

ном процессе на кафедрах Медицинского института СурГУ. В частности, результаты портфолио позволяют оценивать уровень развития у студентов таких ценностей, как умение самостоятельно определять направление в изучении темы, анализировать информационные потоки, выделять ключевую информацию, делать самостоятельные выводы. Это дает возможность констатировать, что метод портфолио позволяет развивать у студентов умение анализировать и оценивать процесс собственного развития, развивать способности к самостоятельному поиску теоретической и практической информации относительно изучаемой дисциплины, определять проблемы и пути рационального их решения, развивать способности критического анализа полученных знаний при осмыслении использования их на практике применительно к будущей профессии по окончании высшего учебного заведения. Отбор материала для портфолио представляет собой кропотливую индивидуальную самостоятельную работу, позволяющую каждому студенту продумывать и осуществлять поиск оптимального решения конкретных задач, дающую возможность проанализировать и оценить уровень собственной деятельности в целях своего профессионально-творческого саморазвития. Данный вид работы требует от студентов большего времени на самоподготовку, но, в конечном итоге, закладывает основу глубоких знаний.

Что касается междисциплинарной интеграции, то она обеспечивает ориентацию студентов в образовательном пространстве и способствует интенсификации, систематизации и оптимизации учебно-познавательной деятельности на самостоятельном этапе изучения учебных дисциплин. В свою очередь, различные информационные технологии позволяют каждому студенту в удобное для него время осваивать учебный материал и способствуют активизации личностно-ориентированной познавательной деятельности студентов, повышают уровень мотивации обучения и способствуют их гармоничному вхождению в информационное пространство. Интерактивные образовательные технологии способствуют также развитию критического мышления у студентов, формируют у них навыки самостоятельной работы, способствуют осознанному планированию собственного образовательного маршрута [4].

Особое место в совершенствовании самостоятельной работы студентов и, одновременно, повышении их профессионального мастерства имеет производственная практика на базе лечебно-профилактических учреждений. В частности, профессиональные врачебные

качества отрабатываются при самостоятельном освоении и применении на практике современных методов клинического и лабораторного обследования курируемых больных, при самостоятельном обосновании клинического диагноза, при самостоятельном выборе рационального лечения, при самостоятельном оказании неотложной медицинской помощи, при самостоятельном уходе за больными.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова Л.А. Особенности самообразовательной деятельности в условиях вуза / Проблемы уч.-метод. и воспит. работы в вузе. – Мат-лы III межрегион. науч.-практ. конференции. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2006, Т. 2. – С. 124-130.
2. Калганова Е.В. Методы обучения учащихся на уроке как одно из средств формирования их ключевых компетенций / Наука и инновации XXI века: мат-лы V открытой окружной конф. молодых ученых. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2005. – С. 245-246.
3. Преподаватель высшей школы: психолого-педагогические основы профессиональной компетентности: учебные материалы на компакт-диске (УДК 378.661.126 (07), ISBN 5-7243-0006-0). – СПб ГМА им. И.И. Мечникова, 2007.
4. Повзун В.Д., Повзун А.А. Интерактивная образовательная технология как средство формирования навыков самостоятельной работы и развития критического мышления студентов в университете / Проблемы уч.-метод. и воспит. работы в вузе: Мат-лы IV межрегион. науч.-практ. конференции. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2008. – С. 67-75.

#### АСПЕКТЫ ОБУЧАЮЩЕЙ МОДЕЛИ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Халитова И.И.

*Казахский национальный педагогический  
университет им. Абая  
Алматы, Казахстан*

Настоящая статья посвящена вопросу моделирования знания в учебных целях. Под моделью мы, вслед за В.И.Самариным, понимаем «любой образ какого-либо объекта (т.е. структуры, системы, явления, процесса, ситуации и др.), используемый в качестве замещающего этот объект аналога» [1, 89]. В системе образования моделирование (т.е. создание моделей) – явление широко распространенное: образовательные стандарты, типовые и рабочие программы – всё это способы моделирова-

ния процесса обучения. Данные модели определяют стратегический план процесса обучения, регламентируя его, содержание, формы и временной объем. Актуальным остается вопрос разработки алгоритма построения обучающих моделей обучения, которые структурируют процесс обучения, придавая ему конкретные формы.

Несмотря на многочисленные разработки в области преподавания русского языка и иноязычной аудитории, вопрос обучения лексике русского языка как неродного (иностранного) остается нерешенным. Безусловно, существуют рекомендации в учебных пособиях по методике русского языка как неродного (иностранного), индивидуальные разработки преподавателей русского языка, опыт и т.п., но способ работы с накопленным в методике знанием, его адаптации к условиям преподавания нуждается в исследовании и описании. Несмотря на то, что в процессе преподавательской практики каждый педагог вырабатывает собственное авторское знание (термин) и стиль преподавания, наличие модели обучения лексике русского языка, позволит начинающим преподавателям русского языка как неродного (иностранного) давать уроки на достаточном профессиональном уровне в любых условиях. Под условиями мы понимаем материально-техническое и дидактико-методическое обеспечение процесса обучения в образовательном учреждении. В процессе профессиональной деятельности на основе авторского знания каждый преподаватель создает и использует дидактико-методический фонд, позволяющий решать и реализовывать образовательные цели и задачи.

Процесс обучения происходит в результате преподавательской деятельности педагога и познавательной деятельности студентов. Преподаватель выступает в роли носителя академического знания, студент – в роли познающего. Под академическим знанием мы понимаем общепринятую в той или иной научной области когнитивную картину мира, под которой понимают «...ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного рефлексивного отражения действительности в процессе мышления» [2, 52]. Несмотря на общепринятый характер академической когнитивной картины мира, каждый преподаватель-предметник в силу своей специализации является носителем индивидуальной (авторской) когнитивной картины мира как результата творческой интерпретации ака-

демической когнитивной картины мира, а также интерпретации и интеграции эмпирического и когнитивного опыта, полученного в результате профессиональной деятельности и поиска.

Для того чтобы рассмотреть деятельность преподавателей как носителей авторской когнитивной картины мира, В.И.Самарин вводит понятие «обучающей модели», которая определяется им как «информационная знаковая или предметная конструкция, разрабатываемая с целью передачи обучающимся и усвоения ими определенной части дидактического материала в конкретных формах учебной работы – кооперированной деятельности преподавания и обучения» [1, 89]. Мы отчасти согласны с данным определением В.И.Самарина. Конструкция – одна из разновидностей моделирования. Суть моделирования или создания модели, в частности обучающей модели, – выражение результатов систематизации и интеграции знания в определенной форме или системе форм. Таким образом, под обучающей моделью мы понимаем определенную форму или систему форм, выражающих результаты систематизации и интеграции знания с целью передачи их обучающимся.

В обучающей модели лексики русского языка, на наш взгляд, целесообразно различать четыре аспекта: 1) практический, 2) теоретический, 3) прагматический и 4) переводческий. Аспекты выделены нами на основе идей Л.В.Щербы, изложенных в его статье «О тринальном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» [3, 24-39], в которой понятие «язык» рассматривается: 1) как речевая деятельность; 2) как языковая система; 3) как языковой материал. Практический аспект мы связываем тем, что Л.В.Щерба определил как «языковой материал», теоретический аспект – «языковой системой», прагматический аспект – «с речевой деятельностью», переводческий аспект выделен с учетом профессиональной направленностью речевой деятельности на русском языке студентов-переводчиков. Таким образом, лексика языка, в частности русского языка, «существует» в трёх ипостасях: 1) в устной и письменной речи каждого носителя языка; 2) в качестве теоретического раздела лингвистики о словарном составе языка, именуемого «лексикологией»; 3) как результат речевой деятельности нации и народов, образующий словарный состав языка, отраженный в различных словарях.

Практический аспект модели обучения реализуется в процессе систематизации лексического материала в форме словаря-минимума, представляющего собой «совокупность слов

микроязыка обучения, выделенная на основе учета целевых (специальность учащихся) и временных (количество часов на данный курс) параметров» [4, 114]. Понимая под «микроязыком обучения» модель языка, которую студентам предстоит усвоить, А.Е.Карлинский в составе словаря-минимума различает 3 составные части: 1) «ядерный словарь», составляющий 50% общего объема лексического минимума учебной дисциплины; 2) «диспонибельная лексика» - знаменательные слова, не входящие в 1000 частотных знаменательных слов, но активно используемые носителями языка в определенных ситуациях, и составляющая 35% объема запланированного лексического минимума; 3) «комплементарная» или дополнительная лексика, составляющая 15% общего объема лексического минимума [4, 114-115]. В год, согласно типовой учебной программе, студентами должны быть усвоены 1200 лексические единицы русского языка как иностранного (общий объем словаря-минимума). Следовательно, исходя из изложенных выше параметров, объем ядерной лексики составит – 600 единиц, диспонибельной лексики – 420 единиц, комплементарной лексики – 180 единиц.

Так как цель обучающей модели лексики русского языка - представить словарный состав русского языка как системное явление, то единицы словаря-минимума организуются на основе тематического, семантического и грамматического принципов.

Тематический принцип - наиболее широко распространенный способ организации лексического материала. Тематически организованный лексический материал позволяет учитывать единицы, используемые в различных сферах человеческого общения (бытовой, профессиональной, деловой и др.), в том числе и специальную лексику, применяемую в сфере профессионального общения (то, что А.Е. Карлинский определил как целевой параметр).

Семантический принцип реализуется в составе тематического словаря-минимума при группировке отобранной лексики в зависимости от системных отношений (включения: гиперо-гипонимические, партитивные; пересечения: синонимические, антонимические, омонимические и др.), которые существуют между лексическими единицами.

Грамматический принцип реализуется в процессе группировки лексических единиц, отобранных по семантическому принципу. Например, распределение единиц словаря-минимума по их принадлежности к той или иной части речи. Грамматический принцип организации лексического материала – условие

изучения лексических единиц в их теоретическом аспекте.

Теоретический аспект обучения выражается в основных теоретических положениях из разделов языкознания: фонетики, фонологии, лексикологии, фразеологии, словообразования, морфологии, орфографии, синтаксиса и пунктуации, используемые в качестве научного комментария для языковых фактов, отраженных в словаре-минимуме и наблюдаемых в текстах, использованных в процессе обучения. Слово – интегративная языковая (лексическая) единица, объединяющая в себе 4 языковых уровня: 1) фонетический (акустическая форма лексемы и графический способ её фиксации); 2) семантический (семантическая форма лексемы, выражающая её лексическое значение); 3) грамматический (форма лексемы, выражающая её грамматическое значение); 4) синтаксический (способность лексических единиц сочетаться, выступать в качестве функциональных единиц речи). Под «интегративной языковой единицей» мы понимаем факт языка, представляющий собой единство множества разнородных и идентичных элементов. Следовательно, в теоретическом комментарии лексические единицы необходимо описать и охарактеризовать с учетом элементов всех перечисленных выше языковых уровней.

Прагматический аспект является интегрирующим, так как акцент ставится на традициях употребления теоретического и практического материала в различных ситуациях речевого общения: а) правила употребления лексических единиц с точки зрения их стилистических характеристик и норм валентности – теоретический материал; б) элементы текстов (монологических и диалогических), иллюстрирующих литературную норму и узус, – практический материал.

Переводческий аспект представляет собой отношение к языковому материалу, речевой деятельности и системе языка с позиций целей и задач профессиональной деятельности: использование основных положений теории перевода при осуществлении практики перевода лексических единиц с одного языка на другой.

Рассмотренные аспекты обучающей модели лексики русского языка как иностранного (неродного) между собой связаны отношениями, определенными образовательными целями специальности «Переводческое дело». Так, мы считаем, что переводческий аспект является основным критерием отбора текстов различных речевых жанров и, соответственно, лексического материала. Практический аспект предшествует теоретическому и реализуется в нем в форме когнитивной картины мира. Праг-

матический аспект интегрирует знания с практической деятельностью, формируя навыки профессиональной коммуникативной деятельности.

Таким образом, при структурировании обучающей модели преподаватель следует «сверху - вниз»: определяет переводческий аспект обучающей модели, затем раскрывает прагматический аспект, находит формы передачи теоретического аспекта и заканчивает формирование обучающей модели с детального описания и освещения практического аспекта. На занятии модель будет представлена вниманию студентов в обратном порядке: «снизу - вверх»: от изучения лексики в практическом аспекте до формирования навыков профессионального перевода лексических единиц.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Самарин В.И. Инварианты модели познания в научно-исследовательской и дидактической деятельности // Вопросы гуманитарных наук, №1, 2007. – С.89-92.
2. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
3. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432.
4. Карлинский А.Е. Принципы, методы и приёмы лингвистических исследований. – Алматы: КазУМОиМЯ им.Абылай хана, 2003. – 184 с.

#### СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Хунафина Д.Х., Галиева А.Т.  
ГОУ ВПО «Башкирский государственный  
медицинский университет Росздрава РФ»  
Уфа, Россия

Особенности специального профессионального образования обусловлены спецификой предмета преподавания. Подготовка молодого поколения врачей – задача огромной государственной важности и общественной значимости, все заинтересованы в том, чтобы врач был квалифицированным специалистом. В настоящее время требуется не просто передача методического опыта, не просто психолого-педагогическая подготовка начинающих преподавателей по отдельным вопросам, требуется умелое направление профессиональной ориентации студента. Актуально и сегодня высказывание французского терапевта XIX века Арма-

на Труссо: «Чтобы стать врачом – надо видеть, видеть и видеть больных. Чтобы стать учителем врачей – надо показывать, показывать и показывать больных». Преподавание – это в первую очередь общение, поэтому потенциальный преподаватель должен быть общительным, иметь четкую дикцию, обладать культурой речи.

В настоящее время в рамках модернизации российского образования одной из важнейших задач профессионального обучения в высших учебных заведениях страны является повышение компетентности студентов через повышение компетентности преподавателей. Умение формировать творческое и критическое мышление и обучать этим видам студентов определяет уровень профессиональной компетентности педагога. От того, как педагог сумеет обучать студентов критически мыслить, обеспечить восприятие, запоминание, понимание, осмысление зависит продуктивность деятельности студентов.

Обучение клиническим дисциплинам, как правило, проводится «на больных». Возникает взаимодействие не только между преподавателем, студентом, но и между преподавателем, студентом и пациентом. Помимо этого, взаимодействие студентов возникает и с персоналом клинического отделения, администрацией учреждения. Преподаватель на клинической кафедре одновременно является и врачом. Поэтому, каким врачом он предстанет перед студентами, во многом определяет этику учебного процесса. Кроме того, преподаватель-клиницист демонстрирует свое клиническое мышление, умение общаться с больным человеком, грамотно интерпретировать результаты лабораторных и инструментальных исследований, умение пользоваться основами педагогического мастерства, вовлечь студентов в активное участие в разборе больного.

Коммуникативную компетентность специалиста можно охарактеризовать как определенный уровень сформированности личностного и профессионального взаимодействия с окружающим, умение правильно понимать и толковать специальные термины с людьми, не имеющими отношения к медицине. Коммуникативная компетентность врача начинает формироваться еще в процессе обучения в медицинском вузе, затем самостоятельно в результате общения с больными. Поэтому очень важно показать преподавателю-клиницисту своим студентам правильный стиль поведения, манеру общения с больными. Если отношение преподаватель-студент представляется как «внутренняя» проблема высшей школы, то когда в это отношение включается больной, ситуация