

## **ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ МАТЕРИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

В последние десятилетия в системе высшего образования все больше внимания уделяется вопросам самостоятельной работы студентов [2; 3]. Эта тенденция соответствует запросам современного общества, которое нуждается в специалистах, способных к самостоятельной и профессионально компетентной деятельности, к постоянной готовности к самообразованию и самосовершенствованию [3, с. 93]. Как один из ответов на такие запросы в условиях широкого распространения компьютерных технологий появилась и успешно развивается система дистанционного обучения, в которой учащиеся практически самостоятельно решают проблемы получения необходимых знаний и умений.

История педагогики от античности до современности свидетельствует, что при любой системе образования овладение знаниями невозможно без сознательной и целенаправленной деятельности самого учащегося по усвоению этих знаний. Однако в наше время далеко не все вчерашние школьники, поступившие в вуз, готовы к такой деятельности. Поэтому в современной педагогике высшей школы существует единое мнение: главное, чему с первых шагов необходимо учить студента, – это самостоятельно добывать знания и глубоко осмысливать узнанное, ибо только на основе этого он сможет стать высококлассным специалистом с дипломом высшей школы [2; 3].

Указанные актуальные тенденции в современной педагогике высшей школы затронули и методику преподавания предмета «Латинский язык» в медицинском вузе, какой бы консервативной при всех своих многовековых традициях она не казалась [4]. Однако напомним, что первый знаменательный переворот в методике преподавания медицинской латыни произошел еще 30–40 лет назад. Тогда в большинстве медицинских вузов Советского Союза латынь начали преподавать по системно-терминологическому принципу, в соответствии с которым материал дисциплины был разделен на три раздела, лексика каждого из которых интегрируется с основными терминологическими подсистемами медицины – анатоми-гистологической, фармацевтической

и клинической. При этом ставилась цель сформировать у обучаемых целостное понятие о принципах образования, перевода и употребления латинской терминологии в каждой из этих подсистем медицины [4, с. 104]. Такое логико-дидактическое деление материала дисциплины создало предпосылки для более сосредоточенного и вдумчивого усвоения студентами каждого терминологического раздела, объективно повысило и мотивацию учебы учащихся, и интерес к работе над учебным материалом. Особенно важную роль играет то, что анатомический раздел программы изучается первым в начале учебного года параллельно с началом изучения студентами нормальной анатомии. А это как раз то время, когда у вчерашних абитуриентов формируется и свое личное отношение к каждому предмету, и мера личного усердия и участия в усвоении этого предмета. Это тот фактор, который собственно и определяет в конечном итоге степень личного старания, качество усвоения материала и показатель успеваемости учащегося. И здесь можно однозначно говорить о том, что в отношении изучения предмета «Латинский язык» у студентов формируется положительная мотивация, поскольку они постоянно убеждаются в востребованности латинских терминов при изучении столь фундаментальной медико-биологической дисциплины, как анатомия. Наше мнение подтверждают и результаты анкетирования, проведенного среди первокурсников БГМУ. С учетом этих факторов на кафедре латинского языка определены формы приобщения учащихся к самостоятельной работе над усвоением материала анатомического раздела программы.

Первые два занятия отводятся на краткое введение к дисциплине «Латинский язык» и на фонетические основы терминологии. Уже по этим двум фонетическим занятиям задается домашнее задание, которое проверяется в начале следующего занятия. При этой проверке все учащиеся по очереди читают ответы на задания и отвечают на вопросы преподавателя. Принципиально важно то, что каждая такая проверка домашнего задания носит обучающий характер: студенты имеют возможность сравнить свой вариант ответа с эталонным ответом, который в данном случае предоставляет преподаватель. Он же корректирует ошибки и путем диалога с отвечающим студентом и другими учащимися подводит их к правильному ответу. После фонетического раздела следуют темы «Грамматические категории и словарная форма существительных» и «Словарная форма и согласование прилагательных с существительными», усвоение которых позволяет учащимся сфор-

мировать грамматические основы латинской терминологии. Эти темы следует объяснить, максимально используя в качестве иллюстраций доску, таблицы или схемы. Ибо сколь ни близки русский и латынь в синтаксисе падежей или в вопросах согласования прилагательных с существительных, данные грамматические вопросы воспринимаются учащимися с трудом. И только после трех последующих занятий, посвященных родовым окончаниям существительных 3-го склонения, эти вопросы окончательно перестают быть для учащихся «тайной за семью печатями»: в упражнениях по этим темам как раз тренируются и закрепляются грамматические знания и умения по переводу терминов с несогласованным и согласованным определением. Многолетний педагогический опыт подсказывает, что именно эти три занятия могут быть первыми рекомендованы учащимся для самостоятельного усвоения, поскольку материал каждого из них – это схема-таблица, в которой представлена систематизация окончаний форм именительного и родительного падежей всех разновидностей существительных каждого рода, включая исключения. Это чисто запоминательный материал, который не требует каких-либо пространственных разъяснений или комментариев преподавателя. Поэтому при прохождении тем по родовым окончаниям студентам после изложения целей, задач и определенных методических указаний предлагается просмотреть теоретический материал, а затем приступить к выполнению домашнего задания. При этом преподаватель контролирует ход этой работы, периодически предлагая учащимся прочитать или записать на доске результат выполнения того или иного задания.

Усвоение остальных тем анатомического раздела также целесообразно организовать, подключая учащихся к работе над домашним заданием с опорой на таблицы падежных окончаний, представленные в учебной литературе. Речь идет о темах «Nominativus pluralis», «Genetivus pluralis», «Accusativus. Предлоги», «Ablativus. Предлоги». Опыт преподавательской работы рано или поздно приводит к убеждению в том, что традиционное изложение темы, например, «Accusativus. Предлоги», с изображением на доске окончаний, предлогов и предложных конструкций малопродуктивно, так как учащийся воспринимает информацию пассивно и зачастую невнимательно, механически копируя то, что видит на доске или на экране. А вот подключая его самого к решению той или иной задачи – в данном случае к выполнению упражнений, мы добиваемся предельного внимания при восприятии но-

вой информации, представленной в учебнике, поскольку каждый учащийся ежеминутно ждет от преподавателя вопроса и отчета о проделанной работе.

Таким образом, мы по существу прибегаем к той или иной модели управляемой самостоятельной работы студентов, которая в последнее время получает большое распространение и методическое обоснование в педагогике высшей школы [1]. Так от занятия к занятию учащиеся к концу первого семестра приобретают навыки самостоятельной работы с новым материалом. Первейшим необходимым условием для такой работы является наличие у каждого студента учебника или учебного пособия. В этом отношении у наших студентов нет проблем: на кафедре латинского языка нашего вуза разработаны, опубликованы и внедрены в учебный процесс отечественные учебники для студентов всех специальностей, представленных в БГМУ, в том числе и для иностранных учащихся, которые обучаются как на русском, так и на английском языке. А с приобретением опыта самостоятельной работы над усвоением материала анатомического раздела программы учащиеся в дальнейшем без особых затруднений самостоятельно усваивают те или иные части фармацевтического и клинического разделов.

#### **Список использованных источников**

1. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005.
2. Павлова, Л. П. Роль самостоятельной познавательной деятельности в формировании у студентов культуры умственного труда // Высшая школа. – 2000. – № 3–4. – С. 35–40.
3. Организация самостоятельной работы студентов – условие реализации компетентностного подхода / Г. Тюрикова [и др.] // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 93–97.
4. Цисык, А. З. Вековые традиции и современные инновации в преподавании основ медицинской латыни // Инновационная технология обучения и воспитания студентов в медицинском вузе : тезисы докладов науч.-метод. конф. / под ред. С. Д. Денисова и Н. Н. Щетинина. – Минск : БГМУ, 2002. – С. 104–106.
5. Хоружая, Р. Е. Самостоятельная работа как модель организации учебного процесса / Р. Е. Хоружая, А. А. Зерова // Медицинское образование XXI века : материалы междунар. конф. – Витебск : ВГМУ, 2000. – С. 145–148.