

ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ефремова Наталия Владимировна

Фатеева Юлия Геннадиевна

Игнатенко Ольга Петровна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОТ ПРОСТОГО К СЛОЖНОМУ

Ключевые слова: методика работы с текстом, РКИ, страноведение, художественная литература, научный стиль речи, коммуникативность, диалогичность междисциплинарные связи.

Статья посвящена методике использования текста на различных этапах изучения русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется различиям в работе с текстами разных стилей: научном, художественном, научно-популярном.

Keywords: method of working with text, Russian as a foreign language, country specific information, literature, scientific style of speech, communication, dialogue interdisciplinary communication.

The article is devoted technique of using text at various stages of learning Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the differences in the work with texts of different styles: scientific, artistic, scientific and popular. Keywords: Russian as a foreign language, method of working with text, geography, literature, scientific style of speech, communication, dialogue interdisciplinary communication.

Свободное владение иностранным языком начинается с овладения коммуникативной деятельностью, т.е. с умения осознавать изучаемые устные и письменные тексты, уметь извлекать из прочитанного как главные, так и второстепенные заложенные смыслы, создавать собственные тексты, выражать одну и ту же мысль различными способами, адекватно реагируя на ситуацию общения.

Известно, что основным стимулом успешной коммуникативной деятельности иностранных студентов является постоянное поддержание интереса к изучаемому языку, которое, как правило, мотивируется правильной организацией учебного материала, актуального именно для будущих специалистов. В связи с этим преподавателям русского языка в медицинском вузе необходимо максимально адаптировать учебный языковой материал к лексико-грамматическим средствам медицинских дисциплин. При этом изучаемый материал важно тщательно отобрать и скоординировать со специальными кафедрами как на языковом, так и на содержательно-тематическом уровнях. Для этого на кафедре русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета (ВолгГМУ) разработаны специальные учебные пособия, в разном объеме включающие содержание таких дисциплин, как анатомия, нормальная физиология, биология, патологическая физиология, фармакология и др. При отборе учебного материала, осуществляемого совместно с медицинской кафедрой, учитывается необходимый лексический и терминологический минимум образовательной программы той или иной дисциплины, согласованный с календарно-тематическими планами изучения данного предмета. Отметим, что для повышения уровня знаний по специальности студентов-иностранцев кафедрой русского языка и социально-культурной адаптации ВолгГМУ осуществляются межпредметные связи со специалистами медицинских кафедр в течение всего процесса обучения иностранных студентов.

Процесс формирования межпредметных связей заключается в том, что одна учебная дисциплина использует информацию и лексику, усвоенную при изучении другой учебной дисциплины. Такое взаимодействие изучаемого материала служит созданию у студентов общих синтезированных понятий, навыков и умений. Учитывая эти реалии, следует взаимодействие дисциплин сделать правилом, используя его сознательно и целенаправленно. Примером могут служить учебные пособия, изданные коллективом кафедры русского языка в сотрудничестве со специалистами медицинских кафедр: «Русский язык и специальность», «Стоматология», «Биохимия» и т.д.

Итак, главная задача межкафедральной интеграции состоит в выявлении достаточного и необходимого минимума специальной лексики и организации учебных текстов, отражающих типичные черты подязыка специальных дисциплин, которая дается в начале каждой темы – термин и дефиниция, при работе с которыми студенты вначале правильно произносят, ставят ударение, затем составляют с ними словосочетания и предложения, вводя в активный словарь. Конечная цель таких упражнений – уверенное вступление в коммуникацию, владение сложными конструкциями, составление собственных текстов.

Основная цель обучения русскому языку состоит не только в том, чтобы обеспечить социальную адаптацию студентов в учебном процессе вуза и за его пределами. Практическое владение языком также необходимо для прослушивания лекций на 5 – 6 курсах, выступления на семинарах, сдачи зачетов и экзаменов, общения в языковой среде.

Мы считаем неправильным ставить перед иностранными студентами медицинского университета задачу обучения всем компонентам системы грамматики и синтаксиса русского языка, хотя на продвинутом этапе студенты должны, несомненно, получить достаточно глубокие знания о системе русского языка. При обучении языку специальности из этой системы должны быть выбраны главные компоненты – лексика, грамматические конструкции, обслуживающие сферу научной речи медико-биологического профиля и ситуации общения в системах «врач – пациент» при сборе анамнеза и «врач – врач» в сообщении на клинической конференции.

На продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного на 4 – 6 курсах продолжается изучение грамматики, однако она не становится самостоятельным объектом изучения. Изучаются грамматические явления, наиболее частотные в сфере медицинского общения, и те грамматические явления, без знания которых студенты не в состоянии понять и воспроизвести предложения в содержащем их контексте. Например, научные тексты по анатомии и гистологии, представленные в учебниках для 1-го курса, содержат значительное количество

причастий и причастных оборотов, деепричастий, детерминантных предложений, а также кратких прилагательных и причастий в роли предиката. В тоже время количество используемых глаголов сравнительно невелико, что отодвигает изучение видов глаголов на второй план, поэтому они изучаются после 3-го курса.

Особого внимания требует изучение медицинской терминологии. Это значительный пласт лексики, при изучении которого часто невозможно использование языка-посредника, так как названия этих реалий или явлений и процессов могут быть незнакомы студентам ни на языке-посреднике, ни на родном языке, например, «перикард», «иррадиация», «симбиоз», «диссеминация», «октомиксовирус», «коллатераль», «эозинофилы», «миелопоз» и т.п. В связи с тем, что начиная с конца XX века медицинская лексика активно обогащается терминами, пришедшими в русский язык из английского, при их изучении целесообразно проводить сопоставление русских терминов и их эквивалентов в латинском и английском языках. И здесь важно обратить внимание студентов на сферу употребления слова и на его сочетаемость с другими группами слов, словообразовательные возможности. Во многих случаях предпочтительное применение заимствованного слова объясняется тем, что его русский эквивалент употребляется и в общелитературном языке в более широком или вообще в ином значении. Иногда русский эквивалент изучаемого слова отступает перед интернационализмом, поскольку от него легче образовать производные слова, что и делают студенты практически на каждом занятии, подбирая однокоренные слова к данным – существительные, прилагательные, причастия. Например, от «иммунитет» легко образуется прилагательное «иммунный», а от русского эквивалента «грудная жаба» образовать прилагательное нельзя. Такая же ситуация с терминами «поджелудочная железа» и «переливание крови» и pancreas (панкреатический), «гемотрансфузия» (гемотрансфузионный) и др. Прилагательные, образованные от синонимичных терминов «близорукость» (близорукий), и «миопия» (миопический) имеют различное значение и сферы использования.

Следует отметить, что изучение терминологии не имеет смысла в отрыве от текста. Поэтому учебными материалами являются тексты для чтения и пересказа (устного или письменного), разработанные совместно преподавателями других кафедр и аналогичные текстам учебников ведущих дисциплин. Это, например, анатомия, гистология на 1-ом курсе, биохимия, нормальная физиология на 2-м курсе, фармакология, внутренние болезни, хирургия на 3-ем. В число учебных материалов также включены научно-популярные статьи медицинской тематики из журналов «Здоровье», «Доктор», «Врач», «Врачебная газета» и др.

Отметим, что основным методическим «пособием», на котором наиболее часто происходит знакомство с иностранным языком на аудиторных занятиях, является текст. Условимся, что под текстом мы понимаем любое законченное высказывание, от предложения (например, загадки, скороговорки), до сложного художественного или научного целого.

Среди методистов бытует мнение, что тексты следует включать в языковой учебный процесс с того момента, когда учащиеся овладели основами грамматической системы изучаемого языка, т.е. в состоянии по графическому облику слова определить его грамматические характеристики и знакомы с основными типами предложений в русском языке. На наш взгляд, такой подход не вполне обоснован. Так, текст впервые появляется уже в адаптационный период на «фонетической пятиминутке», которая используется на всех этапах учебного процесса в виде мини- или микротекста. Нередко для проведения «фонетической пятиминутки» используются скороговорки. Отметим, что скороговорка воспринимается студентами-иностранцами как микротекст на неродном языке, потому методика работы со скороговоркой напоминает работу с текстом: сохраняются все этапы (предтекстовый, притекстовый, послетекстовый), однако эта этапы крайне сжаты во времени и их цели несколько отличаются от одноименных этапов работы с полноценным текстом.

Проиллюстрируем свое предположение. На первом этапе – презентация скороговорки преподавателем – она звучит в быстром темпе, так, как ее следует произносить. Этого, как правило, достаточно, чтобы заинтересовать студента-иностранца, пробудь в нем желание понять этот текст и научиться произносить его также быстро. Этим достигается основная цель предтекстового этапа работы. Затем преподаватель и студенты вместе, а потом самостоятельно повторяют ее медленно, по слогам, что в методике совпадает с притекстовым этапом, связанным с подготовкой к восприятию смысла предложенного текста. Следующий этап включает работу над пониманием смысла скороговорки – каждое слово должно проговариваться осмысленно, а не механически. Студентам необходимо понимать то, что они произносят для более полного запоминания и введения изученных слов в активный словарь. Значение некоторых слов раскрывается при помощи иллюстраций, комментариев преподавателя, перевода на язык-посредник. Послетекстовый этап – работа над произношением. Здесь ведется отработка изолированно каждого звука, затем слова, содержащего этот звук, словосочетания и, наконец, всей скороговорки, которая впоследствии заучиваются наизусть. Таким образом, соблюдаются все основные этапы работы с текстом. Вместе с тем через определенное время обучающиеся имеют достаточно большой запас фонетического и лексического материала. В дальнейшем, несомненно, и объем и смысловая наполненность текстов увеличиваются, но методика работы с ними остается практически неизменной.

При изучении русского языка как иностранного в вузе многие специалисты сталкиваются с рядом проблем. Например, к сожалению, в нынешний момент ассортимент учебников для иностранных студентов медицинских вузов крайне ограничен, однако пособия по изучению русской грамматики и других аспектов языка весьма многочисленны. Нельзя сказать, что обучение без учебника невозможно, но абсолютно ясно, что оно неэффективно. «Современная методика рассматривает учебник не столько как одну книгу, сколько как комплекс учебных пособий – комплекс современных источников информации, специально приспособ-

собленный для реализации системы занятий в определенных условиях в соответствии с определенными целями. Такой комплекс непременно должен включать пособие по обучению чтению, содержащее тексты, близкие по содержанию к текстам учебников как в плане содержания, так и по степени сложности» (Адашкевич, 2012: 74). Кроме самих текстов методическая разработка должна содержать систему предтекстовых заданий, направленных на снятие трудностей при чтении, а также систему послетекстовых речевых упражнений и заданий, контролирующих понимание текста. Далее, весь изученный грамматический и лексический материал находит отражение в самостоятельной работе студентов, которую они выполняют, имея достаточный лексический запас, владея конструкциями, ориентируясь в грамматике и синтаксисе.

Именно поэтому основным учебным пособием на старших курсах ВолгГМУ является пособие «Русский язык и специальность», разработанное совместно преподавателями кафедры русского языка и социально-культурной адаптации и профилирующих медицинских кафедр. Несомненно, работа с данным пособием, которое ориентировано на изучение уже не просто языковых процессов, а на язык специальности, имеет ряд методических особенностей, так как цель данного пособия – выработка навыка монологической и диалогической речи по специальности.

Так, для чтения и дальнейшей работы предлагаются тексты только медицинского содержания, что, несомненно, накладывает отпечаток на структуру занятия. Большинство предлагаемых разработок сохраняют традиционное построение: студентам предлагается выполнить весь комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Смысловое наполнение таких заданий значительно отличается от подобных при изучении художественного или страноведческого текста.

Бесспорно, при изучении текста на неродном языке основные трудности связаны с тем, что информация воспринимается как текст, сообщение на естественном языке. Принципиальным здесь является не объем текста, а количество содержащихся в нем трудностей, которые затрудняют восприятие информации

и, в конечном итоге, возможность понять смысл прочитанного. Идеальным, по мнению методистов, «следует признать такой текст, работа над ключевыми единицами которого укладывается в конкретной учебной группе во время, отведенное для занятий одного дня (по этому аспекту)» (Кулибина, 2001: 105). Несомненно, реализация этого требования в различных группах занимает разное количество времени: в одном случае возникает необходимость в самостоятельной работе с незнакомыми словами, в другой группе, где уровень языковой подготовки учащихся значительно выше, можно будет сразу начать с непосредственной работы с текстом.

Мы считаем, что первым этапом работы с любым текстом является предтекстовый, однако, в зависимости от направленности текста (страноведческий, художественный, научный) содержательная сторона этой части занятия может варьироваться. Так, главная цель предтекстового этапа работы с художественным текстом состоит в том, чтобы «создать у учащихся устойчивый мотив чтения текста, заинтересовать их, сделать так, чтобы им захотелось прочитать текст несмотря на все возможные трудности» (Кулибина, 2001: 107). При изучении самого научного текста на этом этапе проводится лексическая работа. Преодоление лексических трудностей при изучении художественного текста решается, как правило, на этапе предтекстовой работы или в процессе непосредственного знакомства с произведением. Обычно «снятие» лексических трудностей на этапе предтекстовой работы заключается в семантизации лексической единицы (путем толкования на изучаемом языке или перевода на родной язык учащихся) и выполнении упражнений. Нередко этот вид работы при изучении художественного текста можно «опустить», так как большая часть «темных мест» проясняется в процессе чтения. Преодоление лексических трудностей на старших курсах происходит «по тому же сценарию» и осуществляется путем комментирования, разъяснения новых терминов, перевод же чаще осуществляется не на родной язык, а на латинский, который в медицинском вузе может выполнять роль языка-посредника.

При подготовительной работе над лексикой изучаемого текста возможно предложить студентам «догадаться» о значении той или иной лексической единицы: предположить о значении существительного или причастия по значению исходного глагола, найти корень слова, подобрать однокоренные слова и тем самым догадаться о значении единицы текста. В этом случае студент «вынужден» использовать когнитивные стратегии идентификации. Практика показывает, что «используя необходимые стратегии, обучаемые в состоянии самостоятельно преодолеть значительную часть лексических трудностей: их деятельность отличает так называемая мотивированная самостоятельность» (Кулибина, 2001: 128). Задания подобного типа не только снижают степень стресса при встрече с незнакомой лексемой, но и придают студентам уверенности в своих силах и знаниях, что, в конечном итоге, благотворно сказывается на процессе работы с текстом.

В подобных ситуациях с целью экономии учебного времени студентам нередко предлагают обратиться к словарю. Конечно, использование словаря или подсказки преподавателя в состоянии дать существенную экономию времени, однако обращение к когнитивной идентификации дает обучаемым возможность реализовать собственные мыслительные и языковые возможности, сформировать и закрепить навыки, которые в будущем они смогут использовать при работе с любым текстом. Несомненно, подобная стратегия идентификации во многом основывается на языковой догадке, при этом догадка – это не перебирание схожих слов, не «слепое» угадывание, а результат речевой практики, предшествующего опыта общения. Методисты утверждают, что «задания, основанные на догадке, активизируют языковые знания учащихся, придают этим знаниям в глазах самих учащихся дополнительную ценность и пр. Учащиеся осознают, как много они на самом деле знают и каким способом могут приобрести новое знание (Кулибина, 2001б: 128-129).

Вместе с тем, лексическая работа с текстом не ограничивается лишь толкованием «непонятных слов», главная задача этого этапа занятия – формирование коммуникативного навыка, т.е. любая лексическая единица должна «выходить в речь». Для этого приводятся примеры употребления нового слова, предлагается

выполнить ряд упражнений, в которых создаются типичные для данной лексической единицы контексты. Основной особенностью таких упражнений при изучении художественного текста является создание таких контекстов, которые бы не повторяли фрагменты изучаемого текста, так как это, по мнению ученых, «разрушает целостность и последовательность восприятия и может быть сравнимо с подглядыванием ответа при решении математической задачи» (Кулибина, 2001: 114). Однако при работе с научным текстом такое «подглядывание» вполне допустимо, более того, на наш взгляд, предварительный анализ фрагментов изучаемого текста облегчит его восприятие и дальнейшую работу с ним.

Обязательным требованием к предлагаемому для изучения художественному тексту является знание всех грамматических явлений, которые могут встретиться читателю, в таком случае выполнение специальных упражнений, например, на употребление видов глагола, глаголов движения и т.п., непосредственно перед чтением текста не требуется. Однако при изучении научного текста, в нашем случае текста по медицине, целесообразным представляется вводить специально подобранные грамматические упражнения, цель которых не столько объяснить то или иное грамматическое явление, сколько повторить его, закрепить эти значения в речевой практике. Для этого могут быть предложены задания, например, такого типа: определите, от каких глаголов образованы причастия: зудящий, провоцирующий, вредящий, применяемый, скоропреходящий, вызываемый, возникающий, устраняющий (тема «Аллергические заболевания век»).

Следующим этапом работы над любым текстом является притекстовая работа. Принято считать, что этот этап аудиторной работы над текстом является основным. Однако при работе с научным текстом он «сжимается»: здесь предлагаются задания, мотивирующие дальнейшее чтение. В этом случае притекстовые задания, например, могут быть такими: «Читайте текст по абзацам. Будьте готовы озаглавить каждый абзац», «Прочитайте текст про себя. Выделите основные смысловые абзацы. Будьте готовы ответить на вопросы по тексту» и др.

Правильно организованная и проведенная предварительная работа подготавливает студентов к выполнению основной учебной задачи – восприятию текста. На успешность реализации этой задачи влияет еще и фактор времени. Так, главное условие учебного процесса – «жесткие временные рамки, а также невозможность (из психологических соображений) слишком продолжительной (более четырех академических часов) работы над текстом – в большинстве случаев не позволяют полностью выполнить эту задачу на занятии» (Кулибина, 2001: 139). Отметим, что работа с научным текстом предполагает завершенность в пределах одного учебного занятия (как правило, 4 академических часов). При этом на старших курсах возможно сохранить все этапы работы над текстом.

Современная методическая наука полагает, что послетекстовая работа может быть как аудиторной, т.е. проводиться на том же занятии, что и притекстовая, так и домашней с последующим обсуждением в аудитории или проверкой преподавателем письменных работ студентов. В некоторых случаях при работе с художественным текстом послетекстовую работу можно провести непосредственно после чтения текста или отсрочить ее и объединить на этом этапе работу над несколькими текстами. Предложенные задания могут быть выполнены как в устной, так и в письменной формах. При работе с научным текстом послетекстовую работу целесообразно проводить на том же занятии, что и остальные этапы работы.

Отметим, что цели послетекстовой работы могут быть различными в зависимости от направленности текста. Так, цель этого этапа работы над художественным текстом – углубление понимания содержания прочитанного, погружение в контекст литературы, работа над этической и эстетической стороной текста, работа с текстом как с культурным феноменом. Цель же работы с научным текстом – формирование коммуникативной компетенции профессиональной направленности. В этом случае послетекстовые задания направлены на закрепление знаний по медицине и формирование навыка профессионального общения.

При работе над художественным текстом в ряде случаев нет необходимости в проведении аудиторной послетекстовой работы, так как такой материал требует дополнительной эмоциональной и интеллектуальной работы студентов: для эмоционального осмысления прочитанного, погружения в ткань художественного произведения нередко требуется достаточно много времени, потому в большинстве случаев освоение материала будет происходить уже во внеаудиторное время. Причем для того, чтобы оно действительно произошло, необходима не только внешняя мотивация, но и внутренняя. При работе с научным текстом внутренняя мотивация также играет огромную роль, но она обусловлена самим учебным процессом и тесно связана с желанием студентов получить профессиональные знания и навыки.

Вне зависимости от стиля текста в некоторых случаях возможно предлагать учащимся задания творческого характера: например, перевести текст на родной язык или провести различные формы обсуждения прочитанного текста. При этом, предлагая обучаемым высказываться по поводу прочитанного художественного текста, «следует дать им понять важность того, что именно, а не как они скажут (особенно на первых уроках). Необходимо побуждать обучаемых говорить то, что они действительно думают и чувствуют» (Кулибина, 2001: 99). Такое пристальное внимание к содержанию, а не к форме высказывания, при работе над текстом на начальном этапе обучения русскому языку в процессе работы с научным текстом на старших курсах дополняется, усложняется тем, что высказывание должно быть не только правильным по содержанию, но и по форме. Это объясняется тем, что навык говорения старшекурсников уже вполне сформирован, и теперь решается другая задача, нежели на младших курсах, а именно – обучение научному стилю речи.

Именно поэтому на этапе послетекстовой работы проводится контроль первичного восприятия текста, осуществляется обязательная корректировка понимания содержания. Для выявления уровня понимания возможно предложить вопросы по содержанию текста, составление таблиц, схем и другие методы анали-

тической обработки научного текста. Значительное место в послетекстовой работе отводится составлению сообщений для клинической конференции, так как основная задача обучения языку на этом этапе обучения – формирование правильной профессиональной речи медика. Это требует от студента не только владения терминологией и умения грамматически правильно оформлять свои высказывания, но и знания «разговорных» названий заболеваний и симптомов, таких как, например, «грудная жаба» (стенокардия), «боль отдает» (иррадиирует), «колет как иглой» (острая боль) и др. Для успешного прохождения клинической практики студенту необходимо научиться вести записи в истории болезни, используя научный стиль речи, осуществлять сбор анамнеза. Отметим, что обучение ведению профессионального диалога начинается значительно раньше, еще на 3 курсе ВолгГМУ, однако навык, как показывает практика, формируется именно на 4-5 курсах.

Несмотря на различия в методике работы с текстом культурной направленности (художественным или страноведческим) и научным, на старших курсах обучаемые сталкиваются с одинаковыми трудностями: языковые (грамматические, лексические и т.п.), экстралингвистические, эстетические и др. Это связано и с особенностями именования симптомов, с необходимостью вести осмотр и диалог с инокультурным пациентом. Преодоление этих трудностей является главной методической задачей педагога.

Преодолению культурологических трудностей способствует также изучение студентами старших курсов художественных текстов. Отбор материала для таких занятий подчиняется одному требованию: тексты должны быть медицинской направленности. Наиболее «удачным», на наш взгляд, представляется обращение к произведениям писателей-врачей: А.П. Чехова, М.А. Булгакова, Н.М. Амосов и др. В ходе работы с такими текстами у студентов формируется представление об этической стороне врачебной профессии в России, проводятся параллели с нормами врачебной этики своей страны, делается вывод об общекультурном образе медицинского работника.

Этот аспект обучения русскому языку как иностранному в стенах медицинского вуза особенно тщательно рассматривается на специальных занятиях. В связи с этим следует отметить, что в практике кафедры русского языка и социально-культурной адаптации ВолгГМУ студентам старших курсов предлагается спецкурс «Образ врача в русской литературе», основная цель которого познакомить учащихся с русской литературой как составляющей культуры страны изучаемого языка, дать представление о социальной, этической роли врача в истории развития русского общества.

Студентам-медикам нередко приходится работать с научным текстом самостоятельно. Цель самостоятельной работы учащихся – совершенствование знаний и умений в области языка, необходимых для решения коммуникативных задач в процессе овладения специальностью. Данный вид работы предусматривает отработку навыков и умений чтения и говорения, активизацию специальной и общенаучной лексики и синтаксических конструкций, характерных для научного стиля речи. Кроме того, при выполнении задания учитывается, что формирование необходимых навыков и умений по овладению языком медицинской специальности происходит не только в процессе работы по текстам специальности, но и обеспечивается всем ходом многоаспектного обучения языку. Данный вид работы содействует развитию серьезного творческого подхода к изучению языка и его профессионализации, что приближает иностранных студентов к условиям естественной коммуникации.

Контроль понимания самостоятельно составленных речевых сообщений может осуществляться разными способами. Например, студентам предлагаются вопросы, на которые они находят ответы в соответствии с содержанием текста; составление предложений по изученным конструкциям; выборочное изложение (устное или письменное) фрагментов текста; комментарий содержания услышанного или прочитанного, выражение собственного отношения к ситуации в тексте. При осуществлении контроля понимания преподаватель выстраивает систему заданий в соответствии с теми умениями и навыками, которые приобрел студент за прошедший период обучения.

Подводя итог, отметим, что работа над текстом при изучении русского языка как иностранного является одним из ключевых приемов и начинается уже на начальном этапе изучения языка. Методы и приемы работы над текстом зависят не только от уровня знаний студентов, но и от стилистических особенностей предложенных для изучения произведений: смысловое наполнение каждого этапа работы над тестом различное, приемы работы также имеют ряд отличий. Правильно продуманная и организованная работа над текстом, учитывающая его стилистические особенности, должна в конечном счете привести к решению главной методической задачи – формированию навыка говорения на неродном языке.

Список литературы

1. Адашкевич, И.В. Обучение языку специальности на продвинутом этапе в медицинском вузе / И.В. Адашкевич // Преемственность и координация в обучении иностранных студентов вузов: Материалы республиканского межвузовского методического семинара – Мн., БГЭУ, 2012. – С. 74-75.
2. Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н.В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.
3. Алтухова О.Н. Введение медицинской лексики на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов в медицинском вузе как способ профессиональной адаптации / О. Н. Алтухова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 42. – С. 197–199.

Ефремова Наталия Владимировна – преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации, Волгоградский Государственный медицинский университет, Россия, Волгоград.

Фатеева Юлия Геннадиевна – канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации, Волгоградский Государственный медицинский университет, Россия, Волгоград.

Игнатенко Ольга Петровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и социально-культурной адаптации, Волгоградский Государственный медицинский университет, Россия, Волгоград.
