

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми підготовки вчителів: Монографічний зб. статей / Херсонський держ. педагогічний ін-т. Кафедра педагогіки / Т.В. Комісарова (ред.). – Херсон, 1997. – 112 с.
2. Барабанова Т.О. Значення інтерпретації як найважливішої процедури пізнання // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2000. – Вип. 1-2. – С. 160-162.
3. Барабанова Т.А. Методические приёмы формирования механизма интерпретации в процессе обучения // Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції “Філософія. Менталітет. Освіта”. – Одеса., 1995. – С. 14.
4. Глазкова І.Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бердянський держ. педагогічний ун-т. – Харків, 2004. – 27 с.

УДК 811.1/8' 276.5 : 61

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Васецкая Л.И., к. пед. н., ст. преподаватель

Запорожский государственный медицинский университет

В статье определены и обоснованы стратегии и тактики каждого конкретного этапа обучения профессиональной речи. Осуществлен анализ стратегий и тактик всех этапов обучения иноязычной речи с позиции коммуникативного содержания обучения, посредством конкретизации целей обучения профессиональной речи. Ставится вопрос о влиянии принятых стратегий и тактик обучения на перспективу и основополагающие моменты формирования и составления программ и учебников по обучению иноязычной профессиональной речи.

Ключевые слова: стратегии, тактики обучения, профессиональная речь, коммуникативные умения, цели обучения, приемы обучения.

Васецька Л.І. СТРАТЕГІЇ Й ТАКТИКИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ / Запорізький державний медичний університет, Україна

У статті визначено й обґрунтовано стратегії й тактики кожного конкретного етапу навчання професійного мовлення. Здійснено аналіз стратегій і тактик усіх етапів навчання іноземного мовлення з позиції комунікативного змісту навчання, за допомогою конкретизації цілей навчання професійного мовлення. Ставиться питання про вплив прийнятих стратегій і тактик навчання на перспективу й основні моменти формування й створення програм і підручників з навчання іноземного професійного мовлення.

Ключові слова: стратегії, тактики навчання, професійне мовлення, комунікативні вміння, мета навчання, прийоми навчання.

Vasetskaja L.I. STRATEGIES AND TACTICS FOR TRAINING OF THE VOCATIONALLY ORIENTED SPEECH OF THE MEDICAL UNIVERSITIES FOREIGN STUDENTS / Zaporozhye State Medical University, Ukraine

In this article strategies and tactics of every concrete stage of teaching of professional speech are determined and motivated. The analysis of strategies and tactics of all stages of teaching of foreign speech from position of communicative content of teaching is carried out, by means of specification of teaching aims of professional speech. A question is put about influencing of the accepted strategies and tactics of teaching on a prospect and fundamental moments of forming and composing of the programs and textbooks for teaching of foreign professional speech.

Key words: strategies, teaching tactics, professional speech, communicative skills, teaching aims, teaching methods.

Задача определения стратегий и тактик обучения иноязычной речи неоднократно выдвигалась в научных работах, связанных с вопросами преподавания русского языка как иностранного (О.Д. Митрофанова, А.А. Акишина, Д.И. Изаренков, А.Б. Чистяков, Т.П. Скорикова, А.В. Межжерина и др.). Данная проблема исследовалась в связи с определением целей обучения иностранных студентов вузов нефилологического профиля [1-4] В настоящее время это связано, прежде всего, с профессиональной направленностью обучения.

Цель статьи состоит в определении и обосновании основных стратегий и тактик обучения профессиональной речи (далее: ПР) иностранных студентов медицинского вуза; раскрытии составляющих данных стратегий и тактик конкретного этапа обучения с позиции коммуникативного содержания обучения иноязычной речи, через конкретизацию целей обучения каждого этапа.

Стратегии и тактики обучения ПР, на наш взгляд, можно описать и представить, прежде всего, через четко определенную содержательную структуру целевых установок каждого этапа обучения, реализуемых посредством совокупности используемых в процессе обучения способов и приемов и форм. При определении стратегий и тактик обучения мы опирались на данные многолетних исследований, проведенных на кафедре русского и украинского языков Запорожского государственного медицинского университета. Как показывает практика, в содержательную структуру целевых установок по обучению ПР следует включить языковые знания и навыки, речевые навыки и умения, а также коммуникативные знания и умения. Именно овладение такой совокупностью знаний и умений необходимо иностранному студенту для адекватного и достаточно полного речевого самовыражения в типичных для него ситуациях и жанрах, осуществления им коммуникативных намерений в ходе реализации учебно-профессиональных, собственно профессиональных и научно-профессиональных задач.

Процесс овладения ПР имеет определенную этапность и соответственно этапам стратегии и тактики обучения. На всех выделяемых нами этапах ПР присутствует в устной и письменной формах, но с переменной их приоритетностью. В связи с этим мы рассматриваем соотношение таких аспектов, как работа с научным текстом, конспектирование первоисточников и функционирование ПР в ее монологической и диалогической формах на всех этапах обучения. Но главное, что отличает данный анализ от других, это то, что мы рассматриваем все этапы с позиций коммуникативного содержания обучения, исследуя стратегии и тактики формирования ПР.

Первый этап начинается на подготовительном факультете. Это этап ознакомления с элементарной лексико-грамматической базой научного стиля, формирования навыков чтения, понимания и воспроизведения научного текста, подробно или выборочно. На данном этапе преимущество отдается устной речи, притом подготовленной. Основной стратегией первого этапа становится обучение конструированию монолога по микротеме; основам элементарных речевых тактик диалога: запросу информации, реагированию на запрос информации и на ее получение.

Обучение на следующем этапе (первый курс) базируется на усвоенной на подготовительном факультете функциональной языковой системе, на лексико-грамматических конструкциях научного стиля речи. Но в отличие от задач начального этапа, где “явления языка и речи объясняются на уровне одного изолированного предложения” [5, 169], основной этап имеет совершенно другую цель. Так как для овладения законами выражения научной мысли на иностранном языке недостаточно знать языковые средства, соотносимые с выражаемыми ими “смыслами” и ситуациями,

нужно уметь оперировать более широким контекстом и правилами функционирования в нем самих этих средств и “смыслов” [6, 102]. На этом этапе обучения для достижения учебных целей используются общенаучные, профильные и узкопрофильные тексты.

Иностранцев обучают тому, как определить коммуникативные возможности текста. В этой работе на первый план выходит задача формирования новых коммуникативных действий, которые должны основываться на речемыслительном поиске коммуникативного содержания изучаемого текста. Этот поиск предполагает нахождение смысловых центров научного текста и усвоение способов и форм языкового выражения намерений и мыслей автора. Важно научить студента установлению связей между речевыми средствами и коммуникативным эффектом. Это содействует осознанию учащимися коммуникативного смысла речевых интенций и языковых средств их выражения. Образцом моделирования таких связей служит текст из учебников профильных дисциплин. Именно такой текст может обеспечить решение коммуникативных задач ПЗС на первом курсе. А взаимосвязь между структурой РИ и структурой ее языкового и речевого оформления раскрывается в процессе оперирования текстовым материалом учебника, способствующим усвоению и осмыслению грамматических правил на занятиях по изучаемому языку.

Основная стратегическая линия этого этапа - научить учащегося действовать на иностранном языке согласно своим коммуникативным задачам. Последние ограничены коммуникативными возможностями изучаемого информационного материала (научным медицинским текстом) и ситуацией учебно-профессионального общения.

Вслед за Т.М. Дридзе и Р.П. Мильруд считаем, что необходимо научить студента выявлять структуры семантико-смыслового комплекса текста, его денотат, то есть предметов мысли автора. Эти денотаты могут быть использованы учащимся в качестве смысловых и формально-структурных опорных речевых единиц для воспроизведения информации, извлекаемой из учебного текста. Однако задача осложняется еще и обеспечением понимания студентами-иностранцами речевых замыслов, выражаемых этими семантико-смысловыми структурами. Обучаемым важно овладеть такой тактикой: понять коммуникативную установку → найти семантико-смысловую структуру, релевантную решению коммуникативной задачи → оформить ее ответом на поставленный вопрос по микротеме - теме – мегатеме занятия. Для выработки данных тактик необходимо сформировать у студента умение ориентирования в речевой ситуации занятия, самостоятельного поиска коммуникативного смысла, реализованного учебным текстом (лекционным материалом). Это содействует усвоению модификаций структурно-семантических речевых моделей с последующей их трансформацией, необходимой для осуществления речевого действия на занятии в процессе учебно-профессионального общения.

На этом этапе студенты овладевают разноуровневой трансформацией: от трансформации в рамках языковой системы до речевой. Так, иностранные учащиеся должны уметь коррелировать самостоятельно подготовленные сообщения с поставленной преподавателем на практическом занятии коммуникативной задачей, соблюдая интенционально-смысловую адекватность. Например, на занятии по медицинской биологии рассматривается тема “Характеристика насекомых”. Студент подготовил сообщение “Пищевая система насекомых” по предварительно предложенным вопросам, а преподаватель запросил информацию о разнице между пищевой системой клопа и слепня. Таким образом, от речевой задачи “описать” студенту необходимо перейти к реализации речевой задачи “сравнить”. При этом у студента возникает потребность в выборе коммуникативной тактики: уточнить речевую задачу или реализовать ее по собственной логико-интенциональной программе. В данной ситуации учащийся может прибегнуть к реализационной схеме двух наиболее распространенных вариантов возникшего речевого намерения:

сопоставить путем выделения только основных признаков или *сравнить*, используя всю известную ему информацию. Следовательно, наша задача на данном этапе – обучить иностранного учащегося логико-функциональным схемам основных и самодостаточных речевых интенций. Эти логико-функциональные схемы помогут реализовать на практических занятиях профильных кафедр коммуникативные намерения вербального характера. Без овладения данным набором логико-функциональных схем речевых интенций (*далее*: ЛФС РИ) невозможно или весьма затруднено решение коммуникативных задач на практических занятиях профильных дисциплин первого курса. Проведенный нами анализ занятий профильных кафедр позволяет установить и составить список типичных коммуникативных задач, стоящих перед студентом: 1) сообщить; 2) описать; 3) охарактеризовать; 4) сопоставить; 5) аргументировать/обосновать; 6) установить/констатировать; 7) сформулировать вывод. Эти задачи реализуются набором ЛФС РИ на различном содержательном материале конкретных дисциплин. Естественно, при обучении студентов данному набору уделяется внимание формам их языковой и речевой выраженности.

Важными моментами при этом становятся осознание учащимся необходимости овладения выделяемыми им ЛФС РИ, формирование навыка устанавливать для каждой из ЛФС РИ подчиненность отношений. Например, для ЛФС РИ “*аргументация*” студент учится определять причинно-следственные и условно-следственные отношения между понятиями, явлениями, фактами и т.д. Иностранному учащемуся должен также уметь устанавливать иерархичность видов связей: логических, обусловленных логикой предметного содержания, или функциональных, выражающих определенные смыслы. Например, для речевой интенции “*сообщение*” характерны такие логические связи, как определение явления (предмета); характеристика по качественным и количественным признакам; функция или такие функциональные параметры, как сущность явления – механизм его протекания – связь данного явления с другим.

Для обучения ПР необходимо также целенаправленно формировать основные приемы работы с текстом:

- логико-смыслового анализа информации текста и определения его смысловых центров с последующим формулированием фразовых, абзацных, текстовых интенционально-семантических опор;
- трансформации учебного научного текста в логико-смысловые схемы;
- выделения и предъявления функционально-смысловых блоков и средств их выражения (лексико-синтаксических структур);
- оценивания, эксплицируемые в элементарных стереотипных речевых моделях выражения собственного мнения: *по-моему, ...; по моему мнению, ...; я думаю, что ...; мне кажется, что ...; я считаю, что ... и т.п., а также выражения согласия или несогласия: да, я согласен с ...; так - в значении “да”; нет, я не согласен с ...; нет и т.п.*

Формирование данных приемов должно осуществляться на каждом языковом занятии при обучении ПР. Это приводит к многократности повтора высказываний по единой логико-структурной схеме, но с различным содержанием, позволяет сформировать навыки профессиональной речи соответственно установленному на этом этапе обучения уровню коммуникативной компетенции.

Языковой кафедре нефилологического вуза важно учитывать и то, что студент первого курса самостоятельно работает с объектами изучения (исследования): демонстрационным специфическим материалом – клеткой (по гистологии); тканями, органами, организмом человека (по анатомии); частями биоорганизмов и биоорганизмами в целом (по медицинской биологии) и т.д. Это вынуждает его

вербализовать свои наблюдения (исследования) в устной (письменной) форме или воспользоваться паралингвистическими средствами: схемами, таблицами, рисунками. Невербальные коммуникативные установки (например, начертите, покажите, нарисуйте и т.п.) типичны для практических занятий по специальности. Однако в дальнейшем они требуют обязательной вербальной реализации в процессе учебно-профессионального общения. Именно дальнейшая вербальная реализация невербальных коммуникативных установок, как показывают наблюдения, требуют от студента умения составлять сообщение о ходе эксперимента (исследования), о проведении наблюдения; речевого выражения идентификации демонстративного материала; констатации явления, процесса и т.д.; аргументации и формулирования вывода. При этом решение речевой задачи должно осуществляться в форме краткого или развернутого ответа: от слова-термина (часто на латыни и его русский эквивалент) до микро- и макротекста. Проведение эксперимента, наблюдения за объектом исследования требует также сформированности умения комментирования, ранжирования информации, ее компрессии и оформления в виде схем, таблиц, формул и т.п.

Итак, студент первого курса нуждается в формировании навыков и умений различных форм *компрессии*: 1) сокращение информации предложения до информативного центра; 2) выделение главной информации абзаца, макротекста, текста, текстов и формулирование в виде разных типов планов (назывного, вопросного, сводного), логико-смысловых схем, информационных опор. Названные умения обуславливают обучение способам перекодирования информации, то есть расшифровки различных форм компрессии в развернутые, адекватные коммуникативным установкам высказывания и их последующие модификации в зависимости от речевых задач учебно-профессионального общения.

На практических занятиях по специальности преподаватель часто ставит перед студентом проблемно-ситуативные задачи, решение которых требует понимания речевого намерения преподавателя, а также поставленной в задаче проблемы и ее вербального решения. Таким образом, иностранный учащийся должен не только участвовать в диалоге-расспросе, диалоге-беседе, адекватно реагируя на реплики преподавателя односложными репликами (слово, словосочетание), но и строить монологическое высказывание (микро- и макротексты) неподготовленного характера.

Обобщая сказанное, приходим к выводу, что основные стратегии и тактики обучения ПР на основном этапе нацелены на формирование у иностранного студента, с одной стороны, соответствующих языковых и речевых навыков и умений, характерных для ситуаций учебно-профессионального общения, а, с другой - овладение иностранцем коммуникативными умениями.

На первом курсе это такие навыки и умения, как *строить сообщение* по тексту (микротексту), по микротеме – теме – метатеме, применяя релевантные коммуникативным установкам речевые тактики; *запрашивать* необходимую *информацию*; *трансформировать письменную форму речи в устную* и осуществлять обратную трансформацию: схема (рисунок, таблица) → письменный текст → устный текст; *вербализовать* полученные экспериментальным путем *результаты*; *вербально идентифицировать* исследуемый объект по его признакам, особенностям, характеристикам; *осуществлять кодирование* информации в разных формах и ее *расшифровку* в виде высказывания, реализующего коммуникативную установку речевой ситуации.

К коммуникативным умениям на этом этапе относятся *тактики речевого поведения* коммуникантов. Все коммуникативные тактики данного этапа обучения целесообразно объединить в *группу* так называемой *речевой перестройки*, а именно: изменение своей интенционально-смысловой программы (коммуникативные программы) в зависимости

от смены коммуникативных установок (ситуационно-речевых задач); реализация интенционально-смысловых программ в различных вариантах: от ответа одним словом до развернутого ответа (сообщения, описания, рассуждения); переход от подготовленного к неподготовленному высказыванию. При этом под “неподготовленным” высказыванием мы понимаем умение выражать известную информацию в речевой форме, релевантной интенционально-смысловой программе, заданной изменившимися коммуникативными установками речевой ситуации.

Системность и преемственность в обучении позволяет сохранить и расширить систему обучения диалогу и монологу на втором курсе. Обучение монологу и диалогу на первом и втором курсе отличается лишь количественными показателями, тематико-ситуативной наполняемостью, логико-структурной и структурно-грамматической усложненностью базового текстового материала. Расширение коммуникативного содержания профессионального общения за счет ввода со второго семестра на втором курсе новых учебных дисциплин: пропедевтика внутренних болезней и общий уход; пропедевтика детских болезней и общий уход; общая хирургия и общий уход и др. обуславливает постановку новых коммуникативных целей обучения на этом этапе и усложнение прежних, поставленных на первом курсе.

На данном этапе появляются новые реальные ситуации общения (клиническая практика, общение с больным и с медицинским персоналом). В этих ситуациях студент выступает в новых социальных ролях (врач-практикант, консультант, коллега). Данные ситуации выдвигают такие коммуникативные установки, которые требуют от студента иной системы речевых действий, чем в ситуациях общения на первом курсе как в устной, так и письменной формах (написание истории болезни). Таким образом, стратегической задачей обучения на втором курсе является формирование у студента следующих навыков и умений: *устанавливать контакт* с больным (поддерживать, советовать, обещать, соглашаться, убеждать, успокаивать, требовать и т.п.); *запрашивать* у больного специальную *информацию* (уточнять, переспрашивать и т.п.); *аргументировать* и *комментировать* больному специальную информацию (повторять, переспрашивать, резюмировать, подтверждать, выражать собственное мнение, присоединяться к другому мнению, акцентировать внимание, опровергать т.п.); *сообщать* больному специальную информацию (дополнять сказанное, уточнять); *составлять* и *оформлять* фрагменты специального жанрово-стилистического текста – истории болезни.

Коммуникативные тактики в ситуациях профессионального общения на этом этапе сводятся к *построению*, с одной стороны, *собственной интенционально-смысловой программы* высказывания, а с другой - тактик *ведения профессионального диалога* с больными, с будущими коллегами.

На третьем курсе иностранный учащийся овладевает еще одной разновидностью коммуникации – научно-профессиональной. Внимание на этом этапе акцентируется на таком аспекте научно-профессионального общения, как участие студента в научно-исследовательской работе профильных кафедр вуза. Результатом такого участия является выступление на научной конференции с сообщением (докладом). Отсюда дополняем список целей обучения профессиональной речи задачами формирования таких навыков и умений: *составлять краткое сообщение* в форме тезисов; *реферировать* научные источники; *писать доклад* на научную тему.

Основные коммуникативные тактики этого этапа, которые выносятся на обучение, – это *публичное выступление*, *участие в полилоге-дискуссии*. Для участия иностранного студента-третьекурсника в учебно-профессиональном и собственно профессиональном общении необходимо совершенствовать его навыки и умения, сформированные на

первом и втором курсах основного этапа обучения за счет усложнения и расширения структурных компонентов освоенных им коммуникативных программ.

Итак, вычлененные и описанные нами стратегии и тактики бучения ПР являются перспективным и основополагающим при создании программ и учебников по обучению иноязычной речи. Конкретные цели обучения профессиональной речи могут представлять собой *стратегию обучения*, направленную на: 1) ориентацию студента в том, чего и как он достигнет при изучении иностранного языка в учебно-профессиональной, собственно профессиональной и научно-профессиональной сферах общения; 2) получение преподавателем критериев уровневой оценки коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков в профессиональной сфере общения; 3) обоснование модели обучения ПР на всех этапах преподавания иностранного языка как целостной сквозной системы обучения; 4) обеспечение авторов учебников ориентирами, позволяющими производить отбор, презентацию материала и определять приемы и методы работы с ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Митрфанова О.Д. Нефилологическая аудитория как субъект учебного процесса и объект лингвистического воздействия // Русское слово в мировой культуре: В 4 т. – СПб.: Политехника, 2003 – Т.4.: Проблемы преподавания русского языка: обучение и контроль. – С. 173 – 179.
2. Иванова А.С. Роль и место прагматического подхода при обучении языку специальности на первом сертификационном уровне // Русское слово в мировой культуре: В 4 т. – СПб.: Политехника, 2003. – Т.4; Проблемы преподавания русского языка: обучение и контроль. – С. 137 – 140.
3. Меттерина А.В. Координация системного и функционального уровней при обучении РКИ // Изучение и преподавание филологических дисциплин в техническом вузе. – К., 1997. – С. 81-83.
4. Чистякова А.Б. Организация обучения языку иностранных учащихся в вузе. – Харьков: Константа, 2005. – 127 с.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.

УДК 378.178

ДІАГНОСТУВАННЯ НАУЧУВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАПРЯМОК УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Волярська О.С., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті аналізуються різні підходи до визначення поняття „научуваність”, розглядаються види педагогічних діагнозів, обґрунтовується значення діагностування навчальних досягнень студентів в період навчання у вищій школі.

Ключові слова: діагностування, здібність, навчання, розвиток особистості.