированного эмоционального компонента.

Литература

1. Серль Дж. Косвенные речевые акты. [Текст] / Дж.Серль. - М., 1986.- 195-223 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: Стилистика декодирования. [Текст] / И.В. Арнольд. - Л., 1981.
3. Гак В.Г. Прагматика, узус и грамматика речи. [Текст] / В.Г.Гак.- Иностранные языки в школе. - 1982.- 11-17 с.
4. Havercate Н. Impositive sentences in Spanish. [Текст] / Н.Havercate. - Amsterdam, 1979.
5. Иванова И.П., Теоретическая грамматика современного английского языка. [Текст] / И.П.Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов.– М., 1981.
6. Green G.M. How t get people to do things with words. [Текст] / G.M. Green.– New York, 1975.– 107- 141с.
7. Leech G.N. Explorations in semantics and pragmatics. [Текст] / G.N. Leech.– Amsterdam, 1980.
8. Пospelова А.Г. Косвенные высказывания. [Текст] / А.Г. Пospelова. – Л., 1988. –141 -153 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Дмитриева Д.Д.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

На сегодняшний день в России осуществляется подготовка в медицинских вузах иностранных студентов из таких стран, как Шри-Ланка, Индия, Малайзия, Нигерия, Бразилия, Таиланд. Для этих студентов русский язык является средством профессионального становления и развития.

Необходимо, чтобы система профессиональной подготовки врача обеспечивала каждому студенту-медику возможность индивидуальной самореализации. Достижение какого-либо уровня профессионального мастерства зависит в первую очередь от индивидуальных свойств человека, его

индивидуальных способностей. В связи с этим подготовка врачей должна быть «штучной», индивидуализированной. У каждого студента должен быть план собственной самореализации. Система профессиональной подготовки должна обеспечить студенту мотивацию к самообразованию, к совершенствованию профессиональной подготовки, обеспечить самостоятельность добычи знаний, научить студента умению учиться, дать ему понять, что любое образование – это, прежде всего, самообразование, т.е. самостоятельность мышления и решения учебных задач.

Таким образом, вопрос индивидуализации профессиональной подготовки студентов-медиков встаёт достаточно остро. Дисциплина «Русский язык как иностранный» предоставляет при этом большие возможности.

Индивидуализацию можно определить как учёт всех свойств студента в его индивидуальности: способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностных качеств. Индивидуальность студента, понимаемая во всей своей многогранности как система, составляет основу индивидуализации.

Проблема индивидуализации профессиональной подготовки будущих специалистов-медиков является многоаспектной проблемой теории и практики высшей школы, которая включает в себя педагогическую, психологическую и методическую составляющие. Все составляющие процесса индивидуализации профессиональной подготовки будущих специалистов-медиков взаимосвязаны и направлены на формирование индивидуальной образовательной траектории, которая определяет всё дальнейшее становление, развитие личности профессионала [4].

Следует отметить, что для эффективной индивидуализированной профессиональной подготовки необходимо, прежде всего, рассмотреть теоретические основы индивидуализации.

Основными подходами к процессу индивидуализации как важнейшему условию совершенствования профессиональной подготовки специалиста-медика в процессе изучения русского языка как иностранного являются: интегративный, проблемно-модульный, личностно-деятельностный, коммуникативный и компетентностный.

Одним из приоритетных является интегративный подход, а точнее – интегративно-модульный.

В соответствии с интегративным подходом, дисциплина «Русский язык как иностранный» тесно связана с профессиональными дисциплинами, изучаемыми по специальности Лечебное дело. Применение интегративного подхода при индивидуализированном обучении РКИ проявляется в интеграции следующих модулей: общепрофессиональных дисциплин, специальных дисциплин, самостоятельной работы, научно-исследовательской работы и клинической практики.

Применение данного подхода на занятиях по РКИ создаёт необходимые условия для индивидуализации профессиональной подготовки студентов-медиков.

Не менее важным для индивидуализации профессиональной подготовки является проблемно-модульный подход. Применение этого подхода оказывает положительное влияние на мыслительную деятельность обучающихся, активизирует ее и развивает творческое мышление, способность находить оригинальные пути решения проблем. Использование проблемно-модульного подхода в процессе обучения способствует:

1) интеграции и дифференциации содержания обучения посредством группировки проблемных модулей учебного материала;

2) осуществлению самостоятельного выбора учащимися тех заданий, которые соответствуют их уровню знаний, тем самым обеспечивается индивидуальный темп продвижения студента по программе;

3) акцентированию внимания преподавателя на консультативно-координирующих функциях управления познавательной деятельностью студентов-медиков.

Процесс индивидуализации невозможен без реализации личностно-деятельностного подхода. С точки зрения этого подхода основой профессиональной компетентности является её деятельностная сущность (теоретические и практические знания, навыки и умения), выражающаяся в способности создавать новое, гарантированно достигать поставленных целей, необходимого результата, качественного осуществления профессиональной деятельности [1].

Основой индивидуализации профессиональной подготовки студентов-медиков является коммуникативный подход. Этот подход к обучению РКИ представляет собой обучение общению через общение на основе коммуникативно-речевой ситуации, максимально приближенной к естественным условиям профессиональной деятельности.

В индивидуализации профессиональной подготовки особое место занимает компетентностный подход.

Использование данного подхода при обучении студентов-медиков русскому языку как иностранному предполагает эффективное овладение им как средством профессионального общения и социокультурной деятельности [4].

Компетентностный подход предполагает, в первую очередь, умение самостоятельно работать над изучением языка, совершенствоваться в профессиональном плане, развивать свою коммуникативную и информационную компетенции, что приводит, в конечном счёте, к формированию индивидуальной образовательной траектории студента-медика.

Индивидуализация профессиональной подготовки будущих медиков, изучающих в вузе русский язык как иностранный, будет успешной при соблюдении ключевых методических принципов, составляющих основу профессионального общения.

Приоритетным является принцип индивидуализации, который функционирует в единстве с другими принципами, такими, как принцип функциональности, ситуативности, овладение иноязычным образованием через

общение, профессиональной направленности, вариативности, интегративности, проблемности и др.

Принцип индивидуализации является одним из главных средств создания мотивации и активности студентов. В общем виде индивидуализация предполагает адаптацию учебного процесса к возможностям студентов.

При обучении иноязычной речевой деятельности необходимо учитывать индивидуальные и особенно личностные свойства иностранных студентов: их жизненный опыт, контекст деятельности, сферу интересов, склонности эмоциональной сферы, мировоззрение, статус данной личности в коллективе, а также различие культур, традиций, обычаев, религиозных и политических убеждений [5].

Согласно принципу профессиональной направленности, процесс обучения направляется на то, чтобы учебную деятельность будущих медиков сделать адекватной их профессиональной деятельности. Содержание программы по русскому языку как иностранному для студентов-медиков должно включать материал, представляющий профессиональный интерес для них. Задания должны стимулировать процесс превращения теоретических представлений относительно будущей профессии в практические умения и навыки. Реализация этого принципа способствует более глубокому пониманию студентами-медиками сущности своей будущей профессии в различных социокультурных ситуациях общения. Это развивает интерес и формирует устойчиво доминирующие мотивы. Принцип профессиональной направленности способствует реализации на практике передачи профессиональной культуры по принципу «знать – уметь – творить – хотеть» и формированию профессиональной готовности к будущей профессиональной деятельности [3].

Принцип вариативности предусматривает многообразие и выбор методов, форм и видов работ не только для преподавателя, но и для самого студента с целью активизации его познавательной деятельности. Студент может сам выбирать себе задание и способ его выполнения. Это касается в первую очередь проектных заданий, так как они позволяют работать в группе и при этом вносить свой, индивидуальный вклад в совместную деятельность.

Принцип интегративности предполагает интеграцию дисциплины «Русский язык как иностранный» со специальными дисциплинами («Хирургические болезни», «Внутренние болезни», «Акушерство и гинекология», «Общественное здоровье и здравоохранение» и др.). Интеграция дисциплин общекультурного и специального циклов предоставляет большие возможности для формирования у иностранных студентов-медиков более полной картины возможных условий социокультурного общения в различных профессиональных контекстах и тем самым способствует более успешному достижению целей профессионального общения.

Реализация рассматриваемого принципа проявляется во взаимосвязи и взаимодействии всех образовательных модулей на протяжении учебного года и в течение всего образовательного процесса с первого по четвёртый курс.

Таким образом, интегративные связи способствуют формированию мотивации, развитию аналитического мышления, расширению социокультурного и профессионального кругозора и формированию профессиональных и коммуникативных навыков и умений.

Исходя из принципа проблемности, перед студентами ставится проблема, которая может возникнуть в его будущей практической деятельности. Пути её решения сначала намечает преподаватель, а затем студентам предлагается самостоятельно решить подобные проблемные ситуации.

При соблюдении принципа функциональности, объектом усвоения выступают не речевые средства, а те функции, которые они выполняют. Данный принцип предполагает также овладение функциями различных видов речевой деятельности как средства коммуникации.

Функциональность предполагает, что слова и грамматические формы усваиваются непосредственно в деятельности. Во время выполнения какой-либо речевой задачи обучающийся подтверждает какую-либо мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чём-то, побуждает собеседника к действию и во время этого процесса усваивает необходимые слова или грамматические формы.

Согласно принципу ситуативности, всё обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций. Под ситуацией понимают универсальную форму функционирования процесса коммуникации, а значит, и процесса обучения. Будучи единицей обучения, учебная ситуация моделирует ситуацию как единицу общения. Сохраняя при этом все главные свойства общения, учебная ситуация позволяет воссоздавать многообразие взаимоотношений между студентами. Это позволяет применять ситуацию в качестве основы взаимодействия, сотрудничества педагога и студентов во всех сферах иноязычной культуры.

Сущность ситуативности заключается в том, что её реализация невозможна без учета личностной индивидуализации, ибо возможно создать на учебном занятии ситуацию как систему взаимоотношений только в случае, если хорошо знаешь своих потенциальных собеседников, их мировоззрение, интересы, личный опыт, четко понимаешь общий контекст деятельности и т.д.

Для эффективного использования ситуативности в учебном процессе, следует учитывать тот факт, что ситуация как система взаимоотношений не может возникнуть сама – она представляет собой результат соединения субъективных и объективных факторов.

Исходя из принципа овладения РКИ через общение, общению обучают только через общение. Общение, будучи одним из ведущих видов деятельности человека, реализует функции воспитания, обучения, познания и развития в коммуникативном обучении иноязычной культуре. Таким образом, общение выступает средством осуществления познания и развития индивидуальности, инструментом воспитания личности и способом развития умений общаться и передавать опыт. Предлагаемый подход делает воспитание, развитие, познание компонентами содержания обучения. Процесс обучения иноязычному общению представляет собой модель процесса реального общения по таким параметрам, как: целенаправленность, мотивированность, новизна, информативность процесса

общения, функциональность, ситуативность, характер взаимодействия студентов и система используемых речевых средств [2].

Следует отметить, что все рассмотренные подходы и принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, представляя собой единую систему положений, определяющих стратегию развития индивидуальной образовательной траектории студента-медика, изучающего русский язык как иностранный. Таким образом, для успешной индивидуализации профессиональной подготовки студентов медицинского вуза в процессе обучения РКИ необходимо использовать и соблюдать указанные выше подходы и принципы.

Литература

5. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностр. яз. в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

6. Кузнецова Е.С., Пассов Е.И. Принципы обучения иностранным языкам: учебн. пособие. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

7. Лернер И.Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе. – М.: Педагогика, 1986. – 189 с.

8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: Изд-во Липецк. гос. ун-та, 1999. – 159 с.

9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

РОДСТВО ЯЗЫКОВ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ

Ермолатий Л.А.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Происхождение многих слов любого отдельно взятого языка часто остается для нас неясным потому, что в процессе его развития утрачивались древние связи между словами, изменялся фонетический облик слов и их значение. Но эти древние связи между словами, их первоначальную звуковую форму, их наиболее древнее значение очень часто можно обнаружить в родственных языках.

Пытаясь установить происхождение того или иного слова, ученые уже давно сопоставляли между собой данные различных языков. Сначала эти сопоставления были случайными и по большей части наивными. Постепенно, благодаря этимологическим сопоставлениям сначала - отдельных слов, а затем - и целых лексических групп, ученые пришли к выводу о родстве индоевропейских языков, которое затем было окончательно доказано с помощью анализа грамматических соответствий.

С увеличением объема фактического материала и установлением родства изученных языков с санскритом сравнительно-историческое изучение языков сделало значительный шаг вперед и уточнило свой предмет и метод. Сравнительно-историческое языкознание как предмет изучает родственные языки, их классификацию, историю и распространение. Оно имеет свой метод - сравнительно-исторический, который основывается на сравнении родственных языков, на понятии генетической общности и наличии семей и групп родственных языков.

Формироваться сравнительно-исторический метод начал в первой четверти XIX в. (Франц Бопп, Расмус Кристиан Раек, Якоб Гримм, Александр Христофорович Востоков). Значительных успехов в реконструкции праязыкового состояния достиг в середине XIX в. Август Шлейхер, который одним из первых предложил схему родословного древа для индоевропейских языков, но уже сам и тем более лингвисты следующих поколений стали сомневаться в том, что история родственных языков может быть сведена к последовательности актов распада (дивергенции). В 70-х гг.

Иоханнесом Шмидтом была выдвинута волновая теория, в соответствии с которой во внимание должны приниматься и результаты взаимодействия географически соседствующих родственных языков.

Современное сравнительно-историческое языкознание, с одной стороны, наследует достижения и традиции XIX в., а с другой стороны, ставит новые задачи и проблемы, возникшие в связи с открытием новых фактов и развитием лингвистической теории.

Уже давно было замечено, что многочисленные языки земного шара различаются между собой не одинаково. Родственными считаются такие языки, которые, возникнув из одного и того же источника, обнаруживают древние общие корни и аффиксы, регулярные фонетические соответствия. Это родство объясняется общностью происхождения языков, входящих в одну и ту же группу. Родство языков не есть полное тождество, а закономерное развитие из одного и того же праязыка.

О близком родстве славянских языков говорят не только многочисленные лексические соответствия, но и общие черты грамматического строя этих языков. В склонении существительных и прилагательных, в спряжении глаголов славянские языки имеют немало точек соприкосновения, свидетельствующих об общности их происхождения.

Однако праславянский, или общеславянский, язык, к которому восходят все современные славянские языки, не сохранился. В нашем распоряжении нет никаких праславянских памятников письменности. Поэтому праславянский язык может быть частично восстановлен лишь на основании сравнения сохранившихся славянских языков.

В этом отношении иначе обстоит дело у другой группы родственных языков, в которую входят итальянский, испанский, португальский, французский, румынский и некоторые другие языки (романская группа). Общим источником, к которому восходят все романские языки, является латинский язык,

многочисленные письменные памятники которого сохранились до нашего времени. Латинский язык - это язык древних римлян. Во второй половине 1-го тысячелетия н.э. на базе латыни возникли новые романские языки. По-латыни слово Котапшозначает «римский». Поэтому языки, явившиеся дальним этапом развития латинского языка, стали называться романскими.

Близкие родственные связи обнаруживаются также между германскими языками (немецкий, английский, шведский, датский, голландский, готский и др.), но они имеют значительные фонетические расхождения. Родство каждой языковой группы (романская, германская), как и в случае со славянскими языками, может быть подтверждено большим количеством лексических и грамматических соответствий.

В 1723 г. голландский ученый Л. тен Кате в своем труде «Введение в изучение благородной части нижненемецкого языка» установил звуковую корреспонденцию между германскими языками. Он впервые

продемонстрировал родство языков не просто в сходстве морфем, а в закономерностях звуковых различий.

2.3. О дальнем родстве.

Учёные уже давно заметили, что и за пределами отдельных языковых групп можно обнаружить немало интересных совпадений. Так, например, славянские языки имеют большое сходство с балтийскими языками (древнепрussкий -- вымерший несколько столетий тому назад, литовский, латышский), латинский - с древнегреческим и т.д.

В начале XIX века пристальному научному исследованию был подвергнут древнеиндийский язык, или санскрит. При этом неожиданно оказалось, что этот язык имеет много общего с древнегреческим, латинским, древнеиранскими, германскими, балтийскими и славянскими языками. Особенно большой вклад в сравнительное изучение этих языков сделал выдающийся немецкий языковед XIX века Франц Бопп.

В результате кропотливой работы ученых разных стран было установлено, что все перечисленные группы языков родственны друг другу. Правда, это родство не было столь близким, связи между отдельными группами родственных языков оказались гораздо менее тесными, чем внутри каждой отдельной языковой группы.

Однако не всякое совпадение может служить доказательством родства языков. Например, такие слова, как фабрика, революция, Советы, спутник, известны многим языкам. Но это обстоятельство нельзя рассматривать как аргумент, подтверждающий родство тех языков, в которых (с некоторыми особенностями в произношении) встречаются названные слова. В современных европейских (да и не только европейских) языках слова эти появились в результате заимствования из латинского (фабрика, революция) и русского языка (Советы, спутник).

Говоря об исконном родстве или заимствованиях, следует разграничить два вида исторической связи: с одной стороны • контакт языков, вызванный географическим, территориальным соседством, контактом цивилизаций,

двусторонними или односторонними культурными воздействиями и т.д.; с другой стороны -исконное родство языков, развившихся из одного более или менее единого языка, существовавшего ранее. Контакты языков ведут к заимствованию слов, отдельных выражений, а также корневых и некоторых аффиксальных морфем. Однако, некоторые разряды языковых элементов, как правило, не заимствуются (словообразовательные аффиксы, служебные слова, некоторые разряды знаменательных слов и др.) Если в каких-либо языках наблюдается более или менее систематическое материальное сходство, оно свидетельствует не о контактах и заимствованиях, а об исконном родстве соответствующих языков, о том, что эти языки происходят от одного языка, являются разными историческими «продолжениями», перевоплощениями одного и того же языка, бывшего когда-то в употреблении.

Заимствование слов - один из ярких примеров взаимодействия языков и культур, создания общих ценностей. Нет такого языка, который не имел бы заимствованных слов. Есть, однако, такие языки, которые играли и играют большую роль в распространении слов, создании международного фонда слов. В прошлом такую роль в Европе играли древнегреческий и латинский, а позднее - французский и немецкий языки. Сейчас такую роль выполняют, прежде всего, английский и русский языки.

В русском языке имеется большое количество заимствованных слов, в частности, из английского языка: футбол, баскетбол, форвард, офсайд, пенальти, гол, аут, диск, матч, тайм, бокс, старт, финиш, пилот, стюардесса, мотор и многие другие.

Заимствуются слова и из русского языка в другие языки. Еще в древние времена были заимствованы слова: верста, квас, мамонт, мёд, пуд, рубль, самовар, соболь, степь, тайга, щи. Были заимствованы слова, отражающие нашу историю: царь, воевода, стрелец, земство, дума, интеллигенция.

Ученые считают, что в лексике современного английского языка содержится более 50% одних только романских заимствований. В современном корейском языке насчитывается около 75% слов китайского происхождения. Во всех европейских языках, а точнее — во многих языках земного шара имеется очень большое количество международных слов греческого и латинского происхождения. Значительная часть этих слов была переосмыслена или искусственно создана в новое время на базе древнегреческого и латинского языков: социализм, коммунизм, партия, эволюция, кибернетика, электрификация, космодром и многие другие.

В языке также существуют копии иноязычных слов, называемые кальками. Кальки представляют собой один из видов заимствования, при котором слова не проникают из одного языка в другой, а копируются (поморфемный перевод чужого слова-модели). Например, немецкое слово *Wasserfall* [васерфал], состоящее из двух частей: *Wasser* «вода» и *Fall* «падение» - перешло в русский язык в виде его полной кальки: водопад. Латинское слово *obiectum* [объектум] пришло к нам как в виде прямого заимствования -- объект, так и в форме копии-кальки: предмет, где пред- является копией латинской приставки *ob-*, а -мет (от

метать «бросать») воспроизводит латинское –iectum(от iacio«броса.»>). Калька - - слово или выражение, построенное по образцу слова или выражения другого языка, например: насекомое (ср. лат. In-sect-um).

Но может быть, и те соответствия, которые наблюдаются в индоевропейских языках, также явились следствием каких-то очень древних заимствований? Оказывается, нет. Правда, сами по себе одни лишь лексические совпадения не могут служить окончательным подтверждением родства языков. Но общность происхождения языков, входящих в индоевропейскую семью, определяется не только многочисленными лексическими совпадениями.

Индоевропейские языки представляют собой одну из крупнейших семей языков Евразии (более 200 языков). Она распространилась в течение последних пяти веков также в Северной и Южной Америке, Австралии и отчасти в Африке. Наиболее активной была экспансия языков английского, испанского, французского, португальского, нидерландского, русского, что привело к появлению индоевропейской речи на всех материках. В число первых 20 наиболее распространённых языков (считая как их исконных носителей, так и использующих их в качестве второго языка в межнациональном и международном общении) сейчас входят английский, хинди и урду, испанский, русский, португальский, немецкий, французский, пенджаби, итальянский, украинский.

Индоевропейское языковое единство могло иметь своим источником либо единый праязык, язык-основу (или, вернее, группу близкородственных диалектов), либо ситуацию языкового союза как итога конвергентного развития ряда первоначально различных языков. Обе перспективы в принципе не противоречат друг другу, одна из них обычно получает перевес в определённый период развития языковой общности.

Сейчас индоевропейские языки более других распространены по всем континентам Земли. Между всеми индоевропейскими языками обнаруживается типологическое сходство. Еще более удивительно то, что все индоевропейские языки обнаруживают общую материальную основу общие корни, общие аффиксы и регулярные фонетические соответствия звуков.

Общими индоевропейскими корнями являются мать, брат, весь (в значении 'село', 'дом'), говядо, овца, волк, гусь, мышь, олень, береза, сердце, очи, луч, два, три, я, ты, тесать, обувь, везти, рудый (в значении 'красный') и т. п. amice [амике], древнегреческое anthropos [антропос] «человек» - anthrope [антропе].

Примеров частичного или полного совпадения в грамматическом строе индоевропейских языков было обнаружено очень много. Лексические совпадения еще можно было бы как-то объяснить древними заимствованиями. Но общность грамматического строя с несомненностью говорит о том, что индоевропейские языки восходят к древнейшему «предку» - к праиндоевропейскому языку. Отдельные слова могут проникать из одного языка в другой, но грамматические формы, за очень редкими исключениями, как правило, не заимствуются.

РЕТРОСКРИПЦИЯ В МНОГОМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА

Изотов В.П.

Орловский государственный университет,
г.Орёл, Россия

Ретроскрипция применима к различным лингвистическим (и не только) реалиям, и ниже представлена попытка рассмотрения ретроскрипции в связи с различными лингвистическими категориями.

1. **Ретроскрипция как способ словообразования** представляет собой процесс образования нового слова путём написания исходного слова в обратной последовательности: «Приступая к воспоминаниям о недавних событиях, участником и свидетелем которых мне довелось быть, считаю нужным предупредить Уважаемого Читателя, что в мою задачу не входит детальное описание полета «Тети Леры» на планету **Ялмез**, ибо все дела экспедиции подробнее изложены в «Общем официальном отчете»» (В.Шефнер); название планеты **Ялмез** представляет собой обратное написание слова **Земля**.

Ретроскрипция является окказиональным асинтагматичным способом, который может комбинироваться с другими способами словообразования, хотя и достаточно редко (отмечены пока что комбинации с голофразисом и синкопой). Самым близким к ретроскрипции способом словообразования является анаграмма, заключающаяся в перестановке графем в слове: иногда говорят о том, что ретроскрипция является частным случаем анаграммы, поскольку из всех возможных перестановок графем в слове одна неизбежно будет полностью обратной.

2. **Ретроскрипция как слово.** При рассмотрении слова ретроскрипта встаёт несколько достаточно сложных проблем:

а) начальная форма слова-ретроскрипта. В повести Е.Дубровина «В ожидании козы» есть такой эпизод: «Дядя, прищурившись, посмотрел на солнце. – Тевирп, – приветствовал он меня на птичьем языке. – **Лыб у ялетадесдерп?** – Говорите по-нормальному, – попросил я. – Был у председателя? – перевел дядюшка добродушно».

В данном отрывке употреблены 3 новообразования-ретроскрипта: **тевирп**, **лыб**, **ялетадесдерп**. Если исходить из того, что окказиональные ретроскрипты являются той же частью речи, что и исходные слова (хотя это тоже достаточно сложный вопрос), то слово **тевирп** в данном случае является междометием, **лыб** – глаголом, **ялетадесдерп** – существительным. Начальной формой слова **тевирп** будет **тевирп** (даже если считать его существительным, от которого образовалось междометие), слова **лыб** - ***лыть**, а вот для слова **ялетадесдерп** – возможны варианты: собственно, их два.

Первый вариант: считать начальной формой слова ту форму, что употреблена в контексте, полагая, что это словоформа с нулевым окончанием. Второй вариант: поскольку **ялетадесдерп** – ретроскрипт формы родительного

падежа, постольку начальной должна стать форма именительного падежа: ***ьлетадесдерп**. Однако в этом случае возникает сразу два вопроса: 1) как прочесть подобную форму; 2) о возникновении в русском языке слов с начальным Ъ.

б) частеречная принадлежность. В предыдущем разделе говорилось о том, что частеречную принадлежность ретроскриптов можно соотносить с частеречной принадлежностью слов-прообразов. Но существует и иной путь: установление части речи экспериментальным путём – хотя бы путём опроса.

в) парадигма слова-ретроскрипта. В повести-сказке В.Губарева «Королевство кривых зеркал» имена героев употребляются в различных падежных формах: «Я главный надсмотрщик министра **Нушрока**»; «... с **Нушроком** никто не хочет встречаться взглядом»; «Старый подземный ход, построенный предками **Нушроков** и Абажей»; и т.д.

При исчислении парадигмы окказионального ретроскрипта возникает следующий вопрос: «А как *правильно* заполнять эту парадигму?». Следует ли выстраивать её в соответствии с правилами (например: **Нушрок, Нушрока, Нушроку..., Нушроки..., Нушроками...**) или же надо и здесь учитывать ретроскрипционный принцип (и тогда парадигма примет такой вид: **Нушрок, Анушрок, Унушрок..., Ынушрок..., Иманушрок...**). Этот вопрос далеко не праздный, поскольку, помимо чисто прагматического аспекта – составления полной парадигмы окказионального ретроскрипта, он ещё увязывается с проблемой границ ретроскриптивного слова и с принципами его лексикографической обработки. Есть и частный аспект, связанный с парадигмой окказионального ретроскрипта: он заключается в орфографии новообразований. В той же повести В.Губарева имеется такой фрагмент: «И девочка протянула книгу, на которой было написано «**икзакС**»».

3. Ретроскрипция и предложение. Коренным вопросом в данном случае является вопрос о соотношении прямого и инверсионного порядка слов-ретроскриптов в предложении.

Наблюдения показывают, что встречается три типа следования слов-ретроскриптов в предложениях.

Первый тип. Слова-ретроскрипты следуют в прямом порядке. Примером может служить отрывок из повести В.Шефнера: «Он исходил из того, что инопланетники читать по-нашему не умеют, поскольку у них всё наоборот. Поэтому к их прибытию надо подготовить несколько книг, переписанных так, чтобы все слова в них читались наоборот, - тогда гости смогут их понять. <...>

В тот же вечер я приступил к переводу. Открыв тетрадь и одновременно книгу, на первой странице тетради я написал большими буквами: **ЯАННЕРАВОП АГИНК ОВТСДОВОКУР К ЮИНЕЛВОТОГИРП ЙОВОРДЗ И ЙОНСУКВ ИЩИП**».

Второй тип. Слова-ретроскрипты фиксируются в предложении в полном инверсивном порядке: «Следовательно, речевая цепочка, так же как и время, **необратима**. Аналогично тому как нельзя повернуть время вспять, так же и речь не может идти в обратном направлении. Если записать с помощью какого-нибудь

звукозаписывающего устройства фразу на знакомом нам языке, а затем воспроизвести её в обратную сторону, в ней совершенно ничего нельзя будет понять. **Еинежолдерп отэ ьтатичорп ончотатсод ясьтидебу мотэ в ыботч**» (Л.Теньер).

Третий тип является своего рода промежуточным. В тексте присутствует инверсионная ретроскриптивная фраза, которая тут же приводится в прямом неретроскриптивном порядке (или наоборот): «Оставьте, какой там астрал. Я говорю об элементарном зеркале. Вы когда-нибудь обращали», сказал нотариус, «обращали ли вы», он сказал, «вы внимание», выговаривал адвокат, «на собственное», подчёркивал он, «отражение в зеркале? Или **еж елакрез в еинежарто еонневтсбос анеинаминвилащарбо ен адгокин ыв?**» (С.Соколов); «Два Ильича. С именем Ленина. **Анинел менеми с. Лично Леонида Ильича. Ачи** (мягкий знак пропускается) **ли адиноел ончил.** Любимая с детства игра. **Ногав театобар зебароткуднок.** Кондуктора. Без. Работает. Вагон. Надпись на изнаночной стороне трамвайного вагона» (А.Матвеев).

Обычно выделяется две разновидности инверсии. Первая соотносится с актуальным членением предложения: рема (новое) ставится перед темой (известным) или между частями темы. Вторая разновидность связана с необычным порядком слов в предложении (словосочетании). Ретроспективные инверсии второго и третьего типа (примеры из Л.Теньера, С.Соколова, А.Матвеева) относятся ко второй разновидности инверсии – инверсии, связанной с необычным порядком слов в предложении. Ретроспективной инверсии первой разновидности, связанной с актуальным членением предложения, пока не обнаружено.

Ещё одной проблемой соотношения ретроскрипции и текста является орфографическая: как должны в предложении-ретроскрипте расставляться знаки препинания. Уже упомянутая фраза С.Соколова выглядела бы так: «**?елакрез в еинежарто еонневтсбос ан еинаминв илащарбо ен адгокад ыВ**».

Интересным опытом представляется и составление словаря ретроскриптов. Словарная статья могла бы примерно выглядеть следующим образом:
«**АДУК.** Куда.

Один паровоз ехал передом вперёд и встретил второй паровоз, который ехал задом наперёд. «Куда ты едешь?» - спросил первый. «Я уде **адук** азалг тядялг», - теачевто йоротв зоворап. «Ну, ты даёшь! – восхитился первый. – Я тоже так хочу». И поехал задом наперёд, а второй – передом вперёд. «Счастливого пути!» - крикнул на прощание второй. «Акоп», - яслащорпоп йывреп. (Подумайте хорошенько и ответьте: в какую сторону едут оба паровоза, если их трубы не чищены с 1917 года, а котлы наполнены прекрасной минеральной водой «Нарзан»?) (Трамвай, 1991, № 4, 4 стр. обложки)».

4. Ретроскрипция и текст. Теоретически просматриваются две проблемы. Одна из них соотносима с ретроскрипционным построением предложения, однако реально построенного текста-ретроскрипта пока не отмечено. Хотя зафиксирован пример, когда текст организован по принципу обратного чтения каждого слова. Примером может служить стихотворение А.Луцкекина:

Ищук еиксийар. Акызумотевц.
Акев оголеб амероет.
Абелх течох акчовед.
Онся илоб од ондив
Момод мишан дан обен,
Мобен мишан дань немак.

Идюл еылеб адюс тудирп он.

Правда, в этом стихотворении есть определённое ограничение, поскольку в обратном направлении прочитываются только отдельные строки, а в полном соответствии с принципом обратного чтения стихотворение должно бы было выглядеть так:

Идюл еылеб адюс тудирп он.

Мобен мишан дань немак.
Момод мишан дан обен,
Онся илоб од ондив
Абелх течох акчовед.
Акев оголеб амероет.
Ищук еиксийар. Акызумотевц.

Вторая проблема связана с ретроскрипционным принципом построения текста. В мировой литературе есть несколько произведений, которые (полностью или частично) выстроены в обратной последовательности жизни главных героев. Это пьеса «Мирсконца» В.Хлебникова, «Фокус великого кино» А.Аверченко, «Забавный случай с неким Бенжамином Баттенем» Ф.С.Фитцджеральда, «Не возвращайтесь по своим следам» В.Михайлова, «Креативщик» А.Борисовой. Само движение назад по жизни в этих произведениях различается, но принцип является общим. Правда, остаётся не до конца прояснённой ситуации с течением общего времени...

5. Ретроскрипция и маргинальное творчество. Здесь можно говорить, по-видимому, о трёх явлениях.

1) Произведение организуется с помощью зеркального отображения. Так, например, в сказке Л.Кэрролла «Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье» есть такой фрагмент:

«На столе лежала какая-то книга; Алиса взяла ее и стала листать, поглядывая время от времени на Белого Короля. (Она все еще волновалась за него и держала чернила наготове - на случай, если ему снова станет плохо.)

Она надеялась, что сумеет прочитать в книге хоть одну страничку, но все было написано на каком-то непонятном языке.

Вот как это выглядело.

ТОПТАМБА

**Варкало. Уплекле шорекл
Пыльале по леве,
Н хрюкотли эвюк,
Как мямэки в мове.**

Алиса ломала себе голову над этими строчками, как вдруг ее осенило:

- Ну конечно, - воскликнула она, - это же Зазеркальная Книга! Если я поднесу ее к Зеркалу, я смогу ее прочитать.

Так она и сделала. И вот что она прочитала:

БАРМАГЛОТ

Варкалось. Хливкие шорьки

Пырялись по наве

И хрюкотали зелюки,

Как мюмзики в мове».

2) Палиндромия совпадает с ретроскрипцией частично, поскольку для палиндрома организующим принципом является совпадение прямого и обратного прочтения: фраза **Аргентина манит негра** в прямом и обратном порядке написания аутентична.

3) Реверсор предполагает, что при обратном чтении получается фраза (текст), имеющая совсем иной смысл. Так, фразотекст **Я нем и нежен** при обратном прочтении превращается в **Не жени меня**.

6. **Ретроскрипция и криптолалия.** В криптолалических целях ретроскрипция используется, как минимум, тройко:

1) Как средство создания псевдонимов ретроскрипцию (полностью или частично) использовали различные писатели: **Нави Вольтк** (Иван Крылов), **Ив-нисо** (Ив.Осин), **Н.Авораж** (Н.А.Жаров), **Вл. Воморг** (Вл. Громов), **Нинесе** (Есенин) и др. Кроме чисто технического обратного написания, эти псевдонимы самим своим звучанием несут определённый дополнительный смысл. Так, например, **Ив-нисо** создаёт впечатление некой японизации, **Вольтк**, **Воморг** явно ассоциируются с чем-то угрожающим, **Авораж** вызывает представление о том, что завораживает, и т.д.

Интересный пример разгаданного псевдонима был продемонстрирован в журнале «Сатирикон»: «Некий читатель журнала «Сатирикон» по фамилии Либерман, чтобы долго не думать над выбором псевдонима, перевернул свою фамилию, назвав себя **Намребил**. Направив свои стихи в журнал, он подписался этим псевдонимом и стал ожидать ответа редакции в почтовом ящике «Сатирикона».

Через некоторое время он нашёл ответ такого содержания: «**Намребилу**: - **Онревкс**». Ответ носителю псевдонима создан также при помощи ретроскрипции: **онревкс** – скверно.

Примером реально существующего имени, созданного способом ретроскрипции, является женское имя **Нинель**, представляющее собой обратное написание слова **Ленин** (мягкий знак появляется как знак смягчённого начального л' в слове-прототипе).

Иногда с помощью ретроскрипции создаются необычные имена: так, в повести С.Ярославцева «Экспедиция в преисподнюю» одного из главных героев зовут **Ятуркенженсирхив**. Это имя представляет собой пушкинскую строчку *Вихри снежные крутя*, которая сначала была слита в одно слово, затем из этого

слитного единства удалена буква **ы**, а затем применена техника наоборотной записи.

В мультфильме «Иван Царевич и Серый Волк» зафиксирован следующий диалог:

- А как будет задом наперёд Кашей Бессмертный?

- **Йещак Йынтремссеб.**

- А Змей Горыныч?

- **Йемз Чынырог.**

Конечно, здесь речь не идёт о собственно именотворчестве при помощи ретроскрипции, но принцип тот же самый.

При помощи этого способа словообразования создаются и иные имена собственные: названия городов и их составных частей: у Ф.Искандера в романе «Сандро из Чегема» и в нескольких рассказах фигурирует город **Мухус** (Сухум); в произведениях Р.Киреева о городе Светополе упоминается набережная **Ригласа** (набережная Салгира в Симферополе); «**Аквотепеш** - это небольшой городок на Украине... Шепетовка (читай наоборот) до тридцати раз переходила из рук в руки» (Н.Островский); В романе В.Шефнера «Лачуга должника» изображается планета **Ялмез** – космический двойник планеты Земля; самодеятельный рок-журнал носил **Ллор-н-кор** (рок-н-ролл).

2) Собственно тайноречие, зашифровка какой-либо информации.

В уже упоминавшейся повести Е.Дубровина «В ожидании козы» действует персонаж по имени **Авес Чивонави** (Сева Иванович), который активно использовал в своей речи наоборотные слова. Вот как описывается первая встреча с ним: «Гость, видно, был веселым человеком, но даже его наш вид привел в уныние.

- Да, - сказал он, разглядывая нас. - **Ен киш нредом**, река Хунцы.

Последняя фраза не была немецкой. Скорее итальянской.

- Друзья отделали?

- Ага...

- Ну идите, будем знакомиться. **Авес Чивонави.**

- Вы итальянец?

- Ух, какие шустрые. С ходу определяют.

- Это дядя Сева,- сказала мать и засмеялась. - Он любит говорить наоборот.

Мне стало стыдно, что я попался на такую простую штуку.

- Сева Иванович, - перевел я медленно «**Авес Чивонави**».

- Совершенно точно. **Кичтел.**

- Летчик.

- **Цедолом**, - похвалил Авес Чивонави. - **Тнанетйел асапаз.**

Получилось у него это сразу». В дальнейшем эпизоды, связанные с ним, сопровождается элементами такого общения.

В данном случае тайноречие используется отнюдь не как средство общения внутри ограниченной социальной группы – здесь скорее имеет место словесная

игра, направленная на привлечение внимания. Показательно и то, что незнакомые слова слушателями определяются как иностранные.

3) Ретрансляция информации между разными мирами.

Можно говорить о ретроскрипции как средстве связи с инфернальным миром. В этом плане показателен эпизод из романа А.Белого «Петербург»: «Наши пространства не ваши; всё течёт там в обратном порядке... И просто Иванов там – японец какой-то, ибо фамилия эта, прочитанная в обратном порядке – японская: **Вонави**».

С.Кирсанов в поэме «Дельфиниада» приводит образцы языка дельфинов:

- **Ныс,**
 тьсап
Ньусыв
 хревв!
(Сын,
 пасть
высунь
 вверх!).

В рассказе С.Шмакова «Пришельцы» отмечен такой момент: «Тут всех перекричал Юрка Песок, в котором всегда спал теоретик: «А Хлебников? Поэт Велемир Хлебников писал палиндромические стихи, не есть ли это поэзия иных миров?»

«Есть, есть!» - окрылённо закричали мы.

«Но ведь это значит, - продолжал Песок, - что пришельцу Хлебникову на Земле соответствует поэт **Вокинбелх**».

Как средство общения с инопланетянами рассматривается ретроскрипция в повести В.Шефнера «Человек с пятью «не», или Исповедь простодушного» (пример см. в 3. Ретроскрипция и предложение).

... И ещё одно измерение, выходящее за лингвистические пределы, - **ретроскрипция и жизнь**. Приведу только два примера.

Пример биологический: «К пяти месяцам вырос живот, а потом вдруг стал как будто уменьшаться. Оказывается, бывает такое патологическое течение беременности, когда плод, дожив до определённого срока, получает обратное развитие, уменьшается и погибает. Охраняя мать от заражения, природа известкует плод. Он рождается через 9 месяцев, как бы в срок, но крошечный и мёртвый и в собственном саркофаге. Чего только не бывает на свете. <...>Маара знала: это её любовь приняла обратное развитие и, дозрев до конца, стала деградировать, пока не умерла» (В.Токарева).

Пример мистический: ретроскопия - разновидность ясновидения, представляющая восприятие информации о событиях прошлого. Включает в себя также диагностику болезней и причин смерти ранее живших людей по их фотографиям, художественным портретам и, в некоторых случаях, по скульптурным изображениям.

ГОЛОФРАСТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ОБРАТНОМ ТЕЧЕНИИ

Изотов В.П., Ковынёва И.А.

Орловский государственный университет, г.Орёл, Россия

Курский государственный медицинский университет,

г.Курск, Россия

Одной из характеристик любого способа словообразования является его возможность создавать комбинированные способы словообразования [Изотов, 1998:26-39]. Голофразис (соединение предложения или группы предложений в одно слово) отвечает этому требованию в полной мере [Изотов, Ковынёва, 2011].

Ретроскрипция как способ словообразования реализуется как создание нового слова путём его прочтения справа налево, т.е. в обратной последовательности, например: «- А как будет задом наперёд Кашей Бессмертный?

- Йещак Йынтремссеб» (М/ф «Иван Царевич и Серый Волк»).

Ретроскрипция крайне редко сочетается с другими способами словообразования, однако отмечено несколько окказиональных слов, созданных сочетанием голофразиса и ретроскрипции.

В повести С.Ярославцева (псевдоним А.Н.Стругацкого) «Экспедиция в Преисподнюю» одного из персонажей зовут Ятуркенженсирхив. Это имя образовано соединением пушкинской строки «вихри снежные крутя», которая была ретроскрипирована, после чего был синкопирован сегмент, равный звуку ы. Способ словообразования: голофразис (слияние в одно слово предложения) + ретроскрипция (обратное написание слова) + синкопа (выкидка сегмента слова, не равного морфеме). (В энциклопедии, посвящённой творчеству Стругацких, об этом имени дана следующая информация: «ЯТУРКЕНЖЕНСИРХИВ (Чебурашка) – карманный шпион Двуглавого Юла» [Миры..., 1992:418]). Интересно, что это имя стало составной частью поэтического псевдонима Ятуркенженсирхив Ибн Аггл Бидхан, одно стихотворение которого называется «Ятуркенженсирхив прекрасной Яиневниворе» (ретроскрипция имени адресатки – Ровинвения (Еровинвения); никаких ассоциаций с реально существующими словами не отмечается).

В стихотворении А.Вознесенского «Е. W.» употреблено слово вобюлиманс:

Как заклинание псалма,
безумец, по полю несясь,
твердил он подпись из письма:
«Vobulimans»-«Вобюлиманс».
«Родной! Прошло осмнадцать лет,
у нашей дочери - роман.
Сожги мой почерк и пакет.
С нами любовь! Вобюлиманс.

Р.С. Не удался пасьянс». Мелькнёт трефовый силуэт головки с буклями с боков. И промахнётся пистолет. Вобюлиманс - С нами любовь. Но жизнь идёт наоборот. Мигает с плахи Емельян. И всё Россия не поймёт: С нами любовь -Вобюлиманс.

Слово вобюлиманс образовано сочетанием голофразиса и ретроскрипции: с нами любовь → снамилиюбовь → вобюлиманс. (Вообще-то, если быть абсолютно точным, то здесь следует говорить о сочетании голофразиса, апокопы (конечного усечения – происходит отбрасывание Ъ) и ретроскрипции. Очевидно, А.Вознесенский не решился начать слово мягким знаком, поскольку должно быть *ьвобюлиманс).

Ретроскрипция в сочетании с голофразисом отмечена дважды в повести Е.Дубровина «В ожидании козы»: «Дядюшка был доволен произведённым впечатлением.

- Откыт?

У дядюшки был просто талант выкручивать слова»;

« - Куда это вы? – забеспокоилась мать.

- Уникыдуказ урог.

- Отвечай по-нормальному! Голова уже трещит от твоей тарабарщины..

- За червяками. Ялд икбыр.

- Тьфу! – плюнула ласково мать. – Каким был шалавым, таким и остался».

Значение новообразований: «Ты кто?» и « За кудыкину (гору)».

Интересный фрагмент из романа С.Соколова «Палисандрия» приведён в статье В.В.Изотова: «Ещё два фрагмента связаны с описанием процесса наоборотного произнесения речи.

«Местами я впадал в несусветности, вдохновенно бредил, и голос мой диаметрально менялся. Я глаголил в обратном порядке, на вдохе, не – из, но – вовнутрь, отчего теснившиеся в плотном теле переживания не находили исхода и буйствовали – и душили. По той же причине революционно менялся порядок слов в моих фразах и букв – в словах: первые становились последними, последние – первыми, а средние так и оставались посредственными. Услышав меня в тот час, Вы, верно, подумали бы, что мной овладели бесы или что я овладел новой группой мёртвых наречий и мучусь их оживить. И в чём-то – были бы правы, ибо словообразование «чернильный мешок каракатицы», употреблённое мною наоборотно, звучало довольно по-арамейски»; «Затем, улюлюкая, хохоча, гримасничая и портя воздух в лучших традициях средневекового рыцарства, меня возвели обратно на подиум и заставили читать речь в обратном порядке» [Изотов, 2011:34] (жаль, что в романе «Палисандрия» эта речь не приведена).

Отметим здесь два своеобразных комментирующих обстоятельства, отмеченных В.В.Изотовым в подстрочном примечании: во-первых,

оказиональное слово наоборотно; во-вторых, реконструируемый фрагмент, произнесённый в обратном порядке, будет выглядеть следующим образом: чернильный мешок каракатицы – ыщитакарак кошем йыньлинчер – *ыщитакараккошемйыньлинчер (получилась обратная голофрастическая конструкция); если же следовать другому порядку слов, то фраза будет звучать так: йыньлинчер кошем ыщитакарак, и, соответственно, голофрастическая конструкция (без ретроскрипции): *йыньлинчеркошемыщитакарак

Литература

1. Изотов В.В. Ретроскрипция в произведениях Саши Соколова // Лексикографические аспекты творчества Высоцкого. – Орёл, 2011. – С.33-34.
2. Изотов В.П. Параметры описания системы способов русского словообразования. – Орёл, 1998. – 149 с.
3. Изотов В.П., Ковынёва И.А. Лексикографическое представление голофрастических конструкций, созданных комбинированными способами словообразования. – Орёл, 2011. – 22 с.
4. Миры братьев Стругацких. Энциклопедия: Т.2, М – Я. / Сост. В.Борисов. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; СПб: TerraFantastica, 1999. – 560 с.

ПЛЮРАЛИЗАЦИЯ И СИНЕРГЕТИКА

Изотов В.П., Хвастова Е.В.

**Орловский государственный университет,
г.Орёл, Россия**

Проблема синергетики применительно к словообразованию только начинает рассматриваться (можно, пожалуй, указать только на 2 работы такого рода: [Нефляшева, 2004], [Изотов, 2013]).

Плюрализация как способ словообразования представляет собой приобретение существительными *singularia tantum* формы множественного числа с изменением значения, например: «Какое счастье, что / среди апрелей, маев / не отменил никто/ подножки у трамваев» (Е.Евтушенко); «Затем тысячи ночных чиновников, страна чайковских и чичиковых, сидоровых и петровых, злодеев и гениев читала на сон грядущий свои эпопеи» (С.Соколов).

Следует отметить, что плюрализация уже рассматривалась (правда, фрагментарно) через призму синергетики: «Диссипативные процессы возникновения глубинных смыслов как результат «смыкания обобщения и конкретности выражения» возникают при образовании форм множественного числа у существительных *singularia tantum*. Каждая такая форма в поэтическом тексте становится точкой бифуркации, т.к. в результате использования существительного *singularia tantum* во множественном числе в лексеме нередко появляется новая сема, отличная от словарного значения слова» [Муратова, 2012:126].

В качестве основных понятий лингвосинергетики применительно к теории плюрализации можно выделить следующие: когерентность (самоорганизация), бифуркация, флуктуация, аттрактор, диссипация, энтропия. Рассмотрим некоторые из них.

Так, *бифуркация*, под которой понимается «ветвление путей эволюции системы» (А.Михневич), что в свою очередь обозначает возможности совокупности языковых единиц реализовывать разные смыслы.

С этой точки зрения любое слово, рассматриваемое как совокупная последовательность звукобукв, предлагает парадигматические варианты, один из которых, представляющих начальную форму множественного числа, становится для существительных *singularia tantum* точкой бифуркации, в которой происходит «ветвление смысла», т.е. от старого смысла ответвляется новый, например: «Во мне два «я», два полюса планеты,/ Два разных человека, два врага/. Когда один стремится на балеты,/ Другой, напротив, прямо на бега» (В.Высоцкий) [примеры из творчества В.С.Высоцкого взяты из работы [Изотов, Хвостова, 2010], представляющей первый в отечественной лексикографии свод окказиональных плюративов одного автора]. Значение слова балеты – «совокупность высоких искусств». В норме у слова *балет* есть форма множественного числа, однако в данном случае слово употреблено не в исходном значении (балет – «театральное представление, состоящее из танцев и мимических движений, сопровождаемых музыкой»). Слову балеты противопоставлено слово бега. Ср.: «налицо явная поляризация двух субъектов, которые существуют в едином лице героя. Один из них позиционирует себя высокодуховной личностью, которой импонируют моральное поведение и высокие запросы... Второй субъект...существо прямо противоположное, все его поступки вызывают неприятие и осуждение носителя личности...» [Изотова, 2008: 6].

Ветвление смысла происходит следующим образом: слово **балет** в обоих значениях ассоциируется с высоким (элитарным) искусством, эта ассоциация выступает на первый план; **-ы** как финаль множественности подвёрстывает в этот ряд другие подобные виды искусства, в результате чего формируется новое слово с новым смыслом, базирующимся на смысле исходном. Соответственно, новый смысл порождён нарушенным равновесием системы, т.е. это является уже результатом действия *диссипации*.

Аттрактор как лингвосинергетическая категория предполагает направление поиска смысла и приписывание выражению определённого смыслового содержания. Как правило, плюративы практически никогда не получают контекстного разъяснения, но значение окказионализма (или хотя бы представление о значении) из контекста становится достаточно ясным. Это происходит в результате следующих аттрактивных процедур:

1. Слово, ставшее базой для образования плюратива, зачастую является определённым знаком-символом: «Мы многое из книжек узнаём/, А истины передают изустно/: «Пророков нет в отечестве своём»/, Но и в других **отечествах** - не густо... (В.Высоцкий). Значение этого новообразования можно выразить следующим образом: «Родины; места, где родился и проживаешь». Есть

определённый алогизм в такой дефиниции, но он объясняется тем, что вполне алогично и употребление плуратива – по определению, отечество может быть одно (у отдельного человека); но у разных людей – разное отечество (разные отечества).

2. Слово, ставшее базой для образования плуратива, употребляется в ряду однотипных именовании, означающих по сути своей одно и то же: «А нам – забили!/ Не унывают смелые «медведи»/ - Они не знают *на* поле проблем!/ А на могиле/ Все наши **мэри, дороти и сэди**/ Поток слёз зальют футбольный шлем» (В.Высоцкий). В данном случае три новообразования являются синонимами, имея общее значение: «Девушки и жёны игроков команды по американскому футболу «Медведи»».

3. Слово, ставшее базой для плуратива, употреблено в своеобразном антонимическом ряду (см. комментарий к слову **балеты**).

4. Слово, ставшее базой для плуратива, представляет собой комбинированный феномен: «Что мне север, **экваторы**,/ Что мне бабы-новаторы - / Когда в нашем предбаннике/ Так свирепствуют нянечки!» (В.Высоцкий). «Совокупность далёких недоступных объектов» - так можно дефиницировать окказионализм **экваторы**. Вданном случае множественное число свидетельствует об употреблении слова в каком-то обобщённом значении. Ведь не является же его значением «совокупность воображаемых линий, проходящих вокруг земного шара на равном расстоянии от обоих полюсов...» - тем более, что таковая линия всего одна. Вряд ли здесь и «совокупность средин» (от распространённого употребления слова **экватор** в значении «середина»).

Рядом с окказионализмом употреблено слово **север**. Оно в своём обобщённо-отдалённом значении обозначает далёкий недоступный объект (происходит сближение по значению слов **север** и **экваторы**). Но слово **север** как символ холода противопоставляется слову **экваторы** как символу жары (происходит антонимическое отталкивание). Можно ли говорить в данном случае об энантиосемии? Вопрос пока остаётся открытым.

Можно не сомневаться, что синергетическое рассмотрение плурализации приведёт к нетривиальным результатам, поскольку именно этот способ словообразования представляется весьма удобным для моделирования синергетических процессов.

Из 6 этапов использования синергетического подхода для анализа динамики языка как нелинейной системы, выделенных Н.В.Хруцкой, для теории плурализации в свете лингвосинергетики актуальны два: «<...> б) рассмотрения хаотичного состояния языковой системы, содержащего в себе эвристичность, альтернативность, неопределённость и, следовательно, вероятность и окказиональность изменения путём выхода из катастроф; <...> д) рассмотрение и анализ случайных факторов, приводящих языковую систему к последующей неустойчивости, энтропии и диссипации» [Хруцкая, 2008:105]. Кстати, они характерны – в принципе – для рассмотрения всех окказиональных способов словообразования в лингвосинергетическом аспекте.

Литература

1. Изотов В.П. Ретроскрипция и синергетика // Теоретична і дидактична філологія. Збірник наукових праць. Випуск 16. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С.122-128.
2. Изотов В.П., Хвастова Е.В. Раздвинутые горизонты: Словарь плюративов В.С.Высоцкого. – Орёл, 2010. – 20 с.
3. Изотова И.В. Феномен «второго я» в творчестве В.С.Высоцкого и братьев Стругацких // Полифилология-7. Межвузовский сб. науч. трудов. – Орёл, 2008. – С.5-10.
4. Муратова Е.Ю. Лингвосинергетика поэтического текста. – М.: ИНФРА-М., 2012. – 220 с.
5. Нефляшева И.А. Образование новых слов: синергетический аспект // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.): Труды и материалы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004.– С.31-32.
6. Хруцкая Н.В. Конкуренция сосуществующих вариантов языковых единиц в процессе эволюции языковой нормы (лингвопрогностический аспект). – Киев: Освіта України, 2008. – 372 с.

УЧЁТ ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИХ ПОНИМАНИЮ РУССКОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Калугина Т.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Для создания методики обучения чтению и пониманию смысла русского текста на занятиях по РКИ на этапе довузовской подготовки иностранных студентов медико-биологического профиля важно учитывать их субъектные качества.

К термину «субъект» обращались разные авторы:

«Субъект (от лат. *subjectus* – находящийся у основания) – носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности» [Борытко, Мацкайлова, 2002].

Термин «субъект» изначально появился в области психологии. Над этим термином работали многие известные психологи, такие как Н.В. Зимина, И.А. Зимняя, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, К.А. Абульханова-Славская и другие. В психологическом словаре даётся следующее определение понятия «субъект»: (лат. *subjectum* – подлежащее) – индивид или группа как источник

познания и преобразования действительности; носитель активности [Психология.Словарь, 1990].

В психологии понятие «субъект» рассматривается, в основном, и как субъект деятельности, способный её освоить и творчески преобразовать, и как субъект жизни, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности.

В современной лингводидактике понятие «субъект» рассматривается в основном как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать.

Таким образом, понятие «субъект» в психологии и лингводидактике рассматривается в двух значениях: во-первых, как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать; во-вторых, как субъект собственной жизни, своего внутреннего мира, способный планировать, выстраивать, критически относиться к своим действиям, поступкам, к стратегии и тактике своей жизни.

Категория, которая свидетельствует о наличии в человеке субъектных качеств, называют субъектностью. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

Термин «субъектность» до сих пор является достаточно новым и общепризнанного категориального статуса пока не имеет. В подавляющем большинстве психологических и особенно философских трудов абсолютно в том же значении вместо него используется термин «субъективность».

Ряд психологов (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман, В.А. Татенко, А.У. Хараш и др.) создали в своих работах прецедент использования термина «субъектность» в качестве самостоятельного, последовательно отграничив его от «субъективности».

Нет единого взгляда на определение критериев и показателей субъектности. Однако, несмотря на многообразие подходов в понимании субъектности, большинство исследователей понимают её как интегральное образование человеческой реальности [И.В. Арцимович].

Разные учёные определяют понятие субъектности по-разному:

- субъектность – системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств сознания и бессознательного [А.В. Брушлинский, 2003];
- субъектность является конституирующей характеристикой личности;
- субъектность – приобретаемое, формируемое, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека свойство [А.К. Осницкий];
- субъектность человека проявляется в его деятельности – особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире [А.В. Петровский, 1996].

По мнению И.В. Зайцевой о том, что субъектность— качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом, и выражающееся мерой обладания активностью и

свободой в выборе и осуществлении деятельности, она придерживается позиции, что специфика данного качества состоит в том, что «объекты внешнего мира воздействуют на субъект не непосредственно, а лишь будучи преобразованными в процессе самой деятельности. Субъектность означает, что человек сам является носителем своей активности, собственным источником преобразования внешнего мира, действительности» [Психология, 2001].

Таким образом, субъектность понимается, как свойство личности производить изменения в окружающем её мире, в других людях и в самой себе.

Основными характеристиками субъектности являются активность, самостоятельность, связанная со способностью к целеполаганию, возможность свободы выбора для реализации поставленных целей и задач и ответственность. Рассмотрим качественные определения субъекта подробнее.

Активность – центральная характеристика субъектности. С позиции Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова принимается активность – это «деятельностное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества». Категория «активность» делает акцент на способности субъекта выходить за пределы заданных условий жизнедеятельности, проявлять инициативу, творчество, осуществлять поиск смыслов и ценностей, преодолевать трудности, преобразовывать объективную реальность и себя.

По мнению Т.А. Ольховой, суть субъектной активности студента заключается в умении поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и грамотно управлять этим процессом в соответствии с этой задачей. Проявления субъектной активности возможны в разных сферах жизнедеятельности студента: предметно-практической деятельности, познании, общении и т.д.

Одним из показателей субъектности, выделяемой нами, является *самостоятельность*. Самостоятельность в учебно-методической литературе определяется как одно из свойств личности, которое характеризуется двумя факторами:

1. совокупность средств, знаний и умений, которыми обладает субъект;
2. побуждение к действию.

Важный показатель самостоятельности – это способность к целеполаганию, под которым понимается «процесс моделирования результата ещё не осуществлённой деятельности, представленной в психике чаще всего образом, мысленной моделью будущего продукта, качественными или количественными характеристиками или системой знаков и понятий»

[Коджаспирова, Коджаспиров, 2000].

В учебном процессе целеполагание играет важную роль при обучении студентов иностранцев пониманию русскоязычного текста. Процесс целеполагания включает в себя диагностику, прогноз и проектирование, которые обеспечивают понимание и определение цели деятельности, выбор форм, методов и средств с учётом индивидуальных свойств личности. Данные операции –

неотъемлемая составляющая в отношении субъекта деятельности, которая направлена на понимание русскоязычного текста.

Готовность к самостоятельному выбору – это и есть предпосылка для возникновения *ответственности* за результаты и последствия своей деятельности, поведения. Под ответственностью понимается способность субъекта селективно, осознанно, рефлексивно реагировать, контролировать, прогнозировать, управлять, генерировать свою активность.

Таким образом, активность, самостоятельность, связанная со способностью к самостоятельной организации деятельности и целеполаганию, а также ответственность характеризуют индивида, который отличает себя от других и является неповторимым. У него возникает собственное отношение к деятельности, создаётся свой «стиль» её осуществления [Абульханова – Славская, 1991].

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – с.150 – 159.
2. Арцимович И.В. Субъектность как интегральная характеристика человека. [Электронный ресурс] [pglu.ru/Каталог публикаций>.../uch_2008_VIII_00005.pdf](http://pglu.ru/uch_2008_VIII_00005.pdf)
3. Борытко Н.М., Мацкайлова О.А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 131с.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. –176 с.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов–на–Дону: Феликс, 1996. – 512с.
7. Психология. Словарь. Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. – 389 с.

РУССКИЙ ГОЛОФРАЗИС КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ

Ковынева И.А.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Обращаясь к описанию окказионализмов, различные исследователи указывали их различные типы в соответствии со способами словообразования. Так, например, Е.Г.Ковалевская пишет: «Выделяются окказиональные единицы на разных языковых уровнях: фонетические (например, «эуы» А.Е.Кручёных – о лилии), морфологические (например, у В.В.Маяковского: «В дом уйду. Прилипну

к обоям. Где роза есть нежнее и **чайнее?**»), лексические (например: белотрубый, звероглазые, светлошапый, солнцесловый, бессловье, бормот, брегобег, веководец, мессершмитье в текстах Н.Н.Асеева), семантические (например, кухарка – о Москве, гвоздик – о Н.А.Лейкине, шипучий – о человеке, бакалейные – о руках в текстах А.П.Чехова), лексико-синтаксические (например, в текстах В.В.Маяковского: сочилась клюква, ком из смеха, лапы платья, ноги звёзд, скакала буква, площадь кралась)» [7:7].

В.П.Изотов, соотнося способы словообразования с уровнями языковой системы, выделяет такие группы способов словообразования: фонетические, графические, морфологические, лексические, фразеологические, синтаксические, семантические и межуровневые способы [3:5-21]. Вполне естественно предположить, что выделяются и соответствующие типы окказиональных слов. Голофразис относится в концепции В.П.Изотова к синтаксическим способам.

В работах последних лет разделение окказионализмов на типы уже принимается как нечто само собой разумеющееся: «Регулятивный потенциал окказионального слова определяется, прежде всего, его ролью в лексической структуре текста (оно может относиться к регулятивам-локативам или регулятивам-концептам), что, в свою очередь, зависит от вида окказионализма (графический, лексический, морфологический, семантический окказионализм)» [16:17].

В.П.Изотов указывает минимально-необходимые признаки голофрастической конструкции (ГК) как слова: «Таким образом, то обстоятельство, что ГК принадлежит к определенному лексико-грамматическому классу (части речи) и в предложении занимает определённую синтаксическую позицию, является минимально-достаточным основанием для отнесения ГК к словам» [2:60]. Наше же исследование объективно свидетельствует, что «минимально-достаточное» основание для отнесения ГК к классу слов существенно расширяется, и поэтому применительно к этой проблеме вполне уместно воспользоваться таким определением: «Следовательно, получается, что все признаки, выделяемые в слове, присущи подавляющему большинству слов, однако есть в каждом конкретном случае и исключения. Принимая общепринятое определение слова, я добавляю в него уточнение –*как правило*.

Таким образом, я принимаю такое рабочее определение: слово - это психолингвистическая реальность, как правило, имеющая форму, значение, лексико-грамматическую соотнесённость и другие признаки, хотя в конкретных репрезентациях некоторые из этих признаков могут отсутствовать» [5:8].

Применяя это определение в отношении голофрастических конструкций, можно сказать следующее: голофрастическая конструкция – это психолингвистическая реальность, имеющая форму, значение, частеречную принадлежность, синтаксическую отнесённость, недвуударность и другие признаки слова.

Голофрастические структуры в общем количестве представлены весьма незначительно. Применительно к немецкому языку об этом говорил И.Г.Ольшанский: «Сдвиги на основе предложений (Satz- und Imperativnamen)

составляют относительно небольшое число на фоне практически безграничных возможностей словосложения и словопроизводства» [11:20]. Применительно к русскому языку таких наблюдений нет, но в работах, посвящённых анализу массивов новообразований в том или ином периодическом издании (группе изданий) или идиолекту отдельного автора, ГК отмечаются единично (см., например, работы [13; 14, 15; 12; и др.]).

Говоря о предельной длительности голофрастических конструкций, уместно будет привести суждение И.Г.Ольшанского: «Основываясь на конкретных фактах, можно сформулировать следующее допущение: чем больше протяжённость и сложнее структура синтаксического образования, тем менее вероятна его универбация, т.е. переход в цельноформленную (окказиональную или узуальную) лексическую единицу» [11:20]. Как общий принцип эта мысль верна, но в конкретных случаях фиксируется некоторое нарушение этого принципа.

Существует всего лишь несколько высказываний о существовании предельно длинного слова. Так, например, В.А.Лукин прибегает к созданию искусственного слова для подкрепления своей идеи: «... мы прибегнем к искусственному слову с тем, чтобы ярче и отчётливее представить идею единства имени и предиката. Пример таков: **самаядлиннаяслитнонаписаннаяпоследовательностьбукврussкогоязыка**» [9:45-46].

А.Ф.Журавлёв приводит пример самого длинного, по его мнению, русского слова – **южновеликорусско-белорусско-украинско-словацко-чешско-верхнелужицко-западнoслoвенский** [1:21-22].

В.П.Изотов в рамках гипотетического словообразовательного гнезда приводит такое слово – **амба-это-в-значительной-степени-отражение-жизненной-позиции-очень-большого-количества-людей-которые-не-стремятся-уже-ни-к-чему-поскольку-с-их-точки-зрения-все-стремления-имеют-один-исход-останется-череп-и-амба** [5:125]. Это же слово повторено в работе [6:263]. Им же в экспериментальных целях создано слово **ятьэтовеликолепнаябуква-помогавшаяразбиратьсявсложныхвопросахисториииправописанияее-исключениеизрусскогоазбуковникаопределённымобразомсузилорусскуюязыковуюкартинумирачтонанеслонепроправимыйущербрусскомунациональномусамосознанию** [4:27]. Кстатиговоря, это и в самом деле самые длинные последовательности: в первой из них насчитывается 209 знаков, во второй – 225.

С голофрастическими структурами связана и проблема количества слогов в слове. Есть устоявшееся мнение, согласно которому «фактически 13-сложные слова и 9-звучные слоги в лексическом материале современных словарей русского языка не отмечены. Возможно, они вообще отсутствуют в языке, и тогда это будет конкретным проявлением расхождения возможного и действительного в языке» [10:42].

В применении к ГК, естественно, этот принцип не срабатывает. Уже неоднократно упоминавшиеся нами слова имеют соответственно такое

количество слогов: **дражайшиетоварищи...** - 80, **ах-они-вместе-с-Цили...** - 67, **даздравствуетЦезарь...** - 51.

Голофрастические конструкции нарушают также представление о максимальной морфемной длине слова: «Новых однокорневых слов с глубиной 9-11 морфем нет, а слов с глубиной 8 морфем встречается очень мало» [8:45]. Она же приводит примеры поликорневых слов, состоящих из 9-10 морфем [там же:45-46]. Приводимое А.Ф.Журавлёвым слово **южновеликорусско-белорусско-украинско-словацко-чешско-верхнелужицко-западнoслoвенский** состоит из 30 морфем[1:21-22], а ГК **даздравствуетЦезарь..., ах-они-вместе-с-Цили..., дражайшиетоварищи...** соответственно 41, 53 и 67 морфем.

Применительно к морфемному составу ГК возникает такая проблема: чем считать, к примеру, флексию **-ие** в слове **дражайшие** в составе ГК? Мы не стремились ответить на этот вопрос, а в своих подсчётах ограничились только фиксацией подобных морфем как отдельных единиц учёта.

Таким образом, голофразис как способ словообразования обладает всеми признаками способа словообразования, вместе с тем нарушая такие устоявшиеся понятия, как предельная графическая длина слова, предельное количество морфем и слогов в слове.

Литература

1. Журавлёв А.Ф. Лексико-статистическое моделирование системы славянского языкового родства. – М., 1994. – 254 с.
2. Изотов В.П. Словообразование на базе предложений // Актуальные проблемы синтаксиса. - Орёл. – 1994. - С.53-60. (в)
3. Изотов В.П. Креация // Филология: сегодня и завтра. Материалы Российской заочной конференции. – Орёл, 1996. – С.13-14 (б).
4. Изотов В.П. Вероятностное словообразование. Орёл. 1996. – 43 с. (а)
5. Изотов В.П. Параметры описания системы способов русского словообразования. - Орёл. - 1998. – 149 с. (а)
6. Изотов В.П. Параметры описания системы способов словообразования (на материале окказиональной лексики русского языка): Дисс. ... д-ра филол. наук. – Орёл, 1998. – 341 с. (б)
7. Ковалевская Е.Г. Вопрос об узуальном и окказиональном в лингвистической литературе // Узуальное и окказиональное в тексте художественного произведения. – Л., 1986, с.3-12.
8. Кузнецова А.И. Глубина слова как фактор, регулирующий процессы образования новых слов (на материале русского языка) // Деривация и семантика: слово – предложение – текст. – Пермь, 1986. – С.43-50
9. Лукин В.А. Семантические примитивы русского языка. – М., 1990. – 143 с.
10. Моисеев А.И. Словообразование современного русского языка.– Л., 1985.–90 с. (б)
11. Ольшанский И.Г. О некоторых активных процессах в синтаксисе немецкого словосочетания // Иностр. яз. в шк. – 1976. - № 1. – С.18-25.

12. Первухина И.Ю. Продуктивные типы и модели современного словообразования (на материале нижегородской прессы конца XX – начала XXI Века): Автореф. Дисс. ... канд. филол. наук. – Н.Новгород, 2007. – 22 с.
13. Степанова Е.Г. Морфодеривационная структура русских субстантивов со значением деятеля в языковом сознании детей и взрослых (по материалам экспериментального словообразования). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург. – 2005. – 21 с.
14. Сивова А.А. Структурно-семантические особенности окказиональных слов в публицистике последней трети XX – начале XXI вв. (по материалам газеты «Комсомольская правда»): Дисс. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2006. – 196 с. (а)
15. Сивова А.А. Структурно-семантические особенности окказиональных слов в публицистике последней трети XX – начале XXI вв. (по материалам газеты «Комсомольская правда»): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2006. – 22 с. (б)
16. Яцуга Т.Е. Ключевые концепты и их вербализация в аспекте регулятивности в поэтических текстах З.Гиппиус: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Томск, 2006. – 30 с.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЫ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Костромина Т.А.

Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия

Сочетания функций, которые язык или языки выполняют в обществе, могут быть самыми разнообразными, так как «в речи все они переплетаются друг с другом, способствуя осуществлению целей общения» [1].

В вопросе о ведущей функции языка ученые едины: социальная сущность и функциональное назначение языка сосредоточены в его главнейшей функции – *коммуникативной*.

Коммуникативная функция речи предполагает наличие знака и использует язык как основную, всегда сопутствующую социальности, знаковую реальность.

Конкретный набор выполняемых языком функций, число сфер, в которых он функционирует, определяются, главным образом, внеязыковыми, социальными факторами. Так, во многих развитых, но с небольшим населением странах значительная часть научной литературы издается на английском языке. Это не является проявлением языкового нигилизма, а продиктовано целесообразностью – выходом на широкого зарубежного читателя.

Если рассматривать социальное общение внутри языкового коллектива в терминах *функциональных ролей*, то в этом случае целесообразно исходить из

следующего определения: функциональная роль - это «образ действий, предписанный индивиду внутри общества» [5].

С одной стороны, каждая роль характеризуется некоторыми доступными для восприятия «атрибутами», которые проявляются в таких типах ролевого поведения, как речевое поведение, а также платье, этикет, жесты.

С другой стороны, она характеризуется названиями ролей типа: *студент*, *преподаватель*, в которых содержится предварительная информация о характере ожидаемого речевого поведения.

Ролевое поведение меняется в зависимости от «обстановки взаимодействия» («inter-actionalsetting» [4]), - термин, по-видимому, соответствующий понятию «коммуникативная ситуация».

Совокупность свойственных данному обществу ролей, т.е. стандартных общепринятых ожиданий, может быть названа его «матрицей общения» [2].

В матрицу общения непосредственно «встроена» и является ее неотъемлемой частью кодовая матрица. «Кодовая матрица» - это множество кодов и субкодов, функционально связанных с матрицей общения [2]. В самом общем смысле *код* – это средство вербальной коммуникации: естественный язык (русский, английский и т.д.), искусственный или машинный язык.

Термин «субкод» обозначает разновидность, подсистему общего кода, это коммуникативное средство более узкой сферы использования и меньшего набора функций, чем код, например: литературный язык, городское просторечие, социальный жаргон.

Характер компонентов кодовой матрицы у разных обществ различен. В некоторых обществах все компоненты - это функциональные типы одного и того же языка. В других обществах матрица общения включает также генетически различные языки, и в этом случае мы будем использовать термин "коды".

Вопрос о том, включать ли данный код в исследование конкретного языкового сообщества, решается положительно, если противоположное решение приводит к разрыву матрицы общения. Например, санскрит составляет важную часть матрицы общения некоторой части населения Индии, но может быть опущен при описании матрицы общения мигрантов из Индии, получающих высшее образование в России.

Если совокупность свойственных данному обществу ролей называть матрицей общения, а функционально связанные с ней коды и субкоды называть кодовой матрицей, то *социально-коммуникативная система может рассматриваться как кодовая матрица, функционирующая внутри матрицы общения.*

Иными словами, *социально-коммуникативная система* представляет собой совокупность кодов и субкодов, используемых в данном языковом сообществе и находящихся друг с другом в отношениях функциональной дополнительности.

Однако не следует игнорировать тот факт, что язык является универсальным средством общения между людьми только при условии, что участники коммуникации используют одну и ту же систему знаков, смыслов и значений. В

противном случае между ними возникает *языковой барьер*, затрудняющий достижение взаимопонимания и, следовательно, коммуникацию в целом. Это значит, что при осуществлении межъязыковой коммуникации языковой барьер порождает социальные, психологические и когнитивные затруднения.

В коммуникативной ситуации, требующей преодоления языкового барьера, средством достижения взаимопонимания выступает *билингвизм* - как индивидуальный, так и коллективный. В этом случае коммуникативная функция осуществляется посредством двух и более языков в зависимости от сферы и среды общения. Но нельзя не принимать во внимание тот факт, что для достижения целей коммуникации необходим определенный уровень *коммуникативной компетенции*. В противном случае возникают билингвальные коммуникативные затруднения – затруднения вербальной коммуникации, сопряженные с ситуацией билингвизма.

Основной задачей изучения любой коммуникативной ситуации является анализ распределения общественных функций, выполняемых сосуществующими языками, выявление причин распространения двуязычия и тенденций развития данной языковой ситуации.

В качестве примера приведем анализ структуры социально-коммуникативной системы, характерной для студентов из Индии, обучающихся профессии на английском языке в российском вузе.

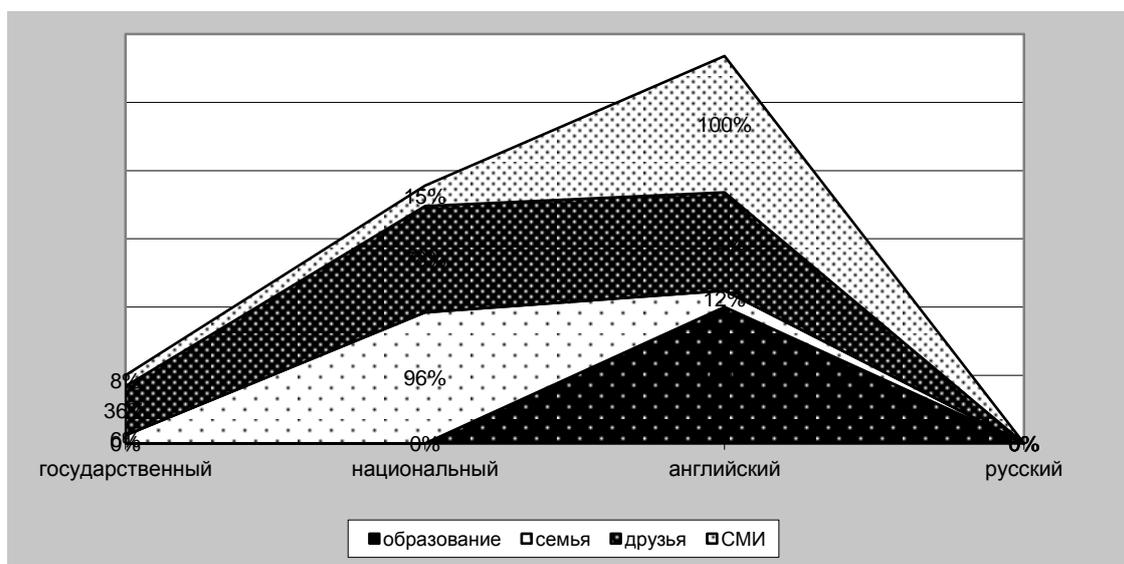


Рис. 1. Модель структуры социально-коммуникативной системы в стране проживания.

Прим.: Проценты на рисунке показывают функциональный диапазон каждого кода в социально-коммуникативной системе.

Группа респондентов из Индии характеризуется использованием английского языка как средства получения образования, а национальных языков - как основного средства общения в быту. Государственный язык – хинди – выступает языком-посредником лишь для 36% респондентов (Рис.1).

При смене социальной обстановки – в полиэтническом образовательном пространстве российского вуза – модель приобретает следующий вид.

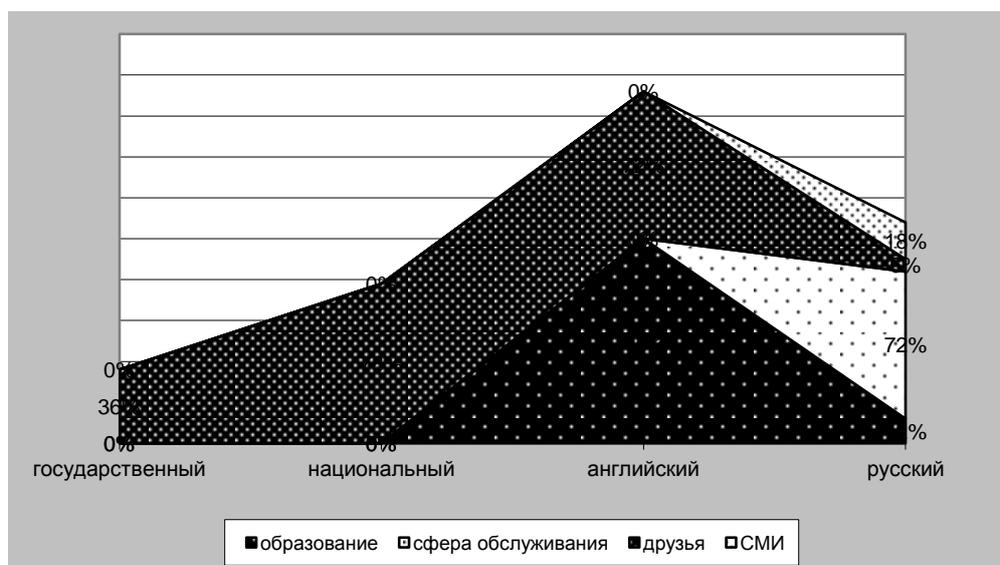


Рис. 2. Модель структуры социально-коммуникативной системы в образовательном пространстве российского вуза

Здесь очевидно, что несколько возрастает роль хинди (Рис.2). Это объясняется национальным разноязычием, требующим наличия языка-посредника при общении в рамках учебной группы. Универсальным межнациональным языком-посредником является английский язык, но при общении с соотечественниками заметна и роль хинди; при этом резко уменьшается доля национальных языков.

При сопоставлении двух моделей становится очевидным, что в стране получения образования диапазон функций английского языка расширяется, и он становится доминирующим языком. Таким образом, социальная нагрузка на английский язык увеличивается, и, следовательно, при этом усиливается необходимость владения им в полиэтническом образовательном пространстве на более высоком уровне, чем в стране проживания.

Перераспределение функций компонентов многоязычия в полиэтническом образовательном пространстве российского вуза диктуется условиями новой социокультурной среды, в которой основными средствами вербальной коммуникации являются английский и русский языки. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость периода социально-речевой адаптации для преодоления билингвальных коммуникативных затруднений и формирования межкультурной компетенции[3].

Литература

1. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. – М.: Наука, 1977. – 382 с.
2. Гамперц Дж.Д. Типы языковых обществ. // Новое в лингвистике. Вып.7. – М.: Прогресс, 1975, - С. 182-198.
3. Костромина Т.А., Степашов Н.С. Социокультурная детерминация

билингвальных коммуникативных затруднений // Монография - Курск, 2007. – 176 с.

4. Firth J.R..A synopsis of linguistic theory, 1930-1955. // Studies in Linguistic Theory, London, 1957. – P. 1-32.

5. Nadel, S.The theory of social structure. – London: Cohen & West Ltd., 1957, 159 p.

БИЛИНГВИЗМ В СРЕДЕ РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ - ВАЖНЫЙ ШАГ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Лебедев Ю.И.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Современная система образования в России в большей степени становится ориентированной на межкультурное взаимодействие, благодаря чему нуждается в едином языке интернациональной коммуникации [12]. В силу ряда социально-исторических обстоятельств английский язык уже давно опередил все остальные языки по распространенности и популярности в мире и стал всеобщим "lingua franca" в большинстве государств. Реализация идей Болонской декларации, кроме прочего, де-факто предполагает становление в России системы билингвального образования, при котором наравне с русским будет использоваться и английский язык. Освоение иностранного языка взрослыми обучаемыми в Курском медуниверситете началось с решения обучать зарубежных учащихся с использованием английского языка как языка-посредника. К счастью, подготовка взрослых специалистов к преподаванию на английском языке проводилась в вузе с учетом современных технологий обучения, направленных не на заучивание отдельных слов, а на запоминание их правильного употребления в каждом отдельном случае.

Этому способствовало составление методических пособий для занятий на английском языке, отбор материалов из англоязычной специальной литературы для лекций и практических занятий. При этом иностранный язык становился эффективным средством профессиональной и социальной адаптации преподавателей, обучающихся иностранных студентов [4]. С этого момента университет сделал первый реальный шаг к выходу на международную арену, настоящий интеллектуальный прорыв, значение которого еще ждет своей достойной оценки. Вторым шагом становится работа по реализации идей билингвизма в среде русскоговорящих студентов. При этом необходимо обратить внимание на ряд проблем билингвизма и обсудить возможные пути их решения.

1. Известно, что в естественной языковой среде языковые нормы иноязычной речи усваиваются не в виде осознаваемых правил языка, а чисто интуитивно [5]. В прошлом, в реалиях российской действительности, данный

метод был недоступен для большинства обучаемых. Сегодня практика межнационального общения создает благоприятные условия для овладения иностранными языками при совместном обучении отечественных и иностранных студентов.

Расширение возможностей межкультурной коммуникации привело к широкому использованию в русском языке и научной литературе английских терминов, которые постепенно становятся частью отечественной культуры. Язык и культура неразделимы. Каждое новое понятие включается в уже существующую в нашем сознании систему понятий, привнося новый элемент в индивидуальную картину мира. При этом одно и то же понятие имеет разные, более или менее полные формы языкового выражения в разных языках. С точки зрения гипотезы Сэпира-Уорфа, человек видит мир так, как он говорит, а разные языки формируют разные мысли и видение мира [9].

Известно, что иноязычные заимствования составляют до 6-7% словарного состава любого языка. Однако, овладение лишь вербально-семантическим уровнем новой терминологии неизбежно ведет к неточностям и ошибкам когнитивного и мотивационного плана [4]. Кроме ложных друзей переводчика, существуют медицинские термины, смысл которых требует профессионального объяснения. Например, понятие "туберкулез" в разных культурах имеет разное толкование. В русской культуре под туберкулезом понимают заболевание, вызванное микобактерией туберкулеза и представленное клинико-рентгенологическими и лабораторными симптомами. Это подтверждается лингвистическим анализом данного термина, содержащего суффикс "-ёз". Как отмечает Бекишева Е.В., этот суффикс в клинической терминологии маркирует концепт «патологический процесс» и «состояние», в частности, инфекционные заболевания, например, туберкулез [1]. В англо-язычной литературе термин "tuberculosis" имеет более широкое значение и подразумевает не только заболевание, но и туберкулезное инфицирование, позволяя утверждать, что "tuberculosis" регистрируется у одной трети населения Земли. Для обозначения туберкулеза как болезни логичнее было бы использовать "tuberculosis disease", что встречается в англоязычных источниках гораздо реже. Поэтому использование в отечественной литературе термина "туберкулез" для обозначения латентной инфекции, по-видимому, не совсем корректно. Было бы лучше использовать в данном случае термин "туберкулезная инфекция", для характеристики которой возможно употребление такого определения, как "латентная туберкулезная инфекция" - клинического термина, в котором нашли свое выражение не только доминирующие признаки научного понятия, но и разнообразные признаки концепта, включая ассоциативные и субъективные характеристики изучаемого явления и его восприятие в определенный период развития научного знания [7]. В настоящее время термин "инфекция" как «биологическое явление, заключающееся во внедрении и размножении микроорганизмов в макроорганизме», является наиболее эксплицитным в плане выражения категории этиологичности микротерминосистемы [1].

2. Чуждый интонационный строй английского языка способен разбалансировать психику детей и молодежи, пагубно повлиять на эмоциональную сферу обучаемых. Русская речь интонационно плавная, раздумчивая. Английская - гораздо более нервная, напряженная, фразы интонационно рваные, голос чуть ли не на каждом слове поднимается вверх. Для молодого человека, который в силу своих психофизиологических особенностей более чувствителен к подобным вещам, нежели взрослый, умудренный опытом, это серьезная нагрузка [6]. Общение с отечественными студентами с использованием англоязычных терминов, имеющих в силу особенностей английского языка более точное лаконичное отражение патологических процессов, показывает негативное отношение некоторых из них к английскому произношению. Такой негативизм особенно выражен в детском возрасте, но может сохраняться и у молодых людей, не знакомых с культурой англоязычных стран. Решение этой проблемы, на наш взгляд, кроется в знакомстве студентов с культурой других стран, формировании уважения к нормам поведения представителей различных культур и народов. Только в этом случае научные знания народа, которые «являются частью богатства страны, ее естественным ресурсом и наравне с другими будут рационально использоваться, а знание иностранных культур позволит "приобрести новые точки мировоззрения в прежнем миропонимании» [3,9].

3. Речевая деятельность человека есть явление многообразное, а язык - разновидность человеческого поведения, которое, с одной стороны, есть биологическое и психологическое проявление человеческого организма, с другой, - факт социологический, результат общения различных общественных группировок сложно между собою взаимодействующих [13]. Поэтому общение с носителями иностранного языка может оказать определенное влияние на русскую ментальность и идентичность русского человека. Помимо всего прочего, оно открывает в сознании шлюзы для проникновения не только чужих слов, но и чужих ценностей, зачастую противоположных ценностям нашей культуры. Культура любой страны, с одной стороны, хранит и выражает специфическое содержание, присущее определенному социуму, с другой стороны, обеспечивает этноисторическую целостность с цивилизацией. Соответственно, ядро культуры можно определить как социолингвистический код, который обеспечивает устойчивость нации как социального организма, защищает его от воздействия импульсов других культур [2]. В этом смысле родной язык является ключом для открытия уникальности и своеобразия собственной культурной самобытности, иностранный — для оценки исторических достижений представителей других культур, ключом для расшифровки социолингвистического кода определенной нации. Поэтому изучение иностранного языка даже в зрелом возрасте целесообразно осуществлять параллельно с более глубоким изучением родного, что благотворно влияет на их освоение и обеспечивает более глубокое проникновение в сущность обеих культур [8].

4. Всякое общение людей стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогичным, избегает монолога. Академик Л.В. Щерба писал

«Наблюдения показывают, что монолог является в значительной степени искусственной языковой формой, и что подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» [11]. Здесь играют роль три момента: во-первых, общее свойство нашего организма так или иначе реагировать на всякое воздействие; во-вторых, тесная связь между нашими представлениями, суждениями, эмоциями и речевым обнаружением; в-третьих, и в особенности, способность речевой акции вызывать речевую же реакцию, причем это обстоятельство часто имеет почти рефлекторный характер. Поэтому опытный преподаватель иностранных языков Франк, подчеркивая роль диалога, замечает, "чтобы научиться читать, нужно читать, и как можно больше. Чтобы слушать? Слушать! Что нужно, чтобы говорить? — Говорить! Ничто не способно научить нас говорить, кроме самого говорения в ситуациях, на уровне смысла" [10]. Нами было отмечено, что запоминаются лишь те фразы, которые произносятся, глядя собеседнику в глаза. Нужно, чтобы все обучаемые видели друг друга, могли свободно перемещаться и общаться. Единственно правильным является гуманный подход - установка на свободное общение с носителями чужого языка, когда жизнь доучивает обучаемых по разговорному, смысловому методу [4].

Выводы

1. Реализация идей билингвизма в студенческой среде требует дальнейшего совершенствования межкультурной коммуникации и несет в себе ряд проблем, преодоление которых возможно на путях разработки новых подходов к их решению.

2. Использование в отечественной литературе иноязычных терминов нуждается в их расшифровке с участием лингвистов, психологов, социологов, что может иметь гносеологическое значение и способствовать более эффективному освоению языка общения.

3. Негативизм к иноязычной интонации, который может проявляться у молодых людей, исчезает по мере их более близкого знакомства с этими странами, формировании уважения к нормам поведения представителей различных культур и народов.

4. Более глубокое изучение родного языка параллельно с иностранным может способствовать сохранению национальной идентичности русских студентов в ходе межнационального общения.

5. Диалогичная природа общения людей требует гуманного подхода к обучению, установки на свободное общение с носителями чужого языка, когда жизнь доучивает обучаемых по разговорному, смысловому методу.

Литература

1. Бекишева Е.В. Категориальные основы номинации болезней и причин, связанных со здоровьем. - Самара., 2007. - 250 с.

2. Дейкова Л. А. Становление и развитие системы лингвистического образования студентов вузов России. - М. - Наука, 2010.

3. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергической парадигме. – М., Наука, 2007. – 224 с.

4. Коломиец В.М., Лебедев Ю.И., Новикова С.Н., Гольев С.С., Рачина Н.В., Рублева Н.В. Гносеологические аспекты англоязычной семантики в ходе преподавания фтизиопульмонологии иностранным учащимся. - «Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики».- Курск.-2009.- С. 210-211.

5. Краснова Т. И. Видео Интернет-ресурсы в учебном процессе // Молодой ученый. — 2012. — №9. — С. 281-283.

6. Кушнир А.М. Педагогика иностранного языка. - М.,1997. - 192 с.

7. Литвинов В.И. Латентная туберкулезная инфекция - миф или реальность? - Туб. и болезни легких. - 2011. - №6. - С.3-9.

8. Никандров Н. Д., Калаков Н. И.. Проблемы системного развития цивилизованного интегрированного общества. - Ульяновск: УлГУ, 2011.

9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. - 286 с.

10. Франк И.М. Портрет слова. Опыт мифологемы. - М. - 2008. - 224 с.

11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Изд. ЛКИ. - 2008. - 432 с.

12. Щербакова М. В., Пovalюхина Д. А. Формирование ценностного отношения к языковому образованию у студентов медицинского вуза // Вестник ВГУ, серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2009.- No 2. - С.146-150.

13. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. - М., 1986. - С. 17-58.

ФОНЕТИКО-ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ РЕЧИ: ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА И СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Петрова Н.Э.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Изучение языка и его использование «включают действия человека, в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Для выполнения коммуникативных задач изучающий русский язык использует свои общие способности в сочетании с языковой компетенцией, которая включает лингвистическую и прагматическую компетенции. Прагматическая компетенция подразделяется на функциональную компетенцию (умение использовать высказывание для выполнения различных коммуникативных функций: выражения собственного мнения, убеждения, исправления, наставления, доказательства и др.) и компетенцию дискурса» [1].

Прагматический подход в обучении предполагает учёт того значимого компонента языковых единиц, который связан с индивидом, использующим язык как

орудие общения и делающим свой выбор при ориентации в ситуации в целом, в социальных признаках адресата и т.д. Понятно, что «функциональный, коммуникативный и прагматический подходы к изучению языка связаны теснейшим образом и дополняют друг друга каждый со своей специфической стороны» [8]. Эмоции, представляя мотивационную сферу психических процессов, являются обязательным компонентом любой деятельности, иницируя и регулируя её. Не является исключением и речевая деятельность. Современные исследования показали, что эмоции способны не только влиять на процессы смыслообразования, но и регламентировать выбор языковых средств, посредством которых осуществляется речевой акт. Существует «принципиальная схема порождения речи», уже изучен механизм выражения «речевой интенции», которую определяют эмоции. Следовательно, необходимо изучить средства и способы выражения эмоционального содержания в процессе осуществления иллокутивных актов.

Иллокутивные акты – речевые действия типа утверждений, спрашивания, отдачи приказов, описаний, объяснений, извинений, благодарности, поздравления и т.д. Эталоном является классификация Дж. Сёрля: а) ассертивы (репрезентативы), сообщающие о положении дел и предполагающие истинностную оценку; б) директивы, побуждающие адресатов к определённым действиям; в) комиссивы, сообщающие о взятых на себя говорящим обязательствах; г) экспрессивы, выражающие определённую психическую позицию по отношению к какому-либо положению дел; д) декларативы, устанавливающие новое положение дел. Различаются прямые (первично перформативные) и непрямые (косвенные) речевые акты. Предметом описания становятся языковые средства, служащие выявлению иллокутивных целей на фонетико-интенциональном уровне в рамках прагматической компетенции.

Прагматическая информация носит субъективный характер, так как передаёт эмоции, экспрессию, волеизъявление, оценку. Экспрессивность, эмоциональность и оценочность взаимосвязаны, а иногда взаимопроникаемы, но не тождественны [3]. Поскольку экспрессивность выражается на лексико-семантическом уровне, т.е. «приобретается словом или выражением только в данном речевом контексте», то в дальнейшем мы оставим её без внимания, говоря об эмоционально-модальных значениях, передаваемых фонетико-интонационными средствами языка.

Речевое намерение (интенция) как неотъемлемый компонент речевой деятельности находит своё воплощение в языке в виде специализированных средств. Это целая система, пронизывающая все уровни языка.

«Фонологическая компетенция включает знания и умения воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка, артикуляционно-акустические характеристики фонем (звонкость, лабиализация и др.), фонетическую организацию слов (слоговую структуру, словесное ударение), просодику (ударение, ритм, интонацию), фонетическую редукцию (ассимиляцию, выпадение конечного гласного и др.)» [1]. Владея комплексом вышеперечисленных фонетических знаний, обучаемый приобретает определённый уровень лингвистической компетенции. Однако прагматическая компетенция предполагает овладение изучающим иностранный язык дополнительным комплексом знаний, который мы

условно назовём вслед за М.В. Пановым и рядом исследователей «эмоциональной фонетикой» и рассмотрим механизмы её функционирования в процессе коммуникации на этапе фонетико-интенционального оформления речи.

Исследователи выделяют особую фонетическую подсистему, в которую входит так называемая эмоциональная фонетика. В теории фонетических подсистем эмоциональная фонетика с ее специфическими выразительными средствами была выделена в особую фонетическую подсистему и, таким образом, получила статус языковой категории, а её выразительные средства статус фонологических единиц (Панов 1968). Разговорная речь всегда в большей или меньшей степени эмоциональна. По мнению лингвистов, эмоции постоянно нарушают некие идеально средние нейтральные конструкции.

«Каждый прекрасно понимает, что он пользуется речью не для того, чтобы говорить с самим собой и не только ради самого себя... Даже в самой невинной и самой мирной беседе всегда затрагиваются жизненные интересы собеседников, потому что каждый из них всегда вкладывает в нее что-то личное, будь то реальная заинтересованность, осознанное желание или чистый инстинкт, неосознанный импульс, неопределенное чувство. Говорящий почти всегда стремится донести до слушателя и навязать ему не столько логическое содержание, сколько её субъективную сторону»[2]. Иными словами, оказать наиболее эффективное воздействие на собеседника целенаправленным выбором языковых средств «с целью вызвать у него желаемые мысли, чувства, побуждения» [7].

К средствам эмоциональной фонетики в её устной реализации на фонетико-фонологическом уровне относят собственно эмоциональные средства: растягивание ударных гласных, удлинение согласных, нарушение единоударности слога (скандирование), выпадение одного или нескольких звуков и др.

Гласные звуки очень пластичны и могут легко сжиматься или растягиваться. Растягивание ударных гласных используется в разнообразных целях, для изображения различных, иногда прямо противоположных эмоций: оценки качества (рост, размер), иронии, сожаления, удивления, недоверия, возмущения, досады, восхищения, снисхождения, стыда. Удлиняется чаще всего гласный [а], но могут удлиняться все гласные звуки. Удлиняются ударные звуки, неударные же сокращаются в длительности, происходит ослабление интенсивности заударных гласных. Так, в качестве примера Н.В.Черемисина приводит предложения типа *Моро-о-оз...Дожди-и-и...*, в которых «эмфатическое удлинение и тембровое варьирование ударных гласных» используются для выражения восторга, удивления, огорчения и «повышают содержательную информативность высказывания» [9].

Согласные в нейтральных высказываниях мало меняются по длительности, однако в эмоциональной речи довольно часто встречается удлинение согласных (хотя и несколько реже, чем гласных). Обычно удлиняются начальные согласные, чаще всего – щелевые, как перед гласными, так и перед другими согласными. В удлинении щелевых нет ничего противоестественного: при образовании щелевых согласных активный орган лишь приближается к пассивному, образуя узкую щель, шум получается в результате трения выдыхаемого воздуха о стенки щели.

Так как шум образуется при этих звуках через щель, а это прохождение может длиться больше или меньше, то щелевые согласные называют также длительными, их можно тянуть в пении. Удлиняются и сонорные согласные, что объясняется, очевидно, их артикуляционной близостью гласным, и, отсюда, легкостью их удлинения. Чаще всего удлиняется сонорный [р], как наиболее звучный, но имеются и удлиненные [н], [г], [с].

Несколько реже используется в живой речи скандирование. Суть скандирования – особенно отчетливое произношение слов для выражения значимости их для говорящего и, соответственно, привлечение к ним внимания слушающего. Традиция подразумевает под скандированием нарушение единоударности слов, напряжение при произнесении, перемещение ударения на последний слог (*слу-шай-те!*).

Явление, противоположное скандированию, – деформация и выпадение одного или нескольких звуков (при убыстрении темпа речи) – также является средством эмоциональной фонетики. Это может быть сильная редукция безударных гласных вплоть до нулизации; упрощение групп согласных.

Иногда к средствам эмоциональной фонетики относят придыхание (произношение на вдохе), особую реализацию некоторых фонем (сверхнапряженное [и], глухой «йот»), использование элементов маркированных стилей и типов произношения.

Все это элементы разговорной речи, которые несут эмоциональную нагрузку. Каждое из этих средств может выражать не одну эмоцию, а множество различных (как положительных, так и отрицательных). Таким образом, средства отражения фонетических эмоций полисемантически, следовательно, сильно нагружены. Используя их, автор добивается максимального приближения к разговорной речи, поскольку ей свойственна повышенная эмоциональность.

Прагматика рассматривает связь говорящего субъекта с содержанием его речевого акта. «В звучащей речи максимально раскрывается семантико-прагматический потенциал высказывания. Это достигается активным использованием звуковых средств языка, в числе которых ритмико-интонационные компоненты. Можно проследить, насколько часто интонация «передаёт ту дополнительную, имплицитную информацию, которая квалифицируется как прагматическая» [6].

Эмоциональные состояния (ЭС) могут быть различной степени интенсивности. Различают прежде всего эмоции и аффекты, к которым причисляют ЭС очень сильной интенсивности, при котором субъект теряет контроль над своим состоянием и над его проявлениями. Однако в речи может быть представлена коммуникативно-модальная интонационная единица с нулевой эмоциональной семой, под которой в современной интонологии понимается «нейтральный» в эмоциональном плане тип (вид или подвид) предложения и которая образуется не при отсутствии эмоции как таковой, а при наличии её семантического нуля. В этом случае эмоциональная интонация выступает в высшей степени абстракции – эмоционально-синтезирующей

функции (нулевой в плане лексических и интонационных средств выражения значения) функции. В русском языке единственным средством противопоставления предложений общего типа, различных по коммуникативно-модальной целевой установке, идентичных по лексико-грамматическому составу, является интонация. Оценочность, присущая нейтральной речи, требует (как и при эмоциональной оценочности) для своего выражения определённой (опосредованно мотивированной) интонационной оформленности.

Проблема определения функциональной нагрузки и статуса эмоциональной интонации весьма актуальна, а в какой-то мере даже спорна. В русском языке всего 7 интонационных конструкций, с помощью которых говорящий не только передаёт различную информацию, но и выражает свои эмоции, сообщает о модальной достоверности/недостоверности. Каждая ИК представляет собой коммуникативно-прагматический тип, несущий в себе огромные потенциальные возможности в плане семантической реализации как коммуникативно-модальной, так и коммуникативно-эмоциональной информации. Традиционно интонационная система Е.А. Брызгуновой, в которой представлены все 7 основных типов интонационных конструкций, рассматривает их в «нейтральном» статусе, то есть с одинаковой потенциальной способностью выражать эмоции. ИК, представленные в языке как универсальные средства осуществления коммуникативного акта, являются константами и несут в себе инвариантные признаки. Другими словами, «интонация ИК представляет собой константу (инвариант), отождествляющую собой конситуацию (или детерминированные ею отношения модальных значений) в «нейтральном значении» [4].

Каждая интонация может иметь бесконечное количество модуляций, т.к. каждое произнесение, каждое осуществление речевого акта является одним из бесконечного множества вариантов, «которые называются реализациями ИК»[5]. При невероятном многообразии интенций, а соответственно, огромных возможностях их реализации, предоставляемых языковой системой, есть необходимость в классификации тех релевантных признаков, которые обеспечивают передачу эмоционально-модальной семантики на фонетико-интенциональном уровне.

Таким образом, для реализации речевых интенций посредством осуществления речевого акта необходимо рассматривать комплекс фонетико-фонологических, просодических и интонационных знаний во взаимосвязи со смыслом речи и речевой деятельностью, так как функциональные и структурные свойства языка и речи наиболее полно представлены в формах устного общения, поэтому фонетические знания всегда выступают как базовые, с которых начинается формирование процесса познания объекта – языка и речи.

Литература

1. Балыхина Т.М. Уровни владения иностранным (русским) языком в российской и европейской лингводидактической традиции // Язык, литература, ментальность, разнообразие культурных практик. – Курск, 2006.
2. Балли Ш. Французская стилистика: [пер.с франц.]. – М., 1964.

3. Галкина-Федорчук Е.М. Суждение и предложение. – М. 1966.
4. Гириная Л.В. Проблема гетерогенности компонентов интонационного комплекса (на материале экспериментально-фонетического исследования русских вопросительных местоимений): Дис. ...канд.филол.наук. – М., 1989.
5. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия. – М., 2005.
6. Кундротас Н. Прагматические возможности интонации (в русском и литовском языках) //Международное образование: итоги и перспективы: сб. научн. трудов. Т.1. – М., 2004.
7. Муханов И.Л. Интонация в её отношении к речевой прагматике (к проблеме функционально-прагматических описаний языка) // Русский язык за рубежом. – 2001. – №1. – С.43-46.
8. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. – М., 1998.
9. Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. – М. 1982.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КАК РЕЗЕРВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Попова Н.А.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Поиски путей повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному заставляют использовать положения и рекомендации не только лингвистики и методики, но и смежных наук, и в первую очередь социальной психологии.

Социальная психология изучает взаимодействие личности и группы в их единстве, групповую деятельность, управление ею и её оптимизации.

Попытаемся проанализировать учебный процесс под социально-психологическим углом зрения и на этой основе наметим пути повышения его эффективности.

Преподаватель – центральная организующая фигура учебного процесса на занятии и вне его в течение всего периода обучения предмету. Преподаватель в системе группового воздействия выступает в роли «лидера» (употребляется вместо «руководителя», так как с последним ассоциируется формальные полномочия, должностные полномочия, могущие заслонить социально-психологическую сущность данного понятия).

В роли лидера социальная психология выделяет 2 аспекта – инструментальный и эмоциональный.

Инструментальный аспект – осуществления лидером технического управления совместной деятельностью группы, в нашем случае – управления учебным

процессом со стороны преподавателя. (Организация занятия и иных форм учебной работы, отбор и преподнесение материала, исправление ошибок...).

Эмоциональный аспект лидерства – совокупность усилий, направленных на подведение эмоциональной базы под совместную деятельность группы (создание необходимой мотивации у учащихся, консолидация группы, создание атмосферы соревновательности и взаимной требовательности).

Успешное воплощение преподавателем обеих функций требует, с одной стороны, высокого профессионализма (знание языка и методики), а с другой – соответствующих личностных качеств (преданности своему делу, целеустремлённость и настойчивость, общительность, доброжелательность, такт, чувство юмора). Все эти качества взаимосвязаны. Профессионализм может выродиться в педантичный формализм, самолюбование, если не зиждется на фундаментах личностной идентификации с профессией и не наполнен личной уверенностью. Личные качества, не подкреплённые соответствующими профессиональными качествами, не могут быть полностью реализованы в учебном процессе.

Таким образом, сочетание обеих групп качеств обеспечивает преподавателю авторитет, необходимый для осуществления лидерской функции.

Преподаватель русского языка как иностранного по своей профессии, по стереотипам поведения, по характеру усвоенных знаний и навыков существенно отличается от обучаемых (является носителем родного для него языка, культуры и традиции народов России, другого менталитета и т.д.)

Идентификация с лидером-преподавателем строится на ценностях двух родов: с одной стороны, общекультурных, познавательных, эмоциональных (привлекательность преподавателя как партнёра по общению и взаимодействию на основе его целеустремлённости, образованности, тактичности), с другой – практических (способность эффективно помогать в приобретении знаний и навыков, необходимых учащимся для погружения в новые для него сферы быта, культуры, а в последствии и для профессионального роста. Определённой опасностью является гипертрофированная манифестация одних качеств (в принципе положительных) за счёт других: показная общительность, подчёркнутая доброжелательность, чрезмерная строгость (воспринимаемая как недоброжелательность), выставляемая напоказ эрудиция (отвлекающая учащихся от основного содержания и целей учёбы).

Группа учащихся в социально-психологическом отношении – это «малая группа», т.е. совокупность личностей, в которой, в силу её численности, длительности, постоянства контактов между её участниками в большей степени проявляются личностные особенности каждого из участников. В такой группе легко формируются и проявляются взаимные симпатии и антипатии. Складываются стереотипные межличностные роли участников (инициатор, выдумщик, добросовестный исполнитель, скептик, спорщик, примиритель и т.д.). Преподаватель должен учитывать особенность каждого учащегося, подбирая виды работ, позволяющие полностью реализовать личностные особенности каждого. В полной мере должны применяться и такие стимулы деятельности, как

стремление к самоутверждению, намерение понравиться тому или иному члену группы и т.д.

Изложенные советы могут быть выполнены следующим способом. Слушатель, легко создающий речевые импровизации, первым выполняет творческие задания типа: составить рассказ по ключевым словам; тот, кто способен к острому критическому восприятию, привлекается к исправлению ошибок в устной речи. Но, во избежание возникновения напряжённости (из-за постоянного поощрения одних за счёт недостаточного внимания к другим, преподаватель ограничивает активизацию «избранных» лишь начальным этапом каждого вида деятельности. Для тех, кто послабее, создаются соответствующие предпосылки, стимулирующие их работу и снижающие вероятность неудачи. Преподаватель должен владеть широким арсеналом средств учебного воздействия. Все эти средства, приёмы дают эффект, если преподаватель – как эмоциональный лидер группы – обладает тактом и чуткостью уметь придать уверенности сомневающимся в своих силах.

Большинство современных интенсивных методик широко используют решение ситуационных задач как средство оптимизации межличностного взаимодействия. При составлении текста ситуационной задачи необходимо учитывать, что отбор условий и постановка цели должны соответствовать реальному уровню знаний студентов. На этапе тренировки в общении упражнения направлены на формирование навыков общения (вступление в контакт, поддержание его, обращённость и инициативность речи, привлечение внимания партнёра и т.д.), на формирование навыков и умений использования основного языкового материала в разных формах общения.

Главный принцип в работе преподавателя с группой – индивидуальное обучение через групповое обучение.

Ситуация лежит в основе любого речевого акта. Решение ситуационных задач выводит речевых партнёров на разные виды диалога, в зависимости от поставленной цели.

Вопросу создания ситуационных задач разного типа и их решение следует посвятить отдельную статью.

Литература

1. Цвиллинг М.Я. Сборник: иностранный язык в сфере научного общения. Москва, Наука, 1996.
2. Лосото Е. Диалог. М., 1988.

ВЛИЯНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Пыжова О.В.

Курский государственный медицинский университет

г. Курск, Россия

Окружающий мир достаточно сложное, динамичное и постоянно меняющееся образование. При этом представители различных этносов, в силу ограниченности своих познавательных способностей, не могут обладать абсолютными знаниями о нем, быть абсолютно информированным. Этот недостаток они со временем научились преодолевать, систематизируя и классифицируя все полученные знания об окружающем мире в различные категории, с помощью которых и приспосабливается к окружающей среде. Одной из таких категорий является этнокультурный стереотип, возникающий преимущественно из различного рода представлений о другом народе.

Термин «стереотип» ввел в начале XX века в научный обиход американский публицист Уолтер Липпман, описавший в своей книге «Общественное мнение» (1922) первую концепцию стереотипов. Стереотип он определял как «упорядоченные, типичные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценностные позиции и права» [5, 67 – 74]. Задолго до возникновения когнитивных наук Липпман пришел к пониманию того факта, что, воспринимая мир, человек не способен «объять необъятное». Преодолевая разнообразие мира, он воспринимает только то, что ожидают воспринять его стереотипы, чем подтверждает ожидания и в результате еще сильнее укрепляется в своих стереотипах. Это итерационный процесс распознавания знакомого в новом и превращения его в новое знакомое. Он начинается в ходе первичной социализации с освоения опыта взрослых воспитателей и продолжается всю жизнь» [4]. В настоящее время феномен этнокультурного стереотипа является междисциплинарным понятием и находится в центре пристального внимания многих гуманитарных наук. Соответственно, и определений данного понятия существует множество.

В данной работе под этнокультурных стереотипом мы будем понимать «относительно устойчивые представления о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. В содержании этнических стереотипов, как правило, зафиксированы оценочные мнения об указанных качествах» [6].

Каждая традиция создает портрет «чужака», опираясь на «свою» систему представлений и ценностей, а *prouti* имея мнение о «чужой» культуре и традициях» [1]. Каждый этнос имеет несколько национальных черт характера, присущих большинству его представителей, которыми он отличается от всех остальных этносов: «немецкая аккуратность», «французская галантность», «русский авось», «итальянская вспыльчивость», «грузинское гостеприимство», «китайские церемонии», «английская холодность» и т. д. В свое время В.И. Даль в «Пословицах русского народа» отмечал: «немец своим разумом доходит (*изобретает*), а русский глазами (*перенимает*); «настоящий англичанин (*т.е. корчит барина, тароват, чудаки и делает все по-своему*); «это – сущий француз (*т.е. говорлив и опрометчив*) и т. Д. [3, 242].

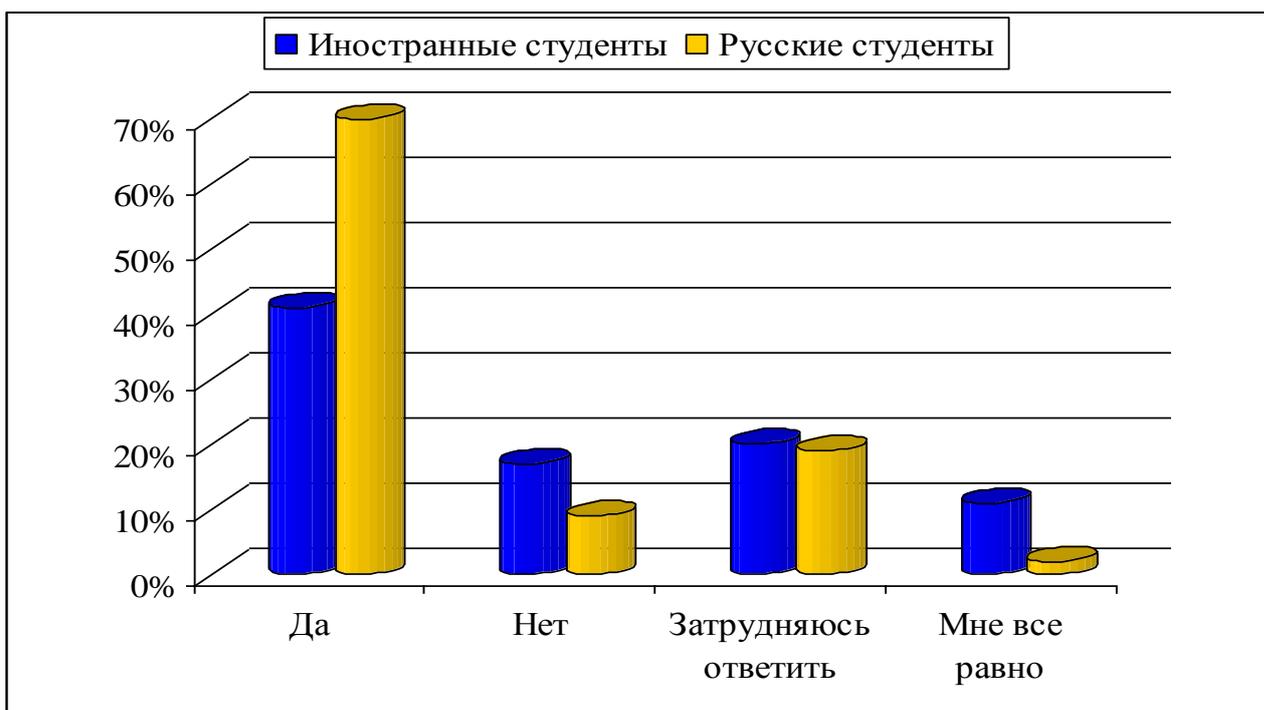
Кроме того, когнитивный компонент этнических стереотипов может проявляться в формировании предубеждений, предрассудков, суеверий с преобладанием негативной коннотации в отношении «чужих». В этом случае стереотипы, лежащие в основе предрассудков, являются побочным продуктом нашего мышления и способом упрощения окружающего мира. Они устойчивы к изменениям [2, 25]. Вместе с тем, этнокультурные стереотипы не могут претендовать на объективную информацию о другом народе.

Однако собственные этнокультурные стереотипы могут являться причинами возникновения коммуникативных затруднений, как со стороны иностранных, так и со стороны отечественных учащихся вузов. В подобных условиях одним из актуальных направлений в образовательном процессе предстает формирование толерантности в поликультурной университетской среде как основы успешной межкультурной коммуникации и преодоление стереотипного восприятия студентов друг друга.

С целью выявления особенностей коммуникативного взаимодействия русских студентов и студентов-иностранцев было проведено исследование и разработана анкета, респондентами которой стали русские студенты второго курса лечебного и педиатрического факультетов и иностранные студенты 1 – 2 курсов лечебного факультета, обучающиеся в Курском государственном медицинском университете. Из них 53 человека – русские студенты и 64 человека – иностранные студенты. Всего – 117 учащихся КГМУ.

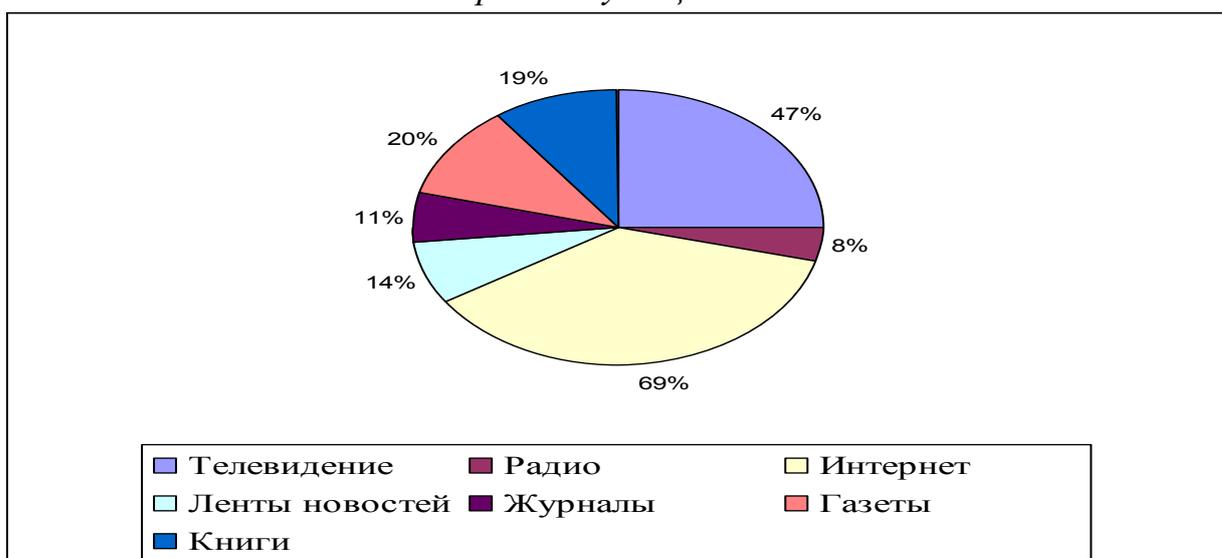
Относительно влияния этнокультурных стереотипов на формирование толерантности и на межкультурную коммуникацию были получены следующие результаты: большинство опрошенных и русских студентов (70 %) и иностранцев (41 %) ответили утвердительно; 9 % русских учащихся и 17 % иностранных учащихся отрицают связь между этнокультурными стереотипами и толерантностью; затруднились ответить на этот вопрос 19 % и 20 % опрошенных русских студентов и иностранных соответственно. Примечательно, что не проявили интереса в отношении стереотипов восприятия представителей других народов 11 % иностранцев, в то время, как среди русских учащихся таковых оказалось всего 2%.

Диаграмма 1. Влияние этнокультурных стереотипов на формирование толерантности и на межкультурную коммуникацию.



В процессе анализа информационных источников формирования этнокультурных стереотипов, оказавших влияние на формирование образа России, мы выявили, что телевидение (47 %), Интернет (69 %), новостные ленты (14 %), журналы (11 %), газеты (20 %) и книги (19 %) являются самыми популярными и востребованными у иностранных студентов. При этом выделяется явный информационный лидер – Интернет. Вероятно, именно со спецификой получения информации из источника подобного рода и связано формирование зачастую диаметрально противоположных этнокультурных стереотипов образа России у представителей одной страны.

Диаграмма 2. Популярные источники информации о другой стране у иностранных учащихся



Таким образом, этнокультурный стереотип является важной составляющей, влияющей на характер межкультурной коммуникации в вузе. Достаточно

очевидна одна из главных его функций – представляя собой основу менталитета нации, он помогает личности ориентироваться в окружающем мире, способствует улучшению межкультурной коммуникации, помогает формированию толерантного поведения в условиях поликультурной среды, но в то же время может стать одним из мощным идеологических орудий, воздействующих на сознание представителей различных этносов и определяющих характер межэтнического общения.

Проведенное аналитическое исследование позволяет установить, что в целом русские и иностранные студенты проявляют интерес друг к другу и готовы к толерантному общению. Однако отметим, исследование содержит предварительные выводы ввиду ограниченного числа опрошенных русских и иностранных студентов и носит предварительный и частичный характер, а его результаты могут и должны корректироваться дальнейшим рассмотрением этой актуальной тематики.

Литература

1. Белова О.В. Этнические стереотипы по данным языка и народной культуры славян / О.В. Белова [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.ruthenia.ru.
2. Габриелян О.А., Араджиони М.А., Гукасян Е.Н. Кросс-культурная адаптация. Этническая история Крыма. Культура мира. / О.А. Габриелян, М.А. Араджиони, Е.Н. Гукасян. – Симферополь, 2002. – 250 с.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М., 2008. – 750 с.
4. Ослон А.А. Уолтер Липпман о стереотипах: выписки из книги «Общественное мнение» // Социальная реальность. 2006. № 4 [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.socreal.fom.ru.
5. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М., 1996. – 180 с.
6. Психологический словарь / [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=575>.

К ПРОБЛЕМЕ БИЛИНГВИЗМА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Силина Л.В., Хмелевская И.Г., Овод А.И., Яцун С.М., Исаенко Т.П.

Курский государственный медицинский университет, г.Курск, Россия

Курский государственный университет, г.Курск, Россия

Билингвизм, как процесс овладения вторым языком и второй культурой (в современном понимании лингвокультурой), является своеобразной доминантой процесса постепенной адаптации к лидирующей культуре, причем без обязательного отказа от собственной языковой идентичности, предлагая тем

самым наиболее приемлемую социальную модель для индивидов, входящих в новую культуру (1,2).

Осознание социального пространства, в котором осуществляется освоение других культурных ценностей, языковое обучение, является очень важным для выявления обоснованности языковых взаимодействий, где языковой выбор становится значимым фактором социальной мобильности. Например, в Калифорнии, Техасе и Флориде около 2/3 учащихся средних школ изучают испанский в качестве иностранного языка, поскольку ощущают его полезность в локальном социальном окружении, однако этот выбор не является повсеместным в США (9). Вообще, предсказать, какой языковой выбор будет обусловлен потребностями отдельных индивидов и общества в целом, достаточно трудно - экономические, политические и социальные изменения происходят очень быстро, какой-то единственный язык не в состоянии обеспечить все потребности общества. Поэтому при билингвальном обучении важен подход, основанный на специально созданных социально-ориентированных моделях, которые требуют и определенной трансформации социальной роли педагога-билингвиста.

Билингвизм, отражая в большей степени состояние социальной жизнедеятельности общества и выполняя интегративную и дифференцирующую функции, выступает как средство «примирения» и обобщения социальных и культурных норм, характеризуемых как априори неоднородные.

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности, а также наличие большого количества студентов из разных стран, обучающихся на иностранном языке на специально созданных для этого обучения факультетах. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов (3,4).

Важной предпосылкой поликультурного образования является становление и развитие в России в последние десятилетия гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с расизмом, этническим эгоизмом, и в то же время проявляется открытость по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется воспитание в духе мира и взаимопонимания (5). Важной социально-политической детерминантой развития поликультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки имеют равные права. С открытием

границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом (9). Именно поэтому важнейшей составляющей поликультурного образования является билингвальное обучение. Сегодня, когда в России на волне социального обновления, стремления к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство уже имеется небольшой опыт билингвального обучения, возникает естественный интерес к странам, являющимся основателями движения билингвальных школ, колледжей, вузов. Таковыми являются Бельгия, Канада, Швейцария, где давно и исторически традиционно существует естественная двуязычная среда; США, где осуществляется интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду (8,9). Развитие теории и практики билингвального образования дает важные импульсы для интенсивного инновационного поиска в этом направлении в высших учебных заведениях России. Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий пониманию людьми принадлежности не только к своей стране, но и к общему культурному сообществу - все эти идеи билингвального образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей основную гуманистическую идею образования. Более понятной и простой представляется типология билингвального обучения, в основе которой лежит социолингвистический аспект языка. Основным проблемным вопросом является то, что способствует ли билингвальная программа сохранению родного языка или ведет к его утрате. В соответствии с заданными параметрами выделяются следующие виды билингвального обучения (4,5):

- билингвизм, ведущий к вытеснению родного языка;
- билингвизм, направленный на овладение письменной речью на втором языке;
- частичное двуязычие, когда гуманитарные предметы преподаются на двух языках, а естественнонаучные - на государственном;
- полный билингвизм, предполагающий равноправное изучение двух языков, когда сохраняется родная культура, и осваивается доминирующая.

Специфика двуязычия состоит в том, что объединяющая функция языков обеспечивает межкультурное общение. В условиях билингвизма человек не просто овладевает другим языком, он «входит» в культуру народа, язык которого для него является неродным (6). Центральное место в теории изучения билингвизма занимает рассмотрение поведения человека в условиях языкового контакта, то есть поведение двуязычного говорящего как в быту, так и в процессе обучения в вузе. На основании родного языка формируются первичные навыки речевого взаимодействия, а второй язык служит средством общения с другими этническими сообществами. Билингв как носитель двух языков и культур обладает особой структурой личности, что делает особенно актуальным изучение проблемы развития личности в билингвальном пространстве социума.

Соответственно, чем раньше студент включается в межкультурное билингвальное взаимодействие, тем более эффективно происходит освоение второго языка. К примеру, для ребенка дошкольного возраста характерна отличительная черта – гибкость языка, которая способствует усвоению второго языка без затруднений (7). В процессе же обучения в высшем учебном заведении нередко возникают проблемы различного рода, справиться с которыми иной раз бывает весьма трудно. Обучение в медицинском вузе обладает специфическими особенностями, адаптироваться к которым иностранным учащимся приходится ежедневно: будь то курация больных, овладение практическими навыками, посещение клинических обходов, операций, общеврачебных и научных конференций, изучение медицинской литературы, чтение историй болезни и изучение лабораторных данных. Именно поэтому проблема формирования субординативного билингвизма и бикультуризма у российских и иностранных студентов весьма актуальна и требует тщательного рассмотрения и постоянного разрешения различными методами.

Литература

1. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
2. Иванова И.Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры / Диалог в культуре. – М., 1989, - Вып.5.- С. 52-58.
3. Менская Т.Б., Поликультурное образование: Программы и методы. В: Общество и образование в современном мире. Сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2., М., 1993.
4. Образование в конце XX века/ Материалы «круглого стола»// Вопросы философии. - 1992, - № 9. - С.3-22.
5. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. - Новгород, 1999.
6. Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения. - В кн.: Национально-культурная специфика речевого поведения. - М.: Наука, 1977.
7. Улзытуева А.И. Билингвальное образовательное пространство как социокультурный феномен // Ученые Записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». №6 (41). Чита ЗабГГПУ, 2011 (0,5п.л.).
8. Baetens, V.H., Multilingual education in Europe: Theory and practice. In The Korean Society of Bilingualism, 1990, p. 107-129.
9. Genesee, F., Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education. Cambridge, MA: Newbury House 1987.

ОБРАЗЫ ШПИЛЬГАГЕНА В ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА

Чернышева Л.А.
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

На протяжении последних столетий литературоведение и лингвистика развиваются в тесной связи друг с другом, постоянно взаимодействуют между собой. Художественная литература служит важным материалом для лингвистических наблюдений и выводов об общих особенностях языков тех или других народов. При изучении формы художественных произведений невозможно обойтись без знания особенностей тех языков, на которых эти произведения написаны. Анализ литературных произведений с лингвистической точки зрения является важным и актуальным.

Проблема влияния Фридриха Шпильгагена (1829–1911), немецкого романиста второй половины XIX века, на развитие русской литературы возникла в отечественном литературоведении в связи с изучением отдельных аспектов творчества тех или иных писателей, в первую очередь А.П. Чехова. Он, как и большая часть радикально настроенной молодежи того времени, не миновал юношеского увлечения Ф. Шпильгагеном. В конце 70-х годов А.П. Чехов пишет об особенном впечатлении, которое произвел на его брата роман Ф. Шпильгагена «Между молотом и наковальней» [2, 101]. Насколько же этот интерес к Шпильгагену был значим – был ли он мимолетным или оставил какой-то след в мировоззрении и творчестве Чехова? Проблема эта, несомненно, вызывает сложности, неизбежно возникающие при сравнении двух во многом непохожих друг на друга писателей, принадлежавших к тому же к разным эпохам.

Как известно, Чехов начинается с пародии, с насмешки и кого только он не пародирует в европейской литературе: это и Жюль Верн, и Виктор Гюго, и испанский роман, и, наконец, Шпильгаген.

Так, например, в рассказе «Светлая личность» (1886) герой очаровывается своей соседкой, которая каждое утро появляется перед окном дома напротив с газетой в руках и каждый раз читая ее, то впадает в отчаяние, то наоборот торжествует. Герой видит в ней развитую, светлую натуру, не равнодушную к социальным вопросам, он восклицает: «Жалею, что в моей квартире не живет Ауэрбах, Шпильгаген или иной романист, ищущий «новых людей ...» Они воспользовались бы моей незнакомкой ...» [1:V, 310]. В конечном итоге оказывается, что дама подсчитывала количество строк, данных ее мужем в газету и тем самым пыталась определить, каков будет гонорар.

Не менее интересным является тот факт, что в 1883 году Чехов пишет юмористический рассказ, который так и называется – «Загадочные натуры» (по названию первого романа Шпильгагена). В купе первого класса едет дамочка и рассказывает своему попутчику писателю о том, насколько ей, возвышенной и гуманной личности, невыносимо терпеть пошлость и непонимание: «Мне нужно было самой пробивать себе путь ... Ошибки молодости, первая роковая любовь ... А борьба со средой? А сомнения?.. А муки зарождающегося неверия в жизнь, в себя? Ах! Вы писатель ... Вы поймете ...» В данном случае Чехов пародийно

изображает биографию, типичную для большинства героев Шпильгагена, и не только романа «Загадочные натуры». Страдания чеховской героини продолжают замужеством за богатым стариком-генералом («Ведь это было ... самоотречение!» – восклицает она), наконец, он умирает. «Теперь-то и жить мне счастливо ... Теперь-то и отдаться любимому человеку, сделаться носительницей его идеалов ...» Но нет, счастье невозможно и теперь. «Но что же? Что стало на вашем пути?» – взволнованно спрашивает ее попутчик. «Другой богатый старик ...» – отвечает она [1: II, 31].

Данные примеры подтверждают, что не только масштабы шпильгагеновских недюжинных натур представлялись Чехову комичными, искусственными, но и их неудовлетворенность жизнью, а также трагический разлад с ней. Так он приносил образы Шпильгагена, как бы «заземлял их».

Ироническое отношение к Шпильгагену прослеживается в одном из самых серьезных произведений Чехова – «Скучной истории». Николай Степанович рассказывает о своей бессоннице: «Так, недавно в одну ночь я прочел машинально целый роман под странным названием «О чем пела ласточка» [1: VII, 254]. Речь идет об одном из поздних романов Ф. Шпильгагена. Действительно, роман кажется Николаю Степановичу странным, так как он бесконечно далек от всего, что окружает его самого. Роман этот – с любовно-авантюрным сюжетом, сентиментальный, с незамысловатой и наивной моралью – не способен был бы ни в какой мере помочь старому профессору, в душе которого мучительная и неизбывная пустота. Поэтому как будто интригующее название «О чем пела ласточка» не имеет для него никакого настоящего смысла.

Тем не менее традиции европейской литературы, в том числе Шпильгагена, пародируемые Чеховым, проникли в его творчество, возможно, на каком-то более глубоком, скрытом уровне. Если сравнить «Палату №6» Чехова и «Проблематические натуры» Шпильгагена, то при этом можно обнаружить сходные черты. Профессор Бергер, одна из загадочных натур Шпильгагена, попадает в сумасшедший дом, он сломлен пошлостью и равнодушием окружающей его светской и ученой среды, замкнувшись в себе, он становится мизантропом. Его взгляд на мир и на человека окрашен жутковатой иронией. Громов, из «Палаты №6» Чехова тоже задавлен социальной машиной, сметен ею, он не видит надежды и смысла в человеческом существовании: «Проклятая жизнь! – проворчал он. – И горько и обидно, ведь эта жизнь кончится не наградой за страдания, ... а смертью ... » [1: II, 121].

Так же как доктор Рагин, испытывая влияние своего пациента, совершенно преображается внутренне и начинает страдать, так и главный герой романа Освальд, пройдя «школу» профессора Бергера, быстро излечивается от радужных надежд, касающихся переустройства общества, возможности достижения всеобщего блага: юношеский оптимизм сменяется мучительным разочарованием, духовной трезвостью. В конечном итоге, он у Шпильгагена превращается в «загадочную натуру», то есть в страдающего и мыслящего человека. Чеховский доктор Рагин, излечившись от своей прежней философии, рассуждает в духе отчаявшегося героя «Загадочных натур»: «Умному, гордому, свободолубивому

человеку, подобно божию, нет другого выхода, как идти лекарем в грязный, глупый городишко ... »[1: VIII, 122]. Освальд, стремясь убежать от собственных противоречий и в смутной надежде найти что-то подлинное, спасительное, становится учителем в каком-то немецком городке. Однако и тут, видя пошлость и тщеславие местных ученых знаменитостей и задыхаясь в их среде, он чувствует себя примерно так же, как и герой чеховского «Учителя словесности» Никитин, который записывает в своем дневнике: «Где я, боже мой!? Меня окружает пошлость и пошлость. Скучные, ничтожные люди ... Нет ничего оскорбительнее, тоскливее пошлости. Бежать отсюда ... иначе я сойду с ума!» [1:VIII, 322]. Бежит и Освальд, для него, как и для учителя словесности, «начиналась новая, нервная, сознательная жизнь, которая не в ладу с покоем и личным счастьем».

Апофеозом этого нового для Шпильгагена является гибель героя и других «загадочных натур» в конце на баррикадах – то есть подвиг, жертва собой ради будущего счастья. Для Чехова же такой финал невозможен – его герой только пробуждается, а что впереди – неизвестно.

Кроме того, при очевидном сходстве психологии, тем и общих вопросов герои Шпильгагена в сравнении с чеховскими интеллигентами не только не загадочны, но, пожалуй, непривычно просты, понятны. У Чехова и способ изображать человека, и сама личность человеческая сложнее, утонченнее.

У Шпильгагена индивидуальность складывается из достаточно простого соединения личных и социальных факторов. В результате для современного читателя она оказывается почти целиком исчерпана. Так, раздвоенность и сложность «загадочных натур» объясняется их двойственным происхождением – соединением в них аристократической и плебейской крови (граф Вальденберг, Освальд Штейн). Социальное и у Чехова неотделимо от человека: его характера, поведения, самочувствия, но человек не может быть в конечном счете объяснен, понят, изучен под социальным углом зрения. У Шпильгагена, например, персонаж в полной мере раскрывается в своих высказываниях. У Чехова же высказывание зависит от многих обстоятельств, оно может быть абсолютной характеристикой.

Чехов становится близок Шпильгагену тогда, когда время от времени показывает свое авторское «я» и мечтает, хотя бы от лица своего героя, о будущей благополучной и прекрасной жизни, о счастливом человеке. Безусловно, было бы наивно отождествлять Чехова с его героями, но все же у него есть какие-то мысли, кочующие от персонажа к персонажу и присутствующие в письмах самого Чехова. Кроме того, он писал, что «можно страдать заодно со своими героями, но ... чтобы читатель не заметил» [1:V, 58]. Здесь, пожалуй, речь может идти о некоторых романтических и даже порой утопических особенностях мировоззрения Чехова. И это, несомненно, роднит его со Шпильгагеном. В сравнении со Шпильгагеном Чехов в какой-то степени более сдержан и менее уловим, однако, у него прорывается иногда, особенно в последних его произведениях что-то личное, болезненно важное для него, в том числе мысли об ужасах и неустройстве российской жизни. Не исключено, что некоторые типы Шпильгагена преломились в творчестве Чехова. Во всяком случае,

типологическая связь между образом Шпильгагена и героем Чехова, как нам кажется, есть – при том, что масштабы личности сильно трансформировались в новое время, в новых условиях.

Взаимодействие литературоведения и лингвистики продуктивно для исследования влияния творчества одного писателя на другого, а также для выявления тех или иных закономерностей развития литературного процесса.

Литература

1. Чехов А.П. Полн. Собр. Сочинений и писем: В 30 т. – М.: Наука, 1983.
2. Чехов М.П. Вокруг Чехова. – М.: Худож. лит., 1981. – 335с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Чиркова В.М.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Методика обучения РКИ как любая самостоятельная дисциплина обладает и своим понятийным аппаратом. К основным понятиям, составляющим фундамент методики, можно отнести: процесс, цели, содержание, принципы, методы, подходы, приёмы, средства и организационные формы обучения. В совокупности они составляют систему методических категорий, позволяющих адекватно описывать варианты обучения русскому языку как иностранному в разных условиях.

Все компоненты системы обучения находятся между собой в определенной иерархической зависимости. Но доминирующая роль в системе принадлежит целям обучения, которые формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор подходов к обучению.

Основными подходами к процессу развития аналитических умений и формирования коммуникативной компетенции как важнейших условий совершенствования профессиональной подготовки специалиста-медика являются: коммуникативный, системный, пропедевтический, интегративный, социокультурный, компетентностный.

Одним из приоритетных подходов, широко используемый в преподавании РКИ является *коммуникативный подход* (Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, L.F. Bachman, N. Chomsky, J.A. VanEk). «Сущность коммуникативного обучения заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения» [3, 5].

В соответствии с коммуникативным подходом основной путь усвоения иностранного языка может быть сформулирован следующим образом: «культура через язык и язык через культуру» [3, 29], т.е. усвоение факторов иноязычной

культуры в процессе обучения и усвоения языка как средства общения в процессе знакомства с реалиями иноязычной культуры.

Применение данного подхода на занятиях по РКИ создает необходимые условия для развития аналитических умений у учащихся, т.к. они не просто изучают язык, но и учатся мыслить. Речевая направленность процесса обучения определяет обязательное наличие у студентов таких составляющих аналитических умений, как сопоставление, сравнение, классификация, умозаключение и другие, что особенно важно при подготовке к клинической практике.

Не менее важным для развития аналитических умений у иностранных студентов является *системный* подход (Н.Т. Абрамова, В.П. Беспалько, А.И. Мищенко, В.А. Сластёнин, Э.Г. Юдин). Базовым понятием здесь выступает систематизация (от греч. *systema* – целое, состоящее из частей), мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа.

Системный подход отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи.

Практически почти каждый исследователь вкладывает в понятие системного подхода свое особое содержание, однако, по мнению Э.Г. Юдина, «единственное, в чем сходятся все, — это признание сложности в качестве существенной характеристики системных объектов» [5,104].

Применение системного подхода позволяет нам представить сложный процесс развития аналитических умений как единую систему, объектами которой являются составляющие умения анализировать: аналитическое квантование, сравнение, сопоставление, классификация, структурирование, умозаключение, формулирование аналитического суждения.

Представленные компоненты являются основными единицами аналитических умений. Развитие каждого из них, в конечном итоге, приводит к развитию аналитических умений. В процессе развития данных компонентов необходимо помнить, что каждый, отдельно взятый компонент, неразрывно связан с другими и его следует рассматривать как часть целой системы.

Процесс развития аналитических умений осуществляется в особой социокультурной среде, поэтому невозможен без реализации *социокультурного подхода* (Г.А. Воробьев, Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, Г.Д. Томахин).

Социокультурный подход предполагает выбор языковых форм, использование и преобразование в определённом социокультурном контексте деятельности, в соответствии с национальными культурными особенностями лингвосоциума.

При использовании социокультурного подхода в отличие от других культуроведческих подходов большое внимание уделяется изучению культуры различных религиозных, этнических групп, социальных слоев населения, страны

изучаемого языка, что особенно важно для иностранных студентов, обучающихся в России.

Естественно, что нужно не забывать уделять должное внимание родной лингвоэтнокультуре учащихся. «То, как человек воспринимает чужой мир, и что он в нем видит, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях через призму собственных культурных норм»[1, 76].

Благодаря использованию социокультурного подхода, иностранный студент-медик осознаёт и анализирует свою принадлежность к определённому этносу, социуму и определяет для себя самого наиболее эффективные способы выражения себя в социокультурной среде.

Социокультурный подход к обучению иностранным языкам способствует развитию следующих способностей обучаемых: лингвострановедческая, социалингвистическая и культуроведческая наблюдательность, социокультурная восприимчивость, социокультурная непредвзятость.

Для успешного межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере специалисту-медику необходимо обладать способностью к эмпатии, толерантности к иной позиции партнёра по общению, мирному разрешению проблемных ситуаций, неизбежных в реальной профессиональной деятельности практикующего врача.

Развитие аналитических умений студентов-медиков, изучающих РКИ, при подготовке к клинической практике основано на интеграции дисциплин «Русский язык как иностранный» и дисциплин по специальности «Лечебное дело» и базируется на *интегративном подходе* (Л.И. Гриценко, Е.И. Пассов, В.Н. Шацких).

Интегративные процессы определяют переход профессиональных учебных заведений от узкоспециализированного образования к образованию по группам профессий и профессиям широкого профиля.

Данный подход существенным образом изменяет содержание и структуру иноязычного образования специалистов-медиков. В соответствии с интегративным подходом общегуманитарная дисциплина «Русский язык как иностранный» тесно связана с профессиональными дисциплинами по специальности «Лечебное дело». К таким дисциплинам относятся следующие: «Анатомия человека», «Гигиена с основами экологии человека», «Общественное здравоохранение и здоровье», «Общий уход за больными», «Пропедевтика внутренних болезней» и др.

Изучение русского языка как иностранного в соответствии с интегративным подходом способствует повышению мотивации изучения русского языка иностранными студентами-медиками и интереса к специальным дисциплинам, активизации познавательной деятельности учащихся, расширению возможностей профессиональной деятельности в России.

Основой развития аналитических умений студентов-медиков, изучающих РКИ, является *пропедевтический подход* (Е.В. Воронова, З.Р. Федосеева, Е.Д. Цыдыпова, Солодовникова Ю.Ю.). Указанный подход требует создания специальных условий, при которых студент, опираясь на приобретённые знания, умения, навыки на занятиях по РКИ, самостоятельно оценивает и осмысливает

профессионально значимую проблему, которая изучается более детально и серьёзно в ходе освоения специальных дисциплин, а также в ходе прохождения клинической практики.

Реализация пропедевтического подхода требует соблюдения принципа преемственности.

«Понимание преемственности поможет выделить существенные части темы и расположить их так, чтобы её прохождение представляло в полном смысле слова развитие с надлежащим образом установленными связями между отдельными частями и этапами изучения» [4, 9].

Учет пропедевтического подхода на занятиях по РКИ предусматривает реализацию следующих этапов: 1) ознакомительный (введение знаний, умений и навыков по специальным дисциплинам через контекстное специализированное содержание текстов в рамках иноязычного образования); 2) репродуктивно-тренировочный (введение знаний, умений и навыков по специальным дисциплинам через общение на иностранном языке); 3) продуктивно-творческий (самостоятельное решение студентами-медиками профессионально значимых задач в ходе изучения дисциплины «Русский язык как иностранный»); 4) профессионально творческий этап (прохождение производственной практики в российских амбулаторно-поликлинических учреждениях, предполагающий использование русского языка как средства решения профессиональных задач). На последнем этапе происходит дальнейшее развитие профессиональной мотивации, овладение профессиональными ценностями, совершенствование творческих профессиональных способностей и личностных качеств будущего специалиста-медика.

Особое место в методике преподавания РКИ занимает *компетентностный подход* (И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Р.П. Мильруд, В.А. Сластёнин, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков). Как справедливо замечает О.Л. Жук и С.Н. Сиренко «при компетентностном подходе целевые установки соответствуют задачам формирования у обучающихся не просто знаний, а способов и опыта получения информации, ее переработки и применения этих знаний в разных ситуациях» [2, 14].

Для студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный, использование данного подхода подразумевает эффективное владение русским языком как средством профессионального общения и как средством социокультурной деятельности. Компетентностный подход предполагает, в первую очередь, умение самостоятельно работать над изучением языка, совершенствоваться в профессиональном плане, развивать свою коммуникативную и информационную компетенции, что, в конечном счете, приводит к развитию аналитических умений высокого уровня.

Развитие аналитических умений у иностранных студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный, требует разработки педагогической модели, адекватной профессиональным задачам, специфическим для медицинского работника. Использование вышеперечисленных подходов в процессе реализации педагогической модели поможет сделать процесс

профессиональной подготовки будущих специалистов-медиков, изучающих русский язык как иностранный, более управляемым, целенаправленным и эффективным.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 336 с.

2. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода [Текст] / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск : РИВШ 2007. – 192 с.

3. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е.И. Пассов. – Липецк : Изд-во Липецкого гос. ун-та, 1999. – 159 с.

4. Федосеева, З.Р. Формирование пространственных представлений учащихся посредством пропедевтики стереометрических знаний в процессе обучения планиметрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / З.Р. Федосеева. – М., 1998. – 16 с.

5. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБЦЕССИВНОЙ ЛЕКСИКИ, ИЛИ ПОЧЕМУ СТУДЕНТЫ РУГАЮТСЯ? ²

Щавелев С.П.

**Курский государственный медицинский университет,
Г. Курск, Россия**

Ругательства — «это скверная штука, — сказал как-то Джек Лондон, — но произнесённые вовремя, они облегчают душу».

Многие соотечественники считают ненормативную лексику едва ли не национальным достоянием русского народа. Дескать, мы не ругаемся, а говорим, даже мыслим матом... Так полагали не только простые работяги, но и И.А. Бунин, великий инженер А.Н. Крылов, великий биолог Н.В. Тимофеев-Ресовский и еще многие лидеры русской интеллигенции. На самом деле нецензурные ругательства — это симптом неизбежной бедности жизни, тяжести её условий и,

следовательно, общего бескультурья. Превращённый из ругательства в обиходные выражения мат теряет свою побудительную, мобилизующую силу и не приносит желанного облегчения в тех ситуациях, когда он действительно полезен — кризисных, экстремальных.

С другой стороны, среди интеллектуалов, учителей и преподавателей высшей школы, представителей власти, многие публично призывают отказаться от нецензурной брани вовсе, чуть ли не запретить ее законодательно, как курение в общественных местах. В Белгороде, например, уже несколько лет местные органы власти наделили полицию правом штрафовать замеченных в матерной брани на улице лиц на 500 рублей. Эта сумма делится примерно поровну между бюджетом города, фондом самой полиции и тем полицейским, который составил протокол о таком нарушении. Профессор и доктор филологии из Белгорода же в своем учебном пособии по культуре речи отстаивает именно эту позицию абсолютного запрета нецензурной лексики: «Как противостоять злу? ... Не говорить плохих слов самому. ... Желание достойного поведения несовместимо с недостойным словом. ... Сквернословие не есть способ расслабления... Страхом наказания избавляли наших предков от желания сказать крепкое словцо» [1] и т.д., и т.п. Точка зрения распространенная в определенных кругах, но близорукая и нереалистичная. И уж кто-кто, а филолог обязан это понимать. Нет и не было языка на Земле без бранных выражений. Значит, они выполняют определенную функцию в культуре, и списать дело на ее перманентный кризис, вырождение все новых поколений не получится. Русский мат зафиксирован в берестяных грамотах XI–XII вв.

Леонид Александрович Китаев-Смык, автор первых русских монографий о стрессе [2], объяснил в той же связи психофизиологическую функцию ругательств. Психологи выяснили экспериментально, что *бранная речь* у всех народов Земли — это *мужская стрессовая субкультура*. Стоит вдуматься в этот вывод. Врачи заметили, что раны заживают в среднем быстрее в тех больничных палатах, где в отсутствие посторонних звучал задорный мат. Там, где лежали не ругавшиеся «чистюли», заживление шло медленнее. Объяснение этому феномену нашли эндокринологи: гормоны стресса (кортикостероиды) и мужские половые гормоны (андрогены) антагонистичны. Проще говоря, при повышенном выделении андрогенов, гормоны стресса нейтрализуются, а значит, его симптомы уменьшаются. Тут выясняется культурно-историческая функция ненормативной лексики. Она состоит в том, чтобы ободрить мужчин в критической ситуации — в бою, при опасной болезни, любой другой серьезной угрозе. Показательно, что женщинам матерная ругань противопоказана физиологически. У некоторых постоянно ругающихся и слушающих ругательства девушек и женщин возникают гормональные нарушения (начинает избыточно волоситься кожа, ломается голос, как у мальчиков). Особенно опасно, если мат постоянно воздействует на детей дошкольного возраста — их гормональное развитие будет под угрозой.

Количество ругани в повседневной речи было прямо связано со степенью риска, переживаемого людьми. Моряки и пираты, военные и строители ругаются гораздо чаще сухопутных жителей, офисных клерков. Нецензурная брань

помогала выживать в критических условиях — природных и социальных катаклизмов (плохого климата, большой территории, территориальной разобщённости, частых войн, когда приходится защищать себя и потомков). Именно таковыми оказались условия формирования русской цивилизации.

Как известно лингвистам, адреса ругательств различаются у разных народов. У восточных славян главный объект ругани — женщина, мать. В Средней Азии, напротив, мужчина, отец. На Кавказе главный сюжет ненормативной лексики — кровосмешение. Разница зависела от условий проживания — где-то под угрозой оказывался авторитет мужчины, где-то женщины. То и другое угрожало выживанию всего родового коллектива.

Но постоянная ругань теряет своё глубинное предназначение, она только портит эмоциональный и физиологический фон нашей жизнедеятельности. Изредка, в действительно критической ситуации произнесённое ругательство способно поднять дух слабых, оставших людей; тем самым, дать им шанс спастись (ведь, как говорилось только что, мат активизирует выработку мужских половых гормонов и тем самым уменьшает страх, понижает болевой порог, активизирует энергию). Поработив повседневную речь, ругательства отбрасывают своих постоянных пользователей вниз социальной лестницы, девальвируют их образ, понижают авторитет в глазах окружающих, прежде всего женщин.

Старшие поколения россиян, выросшее и пожившее в тоталитарном, а затем авторитарном СССР, ругалось, конечно, но редко, гораздо меньше нынешней молодежи; никогда не ругалось дома, в семье; никогда не материлось при женщинах и детях; только в своих компаниях и «по делу», а не между делом. Отсюда ясно, почему именно мужчины вообще ругаются; почему раньше ругались меньше, чем теперь; почему теперь спешат ругаться молодые люди обоего пола... Однако экспансия мата означает не только регресс, но и по-своему прогресс отечественной культуры. Люди стали свободнее. Постсоветская культура, в чем только ее ни обвиняй, принесла людям свободу. Слова, передвижения, выбора. Независимость от слишком плотного контроля со стороны государства и его ревностных служителей. В этом смысле ругательства — это, помимо всего прочего, парадоксальный, неоднозначный, разумеется, но симптом становления гражданского общества. А вместе с тем, наверное, индикатор кризисных моментов в той же самой российской культуре, куда проникли повышенные (даже по сравнению с СССР) дозы лицемерия, демагогии, цинизма власть имущих — на фоне рекордного в новой истории Европы социального расслоения в обществе. Поэтому не случайно появление в постсоветские времена новых слов-паразитов: «реально» («реальные пацаны»), «конкретно» («чисто конкретно»), «типа», «как бы». Перейдя в просторечие, эти изначально философские выражения стали ответом народа на мнимость общественно-политической жизни, когда с трибун много и красиво говорится одно, а делается прямо противоположное; когда чудовищная коррупция изредка на показ выявляется, но ... часто не наказывается. На столь диковинные новости

общественно-политической жизни народу, особенно не пуганой молодежи, не остается ничего другого, как крепко выразиться...

Так что, не отказываясь от точечной борьбы с нецензурными выражениями в публичных местах (у нас — на территории студенческого городка), необходимо сознавать, что только политический курс на социальную справедливость и демократизацию, повышение уровня доходов трудящихся представителей среднего класса способны постепенно снизить уровень обцессивной лексики в речи будущих поколений россиян.

Литература

1. Харченко В.К. Поведение: от реального к идеальному. — Белгород, 1999. — С. 134–143.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. — М., 1983.