

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧЕРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КЕМЕРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ» МИНИСТЕРСТВА ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

**Современный культурно-социальный контекст и
проблемы медицинского образования**

Материалы III Международной научно-практической конференции

Кемерово, 2 – 3 марта 2024 года

Кемерово

2024

УДК 316.7+61:378 (082)

ББК 60+61я43

С568

Ответственный редактор:

канд. фил. наук, доцент Л.П. Грунина

Редакционная коллегия выпуска:

к.м.н., доцент О.Л. Тарасова

канд. фил. наук, доцент О.В. Дрейфельд

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования: материалы Международной научно-практической конференции (Кемерово, 2 – 3 марта 2024 г.) / отв. ред. Л.П. Грунина. – Кемерово: КемГМУ, 2024. – 184 с.

ISBN 978-5-8151-0176-0

В сборнике представлены научные статьи по итогам III-й Международной научно-практической конференции «Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования», на которой рассматривались важные вопросы и проблемы вузовского образования, сопряжённые с вызовами, возникшими на современном этапе жизни общества. Особое внимание уделяется специальным и гуманитарным дисциплинам, а также методам их преподавания в медицинском вузе.

УДК 316.7+61:378 (082)

ББК 60+61я43

С568

ISBN 978-5-8151-01

© Кемеровский государственный
медицинский университет, 2024

Содержание

Акименко Г.В., Яковлев А.С., Кирина Ю.Ю.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧАСТНИКОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯс. 5-15 с.**

Альшеевская В.А

**ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В
ХИНДИЯЗЫЧНЫХ ГРУППАХ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В МЕДИЦИНСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ)с. 15-20**

Башмаков А.С., Дягилева Е.П.

**ПРОБЛЕМЫ И ИНТЕРЕСЫ ПЕРВОКУРСНИКОВ КЕМЕРОВСКОГО
МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....с. 21-30**

Басалаева О.Г.

**СТУДЕНЧЕСКИЕ СТАРТАП-ПРОЕКТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО
МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....с. 30-39**

Гавронова Ю.Д.

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....с. 39-48

Гукина Л.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩЕГО ВРАЧА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ
ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ.....с. 48-57**

Гукина Л.В.

**ОБУЧАЮЩИЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ
У СТУДЕНТОВ–МЕДИКОВ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ МЕДИЦИНСКИХ
ТЕКСТОВ.....с. 57-64**

Давзит А.П.

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ.....с. 65-73**

Давыденко А.А., Корытченкова Н.И.

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО
ЦИКЛА НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИКИс. 74-82**

Демиденко К. А.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА
В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕс. 82-91**

Дрейфельд О.В.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО
ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКЕ ПО РКИ, ПРЕДНАЗНАЧЕННОМ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛЕЧЕБНОЕ ДЕЛО»с. 91-101**

Жданова Е.В., Еромянц И.С.

**РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ЯЗЫКОВОГО
ОБРАЗОВАНИЯ.....с. 101-112**

Завьялова Г.А.

**ВИДЕОПРОЕКТ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ.....с. 112-120**

Зиматкина Т.И., Смирнова Г.Д.

**СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК МЕТОД
МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ.....с. 120-124**

Косенкова-Дудник Е.А., Карпий С.В., Якобчук А.В., Парамонова Т.И.

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА «ГНЕВ»
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛАТИНСКИХ АФОРИЗМОВ).....с. 125-135**

Панасенко К.В.

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ С ПРОФИЛЬНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ В МЕДИЦИНСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ.....с. 135-145**

Смирнова Г.Д., Зиматкина Т.И.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКСКУРСИИ – КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
С ВЫСШИМ МЕДИЦИНСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ.....с. 145-150**

Чистякова Г.В.

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....с. 150-158**

Широколобова А.Г., Ларионова Ю.С.

**ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБЩЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....с. 158-166**

Элизбарашвили Л.Г.

**ОСВОЕНИЕ ПРАВИЛ ПРОИЗНОШЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ БУКВ И
БУКВОСОЧЕТАНИЙ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ
МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ.....с. 166-176**

Бородкина А.Ю.

**ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В РАМКАХ КУРСА «ИСТОРИЯ
(ИСТОРИЯ РОССИИ, ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ)».....с. 177-184**

УДК 378.046

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Акименко Г. В., Яковлев А. С., Кирина Ю. Ю.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,
г. Кемерово, Россия*

Аннотация. Статья посвящена организации педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов в медицинском университете. Определены цель, задачи, методы и формы организации образовательного процесса в режиме online. Раскрыты особенности взаимодействия и психологического сопровождения в системе «педагог-обучающийся» в процессе дистанционного изучения курса «Психология».

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагог, студент, психологическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR DISTANCE LEARNING PARTICIPANTS

Akimenko G. V. Yakovlev A. S., Kirina Yu. Yu.

Kemerovo state medical University, Kemerovo, Russia.

Abstract. The article is devoted to the organization of pedagogical support for distance learning of students at a medical university. The purpose, objectives, methods and forms of organizing the educational process online are determined. The features of interaction and psychological support in the «teacher-student» system in the process of distance learning of the «Psychology» course are revealed.

Keywords: distance learning, teacher, student, psychological support.

Понятие качества образования, наряду с качеством профессионализации и уровнем востребованности, в общественном сознании тесно связано с такими категориями как психологическое здоровье, социальное благополучие, самореализация и самоэффективность личности.

Решение этих задач диктует настоятельную необходимость в формировании и развитии системы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса на всех уровнях образования, организационно-методическим основанием которой является деятельность социально-психологических служб вузов.

Значение этой работы нашло отражение в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденной Минобрнауки России в 2017 году [4]. Разработка и принятие Концепции подняли деятельность социально-психологических служб на уровень общегосударственной задачи в сфере образования, определили цели, задачи, направления и принципы организации деятельности службы, векторы ее развития.

Проблема психолого-педагогического сопровождения студентов достаточно хорошо структурирована и многосторонне исследована в психолого-педагогической литературе. При всем разнообразии подходов к этому понятию, интегрирующим можно считать понимание сопровождения как недирективной формы оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [2].

Деятельность социально-психологических служб по психолого-педагогическому сопровождению субъектов обеспечивает условия профессионально-личностного становления, ставит студента в центр образовательного процесса, придавая тем самым этому процессу субъект-

субъектный характер, позволяет формировать практически и инструментально обоснованный индивидуальный подход к каждому.

Актуализация субъектности формирующейся личности, развитие личностного и профессионального самосознания вызвано социальным запросом к системе высшего образования на воспитание способности будущего выпускника самореализовывать себя в профессии, формировать ближайшие и отдаленные проекты собственного развития, конструктивно взаимодействовать с другими людьми.

Исходя из этого, психолого-педагогическое сопровождение является сегодня неотъемлемым элементом процессов гуманизации образования, преодоления негативных тенденций его аксиологической депривации, перехода от его техно-центристской парадигмы к социо-центристской и индивидуально-центристской [4].

С учетом объективных различий в степени личностной и когнитивной зрелости, уровне готовности молодежи к осознанному выбору будущей профессии, а так же возрастных и социально-психологических особенностей студентов вузов, разработка и реализация эффективной модели психолого-педагогического сопровождения приобретает особое значение.

Сложилась следующая ситуация: когда речь идет о психолого-педагогической поддержке и сопровождении, о деятельности профильных служб вузов, по умолчанию предполагается именно (а порой – и только) работа со студентами. Хотя в поддержке, безусловно, нуждаются и преподаватели, так же выступающие субъектами образовательного процесса.

Актуальность этой работы возрастает кратно в условиях перехода к дистанционному обучению, в том числе - в его неполной форме, в сочетании с традиционными аудиторными занятиями [4].

Как показала практика второго семестра 2020-2021 учебного года, высшая школа, как и другие ступени российского образования, столкнулась с серьезными организационными, техническими, методическими, дидактическими проблемами

при переходе в новый формат образования. Причины этого очевидны: переход осуществлялся в экстренном порядке, который был задан ограничительными мерами, связанными с пандемией и самоизоляцией, без учета реального уровня готовности системы образования к такому технологическому рывку.

По ходу работы в новом формате проявилась еще одна группа проблем, имеющих системную, комплексную природу – это проблемы социально-психологического характера, которые обозначились у всех субъектов образовательного процесса – как у преподавателей, так и у студентов.

Появление их скорее закономерно. Очевидно, что применение виртуальных технологий нуждается в тщательной подготовке методических и дидактических материалов. Они задают более высокие требования к информационной компетентности преподавателей и студентов. Кроме того, дистант диктует необходимость обязательного учета (а, значит, и достаточно глубокого знания) личностных особенностей студентов, их индивидуально-психологических и возрастных характеристик, специфики организации когнитивной деятельности в связи со сложностью учебной мотивации при дистанционной форме обучения.

Преподаватель выступает в этом процессе сразу в нескольких по преимуществу новых для себя ролях - как ментор, модератор, фасилитатор. Если аудиторной работе преподаватель может «активизировать аудиторию своим энтузиазмом, энергетически охватить и заинтересовать слушателей, уловить настроение аудитории, быстро сменить тему или вид учебной деятельности, применить административные меры по повышению активности и посещаемости, то в процессе обучения с использованием дистанционных технологий набор и эффективность этих возможностей существенно снижается» [1]. Кроме того, в условиях дистанционного обучения труднее учесть индивидуальные различия студентов в организации репрезентации информации, поступающей из внешнего мира, в том числе и вследствие стартовых различий в технической оснащенности индивидуального рабочего места студентов, отсутствии возможности принимать качественный контент не только текстового, но и видео- и аудиоформата.

Отрицательные психологические аспекты виртуализации обучения состоят, кроме прочего, «в отсутствии непосредственного эмоционального, энергетического, суггестивного контакта студентов с преподавателем, что негативно влияет на учебную мотивацию, обезличивает субъектов образовательного процесса» [5].

Многие авторы отмечают и такой отрицательный эффект виртуализации педагогических контактов, как сенсорная деградация общения, и, как следствие, снижение вовлеченности в образовательный процесс в виртуальной среде, что важно как для людей с аудиальной и визуальной репрезентативными системами, так и особенно - для кинестетиков.

Естественно, у дистанционного обучения есть и позитивные стороны. Оно позволяет снизить напряжение и избежать психологического дискомфорта, за счет условной анонимности, способствует ощущению некоторой психологической безопасности, особенно – для студентов с высоким уровнем тревожности, блокирующей их коммуникативную активность в аудиторном формате. Дистант дает возможность реально обеспечить индивидуальную траекторию обучения и развития для части студентов, естественно не автоматически, а в случае высокого уровня подготовки студентов и преподавателей, наличия необходимых технических условий и достаточной субъективной мотивированности.

В данном случае необходимо обратиться к классике психологии мотивации – теории мотивации А. Маслоу. Стремление учиться, как доказывает эволюционный процесс, неотъемлемая составная часть природы человека. У овладения знаниями и навыками есть собственный большой мотивационный потенциал. Исходя из этого, обеспечение удовлетворения базовых психологических потребностей студентов, таких как потребности в компетентности, принятии, уважении, будет способствовать тому, что желание познавать (конечно, разной степени силы, глубины, осознанности и результативности) появится у них спонтанно.

Предметом воздействия мотивирующей деятельности преподавателя широкий спектр учебных мотивов студентов: познавательные, социальные мотивы, прагматические, профессионально-ценностные, эстетические мотивы, статусно-позиционные, коммуникативные, утилитарно-практические, неосознанные мотивы (влечения и установки). При этом важно, что активация 2-3-х видов учебных мотивов уже дает позитивный эффект.

Выделим три группы потребностей, побуждающих учебно-познавательную деятельность:

- познавательные, удовлетворяются в процессе приобретения новых знаний и способов решения проблем;
- социальные, удовлетворяемые во взаимодействии «педагог-студент» и «студент – студент - студенты»;
- потребности достижения успеха и избегания неудачи, актуализируемые уровнем сложности учебных задач.

Важно, что социальные мотивы могут поддерживать интерес к учению там, где не сформированы познавательные мотивы. Исследования последних лет показывают, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Но по этому фактору невозможно реверсивное движение, то есть высокий уровень способностей не способен компенсировать слабую или отсутствующую мотивацию.

Чтобы обеспечить мотивирующий эффект дистанционно, преподавателю приходится увеличивать энергетику вовлекающего воздействия, реализовывать максимально возможное количество вариантов профессионального поведения, искать новые дидактические и педагогические приемы. И все это при сохранении и даже возрастании методической и собственно учебной, предметной нагрузки. Решать эти проблемы приходится за счет перенапряжения внутренних психоэмоциональных и личностных ресурсов, которые нуждаются в восстановлении.

Безусловно, в деятельности самих преподавателей можно выделить некоторые факторы, работающие на понижение учебной мотивации студентов. Наиболее часто встречающимися среди них являются бедность предлагаемого учебного материала, некомпетентность преподавателя, его незаинтересованность в работе, однообразие и монотонность занятий, недоброжелательный настрой к аудитории, формальное принуждение к деятельности.

Имеют значение личностные и коммуникативные характеристики преподавателя, вызывающие антипатию: его неспособность задействовать или сформировать аттрактивные механизмы и техники фасцинации, неумение давать эффективную, позитивную обратную связь. Центральным звеном обратной связи в сегодняшних условиях должны быть усилия, прогресс и конкретные индивидуальные достижения каждого студента, а не акцент на способности и сравнение уровневых характеристик студентов.

В педагогическом процессе преподаватель является действенным мотиватором в том случае, если он сам выступает как образец внутренне мотивированной образовательной деятельности, личность с активной потребностью в познании, ориентированная на развитие и компетентность, обладающая конструктивным, не катастрофическим мышлением и высокой самооффективностью.

Для поддержания чувства учебной компетентности и самооффективности, (лежат в основе мотивации учебной деятельности) развивать у студентов конструктивное оптимистическое мышление, веру в контролируемость учебного процесса, умение конструктивно объяснять причины успехов, трудностей и неудач.

Результативной для этих целей является достаточно простая педагогическая техника «награждения за ошибки», суть которой состоит в том, что замечания, сделанные с теплотой и энтузиазмом, мотивируют студентов продолжать работать, анализировать свои ошибки и преодолевать их.

Позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудачи обучающегося должно основываться на вере в его будущие успехи, иметь форму обнадеживающего сочувствия, в котором одновременно заложена мысль о том, что педагог переживает его проблему как свою и готов прийти ему на помощь.

Даже для использования это, несложной в содержательном смысле слова педагогической техники, необходим высокий уровень саморефлексии своих чувств и состояний, психоэмоциональной стабильности и самоуправления преподавателя.

Основой этого является общее психологическое благополучие преподавателя, неспособность к самодиагностике и саморегуляции таких состояний, как эмоциональное выгорание, выученная беспомощность, стресс, фрустрация базовых потребностей.

Тема профессионального здоровья и психологического благополучия преподавателей – это обширное проблемное поле. Высокое психо-эмоциональное напряжение и перманентные перегрузки являются наиболее частой причиной двух главных проблем педагогов: профессионального выгорания и профессиональной дезадаптации. Сегодня возможности и технологии деятельности социально-психологической службы по профилактике выгорания и дезадаптации достаточно широки.

И именно в этой части особо актуализируется необходимость адресной деятельности социально-психологических служб вузов по психолого-педагогическому сопровождению и поддержке преподавателей.

Новые условия ставят перед психологическими службами и новые задачи. Во-первых, это задачи информационно-методического характера, актуализация и обогащение репертуара профессионального поведения и профессионального инструментария специалистов социально-психологических служб образовательных организаций, преодоление профессиональных дефицитов, которые проявились в новых условиях работы.

Во-вторых, это освоение эффективного опыта реализации основных направлений работы по психолого-педагогической поддержке преподавателей и студентов, профессиональное обсуждение проблем и трудностей, с которыми сталкиваются на практике психологи вузов и колледжей, сотрудники социально-психологических служб.

В-третьих, это ревизия спектра используемых психологами методов и технологий, реперных точек, выделенных в общей проблеме социально-психологической поддержки и сопровождения, особенно, в части профилактической работы.

Аксиомой психологической практики является утверждение, что все психологические проблемы легче профилактировать, чем корректировать. Если синдром эмоционального выгорания уже сформирован или дезадапционные процессы запущены, психологическая поддержка становится только паллиативной помощью, что не отменяет, естественно, ее значения и необходимости.

Смысл профилактической работы, которая находится в компетенции психологических служб, находить способы реагирования на постоянно появляющиеся новые проблемы, чтобы избежать накопления токсичных эмоций, негативных переживаний, эскалации психоэмоционального напряжения. И даже – работать на опережение, а значит – прогнозировать возможные проблемы и барьеры, осваивать новые технологии профилактической работы и психологической поддержки, остро востребованные в сегодняшних условиях.

Алгоритм возможно выстроить следующим образом: усложняются интеллектуальные задачи, которые приходится решать преподавателям, появляются новые виды деятельности (такие, к примеру, как массированное использование дистанционных методов обучения со всеми составляющими этой формы работы). Психологические службы могут помочь в решении этих проблем через обучение преподавателей основам майнд-менеджмента.

Растет количество задач, которые преподаватель должен решать в единицу времени (а оно возросло в разы за последнее время) психологическим и когнитивным ресурсом становится обучение тайм-менеджменту.

На фоне общей усталости и хронических перегрузок в коллективе нарастает недовольство, раздражение, конфликтное напряжение – специалисты социально-психологических служб проводят тренинги в рамках конфликт-менеджмента, повышения уровня коммуникативной и копинг-компетентности преподавателей.

Нарастают такие проявления профессиональной дезадаптации, как профессиональный маргинализм и ригидность, фрустрации, порожденные реальной или мнимой неспособностью эффективно работать в новых форматах, рестрикционизм, трудоголизм – в качестве ответной технологии используются тренинги личностного роста. Это – тренды профессионального развития специалистов социально-психологических служб, наиболее востребованные сегодня.

Даже с учетом высокого уровня психолого-педагогической подготовки преподавательского корпуса (а измерение этого уровня никем не проводится, и суждения о нем имеют по преимуществу эмпирический или гипотетический характер) самостоятельное решение преподавателями этих задач затруднено, или в значительной степени осложнено высокой профессиональной нагрузкой.

Ведь все вышеупомянутые сложности дистанта (полного или частичного) преподаватель прорабатывает фактически дважды: осваивает сам и помогает осваивать студентам, что еще более сложно и малопрогнозируемо. В то время как у социально-психологических служб вузов есть кадры, имеющие профильную подготовку, условия и возможности для эффективной работы по всем перечисленным направлениям.

Литература/ References

1. Акименко, Г. В. Психология и педагогика: учебно-методическое пособие для обучающихся по основной профессиональной образовательной программе

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2024 г.
высшего образования - программе специалитета по специальности «Фармация» // Г.В. Акименко, Т.М. Михайлова. Том. Часть 2. Кемеровский государственный медицинский университет, 2017. 124 с.

2. Агапова, Н. Г. Парадигмальные ориентации современного образования в контексте философии культуры: оппозиции, различия и возможности синтеза. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmalnye-orientatsii-sovremennogo-obrazovaniya-v-kontekste-filosofii-kultury-oppozitsii-razlichiya-i-vozmozhnosti-sinteza>) (дата обращения 28.01.2024).

3. Быкова, Н. Н. Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-obuchayuschih-pri-primenenii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения 30.09.2020).

4.«Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. - URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/>, свободный. (дата обращения 20.01.24)

5. Марчук, Н. Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения 29.01.2024).

УДК 811.161.1

ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ХИНДИЯЗЫЧНЫХ ГРУППАХ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)

Альшевская В.А

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,

г. Кемерово, Россия

Аннотация. В статье представлены наблюдения, касающиеся первого этапа освоения русского языка индийскими студентами. Освещается ряд проблем социального, психологического и методического характера.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социальная и психологическая адаптация иностранных студентов, медицинское образование

ETONO-SPECIFIC FEATURES OF TEACHING RKI IN HINDI-SPEAKING GROUPS (FROM WORK EXPERIENCE AT A MEDICAL UNIVERSITY)

Alshevskaya V.A.

Kemerovo state medical University, Kemerovo, Russia.

Abstract. The article presents observations regarding the first stage of mastering the Russian language by Indian students. A number of problems of a social, psychological and methodological nature are covered.

Keywords: russian as a foreign language, social and psychological adaptation of foreign students, medical education

В последнее время наблюдается увеличение интернационализации в системе высшего образования. Кемеровский государственный медицинский университет является привлекательным учебным заведением для многих иностранных студентов, но преимущественно для граждан Индии. Хотя и вуз предлагает билингвальную систему обучения, важность знания русского языка и русской культуры в целом обусловлена наличием практико-ориентированным обучением, как в любом медицинском учебном заведении. Вдобавок бытовая и социально-культурная сфера общения требует знания государственного языка. Образовательная программа для иностранных студентов КемГМУ включает в

себя дисциплину «Русский язык как иностранный» в объеме 1080 зачетных единиц.

Несмотря на довольно объемный курс РКИ, участники данного образовательного процесса сталкиваются с рядом проблем, которые препятствуют совершенному овладению языка для дальнейшего профессионального общения и тормозят речевое развитие обучаемых.

В рамках данного исследования наш основной интерес направлен на преподавание РКИ в мононациональных группах. Как отмечает Лихачева М.Е., серьезная задача, направленная на снятие психологических барьеров в общении, почти решается автоматически. В группах царит атмосфера терпимости к коммуникативным неудачам собеседника, наличие эмпатии у говорящих по отношению друг к другу [4].

Подача грамматического и лексического материала также значительно облегчается. У обучающихся есть возможность проводить на занятии сопоставление русского языка с родным языком, что позволяет сильным студентам объяснить трудный материал слабым посредством перевода.

Прибегать к родному языку учащихся лучше лишь на этапе начального обучения, так для студентов будет проще понять грамматический материал и усвоить лексические единицы [4].

Существует и ряд недостатков, когда участниками образовательного процесса являются только студенты одной нации, отметим основные:

- отсутствие коммуникативной практики вне аудитории, обучаемые общаются между собой на их родном языке;
- преобладает подсознательное или осознанное ожидание обучаемым перевода [3].

Индия и Россия имеют давние тесные связи в разных сферах деятельности, в том числе в сфере науки и образования. Российские вузы, особенно медицинские, являются наиболее привлекательными для них.

На начальном этапе обучения индийских студентов русскому языку четко прослеживается крайне малые знания о богатой русской культуре. В этом отношении было бы разумно организовывать культурные мероприятия в первые месяцы их пребывания в России. Традиционно для иностранных студентов организовываются походы в музеи, театры, научно-исследовательские центры. Экскурсии в музеи - заповедники, туристические комплексы, где иностранные обучающиеся могут познакомиться с историей, бытом местных народов, попробовать местную кухню и принять участие в зимних или летних забавах, характерных для нашего региона. Организовывая праздничные концерты (Новый год по-русски, Международный женский день, День Победы и тд.), вечера (Джингл -Мед, День Святого Валентина, День студента и тд.), студенты через традиционные российские праздники приобщаются к культуре русского народа. Все эти культурно-досуговые мероприятия играют большую роль в освоении РКИ.

С первых дней общения с индийскими студентами преподаватель сразу может столкнуться с непривычной формой обращения к профессорско-педагогическому составу. Этикет в индийских учебных заведениях требует обращение к преподавателям «sir», «ma'am», «teacher» в пользу обращения по имени и отчеству. Очевидно, что требуется подробного объяснения им, что в России именно обращение по имени и отчеству является выражением почтения и соответствует нормам этикета. Также преподаватели могут показаться с первого студенты из Индии довольно общительны, доброжелательны, любознательны;. Они легко идут на контакт. Многие готовы к активному использованию русского языка в процессе коммуникации.

Очень важный вопрос возникает у преподавателей РКИ: следует ли использовать язык-посредник. Для наших студентов это английский язык. В отечественной методике РКИ английский язык используется в качестве языка-посредника при обучении индийцев русскому языку, о чем свидетельствует целый ряд работ [1]. Но исследователи делают акцент на то, что следует сокращать

использование языка-посредника. Накопленный нами опыт тоже указывает на это. Риск отсутствия потребности общаться на изучаемом (русском) языке очень велик. Преподаватели четко должны отслеживать момент, когда у студентов достаточно знаний для осуществления коммуникации.

Обучая фонетике хиндиговорящих студентов, нужно учитывать языковую интерференцию со стороны их родного языка. В русском языке есть моменты, которые могут вызывать особую трудность при изучении. М.Ш. Ковалёва описывает фонетику языка хинди и отмечает, что она значительно отличается от русского языка [2]. По нашим наблюдениям, у студентов возникают проблемы во время произношения звуков [ы], [ц], [ж], так как они отсутствуют в хинди, а также они иногда не могут различить звуки [ж] – [з], [с] – [з], [с] – [ш], [ш] – [щ], [т] – [ч], [к] – [х]. Во время занятий по вводно-фонетическому курсу постановке этих звуков нужно уделить особое внимание и больше времени [2].

При изучении грамматических структур у индийских студентов возникает ряд проблем, как и у многих иностранцев. В русском языке сложная предложно-падежная система, спряжение глаголов, наличие совершенного и несовершенного вида и т.п. Иногда уместно прибегать к сравнению с английской грамматикой. Но некоторые грамматические категории русского языка могут иметь свои аналоги в языке хинди. Об этом подробно пишет Э.К. Сулабха [5].

В заключении можно сказать, что индийские студенты, изучающие русский язык, открыты к общению, с уважением относятся к преподавателям и к российскому образованию. По приезду в Россию сталкиваются с проблемами социокультурной адаптации. Но культурно-досуговые мероприятия помогают им лучше узнать культуру и менталитет народа, язык которого они изучают. На занятиях рекомендуется недолгое время обращаться к языку-посреднику. Освоение фонетической системы русского языка может быть трудной, но посильной. Преподавателям стоит лишь обратить внимание на отработку отдельных звуков, которые отсутствуют в хинди. Некоторые грамматические

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2024 г.

структуры в русском языке имеют сходство со структурами в хинди, и студентам проще их понимать.

Литература/ References

1. Буевская М.В. К поиску оптимального соотношения приемов переводного и сознательно-практического методов обучения русскому языку как иностранному студентов, получающих высшее медицинское образование на английском языке // Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях. Материалы заочной Международной научно-практической Интернет-конференции 13-17 мая 2013 года, г. Запорожье. Запорожье, 2013.

2. Ковалёва М.Ш. Фонетическая система языка хинди и её влияние на усвоение русской произносительной нормы при обучении РКИ // Инновационная наука. 2016. № 12–4. С. 150–154.

3. Колесова, К. М. Особенности преподавания русского языка как иностранного в мононациональных и полинациональных группах (из опыта работы) / К. М. Колесова, Е. Д. Семченко, Н. Л. Адамович // Уровневая концепция владения русским языком как иностранным в системе российского и белорусского вузовского образования : электрон. сб. ст. Междунар. науч.-практ. семинара., Полоцк, 20 марта 2020 г. / Полоц. гос. ун-т ; редкол.: Н.В. Нестер, С.М. Лясович. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2021. – С. 26–30.

4. Лихачева Маргарита Евгеньевна Особенности организации обучения РКИ в мононациональных и полинациональных группах // Скиф. 2017. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-rki-v-mononatsionalnyh-i-polinatsionalnyh-gruppah> (дата обращения: 28.03.2024).

5. Сулабха Э.К. Лингвометодические основы обучения русскому словоизменению индийских студентов с родным языком хинди // Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. Москва, 1998.

УДК 159.9.072.43

ПРОБЛЕМЫ И ИНТЕРЕСЫ ПЕРВОКУРСНИКОВ КЕМЕРОВСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Башмаков А. С., Дягилева Е. П.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,
г. Кемерово, Россия*

Аннотация. Авторы анализируют результаты опроса первокурсников Кемеровского медуниверситета об их интересах и проблемах. Для этого были разработаны две анкеты, состоящие из 67 и 20 вопросов, на каждый из которых предусмотрено три варианта ответа. Результаты опроса связаны с современными ценностными ориентирами молодежи и социальными условиями, в которых находятся студенты.

Ключевые слова: интересы, проблемы, первокурсники, студенты, опрос, анкета, медицинский вуз.

PROBLEMS AND INTERESTS OF FIRST-YEAR STUDENTS KEMEROVO MEDICAL UNIVERSITY

Bashmakov A. S., Dyagileva E. P.

Kemerovo Medical University, Kemerovo, Russia

Annotation. The authors analyze the results of a survey of first-year students of Kemerovo Medical University about their interests and problems. For this purpose, two questionnaires were developed, consisting of 67 and 20 questions, each of which has three possible answers. The results of the survey are related to the modern value orientations of young people and the social conditions in which students find themselves.

Keywords: interests, problems, first-year students, survey, questionnaire, medical university.

Обучение в ВУЗе — очень важный этап в жизни человека, связанный не только с его профессиональным формированием, но и с развитием личностных качеств, например, самостоятельности, ответственности, расширением круга общения, возникновением новых коммуникативных связей, творческим самоопределением. В этом становлении большую роль играют следующие факторы: личные качества студента, его психологические и социальные проблемы, влияние ближайшего окружения обучающегося (однокурсники, преподаватели, родственники), материальные возможности вуза, особенности организации учебного процесса [1; 2; 3, с. 131; 4, с. 216]. Все это многофакторное влияние необходимо учитывать для улучшения организации обучения и воспитания в ВУЗе. Необходимо создавать условия для обучения, снижающие уровень стресса студентов и облегчающую адаптацию первокурсников к новым реалиям студенческой жизни [5]. Поэтому следует обратить внимание на негативные факторы, проблемы студентов, которые затрудняют их адаптацию и снижают результаты обучения.

Студенты медицинских ВУЗов сталкиваются со специфическими сложностями в учебном процессе, которые характерны для выбранного ими направления профессиональной подготовки [6, с. 67]: 1) личностное, эмоциональное восприятие информации о болезнях, физиологических особенностях человеческого организма, «перенос на себя» этой информации, 2) необходимость непосредственного контакта с пациентами в процессе обучения, 3) высокая степень ответственности за правильную диагностику, лечение, сложные медицинские манипуляции, возможные трагические последствия медицинской некомпетентности.

Для подготовки качественного специалиста необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности студента, его реальные интересы

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2024 г. [6, с. 111, 7, с. 81]. Студент постоянно сталкивается с высокими временными, эмоциональными и информационными нагрузками. Это приводит к ухудшению соматического и психического здоровья, нервному истощению [8; 9, с. 6; 10, с. 21].

Важными факторами, которые определяют качество обучения студентов в ВУЗе, является их мотивация, готовность и способность студентов к учебе, заинтересованность в будущей профессии. Большинство первокурсников, поступивших в КемГМУ в 2022 году, целенаправленно выбрали профессию и вуз [11, с. 244].

На наличие благоприятной, комфортной для студентов «атмосферы» в ВУЗе влияет качество организации воспитательной и внеучебной работы. Сами студенты считают данный вид работы в ВУЗе уместной и необходимой. При планировании воспитательной работы необходимо учитывать: загруженность студентов, недостаток свободного времени, психологическую зрелость студентов, сформированность основных личностных качеств, реальные интересы и потребности студентов [12, с. 122].

Таким образом, одно из основных требований к качественной организации учебного и воспитательного процесса в ВУЗе — учет психологических особенностей обучающихся, их проблем и интересов, которые не сводятся только к набору определенных компетенций. Мы попытались выяснить, какие основные проблемы волнуют студентов первого курса, какова область их интересов. Для этого мы разработали две анкеты и по ним провели опрос студентов первокурсников лечебного, педиатрического, медико-профилактического, стоматологического, фармацевтического факультетов. Анкетирование проводили в онлайн форме с использованием интернет-сервиса Online Test Pad [13].

Первая анкета, посвященная интересам студентов, состоит из 67 разделов, причем каждый раздел обозначает определенную область интересов, например, «история

России» или «мода, стиль, одежда, макияж, косметика». По каждому разделу предусмотрено три варианта ответа: 1) «это мне совсем неинтересно, «не мое», мне не подходит», 2) «есть интерес, хотел бы заниматься, участвовать, узнать больше», 3) «увлечен этим, уже сам занимаюсь, активно интересуюсь». Вторая анкета, тема которой — проблемы студентов, состоит из 20 разделов. Здесь каждый раздел обозначает какую-либо проблему, например, «слабое здоровье, часто болею». Так же предусмотрено три варианта ответа: 1) «у меня нет такой проблемы, меня это не касается», 2) «проблема есть, но я с ней в основном справляюсь», 3) «для меня это большая проблема, пока не могу ее решить». Всего мы опросили 351 студента по первой анкете и 220 студентов по второй анкете.

Оказалось, что интересы студентов весьма разнообразны. Часть ответов указывает на приверженность студентов традиционным интересам молодежи, общечеловеческим ценностям (1...3, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 16), другая часть интересов сформировалась под влиянием технологического развития за последние десятилетия (6, 9, 14, 17). Наибольший интерес у студентов вызывают следующие разделы, которые более 40% студентов обозначили как «увлечен этим, уже сам занимаюсь, активно интересуюсь». Ответы расположены в порядке убывания числа студентов, обозначивших максимальный интерес к этому разделу.

1. Внутрисемейное общение, помощь родителям, братьям/сестрам, воспитание собственных детей (62%)
2. Кулинария, вкусная еда, кафе, рестораны (62%)
3. Слушать популярную эстрадную музыку, рок-музыку, песни (57%)
4. Туризм, пляжный отдых (теплое море, отель ...) (56%)
5. Кино, театр (52%)
6. Онлайн общение, социальные сети (52%)
7. Путешествия на природе (рыбалка, охота, сплавы по реке, походы, горы, сбор ягод, грибов) (50%)

8. Домашние животные (кошки, собаки ...), помощь бездомным животным (50%)
9. Развлекательное видео в интернете, веб-серфинг, просмотр различного контента (49%)
10. Мода, стиль, одежда, макияж, косметика (48%)
11. Шопинг (промоакции, скидки, выгодные покупки, качество потребительских товаров, маркетплейсы) (47%)
12. Психология (47%)
13. Здоровый образ жизни (правильное питание, режим труда и отдыха, отказ от вредных привычек, гигиена, внимание к своему здоровью, профилактика болезней, замедление старения организма и т.п.) (44%)
14. Гаджеты (мобильные телефоны, смартфоны, смарт-часы, планшеты) (44%)
15. Спорт, физкультура (сам занимаюсь) (42%)
16. Молодежная «тусовка», общение со сверстниками (42%)
17. Компьютерные игры (42%)

Получается, что на первом месте у опрошенных нами студентов «семья» и «еда». Мы считаем такой выбор не случайным, естественным, отражающим единство социального и биологического начала в человеке.

Мы обратили внимание на то, что значительная часть студентов проявляет интерес к здоровому образу жизни. В нашем традиционном представлении внимание к своему здоровью более характерно для людей старшего возраста, а молодежь часто не обращает внимание на последствия для своего здоровья. Поэтому большой процент ответов, обозначающих максимальный интерес к здоровому образу жизни, мы связываем именно с профессиональной ориентацией студентов медицинского вуза на здоровье.

Для нас оказалось неожиданным, что такую область интересов как «отношения между мужчиной и женщиной, поиск партнера для отношений, секс» обозначили

как «это мне совсем не интересно, не мое, мне не подходит» более трети опрошенных (33%). В возрасте, в котором находится большинство первокурсников, эта тема должна быть одной из самых «интересных». Объяснений такого несоответствия ответов нашим ожиданиям мы видим два. 1) Несмотря на анонимность анкетирования, часть студентов не искренне отвечают на этот вопрос, придерживаясь кажущейся им социальной нормы. 2) Большинство студентов имеет некоторый опыт отношений и уже поддерживает их в желаемой форме, поэтому в этой теме не видит чего-то нового и интересного.

Проблемы, связанные с человеком как с индивидом, для студентов более близки, чем проблемы общества в целом. Значительная часть студентов вообще не проявляет интереса к таким разделам как «международная политика» (46% «это мне совсем неинтересно»), «внутренняя политика» (47%), «экономика» (44%), «глобальные проблемы» (35%). Даже тема «Космос, вселенная» вызывает гораздо больший интерес (78% ответили «есть интерес» или «активно интересуюсь»).

Проблемы, которые больше всего волнуют студентов («для меня это большая проблема, пока не могу ее решить»):

1. Нет свободного времени, недостаточно времени для отдыха и сна (32%).
2. Скучаю по дому, родителям, близким людям, друзьям, которые остались в другом городе (28%).
3. Не хватает денег на необходимые расходы (18%).
4. Слабое здоровье, часто болею (15%).
5. Трудно совмещать работу (бизнес) и учебу (12%).
6. Нет партнера для отношений, не складываются отношения с представителями другого пола (12%).

Часть этих проблем обусловлена тем, что стипендии и помощи родителей многим студентам недостаточно для финансирования текущих расходов, и они вынуждены зарабатывать самостоятельно.

Личностные, психологические проблемы занимают студентов значительно меньше, чем социальные. Так, на конфликты с 1) однокурсниками, 2) преподавателями, 3) родителями «пожаловались» (обозначили как большую проблему) всего 1) 2%, 2) 3%, 3) 1% опрошенных. Только 3% студентов ответили, что у них «нет друзей, чувствуют себя одиноко». 8% первокурсников «пока не могут найти свое место в жизни, занятие по душе, творчески самореализоваться». Примерно половине из опрошенных студентов тяжело учиться. «С трудом понимаю содержание учебных курсов, учусь очень тяжело, плохо запоминаю и понимаю новую информацию» отметили как «проблема есть ... » или «большая проблема ... » всего 55% респондентов. Этот результат опроса соответствует нашим субъективным наблюдениям как преподавателей и указывает на слабую школьную подготовку обучающихся.

Большинство студентов удовлетворены качеством обучения в КемГМУ (83%) и не сомневаются в правильности выбора специальности и вуза (90%).

Специфической для КемГМУ проблемой, на которую указывает большинство опрошенных (70%), остается необходимость длительного переезда между учебными корпусами.

Выводы. Результаты нашего опроса указывают на:

1. Приверженность студентов традиционным ценностям (семья, родительский дом).
2. Необходимость совмещения учебы с работой, недостаток свободного времени.
3. Трудности в учебе из-за слабой подготовки.
4. Нормальной психологической атмосфере в студенческих коллективах (низкая конфликтность и т.п.).
5. Тяготение студентов здоровому образу жизни.

Мы рекомендуем преподавателям ВУЗов принимать во внимание результаты нашего опроса при планировании внеучебной и воспитательной работы со

студентами, учитывать, что, несмотря на активное использование студентами новых технологических возможности, для них, по-прежнему, главное — это семейное общение и общение со сверстниками.

Литература/ References

1. Демидова Т. Е. Социальные проблемы российской молодежи: причины и пути их решения / Т. Е. Демидова // Социология № 5. 2019. С. 21-28.
2. Шапошников В. И., Ашхамаф М. Х., Гедзюн Р. В., Марченко Н. В. Проблемы современного медицинского образования / В. И. Шапошников, М. Х. Ашхамаф, Р. В. Гедзюн, Н. В. Марченко // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4-2. С. 272-274. - URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4061> (дата обращения: 20.02.2024).
3. Ефремов И. С., Ахмадеева Е. В. Психологические проблемы студентов медицинских университетов/ И. С. Ефремов, Е. В. Ахмадеева // Электронный научный журнал Рязанского государственного медицинского университета им. ак. И. П. Павлова «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие». Специальный выпуск. С.129-133. www.humjournal.rzgmu.ru
4. Величковская С. Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления / С. Б. Величковская // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (796) / 2018. С. 212- 224.
5. Костина Л.А., Миляева Л.М. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе / Л. А. Костина, Л. М. Миляева // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-2. С. 433-437. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35542> (дата обращения: 20.02.2024).
6. Фатина В. И., Гладышева О. С., Албычев А. С., Ненахова В. Е. Интересы и склонности студентов-медиков / В. И. Фатина, О. С. Гладышева, А. С. Албычев, В. Е. Ненахова// Эпомен: медицинские науки, №6. 2022. С. 107-114.

7. Батова Е. А., Маков И. В. Досуг в жизни студентов медицинского института/ Е. А. Батова, И. В. Маков // Наука-2020: Физическая культура, спорт, туризм: проблемы и перспективы № 5(30). С. 80-83.
8. Захарова Е.В. Клинико-психологические и социально-психологические характеристики студентов медицинского вуза / Е.В. Захарова, Е.Г. Фильштинская, М.В. Аборина [и др.] // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. №7 (85). С.67-69. - URL: <https://research-journal.org/archive/7-85-2019-july/kliniko-psichologicheskie-i-socialno-psichologicheskie-xarakteristiki-studentov-medicinskogo-vuza> (дата обращения: 20.02.2024).
9. Петрова Т. Н. Здоровье студентов медицинских вузов России: проблемы и пути их решения/ Т. Н. Петрова // Сеченовский вестник № 2(28) 2017 г. С. 4–11.
10. Дубинина В. В., Дорофеев А. Л., Гуринова Л. И., Галушко Н. А. Состояние функционального здоровья современного студента-выпускника медицинского вуза / В. В. Дубинина, А. Л. Дорофеев, Л. И. Гуринова, Н. А. Галушко// Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 8-2. - С. 20-21.
11. Башмаков А. С., Дягилева Е. П. Мотивы выбора профессии, вуза и отношение к учебе первокурсников кемеровского медуниверситета / Башмаков А. С., Дягилева Е. П. // Общественные и гуманитарные науки: междисциплинарный диалог: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной Дню Героев Отечества и 100-летию со дня рождения Н. Г. Басова (г. Кемерово, 9 декабря 2022 г.) ФГБОУ ВО КемГМУ Минздрава России. – Кемерово: КемГМУ, 2022. С. 240 – 244.
12. Башмаков А. С., Дягилева Е. П., Мальцева Е. М. [и др.] Отношение первокурсников КемГМУ к внеучебным занятиям и воспитательной работе / А. С. Башмаков, Е. П. Дягилева, Е. М. Мальцева [и др.]// Материалы XV научно – методической конференции с международным участием «Актуальные проблемы высшего и среднего образования» (г. Кемерово, 20 декабря 2023 г.) ФГБОУ ВО КемГМУ Минздрава России. – Кемерово: КемГМУ, 2023. С. 120 – 123.

13. Многофункциональный образовательный онлайн-сервис с русскоязычным интерфейсом для проведения тестирования и обучения Online Test Pad. - URL: <https://onlinetestpad.com>.

УДК 330.354

СТУДЕНЧЕСКИЕ СТАРТАП-ПРОЕКТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Басалаева О. Г.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,
г. Кемерово, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается деятельность по созданию и развитию технологических студенческих стартап-проектов в сфере высшего медицинского образования. Молодежные стартапы активно поддерживаются на уровне государства как одно из важнейших направлений по формированию национального технологического суверенитета.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, стартапы, проекты, технологическое предпринимательство.

STUDENT STARTUP PROJECTS IN THE SYSTEM OF HIGHER MEDICAL EDUCATION

Basalaeva O. G.

*Kemerovo state medical University,
Kemerovo, Russia*

Abstract. The article deals with the creation and development of technological student startup projects in the field of higher medical education. Youth startups are

actively supported at the state level as one of the most important areas for the formation of national technological sovereignty.

Keywords: higher medical education, startups, projects, technological entrepreneurship.

В современных социально-культурных, политических и экономических условиях Правительство Российской Федерации уделяет особое внимание обеспечению технологического суверенитета страны, внедряя новые информационные технологии в большинство отраслей экономики, а также, развивая научно-технический потенциал России [1, с.116]. По заявлению заместителя Председателя Правительства РФ, Дмитрий Чернышенко: «Научоемкие стартапы способны решать задачи технологического суверенитета страны, достижение которого нам поручил Президент Владимир Путин» [2].

Для решения поставленных задач разработан федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства», который направлен на раскрытие предпринимательского потенциала молодежи и подготовку профессионалов в области технологического предпринимательства [3].

Важно отметить, что, прежде всего, важнейшая роль проектирования заключается в развитии творческой деятельности людей [4, с.38].

В рамках федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства» функционирует конкурс «Студенческий стартап».

Как отметил глава Министерства науки и высшего образования Российской Федерации Валерий Фальков: «Грантовый конкурс «Студенческий стартап» является одним из семи инструментов «Платформы университетского технологического предпринимательства». За два года он привлек более 10 тысяч студентов со всей страны, уверен, что интерес к нему будет расти и дальше. Такая поддержка дает возможность учащимся вузов реализовать свои идеи, лучшие из

которых могут стать востребованными в реальном секторе. Важно, что к работе над отобранными проектами студенты могут привлекать школьников и учащихся колледжей» [2].

Организаторами конкурса являются Министерство науки и высшего образования Российской Федерации совместно с Фондом содействия инновациям.

Студенческий стартап – это грантовая поддержка стартап-проектов студентов. Главная цель конкурса – сделать университеты местом запуска стартапов, стимулировать молодежное предпринимательство в стране.

Под стартап-проектом понимается проект, реализуемый получателем гранта на базе стартапа, созданного в рамках выполнения получателем гранта договора (соглашения) о предоставлении гранта [5].

Проект напрямую связан с импортозамещением зарубежных технологий (продуктов, услуг) и/или разработкой новой и модернизацией существующей радиоэлектронной аппаратуры и приборов, в том числе медицинских, на доступной электронной компонентной базе.

Данный конкурс, безусловно, подходит обучающимся, которые имеют лидерские качества и готовы начать свое дело, так как они смогут стать руководителями собственных компаний и получить практический опыт создания реального технологического предприятия, а грант позволит покрыть необходимые для создания и запуска стартапа затраты, а именно: (1) регистрацию юридического лица; (2) закупку оборудования, материалов, комплектующих, программного обеспечения; (3) регистрацию прав на интеллектуальную собственность. Победитель, получивший грант, должен обязательно зарегистрировать юридическое лицо, разработать бизнес-план и сайт стартапа.

Технологический уклад современного общества представлен микроэлектроникой, программным обеспечением, робототехникой, новыми материалами [6, с. 77]. Поэтому, в 2024 году будет сделан акцент на поддержке проектов в ключевых для российской экономики направлениях: (1) микроэлектроника; (2) беспилотные летательные аппараты; (3) станкостроение;

(4) искусственный интеллект; (5) цифровые технологии; (6) персонализированная медицина; (7) агробιοтехнологии. В рамках конкурса в 2024 году будет определено 2000 победителей, которые получают по 1 млн рублей на развитие и реализацию своего инновационного проекта в течение следующих 12 месяцев. Кроме того, в 2024 году в конкурсе могут принять участие, в том числе иностранные граждане.

На конкурс «Студенческий стартап» могут подать заявки обучающиеся в вузах по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры или аспирантуры, которые готовы разработать новый товар, изделие, технологию или услугу на основе собственных научно-технических и научно-технологических исследований, имеющих потенциал коммерциализации.

При экспертизе заявок главными критериями являются: (1) квалификация заявителя, (2) компетенции и достижения обучающегося, (3) технологичность идеи стартап-проекта.

Особое внимание уделяется заявкам студентов, которые являются участниками программы «Стартап как диплом», имеют опыт прохождения программ по предпринимательству или связанные с этим достижения, уже собрали свою команду или готовы предъявить MVP (минимальная жизнеспособность продукта) по завершении реализации проекта. Также преимущество получают те заявки, к которым прилагается подтверждение выполнения проекта для региона, образовательной организации или предприятия, заинтересованного в реализации проекта.

Получатели гранта впоследствии могут воспользоваться и дальше «лестницей» поддержки компании по мере ее развития: программами «Старт», «Развитие», «Коммерциализация».

Стартап обязательно должен опираться на идею, содержащую собственный интеллектуальный вклад обучающегося в вузе.

Проект может быть реализован как индивидуально, так и в команде с партнерами.

Стартап-проекты должны соответствовать одному из следующих направлений:

- цифровые технологии
- медицина и технологии здоровьесбережения
- химические технологии и новые материалы
- новые приборы и интеллектуальные производственные технологии
- биотехнологии
- ресурсосберегающая энергетика
- креативные индустрии.

По итогам 2023 года грантовую поддержку получили 555 обучающихся вузов из разных регионов России: ТОП-5 стартап-проектов по вузам (рис. 1) [7]; ТОП-5 стартапов по регионам (рис 2.) [7]; распределение стартап-проектов по направлениям (рис. 3) [7].

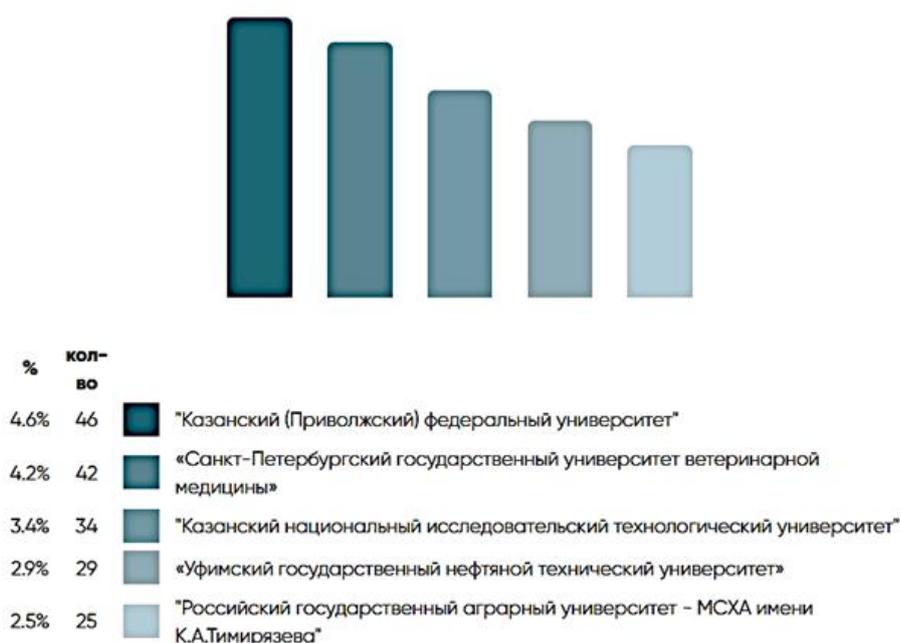


Рис. 1

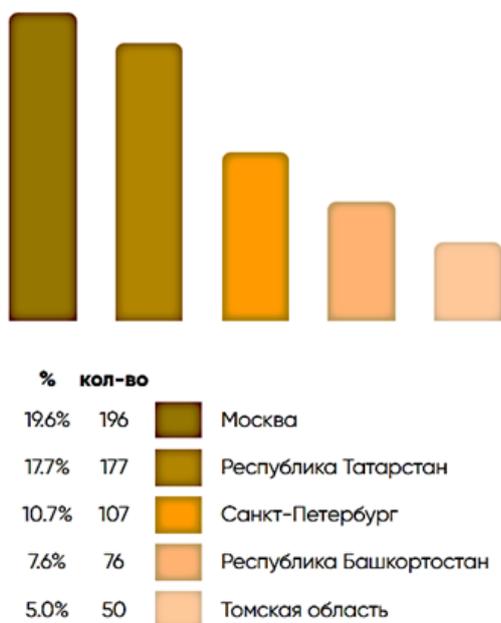


Рис. 2

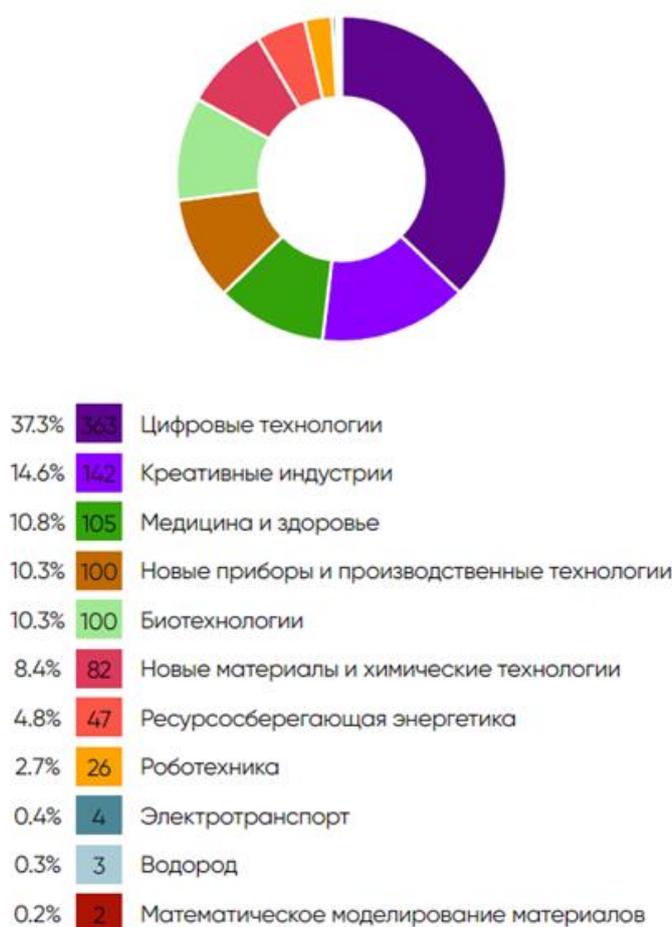


Рис. 3

Наибольший интерес для высшего медицинского образования представляют стартап-проекты по направлению «медицина и технологии здоровьесбережения», заявленные обучающимися медицинских вузов Минздрава России. ТОП-5 стартапов, получивших грантовую поддержку включает следующие проекты [8]:

1. Save My Milk – пастеризатор для экспресс-обеззараживания сцеженного грудного молока. Разработан студентом ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), Москва. Суть проекта заключается в производстве устройства, которое позволяет подготовить продукт к хранению дома – воспроизводя специальный температурный режим (метод Холтера), при

котором подавляется микробная нагрузка в грудном молоке и сохраняется весь ценностный состав.

2. Оралсенсор – внутриротовая капа, оснащенная рН сенсором. Разработан студентом ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), Москва. Суть проекта – создание устройства, которое станет ключевым инструментом для персонализированного мониторинга и лечения гастроэзофагеального рефлюкса и других заболеваний. Это решение проблемы снижения смертности от рака пищевода.

3. Оториноларингологические тренажеры. Разработка и серийное производство заявлено студентом ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России, Самарская область. Суть проекта заключается в решении проблемы нехватки кадаверного материала для изучения анатомии и отработки хирургических навыков врачами.

4. «Учи Мед». Стартап-проект разработан студентом ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» Минздрава России, Республика Татарстан. Стартап «Учи Мед» позволяет студентам-медикам успешно осваивать и сдавать фундаментальные медицинские дисциплины. Это достигается высокой наглядностью изучаемых материалов за счет использования 3D-модели. В отличие от большинства 3D-моделей наша модель вращается автоматически в зависимости от того или иного морфологического образования. Для удобства изучения у 3D-модели есть голосовой помощник, который мы назвали 3D-репетитор. Кроме того, в приложении имеется система запоминания латинских терминов, что важно для будущей врачебной практики. Помимо анатомии в приложении имеются образовательные модули по гистологии, физиологии и биохимии.

5. Лабораторно-информационная система ЛИСа. Разработка студента ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова» Минздрава России, Санкт-Петербург. Суть проекта –

разработка программного обеспечения. Существует высокая вероятность ошибок при проведении лабораторного анализа по причине человеческого фактора, неправильного распределения рабочего времени, необходимости хранения информации об исследованиях на бумажных носителях. Разрабатываемое программное обеспечение включает в себя: возможность дистанционного мониторинга рабочего процесса; автоматическое формирование плана-графика; отображение статуса текущих исследований в режиме реального времени; формирование протоколов исследования и отчетов; маршрутизация исследования на основании заранее запрограммированных алгоритмов. Таким образом, наличие системы, которая в автоматическом режиме определяет ход рабочего процесса в лаборатории и помогает рационально распределять время и применять алгоритм действий решает вышеуказанную проблему.

В заключении следует отметить, что разработки, направленные на создание новых приборов, интеллектуальных, производственных, цифровых медицинских технологий не только содействуют развитию университетского технологического предпринимательства, но и стимулируют развитию технологических предпринимательских компетенций и здоровой конкуренции среди команд медицинских вузов.

Это важно, так как, именно, система высшего медицинского образования отвечает за подготовку высококвалифицированных кадров в сфере медицины и здравоохранения для цифровой экономики [9, с.47].

Кроме того, технологические проекты способствуют формированию и развитию как технологической культуры обучающихся [10, с.347], так и формированию научной картины мира, являющейся «посредником», каналом коммуникации между наукой, научным сообществом и общественным сознанием, гражданским обществом, государством [11, с.4]. Также, нельзя отрицать, что конвергенция наук, технологий и предпринимательства является инструментом построения будущего российского общества [12, с.66].

Литература/ References

1. Наноиндустрия и информационные технологии как приоритеты постсовременного общества / Ю. М. Басалаев, О. Г. Басалаева, Ю. Н. Игишева [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 9. – С. 116-117.
2. Две тысячи студентов получают по миллиону рублей на реализацию технологических стартапов. – Режим доступа: [Новости - Правительство России \(government.ru\)](https://www.government.ru/news/2024/02/20/100-million-ruble-startups) (дата обращения: 20.02.2024).
3. Платформа университетского технологического предпринимательства. – Режим доступа: [Платформа университетского технологического предпринимательства \(minobrnauki.gov.ru\)](https://minobrnauki.gov.ru) (дата обращения: 20.02.2024).
4. Балабанов, П. И. Культурологический и деятельностный аспекты социокультурного проектирования / П. И. Балабанов, О. Г. Басалаева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 48. – С. 38-42.
5. Положение о конкурсе «Студенческий стартап» (в рамках федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства») г. Москва 2024 год. – Режим доступа: [Положение СтС-5.pdf \(fasie.ru\)](https://fasie.ru/ru/2024/02/20/100-million-ruble-startups) (дата обращения: 20.02.2024).
6. Басалаева, О. Г. Технологический уклад и культура в контексте концепции цивилизации конвергенции наук и технологий: методологический аспект / О. Г. Басалаева, Н. П. Лукина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 38. – С. 76-80.
7. Студенческий стартап. – Режим доступа: [Студенческий стартап \(stud-startup.ru\)](https://stud-startup.ru) (дата обращения: 20.02.2024).

8. Рейтинг 2023 – TOP 1000 университетских стартапов. – Режим доступа: [Рейтинг 2023 — TOP 1000 университетских стартапов \(univertechpred.ru\)](http://univertechpred.ru) (дата обращения: 20.02.2024).

9. Генезис новой парадигмы социально-экономического развития России: экономические, социальные, правовые, общенаучные тенденции и закономерности / М. С. Арзуманян, Ю. М. Басалаев, О. Г. Басалаева [и др.]. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2022.–232 с.

10. Basalaeva, O. G. Features of Cultural Reality in Cultural World View / O. G. Basalaeva // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2016. – Vol. 9, No. 2. – P. 342-349.

11. Басалаева, О. Г. Социально-философские аспекты взаимосвязи информационной и культурной картин мира: специальность 09.00.11 «Социальная философия»: дисс. на соискание ученой степени кандидата философских наук / О. Г. Басалаева. – Кемерово, 2012. – 199 с.

12. Басалаева, О. Г. Технологический уклад информационного общества в контексте концепции конвергенции наук и технологий / О. Г. Басалаева, Н. П. Лукина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2017. – № 10(259). – С. 62-67.

УДК 811.124

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Гавронова Ю.Д.

*ФГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»,
г. Смоленск, Россия*

В статье рассмотрена история использования латинского языка в профессиональном общении и его роль в современном мире. Латинская

терминология используется в медицине, фармации, ботанике, юриспруденции, литературе, философии, религии, истории, политике. Показано, каким образом уроки латинского языка могут познакомить студентов с европейской культурой и расширить их кругозор.

Ключевые слова: латинский язык, термины, медицина, фармация, ботаника, юриспруденция, религия.

LATIN LANGUAGE IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Gavronova Y.D.

Abstract. The article deals with the history of Latin language in professional communication and its role in the modern world. Latin terminology is used in medicine, pharmacy, botany, jurisprudence, literature, philosophy, religion, history, politics. It is shown how Latin lessons can familiarize students with European culture and broaden their outlook.

Key words: Latin language, terms, medicine, pharmacy, botany, law, religion.

Поскольку латынь является основным языком Европы, на уроках латыни не только подробно изучается язык и культура Древнего Рима на основе латинских текстов, но и уделяется внимание сохранению латинского языка в современности. При этом уроки латыни оказываются ключевым предметом для европейской традиции. На этой основе уроки латыни как многоцелевой педагогический инструмент прививают широкий спектр лингвистических, методических, культурных и личностных навыков и дают важные для современности ориентационные знания. Прежде всего, приобретается квалификация, эффективная в долгосрочной перспективе, что способствует устойчивому развитию общего образования и способности к обучению. В наш век Третьей промышленной революции специализированные знания рискуют устаревать со

все более коротким интервалом, поэтому такие квалификации имеют особое значение.

Существует давняя традиция изучения латыни. Латынь относится к мёртвому языку, потому что нет больше живого народа, для которого этот язык был бы родным. У этого языка долгая и интересная история, восходящая к началу первого тысячелетия до н.э. Латинский язык относится к италийской ветви индоевропейской семьи языков и является самым изучаемым из всех итальянских языков.

С I в. до н.э. до начала VII в. до н.э. грамматический строй латинского языка оставался, в основном, неизменным, хотя и претерпевал различные процессы развития. Эту стабильность обеспечивала римская система образования. Однако из-за разрушения римской системы образования в VII в. грамматический строй латинского языка начал стремительно ухудшаться [3, с. 25].

Уже во II в. церковь в западной части Империи перешла на латынь, что сыграло решающую роль в развитии языка. Латынь стала языком богослужения и общения священнослужителей. С появлением первых университетов (XI и XII вв. н.э.) латынь стала также языком университетского образования. В Средние века латынь сохранила свою функцию государственного языка: она использовалась в судопроизводстве и официальных документах [3, с. 25].

В медицинском мире до кризиса античности греческий язык считался международным, он функционировал как язык медицины и как средство профессионального общения между врачами разных этнических групп. Древнегреческая медицина, в первую очередь, ассоциируется с именем ее основателя Гиппократом.

Гиппократовский свод заложил основы научной медицинской терминологии, касающейся физиологии, патологии и симптоматики. Греческий и латинский языки влияли друг на друга исторически и географически, поэтому латынь заимствовала недостающие названия из греческого языка [1].

Начиная с VIII в. разговорная латынь становится «мёртвым» языком, то есть перестает быть понятной для тех, кто начинает говорить на новых национальных языках Европы, основанных на разговорной латыни. В то же время «мёртвая» латынь стала особым языком, ведь на протяжении веков она была письменным, книжным языком, понятным только европейским ученым и студентам. Начиная с XVII в. национальные языки стали постепенно вытеснять латынь. Одними из первых это сделали Франция, Италия и Англия [1].

К середине XIX в. ситуация кардинально изменилась, и латынь со временем уступила место национальным языкам, которые стали средством письменного и устного научного общения. Рассматривая историю языка научной медицины в Великобритании, стоит отметить, что английский язык не имел собственной терминологии; терминология была создана на основе латыни, а латинские слова получили англоязычную форму. Из этого можно сделать вывод, что латынь была побеждена путем заимствования терминов из самой латыни [1].

В России латынь на протяжении десятилетий была языком науки и научной литературы. Многие научные труды М.В. Ломоносова, Н.И. Пирогова и других русских ученых были написаны на латыни. В XXI в. латынь утратила свою функцию международного общения и взаимопонимания между врачами разных культур и языков. В настоящее время медицинские работники в европейских странах активно используют английскую терминологию, а латынь ушла в прошлое. Только в странах СНГ латынь сохраняет статус «языка науки» [1].

Однако, медицинская терминология XX и XXI вв. пополнилась и продолжает обогащаться новыми искусственно образованными терминами для выражения ранее неизвестных понятий: «vitaminum» (от «vita» – «жизнь»), «hormonum» (от «hormao» – «возбуждаю»), «phagocytosis» (от «phagos» – «пожирающий» и «cytos» – «полость», «вместилище»), «аллергия» (от «allos» – «другой» и «ergon» – «действие»), «virus» (от «virus» – «яд»), «иммунитет» (от «immunitas» – «освобождение», «избавление от чего-либо»), «канцероген» (от «cancer» – «рак» и «gen» – «рождаю»), «ординатор» (от «ordinator» – «приводящий

в порядок», «распорядитель»), «пациент» (от «*patiens*» – «терпящий», «страдающий»), «провизор» (от «*provisor*» – «заранее заботящийся», «заготавливающий»), «реанимация» («от «*re*» – «возобновление», «повторность» и «*animator*» – «дающий жизнь») и др. [4].

Латинский язык продолжает играть важную роль в профессиональной деятельности фармацевтов. Знание составных элементов латинского языка, которые приобрели общее, часто международное значение, позволило создавать новые названия лекарств на основе определенных согласованных принципов, что дает возможность специалистам всех стран понимать и анализировать название лекарственного средства (препарата): его химический состав, происхождение, принадлежность к определенной фармакологической группе, цель применения препарата. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) издает «Международную фармакопею» («*Pharmacopoea Internationalis*»), где каждый препарат имеет международное латинское название, рекомендованное для использования во всех странах мира [4].

До сих пор латынь используется как язык науки, но не очень часто: в естественных науках – ботанике и медицине, а в гуманитарных – классической филологии и юриспруденции [3, с. 26].

Юриспруденция и сегодня остается одной из основных сфер применения латинского языка. В современном обществе все большее значение приобретает процесс возрождения прежних традиций юридической науки и практики, а также развитие более тесных отношений между государствами. В то же время большой интерес представляет использование латинских юридических выражений. Юридическая терминология отличается от других терминологических систем тем, что на ее формирование значительное влияние оказал латинский язык, который, являясь языковой оболочкой римского права, играет важную роль в образовании современных юристов.

Римское право легло в основу правовых систем многих европейских стран, что, в свою очередь, оказало значительное влияние на развитие российской

юриспруденции. Латинский язык использовался юристами и стал основой юридической терминологии для различных правовых систем. Латинские юридические термины и крылатые выражения стали атрибутами многих современных правовых систем. Латынь в переносном смысле понимается как язык международного общения, поскольку латинская юридическая терминология сегодня используется в некоторых правовых документах в разных странах мира. Например, в нормативно-правовых документах разных стран: «Конституция Республики Гвинея-Бисау» («*habeas corpus*»), «Закон ‘О борьбе с терроризмом в Австралии’» («*habeas corpus*»). В решениях Европейского суда по правам человека некоторые латинские термины остаются неизменными: «*de facto*» – «фактически», «*de jure*» – «юридически», «*mutatis mutandis*» – «соответствующими изменениями» [2].

Латынь – это интернациональная лексика, составляющая большую часть словарного запаса русского и европейских языков. Слова «культура» и «гуманитарный» – тоже латинского происхождения: от лат. «*cultura*» – «возделывание», «воспитание», «развитие» и «*humanitas*» – «человеческая природа и интересы», «образованность». Многие политические, технические и экономические слова и даже бытовые фразы обязаны своим появлением латыни. Например, «плюрализм» (от лат. «*pluralis*» – «множественный»), «ротация» (от лат. «*rotation*» – «круговое движение»), «конверсия» (от лат. «*conversion*» – «превращение», «изменение»), «консенсус» (от лат. «*consensus*» – «согласие», «договоренность»), «спонсор» (от лат. «*sponsor*» – «попечитель») и другие. Следует также отметить, что ряд русских слов, заимствованных из английского языка и сохранивших английские характеристики, также являются латинскими: «компьютер», «провайдер», «сервер», «дистрибьютор», «имидж» [4].

В 1956 г. в странах Европы и Америки организационно оформилось движение за использование латинского языка в качестве международного и была учреждена Международная академия содействия латинскому языку и образованности (*Academia Latinitati inter omnes gentes fovendae*), в которой с

самого начала принимали участие и представители Советского Союза (а впоследствии и России). С целью распространения латинского языка издаётся несколько журналов («Vox Latina» – в Германии, «Latinitas» – в Ватикане, «Melissa» – в Бельгии и др.), ведётся радиовещание на латинском языке (из Финляндии), издаётся несколько интернет-журналов («Retiarius» и др.), регулярно проводятся международные конгрессы и семинары, посвященные новой латыни [3, с. 26].

Как язык размышлений, латынь вносит особый вклад в развитие лингвистических навыков. При переводе латинских текстов студенты совершенствуют свою способность выражать свои мысли на русском языке и тренируют навыки чтения в долгосрочной перспективе, учась внимательно смотреть, искать подходящие слова и выражения, критически оценивать их, выбирать и творчески использовать. Эти навыки особенно важны в современном информационном обществе. С самого начала обучения язык и содержание тесно взаимосвязаны. В целом на уроках латыни делается четкий акцент на методически грамотный подход, на закрепление и устойчивость в усвоении и передаче информации. Однако языковые явления, рассматриваемые на уроке, должны быть не только доступны как средство перевода, но и сами должны быть предметом интенсивного лингвистического наблюдения. Используя латынь как «модель языка», студенты получают фундаментальное представление о том, как работает язык. Такая форма интенсивной языковой рефлексии является важным дополнением к современному обучению иностранным языкам, основной целью которого является умение общаться на соответствующем иностранном языке.

Поскольку большинство европейских языков имеют латинское происхождение, уроки латыни служат хорошей основой для углубления имеющихся знаний по иностранным языкам или изучения других иностранных языков. Это касается английского, романских и русского языков. Иностранная лексика всех основных европейских языков также содержит значительную долю латинской лексики, к которой студенты получают прямой доступ на уроках

латыни. В целом уроки латыни могут помочь преодолеть социальные языковые барьеры и обеспечить равные возможности для российских и иностранных студентов.

Уроки латыни дают студентам доступ к европейской культурной традиции, это можно увидеть в следующих областях:

Литература и мифы. Уроки латыни знакомят с основными формами европейской литературы Античности, Средневековья и современности (например, биография, эпистолярная литература, эпиграмматика, эпос, басня, историография, комедия, поэзия, риторика и сатира) и основными европейскими мифологическими образцами (например, Европа, Икар, Орфей и Эвридика, Пигмалион);

История и политика. На уроках латыни студенты изучают основы римского общества и получают представление об исторических основах Европы. Студенты сталкиваются с основными проблемами политики и общества. Например, проблема власти и закона (Цезарь, Федр), идея равенства и достоинства всех людей (Цицерон, Сенека), вопрос о справедливой войне (Цицерон, Августин), встреча с чужаками (Цезарь, Плиний, Эразм, Америго Веспуччи) или социальные утопии (Цицерон, Томас Мор);

Философия. Уроки латыни знакомят студентов с важными направлениями западной философии (например, платоновская философия, стоицизм, эпикурейство, Августин, Гоббс, Декарт) и создают разнообразные возможности для размышлений и обсуждения фундаментальных проблем человеческого существования. (Например, «что такое человеческое счастье?», «Что означает дружба?», «Какую роль в жизни человека играют разум и эмоции?»);

Религия. Уроки латыни дают представление об основах христианской религии и исторически обоснованное понимание значения христианства для европейской культуры (Вульгата и истоки христианства, гуманизм как связь между античностью и христианством).

Таким образом, латинский язык не исчез и не забыт, а только приобрёл определенную специфику и сферу употребления и до сих пор изучается и является языком для профессионального общения людей разных сфер деятельности.

Литература/ References

1. Буданова, К. А. Латинский язык в медицине – актуальность или анахронизм / К. А. Буданова, Т. С. Мареева, А. М. Морозов // Молодежь, наука, медицина : Материалы 64-й Всероссийской межвузовской студенческой научной конференции с международным участием, Тверь, 19–20 апреля 2018 года. – Тверь: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Тверская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2018. – С. 247–251. – EDN YRNQCT.

2. Вавуло, И. Н. К вопросу о лингвистических особенностях латинского языка в сфере юриспруденции / И. Н. Вавуло // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, март 2021 г. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.]; редкол.: В.И. Дунай [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2021. – Вып. 2. – С. 57–63. <https://rep.polessu.by/handle/123456789/21690>

3. Солопов, А. И. Латинский язык : учебник и практикум для вузов / А. И. Солопов, Е. В. Антонец. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 458 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-00291-1. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/449687> (дата обращения: 20.02.2024).

4. Филлимонова, Г. В. Латинский язык – «бессмертная» часть мировой культуры // Культурология и искусствоведение: материалы I Междунар. науч.

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2024 г. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.) – Пермь: Зебра, 2015. – С. 1 – 6. URL: <https://moluch.ru/conf/artcult/archive/155/7824> (дата обращения: 20.02.2024).

УДК 614.253.4:378.14

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВРАЧА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Гукина Л. В.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,
г. Кемерово, Россия*

Аннотация. В статье изучается потенциал технологии диалогического общения в формировании социокультурных компетенций, востребованных в профессиональной деятельности врача. Показана функциональность формата учебного диалогического взаимодействия для решения лингвистических и профессионально ориентированных коммуникативных целей. Отмечена актуальность применения технологии в контексте ситуационного обучения, принятого в системе подготовки врачей.

Ключевые слова: иностранный язык медицины, диалоговое обучение, диалогическое взаимодействие, ситуационное обучение, социокультурные компетенции.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF THE FUTURE DOCTOR WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE DIALOGICAL COMMUNICATION

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

Gukina L. V.

Abstract. The article studies the potential of the technology of dialogic communication in the formation of sociocultural competencies that are in demand in the professional activities of a doctor. The functionality of the format of educational dialogic interaction and the possibility of its variable deployment depending on the communicative goal setting are shown. The relevance of the use of technology in the context of situational training adopted in the system of training doctors is noted.

Keywords: foreign language of medicine, dialogue learning, dialogic interaction, situational learning, sociocultural competencies.

Формирование культуры общения будущего врача включено в общий контекст профессионально ориентированных коммуникативных компетенций, реализуемых на занятиях по иностранному языку медицины при помощи целого спектра технологий. Языковой средой, в которой могут формироваться навыки культуры речи и профессионально ориентированного взаимодействия, является диалог или общение в малых группах. В учебном процессе иноязычная монологическая речь перемежается с диалогами – обменом мнениями между коммуникантами с целью установления взаимопонимания. Диалогическая речь сложнее монологической с позиции напряженности внимания и разнообразия и качества используемых речевых образцов, в нее также инкорпорированы элементы культуры взаимодействия. При обучении иностранному языку практикуется следующая методическая последовательность – первичное

представление лексики и терминологии текста или его фрагмента, чтение текста, обсуждение его содержания в малых или больших группах. В диалоге отрабатываются и запоминаются не только речевые образцы и грамматические структуры, но и модели культуры поведения при коммуникативном взаимодействии. Поэтому диалоговое профессионально ориентированное обучение – это интерактивное обучение, в процессе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося, или обучающихся между собой, направленное на формирование комплекса коммуникативных компетенций будущего врача, включая социокультурные компетенции [1].

Материалы и методы исследования

Был изучен и обобщен педагогический опыт обучения студентов–медиков диалогическому профессионально ориентированному общению на занятиях по иностранному языку медицины в части формирования коммуникативной культуры будущего врача.

Цель исследования – изучить роль обучения будущих врачей навыкам диалогической коммуникации в формировании культуры профессионально ориентированного общения на иностранном языке.

Результаты и их обсуждение

Диалог инкорпорирует социокультурный аспект поскольку является формой социально-речевого общения и обеспечивает основу сотрудничества и взаимопонимания между участниками совместной деятельности [8, с. 47–58]. Диалогическая речь формируется под влиянием мотивов деятельности. Она имеет определенную цель и задачу. Единицей диалогической речи, как и монологической, является речевой акт, или речевое действие. Диалог характеризуется следующими признаками: в рамках речевого акта имеет место сочетание рецепции и репродукции; речевое целое конструируется двумя и более партнерами; каждый из участников поочередно выступает в качестве

слушающего и говорящего. Экстралингвистическими чертами диалога, которые обладают высоким потенциалом формирования социокультурных коммуникативных навыков обучающихся, являются: коллективность информации; вариативность информации; различия в оценке информации; активное участие в речи мимики, жестов, действий партнеров; влияние предметного окружения собеседников [5, с. 154–159].

Диалогическое речевое действие может быть одношаговым и многошаговым и рассматриваться как целое, составленное из частей. Степень развернутости диалогического действия зависит от характера его соотношения с неречевым. Если цель деятельностного акта осуществляется за счет неречевого действия, акт речи бывает свернутым, одношаговым. В процессе совместной работы обучающиеся обмениваются одной или двумя краткими репликами с целью прокомментировать выполняемое действие, привлечь к совместным действиям, оценить действия партнера или совместно наблюдаемые действия коллег. Многошаговым речевое действие может быть тогда, когда оно является доминирующим в деятельностном акте. Мотивы такого действия могут совпадать с социальными потребностями говорящих (с потребностью самовыражения, общения, самоутверждения, познания). Цель высказывания может состоять в том, чтобы переубедить партнера в чем-то, выразить свои чувства, получить сведения. Многошаговое речевое действие может предшествовать неречевому (планирование); может следовать за ним (обсуждение результатов). На первый план выступают особенности говорящего: его вкусы, взгляды, степень информированности по данному вопросу и многое другое. Диалог или диалогическое взаимодействие является промежуточной формой между одношаговым и многошаговым действием. Выбор структурных моделей различен в монологической и диалогической речи. Значительную роль в диалоге играют вопросы. Беседа может обойтись и без них, но чаще всего в диалоге встречаются вопросы. В монологической речи вопросы встречаются редко. Диалог требует

предварительной подготовки через систему коммуникативных заданий (вопросно-ответных, репликовых, условной беседы). При обучении устной иноязычной речи педагоги обращаются к коммуникативным технологиям с основой на вопросно-ответные задания как компоненты, формирующие формат диалогического взаимодействия. Коммуникативная цель вопросительных предложений состоит в запросе информации, а задаваемый коммуникантом вопрос также выполняет функцию побуждения к речевой реакции собеседника. Как таковые вопросительные предложения различаются по источнику для ответов, типу вопросов, адресу вопросов и технике применения. Репликовые коммуникативные задания не программируют реакцию обучающихся, обозначая лишь направление коммуникативного взаимодействия. При этом главной ценностью технологии является возможность вариативного развертывания диалога коммуникантами: обучающиеся сами создают содержание высказывания и свободно выбирают форму его выражения, опираясь на ранее усвоенный языковой материал. По коммуникативной структуре различают следующие виды репликовых заданий: утверждение – вопрос (ответная реплика выражает удивление, сомнение, переспрос, уточнение, предположение, желание получить дополнительные сведения); утверждение – утверждение (ответная реплика выражает подтверждение, согласие, суждение, заверение, поправку, обещание); утверждение – отрицание (ответная реплика выражает опровержение, несогласие, возражение, оспаривание, протест).

Существенным компонентом подготовки языкового материала являются грамматические и лексические преобразования реплик в соответствии с вариативностью условий их употребления в речи (изменение действующего лица, времени действия). Коммуникативные задания, рекомендуемые для этой цели, делятся по структурному принципу на дистрибутивные (изменение синтаксических связей), подстановочные (расширение ассоциативных связей) и трансформационные (расширение тех и других связей). Выбор заданий связан с

лексическими и грамматическими особенностями реплик. Реплики, усвоенные в составе диалогических единств, следует затем включать в новые комбинации. Актуально вводить в диалог фразы, употреблявшиеся ранее в монологических высказываниях. С этой целью можно использовать серию заданий, предусматривающих комбинирование реплик на основе контекстных связей: выбор из двух колонок реплик, подходящих по смыслу; называние опорной реплики к данной реактивной; называние реактивной реплики к данной опорной. На стадии комбинирования речевого образца с ранее изученными следует включать задания на расширение реплик. Речевые задания делятся на две группы (макро- и микроситуации), каждая из которых обеспечивает формирование определенной ступени в обучении диалогической речи. Коммуникативные задания на основе микроситуации по характеру реакции близки к контекстным, однако необходимость учитывать предлагаемые обстоятельства для правильной реакции требует большей активизации мыслительной деятельности обучающихся и приближает учебный диалог к естественному [7, с. 125–147]. Обучение ведению многошагового диалога на основе макроситуации осуществляется с учетом структуры речевого действия, которое складывается из программирования, осуществления программы и сопоставления того и другого. Исходя из цели разговора и учитывая особенности собеседника, каждый из участников общения определяет общую программу своих высказываний, а затем по ходу диалога, в зависимости от содержания и формы сообщений партнера, уточняет характер следующей реплики. Ведение диалога на логической основе является творческой деятельностью. Задача обучения состоит в том, чтобы дать обучающимся опыт такой деятельности, то есть подготовить к профессионально ориентированному взаимодействию [4, с. 188–194].

В связи с тем, что технологии ситуационной симуляции инкорпорированы в контекст подготовки врача в вузе, выполнение симуляционных сценариев при обучении иностранному языку медицины является традиционной методикой [2, с. 202-209]. Ситуационные задания на занятиях по иностранному языку можно

рассматривать как интерактивную технологию или инициативные задания, позволяющие обозначить формат профессионально ориентированного общения, определить выбор адекватных языковых моделей, модальности и эмоциональной составляющей коммуникации, то есть способствуют формированию социокультурного компонента профессионально ориентированного общения [3, с. 138–149]. В процессе диалогического общения в малых и больших группах обучающиеся испытывают необходимость самостоятельного выбора культурной модели речевого поведения, используя одни, и отказываясь от других фраз и выражений, отмечают неадекватность или грамотность выбора речевых средств партнерами.

Для успешного диалогического взаимодействия при выполнении ситуационного задания необходимы и достаточны следующие условия: реализация коммуникативного потенциала личности преподавателя и студента на основе модели двусторонней коммуникации; развитие коммуникативной мобильности со стороны субъектов диалогического общения, обеспечивающее эффективный переход в разные языковые сферы, специфичные для профессии врача; разработка и использование дидактических средств, способствующих диалогическому взаимодействию, как интерактивному методу обучения. Диалогическое общение на занятии по иностранному языку реализует следующие функции: развивающую – стимулирование творческой активности обучающихся, развитие их логических способностей, умения мыслить самостоятельно, аргументировать свою точку зрения, а также формирование общей культуры иноязычной речи и межличностного взаимодействия; обучающую – приобретение определённых языковых навыков, опыта, применение и закрепление уже имеющихся знаний и умений и сознательное использование иностранного языка в профессионально ориентированных целях; воспитательную – формирование социальной компетенции обучающихся, способствует укреплению межличностных отношений, развивает умение слушать партнера, уважать его

мнение, то есть развивает толерантность [6, с. 38–43]. Педагоги, организующие ситуации учебного диалогического взаимодействия опираются на высокий потенциал технологии, формирующей умения понимать и принимать другие мнения, выстраивать систему аргументов в защиту своей позиции, сопоставлять разные позиции. При выполнении ситуационного задания в формате иноязычного диалогического профессионально ориентированного общения обучающиеся должны продемонстрировать такие экстралингвистические умения как распределение ролей, делегирование лидирующей роли одному или нескольким участникам ситуации общения, умения управления развитием ситуации, толерантность в общении с партнерами, обладающими разными темпераментами и уровнем владения языком, умение критической оценки достигнутого результата. Другими экстралингвистическими чертами диалога являются: коллективность информации; вариативность информации; различия в оценке информации; активное участие в речи мимики, жестов, действий партнеров; влияние предметного окружения собеседников. Из вербальных средств важен набор фраз для привлечения внимания собеседника, начала разговора, предложения темы, использования языковых средств, включающих формулы вежливости, которые позволяют заинтересовать партнера по коммуникативному взаимодействию.

Выводы

Диалогическое взаимодействие, как технология обучения, формирует среду академического общения, которая обладает высоким потенциалом для формирования у его участников профессионально ориентированных коммуникативных компетенций. Диалог предлагает возможность многоуровневого речевого взаимодействия с вариативностью коммуникативных целей и проявлением оценочных и эмотивных компонентов. В учебном диалоге, наряду с речевыми образцами и грамматическими структурами, формируется комплекс коммуникативных компетенций будущего врача, включая социокультурные компетенции.

Литература/ References

1. Воронина И. Р., Чеснокова П. А., Бородина Е. Д., Казанцева Г. А. Возможности технологии диалогового обучения в вузе // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2020. № 7 (49). С. 194–199.
2. Гукина Л. В. Технологии работы со смыслами медицинского текста при формировании иноязычных коммуникативных навыков будущих врачей // Профессиональное образование в России и за рубежом Научно-образовательный журнал 4 (52) 2023. С. 202-209.
3. Гукина Л. В. Особенности адаптации учебно-методического содержания дисциплины при обучении иностранных студентов английскому языку медицины в билингвальном контексте / Л. В. Гукина, Л. В. Личная // Поликультурное образование в современном мире: вызов и перспектива: материалы Международной научно-практической конференции. 2021. С. 138-149.
4. Гукина Л. В., Личная Л. В. Использование приема ситуационной симуляции профессионально ориентированного общения на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сборник научных статей Межвузовской научно-практической конференции. Под ред. Л. С. Зникиной (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.) – Кемерово: КузГТУ, 2019. С. 188–194.
5. Гукина Л. В. Диалогическое общение при обучении иностранному языку как прием формирования профессионально ориентированных разговорных навыков специалистов-медиков // Теоретические и прикладные вопросы лингвообразования / под ред. Л. С. Зникиной. – Кемерово: КузГТУ, Кемерово, 2018. С. 154–159.
6. Гукина Л. В., Личная Л. В. Воспитательный потенциал практических занятий по иностранному языку // Современные проблемы

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2024 г.
воспитательного процесса в медицинском вузе: материалы IV региональной научно-практической конференции. – Кемерово: КемГМА, 2016. С. 38–43.

7. Серова Т. С., Тулиева К. В., Пипченко Е. Л. Разыгрывание коммуникативно-речевых микроситуаций как средство обучения монологическому высказыванию в иноязычном диалогическом общении // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 125–147.

8. Lipatova E. G. Formation of future doctors professional communication culture within the competence-based approach. // Teaching Methodology in Higher Education. 2020. Vol. 9. No 32. P. 47–58. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.04

УДК 61:378.14

ОБУЧАЮЩИЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ–МЕДИКОВ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ

Гукина Л. В.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,

г. Кемерово, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются стратегии чтения иноязычных медицинских текстов с позиции их потенциала формирования навыков профессионально ориентированной коммуникации у будущих врачей. Отмечена эффективность сочетанного применения обучающих технологий при работе с текстом для реализации вариативных лингвистических, профессиональных и воспитательных целей.

Ключевые слова: иностранный язык медицины, текст, стратегии чтения, профессионально ориентированная коммуникация.

TEACHING STRATEGIES IN FORMING PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION SKILLS THROUGH READING MEDICAL TEXTS

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

Gukina L. V.

Abstract. The article examines strategies for reading foreign language medical texts from the perspective of their potential for developing professionally oriented communication skills among future doctors. The effectiveness of the combined use of teaching technologies when working with text for the implementation of variable linguistic, professional and educational goals is noted.

Keywords: foreign language of medicine, text, reading strategies, professionally oriented communication.

В современной высшей школе чтение учебной, научной и научно-популярной литературы, представленной в бумажном или электронном формате, составляет основную часть аудиторной и самостоятельной академической деятельности обучающихся [2]. При обучении иностранному языку медицины для формирования коммуникативных навыков будущих врачей должны быть задействованы методики и технологии, позволяющие эффективно использовать текст как базовый компонент обучения для формирования компетенций устной профессионально ориентированной коммуникации. Их сочетанное применение в конкретной ситуации академической деятельности зависит в значительной степени от целеполагания ведущего преподавателя и его педагогического мастерства [3, с. 202-209]. Актуальность задействования разных технологий обусловлена также необходимостью реализации принципа индивидуального

подхода при обучении будущих врачей иностранному языку медицины [1, с. 15–25; 8].

При обучении иностранному языку медицины текст служит организующей основой и обнаруживает высокий потенциал к сочетанному применению обучающих технологий. Под текстом понимают объединённую смысловой связью последовательность высказываний, основными свойствами которой являются самостоятельность, целенаправленность, связность и цельность. Выделяются следующие типы текста: описание, повествование, побуждение. Также традиционны методики организации аудиторной и самостоятельной работы с текстом в системе дотекстового, текстового и послетекстового этапов. Методика дотекстовой работы включает работу с заголовком, изучение новой лексики, использование ассоциаций, составление предложений. На текстовом этапе студенты выделяют части, определяющие главную мысль автора. На послетекстовом этапе резюмируется прочитанное и обсуждается новое знание, полученное из текста. Учебные тексты, представленные в учебниках по дисциплине, требуют большей по времени работы, чем позволяет аудиторное занятие. Задача становится более сложной, если объектом исследования является оригинальный медицинский текст. В данном случае эффективным ресурсом становится самостоятельная работа обучающихся. При этом представляется очень важным не выносить объёмный текстовый материал для проработки во внеаудиторное время студента без его опережающей подготовки к такой работе. Проблемы работы с текстом первой линии сложности должны поступательно сниматься на аудиторных занятиях в контактной работе с обучающимися.

Цель исследования – оценить потенциал сочетанного применения технологий работы с оригинальным медицинским текстом при формировании профессионально ориентированных коммуникативных навыков будущих врачей.

Материалы и методы исследования

Был изучен и обобщен педагогический опыт обучения иностранному языку медицины в части сочетанного использования педагогических приемов и технологий с опорой на потенциал обучающего текста.

Результаты и их обсуждение

Потенциал текста в организации аудиторного коммуникативного взаимодействия существенно увеличивается при условии создания педагогом ситуации мотивированного чтения. Для мотивации обучающихся к творческой работе с иноязычным текстом преподавателю следует рационально определять соотношение объема аудиторной и самостоятельной работы уже на дотекстовом этапе, чтобы интересная и увлекательная работа с новой лексикой и медицинской терминологией не превратилась в банальное выписывание значений лексем, терминов и принятых сокращений из словарей и иных справочных источников [4, с. 76–83]. При билингвальном обучении следует пересмотреть баланс новой лексики и терминологии к тексту, представляемой на примере двух языков [5, с. 138-149]. Эффективным является применение разных технологий контролируемой аудиторной самостоятельной работы и работы вне аудитории, например, обсуждение и выделение основных тематических групп лексики текста на занятии с последующим самостоятельным наполнением выделенных лексико-тематических рядов вне аудитории. При работе с лексико-грамматическим материалом текста необходимо направлять внимание обучающихся на понимание смысла изучаемого текста, а не на решение узких языковых задач. При работе с оригинальным медицинским текстом обучающемуся важно сформировать умение определять структуру текста, соподчиненность его частей (глав, параграфов, рубрик), взаимосвязь с рисунками, таблицами, графиками, диаграммами, сносками, примечаниями и приложениями. Это умение вырабатывается постепенно на этапе аудиторной работы в начале с текстами учебника, затем при чтении небольших оригинальных текстов с различной структурой. Выявление логической структуры текста влияет на повышение эффективности чтения, что позволяет глубже постигнуть мысль, вокруг которой группируется фактическое

содержание. Большую помощь в этом оказывают абзацы и слова-ориентиры, содержащиеся в тексте, с помощью которых текст понимается быстрее. На примерах малых текстов необходимо научить студентов выделять ключевую фразу абзаца или параграфа, главную его мысль. Такими стратегиями чтения обучающиеся будут пользоваться в дальнейшем при работе с большими массивами текстовой информации.

Усвоению текста помогают ключевые слова, несущие основную смысловую нагрузку. При такой технологии чтение сводится к выявлению смыслового содержания текста, что является полезным умением при дальнейшей самостоятельной работе с большими массивами оригинальных текстов. Задания в аудитории способствуют тому, что у обучающихся появляется устойчивый навык извлекать в самое короткое время из текста его суть путем комплекса действий – выявляя ключевые слова, составляя смысловые ряды, извлекая основное смысловое содержание текста. Ключевые слова несут основную смысловую нагрузку. Они обозначают признак предмета, состояние или действие. К ключевым словам не относятся предлоги, союзы, междометия. При чтении текста сознание соединяет ключевые слова в свернутые выражения смысловых рядов, несущие основной замысел автора. Текст подвергается сжатию, мысленно конспектируется. При этом становится понятной доминанта – главная смысловая часть текста. Обучающийся может выразить ее своими словами, что и является результатом самостоятельной переработки текста, его осмысления в соответствии с индивидуальными особенностями, выявления основного замысла автора. Свернутый до главной идеи текст дает возможность всем участникам учебного процесса переходить на уровень устного академического коммуникативного взаимодействия и формировать навыки профессионально ориентированного общения. Педагогу следует постоянно следить за развертыванием коммуникации и поощрять употребление в диалогической речи слов – «маршрутизаторов» развития мысли типа *thus, however, but, so, nevertheless, although, finally* и других, которые при использовании в тексте делят его на смысловые синтагмы, придают

идее автора динамику развития и активизируют критическое восприятие читателя, а в диалогической речи реализуют принцип ее конгруэнтности, а также воспитывают культуру коммуникативного взаимодействия будущих врачей [6, с. 38–43].

Высоким коммуникативным потенциалом в применении разных обучающих стратегий обладают графики, диаграммы, таблицы научных медицинских текстов, которые требуют навыка интерпретации. Существуют технологии самостоятельной работы с табличным материалом, которые нравятся обучающимся. Например, студенты по желанию выбирают таблицу или график и самостоятельно конвертируют его в мини-текст из двух-трех предложений, передающий общее содержание таблицы или графика. Считается, что работа студентов с таблицами формирует умения преобразовывать информацию из одного вида в другой, классифицировать и сопоставлять изучаемые явления, развивает инициативность, самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность. Свертывание содержания текста в формат таблицы, с одной стороны, дает возможность компактно и систематизировано представить материал и удобно хранить для дальнейшего использования, с другой стороны, выявляет глубокое понимание роли отдельных деталей в общей смысловой картине изучаемого текста. Системное использование опорных таблиц на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе превращает их из простых средств обучения в технологию ситуационно обозначенного общения, которая выступает одним из условий обеспечения эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-медиков [7, с. 188–194]. Необходимо ознакомить студентов и с другими технологиями работы со смыслами сплошного и несплошного текста, такими как кластер (метод графической организации или визуализации материала, позволяющий сделать наглядным те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему). Кластер является отражением нелинейной формы мышления.

При работе с текстом можно предложить студентам самим выбрать технологию для решения задачи профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия – диалогическому общению или дискуссии по содержанию прочитанного иноязычного медицинского текста в аудитории.

Выводы

Формирование навыков профессионально ориентированного чтения у студентов–медиков зависит от эффективности применяемых педагогами обучающих стратегий. Несомненно, что работа с иноязычным медицинским текстом в условиях их сочетанного применения повышает коммуникативный потенциал, который может быть реализован на учебном занятии. Особую значимость получает мотивированное, осознанное, творческое использование участниками учебного процесса разных технологий чтения с переходом в формат диалогического взаимодействия, что формирует профессионально ориентированное речевое поведение и культуру коммуникации будущих врачей.

Литература/ References

1. Алмазова Н. И., Рубцова А. В., Крылова Е. А., Ерёмин Ю. В., Смольская Н. Б. Стратегии индивидуализации высшего иноязычного профессионально ориентированного образования: подходы, методы, технологии: монография. – СПб.: Политех-Пресс, 2020. 128 с.

2. Ваганова М. Ю. Технологии академического чтения в процессе информатизации обучения студентов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 1. С. 47–53.

3. Гукина Л. В. Технологии работы со смыслами медицинского текста при формировании иноязычных коммуникативных навыков будущих врачей //

Профессиональное образование в России и за рубежом Научно-образовательный журнал 4 (52) 2023. С. 202-209.

4. Гукина Л. В. Использование разных практик чтения иноязычных текстов в условиях дистанционного обучения // Качественное профессиональное образование: современные проблемы и пути решения: материалы XII Межрегиональной научно-методической конференции (Кемерово, 23 декабря 2020 г.) / ФГБОУ ВО КемГМУ Минздрава России. – Кемерово: КемГМУ, 2020. С. 76–83.

5. Гукина, Л. В. Особенности адаптации учебно-методического содержания дисциплины при обучении иностранных студентов английскому языку медицины в билингвальном контексте / Л. В. Гукина, Л. В. Личная // Поликультурное образование в современном мире: вызов и перспектива: материалы Международной научно-практической конференции. 2021. С. 138-149.

6. Гукина Л. В., Личная Л. В. Воспитательный потенциал практических занятий по иностранному языку // Современные проблемы воспитательного процесса в медицинском вузе: материалы IV региональной научно-практической конференции. – Кемерово: КемГМА, 2016. С. 38–43.

7. Гукина Л. В., Личная Л. В. Использование приема ситуационной симуляции профессионально ориентированного общения на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сборник научных статей Межвузовской научно-практической конференции. Под ред. Л. С. Зникиной (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.) – Кемерово: КузГТУ, 2019. С. 188–194.

8. Сметанникова Н. Н. Обучение профессионально-специализированному чтению в свете теории инноваций // Мир науки. Педагогика и психология. 2019 № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN119.pdf> (дата обращения: 20.01.2024).

УДК 378.126:81:61

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ.**

Давзит А. П.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет», г.
Кемерово, Россия*

Аннотация: Федеральные государственные образовательные стандарты для высшего учебного заведения определяют научно-исследовательскую работу как одну из важнейших видов деятельности вуза. Она организуется на всех структурных подразделениях и позволяет выпускникам развивать свои исследовательские навыки и компетенции. Данная статья посвящена исследованию влияния научно-исследовательской работы кафедры на степень сформированности исследовательской компетенции.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, латинский язык, студенческий научный клуб, научно-исследовательская работа.

**SCIENTIFIC-RESEARCH WORK AS A MEANS OF FORMING
STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE**

*Davzit A. P., Federal State Budgetary Educational Institution of Higher
Education Kemerovo state medical university of the Ministry of health of the Russian
federation*

Annotation: Federal State Educational Standards for higher educational establishment define research work as one of the most important activities of the university. It is organized at all structural divisions and allows graduates to develop their research skills and competencies. The article is devoted to the study of the influence of scientific-research work of students on the formation of their research competence.

Keywords: research competence, Latin language, scientific-research work, Student Science Club.

Научно-исследовательская работа является одним из ключевых видов деятельности студентов медицинского вуза. В условиях постоянного развития высшего образования она способствует разработке новых методик и технологий обучения, а также позволяет применять новые подходы к изучению научных явлений. Кроме того, научно-исследовательская работа помогает решать актуальные проблемы современного научного мира и расширять границы познания.

В современных Федеральных государственных образовательных стандартах для высшего учебного заведения в России особое внимание уделяется становлению личности выпускника-исследователя [1].

Под научно-исследовательской деятельностью студента часто понимают выполнение им творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом, включающая в себя основные этапы исследования, такие как постановка проблемы, изучение теории, сбор и анализ материала, подбор методик исследования, освоение практических навыков и подведение итогов [2].

Целью нашего исследования является изучение влияния научно-исследовательской работы студентов кафедры на уровень сформированности исследовательской компетенции.

В ходе первого поисково-теоретического этапа проводился анализ состояния проблемы: определялся научный аппарат исследования, выявлялась оценка состояния проблемы в науке и практике, выбирались оптимальные методы исследования.

Для проведения исследования были использованы методы анализа научных публикаций, опроса студентов и преподавателей кафедры, а также наблюдение за процессом научно-исследовательской работы студентов. Данные были обработаны с помощью статистических методов и качественного анализа.

Мы вслед за советским, российским психологом и педагогом А.И. Савенковым считаем, что исследовательская компетенция имеет следующие составляющие, которые необходимо оценивать и которые требуют наблюдения:

- умение видеть проблемы;
- умение ставить вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определения понятиям;
- умение классифицировать;
- умение наблюдать;
- умения и навыки проведения экспериментов;
- умение делать выводы;
- умение структурировать материал;
- умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи[5].

Для оценки уровня исследовательских навыков мы применили карту наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений» Е.Ю. Самохиной и анкету самодиагностики «Определение степени сформированности исследовательской компетенции у обучающихся» Н.В. Куликовой. По результатам диагностики определяется общее количество баллов по каждой составляющей, а также общий уровень исследовательской компетенции.

Все студенты вуза в большей или меньшей степени занимаются исследовательской деятельностью. Написание рефератов, курсовых и дипломных работ требует проведения каких-либо исследований, пусть и самых примитивных. Однако не все студенты выбирают более глубокую научную работу, которая не входит в учебный план.

Опытно-практическая часть исследования проводилась на базе работы студенческого научного кружка кафедры латинского языка и медицинской терминологии. В исследовании принимали участие 20 студентов, активно посещающих заседания научного кружка (группа 1) и 20 студентов, которые по результатам опроса и личных наблюдений не были вовлечены в дополнительную научно-исследовательскую деятельность вуза (группа 2).

С целью представления наиболее полной мотивационной картины нами было проведено анкетирование экспериментальных групп, и наблюдение за участниками исследования до начала работы научно-исследовательского кружка кафедры.

Далее в таблице приведены результаты сформированность исследовательской компетенции учащихся согласно карте наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений» Е.Ю. Самохиной и бланка самодиагностики Куликовой Н.В. (Таблица 1).

Таблица 1 Результаты анкетирования студентов до начала работы студенческого научного кружка кафедры

Оцениваемая составляющая исследовательской компетенции	Абсолютное число студентов		%	
	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа
Умение видеть проблемы	10	9	50%	45%

Умение ставить вопросы	4	5	20%	25%
Умение выдвигать гипотезы	3	4	15 %	20%
Умение давать определения понятиям	6	5	30%	25%
Умение классифицировать	5	4	25%	20%
Умение наблюдать	7	6	35%	30%
Умения и навыки проведения экспериментов	5	4	25%	20%
Умение делать выводы	4	3	20%	15%
Умение структурировать материал	4	4	20%	20%
Умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи	3	5	15%	25%
Уровень сформированности исследовательской компетенции:	5	5	26%	25%

На основе обзора данных, полученных при помощи наблюдения и анкетирования, было установлено, что в целом уровень исследовательских навыков участников каждой экспериментальной группы является недостаточным (25%) и требует дальнейшей корректировки.

Студенческий научно-исследовательский кружок (СНК) на кафедре латинского языка и медицинской терминологии является важным инструментом для привлечения студентов к активной научной работе. Он предоставляет уникальную возможность для студентов углубить свои знания в области латинского языка и развить навыки научно-исследовательской работы. Студенты учатся правильно оформлять научные статьи, мультимедийные презентации,

изучают эффективные модели самопрезентации. Обучающиеся приобретают навык работы с научной литературой и ее обобщением, способность практической оценки и структурирования новой информации, а также приобретают практический опыт выступления на конференциях различного уровня.

Студенты первого курса имели возможность участвовать в заседаниях СНК раз в месяц в течение года, а также получать индивидуальные консультации.

В клубе активно принимали участие 20 студентов первого курса лечебного и педиатрического факультетов. Итогом совместной научно-исследовательской работы студентов и преподавателей является выступление на научно-исследовательской конференции кафедры, лучшие работы выдвигаются на университетскую научно-практическую конференцию и отправляются на научные конкурсы, в том числе и международные.

Для отслеживания изменения уровня сформированности исследовательской компетенции были использованы механизмы диагностики начального этапа исследования, а также анализ текущей успеваемости и посещаемости студентов. В целях достижения более точных результатов респондентами стали как участники СНК, так и студенты, которые не принимали участия в углубленной научно-исследовательской работе кафедры (таблица 2).

Таблица 2 Результаты диагностики изменения уровня сформированности исследовательской компетенции

Оцениваемая составляющая исследовательской компетенции	Абсолютное число студентов		%	
	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа
Умение видеть проблемы	13	11	65%	55%

Умение ставить вопросы	12	6	60%	30%
Умение выдвигать гипотезы	11	5	55%	25%
Умение давать определения понятиям	12	7	60%	35%
Умение классифицировать	14	8	70%	40%
Умение наблюдать	15	7	75%	35%
Умения и навыки проведения экспериментов	13	8	65%	40%
Умение делать выводы	12	5	60%	25%
Умение структурировать материал	14	7	70%	35%
Умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи	12	8	60%	40%
Уровень сформированности исследовательской компетенции:	13	7	65%	36%

Результаты исследования показали, что у студентов, активно участвующих в научно-исследовательской работе повысился уровень исследовательской компетенции (65%), студенты с удовольствием посещали занятия по латинскому языку, активно принимали участие в ходе работы, задавали вопросы и использовали дополнительные ресурсы для освоения дисциплины. Обучающиеся старались углубить свои знания по латинскому языку, активно принимали участие в дискуссиях, ссылаясь на авторитетные источники, грамотно формировали гипотезы, цели, объекты исследований. Студенты имеют лучшие показатели успеваемости по сравнению с теми, кто не участвует в этом виде деятельности. Они проявляют больший интерес к учебе, более ответственно относятся к

выполнению заданий и демонстрируют высокий уровень мотивации. Успеваемость по результатам промежуточного контроля составила 95%, коэффициент посещаемости равен 85%.

Кроме того, студенты, занимающиеся научно-исследовательской работой, развивают навыки анализа, критического мышления и самостоятельной работы. Они учатся искать и обрабатывать информацию, проводить эксперименты и делать выводы. Эти навыки являются важными в научной сфере, а также при последующей профессиональной деятельности.

Среди респондентов, которые практически не принимали участия в научно-исследовательской работе вуза и кафедры, уровень исследовательской компетенции изменился незначительно (36%). Обучающиеся не проявляли особого интереса к научно-исследовательской деятельности кафедры, затруднялись выразить свои мысли, практически не принимали участия в дискуссиях, на занятиях студенты ограничивались выполнением обязательных заданий и предложенным теоретическим материалом. Успеваемость по результатам промежуточного контроля составила 55%, коэффициент посещаемости равен 59 %.

Исследование показало, что научно-исследовательская работа на кафедре латинского языка и медицинской терминологии имеет положительное влияние на формирование исследовательской компетенции студентов. Большинство студентов, участвующих в научно-исследовательской работе кафедры, отмечают улучшение своих навыков постановки задач, анализа информации и формулирования выводов. Научно-исследовательская работа позволяет студентам более глубоко погрузиться в изучение латинского языка и медицинской терминологии, что помогает им лучше понять основы медицины и быть более квалифицированными специалистами в будущем, а также поднимает мотивацию к освоению дисциплины.

Литература/ References

1. Биштова Э.А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития студента/ Э.А. Биштова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №49. С. 252-257.
2. Калиновская Т. Г. Научно-исследовательская работа студентов как фактор развития творческой активности / Т. Г. Калиновская, С. А. Косолапова, А. В. Прошкин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 1. – С. 75–78.
3. Коробкова С.А., Носаева Т.А. Система организации научно-исследовательской деятельности студентов при обучении фундаментальным и профильным клиническим дисциплинам в медицинском вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29989> (дата обращения: 22.11.2023).
4. Самохина Елена Юрьевна Формирование исследовательских умений и навыков у студентов колледжа на занятиях по информатике // Теория и практика общественного развития. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovateljskih-umeniy-i-navykov-u-studentov-kolledzha-na-zanyatyah-po-informatike> (дата обращения: 22.02.2024).
5. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков // Самара; Издательский дом «Федоров»: Издательство «Учебная литература», 2004. – 80 с. с ил.
6. Шапошникова, Т.Л. Формирование готовности студентов к исследовательской деятельности / Т.Л. Шапошникова, М.Л. Романова, А.Е. Карасева (Федюн) // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 9. – С. 3-10.

УДК 378

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В
ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА НА
ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИКИ**

Давыденко А. А.

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кемеровский государственный институт культуры»,*

Кузбасский ГАУ

Корытченкова Н.И.

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кемеровский государственный институт культуры»,*

г. Кемерово, Россия

Аннотация. Рассматривается изменение роли преподавателя в современном образовательном процессе, актуализируется необходимость обновления методов и приемов обучения, поиск и внедрение новых образовательных технологий. Определены преимущества использования кейс-технологии в преподавании педагогики. Выделены этапы работы над кейсом. Представлены критерии оценки решения кейса.

Ключевые слова: кейс-технология, преподавание педагогики, вуз, преподаватель, обучающийся, учебная мотивация, познавательная активность.

**POSSIBILITIES OF APPLYING CASE TECHNOLOGY IN TEACHING
HUMANITIES SUBJECTS USING THE EXAMPLE OF PEDAGOGY**

Davydenko A. A., Korytchenkova N.I.

Abstract. The changing role of the teacher in the modern educational process is considered, the need to update teaching methods and techniques, and the search and implementation of new educational technologies is updated. The advantages of using

case technology in teaching pedagogy are identified. The stages of work on the case are highlighted. The criteria for evaluating the case solution are presented.

Key words: case technology, teaching pedagogy, university, teacher, student, learning motivation, cognitive activity.

Роль преподавателя в современном образовательном процессе радикально переосмыслена в свете модернизации образования в Российской Федерации. Традиционная модель, в которой преподаватель являлся исключительным носителем знаний, передаваемых учащимся, уступила место концепции, где преподаватель выступает в роли фасилитатора и наставника, направляя учащихся к самостоятельному освоению информации и развитию навыков критического мышления. Задача преподавателя вышла за рамки простого предоставления знаний; теперь его главная цель состоит в развитии у учащихся мотивации к самостоятельному обучению и исследовательской деятельности. Это достигается путем создания развивающей учебной среды, которая стимулирует любознательность, творческий подход и желание углубляться в изучаемый материал.

Преподавание педагогики должно учитывать как традиционные педагогические методы и приемы, так и современные инновационные технологии. Это позволит будущим педагогам использовать в своей работе все лучшее, что накоплено в педагогике, и в то же время быть открытыми к новым идеям и подходам. Ориентация на личность будущего педагога, его творческое развитие, способность к саморазвитию, самосовершенствованию в зависимости от изменения условий и характера труда рассматривается как важное средство совершенствования профессиональной подготовки [2].

Преподаватель формирует среду, побуждающую учащихся к активному взаимодействию в образовательном процессе и реализации собственного потенциала. В этой связи в арсенале инструментов преподавателя вуза при проведении занятий по педагогике дискуссии, круглые столы, групповые

проекты. Особую практическую значимость при этом имеют конкретные практические ситуации, которые рассматриваются не только в рамках семинарских практических занятий, но и в рамках лекций. С учетом перечисленного преподаватель создает такую учебную среду и распределяет роли между учащимися, что обеспечивает их активную вовлеченность в учебный процесс.

Таким образом становится актуальным вопрос подбора таких технологий обучения, которые способствуют повышению мотивации учащихся и их вовлеченности в образовательный процесс, установлению доверительных отношений и благоприятной атмосферы для обучения, но при этом обеспечивают развитие навыков критического мышления и способности принимать обоснованные решения в различных ситуациях будущей педагогической практики.

Концептуальной основой современных образовательных технологий является, наряду с другими теориями, теория контекстно-ситуационного обучения. Основной единицей взаимодействия преподавателя и студента в контекстном обучении становится ситуация, в результате анализа и разрешения которой происходит активизация и развитие мыслительных способностей, а также формирование профессионально важных качеств будущего специалиста [1].

Кейс-технология основана на использовании реальных или смоделированных ситуаций, для решения которых обучающиеся должны проявить свои знания, навыки и умения. Кейс-технология позволяет студентам не только усваивать теоретический материал, но и учиться применять его на практике. Таким образом, применение данной методики в высшей школе позволяет не только повысить качество знаний и умений студентов, но и сформировать у них способность самостоятельно и творчески мыслить, принимать решения в сложных ситуациях, эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Метод конкретных ситуаций (метод case-study) – это неигровой имитационный активный метод обучения, а именно метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач - ситуаций (решение кейсов). Другими словами кейс-технология опирается на описание реальных педагогических ситуаций, которые должны проанализировать учащиеся, выделить проблемы и предложить их возможные решения.

Различают несколько типов кейсов, которые используются в учебном процессе [1]:

- case study — описание реальной ситуации из практики;
- teaching case — смоделированная ситуация, созданная преподавателем для обучения;
- incident — описание конфликта или критической ситуации, которую необходимо разрешить;
- problem case — описание ситуации, в которой необходимо принять решение;
- role-play case — ситуация, в которой студенты играют определенные роли.

Выбор типа кейса зависит от целей и задач обучения, а также уровня подготовки обучающихся. Применение кейс-технологии в высшей школе Кейс-технология успешно применяется в различных областях высшего образования. Она широко используется в преподавании таких дисциплин, как экономика, управление, юриспруденция, психология, педагогика и другие. Кейс-технология может использоваться как в аудиторных занятиях, так и в самостоятельной работе студентов.

Работа с кейсом обычно проходит в несколько этапов:

1. Знакомство с кейсом. Студенты читают кейс и знакомятся с педагогической ситуацией, описанной в нем.

2. Анализ кейса. Студенты анализируют информацию, представленную в кейсе, и выявляют основные педагогические проблемы и задачи, которые необходимо решить.

3. Разработка решения. Студенты разрабатывают различные варианты решения педагогической проблемы, представленной в кейсе.

4. Презентация решения. Студенты представляют свои решения преподавателю и другим студентам.

5. Обсуждение решения. Преподаватель и студенты обсуждают представленные решения и выбирают наиболее оптимальное.

Преимущества использования кейс-технологии в высшей школе:

- повышение качества знаний и умений студентов;
- развитие навыков работы в команде;
- формирование критического мышления;
- формирование у студентов способности самостоятельно и творчески мыслить;
- развитие навыков решения проблем и принятия решений;
- повышение мотивации к обучению;
- подготовка студентов к профессиональной деятельности.

Метод анализа конкретных ситуаций (case-study) представляет собой уникальный способ обучения, ориентированный на развитие навыков и получение опыта в разнообразных сферах, включая:

1. Выявление, отбор и организация значимой информации.
2. Работа с информационным материалом, включая осмысление деталей, описанных в ситуации.
3. Анализ, синтез и оценка фактов, аргументов и данных.
4. Формулирование предположений и выводов на основе имеющейся информации.
5. Оценка разнообразных альтернатив и принятие решений.

6. Развитие навыков коммуникации и взаимопонимания в процессе групповой работы.

Основные задачи обучения при использовании кейс-метода:

1. Способность обоснованного принятия конкретных решений путем применения знаний в реальных ситуациях.

2. Развитие логического, четкого и последовательного мышления.

3. Формирование умения представлять результаты анализа в убедительной и обоснованной форме.

4. Развитие навыков выделения и оценки ключевых моментов, связанных с ситуацией.

5. Совершенствование навыков аналитического мышления и количественного анализа.

6. Выход за рамки конкретной ситуации и рассмотрение перспектив, демонстрируя разносторонность знаний и профессиональную цельность.

Кейсы существенно отличаются от традиционных задач, используемых на семинарах и практических занятиях, поскольку цели обучения в каждом случае различны. Задачи предоставляют материал для изучения и применения отдельных теорий, методов и принципов. Обучение с помощью кейсов, в свою очередь, способствует приобретению широкого спектра разнообразных навыков. Задачи, как правило, имеют один или несколько четко выраженных путей, приводящих к решению. Кейсы же допускают множество решений и альтернативных вариантов достижения результата. Конкретное содержание кейсов разрабатывается с учетом педагогических характеристик учащихся, их уровня подготовки и пройденного материала (до или после производственной практики, изучения специальных дисциплин и т. д.).

Одной из ключевых проблем обучения с помощью метода case-study является оценивание участников дискуссии. При этом предъявляются различные требования к оцениванию ситуаций, включая объективность, обоснованность, систематичность, всесторонность и оптимальность. В связи с этим целесообразно

использовать различные методы оценивания, учитывая индивидуальные особенности учащихся и характер поставленных задач.

В своей практике мы опираемся на следующие критерии оценки решения кейса, предложенные Н. С. Скуратовской [1]:

1. Соответствие решения сформулированным в кейсе вопросам (адекватность проблеме).
2. Оригинальность подхода (новаторство, креативность).
3. Применимость решения на практике.
4. Глубина проработки проблемы (обоснованность решения, наличие альтернативных вариантов, прогнозирование возможных проблем, комплексность решения).

Разработка кейсов для студентов - непростая задача, требующая тщательного подхода. Она напрямую зависит от содержания преподаваемой дисциплины, базовых учебников и методических рекомендаций. Также важнейшую роль играет личный педагогический и научный опыт разработчика. Актуальные методические вопросы служат основой для создания кейсов, отражающих современные тенденции в преподавании.

Вопрос о приемлемом количестве кейсов остается открытым и зависит от конкретной ситуации. Возможны небольшие кейсы по каждому тематическому разделу методической дисциплины либо 1-2 крупный и сложный кейс, охватывающий весь курс изучения данной дисциплины. Каждый подход имеет свои преимущества и недостатки, и выбор определяется индивидуальными предпочтениями преподавателя и особенностями учебной программы.

Авторство кейсов также является спорным вопросом. Сборники кейсов, являясь частью УМК по методике обучения, как правило, разрабатываются теми же авторами, которые создавали данный УМК. Основательность и глубину знаний авторы черпают из личного педагогического и научного опыта. Отдельные самостоятельные учебные издания в виде сборника кейсов должны быть созданы выдающимися учеными в области методики преподавания. Их экспертиза и

авторитет гарантируют высокое качество и актуальность материалов. Преподавательские кейсы также имеют свою ценность, если они соотносятся с содержанием программы обучения и разработаны с учетом соответствующих научно-теоретических положений. Каждый преподаватель обладает уникальным опытом и знаниями, которые могут быть полезны другим.

Помимо вышесказанного, при разработке кейсов следует учитывать ряд дополнительных факторов:

- доступность и актуальность информации, используемой в кейсе;
- практическую значимость кейса для будущей профессиональной деятельности студентов;
- сложность и длительность работы над кейсом, которая не должна быть чрезмерной;
- соответствие кейса целям и задачам учебной программы.

Кейсы, разработанные с соблюдением всех этих условий, станут ценным инструментом для развития критического мышления, аналитических способностей и практических навыков студентов, что является неотъемлемой частью современного образовательного процесса.

Таким образом, метод анализа конкретных ситуаций (case-study) выступает как эффективный и универсальный способ обучения, позволяющий не только усваивать теоретический материал, но и развивать практические навыки и умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности в различных сферах, и, в первую очередь, в педагогике.

Литература/ References

1. Игна, О. Н. Кейс-технология в методической подготовке учителей иностранных языков // Вестник ТГПУ. - 2022. - №4 (222). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologiya-v-metodicheskoy-podgotovke-uchiteley-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 09.02.2024).

2. Лебедева Е. П., Губанова М. И. Организационно-методическое сопровождение повышения технологической компетентности учителей // СибСкрипт. - 2015.- №1-2 (61). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskoe-soprovozhdenie-povysheniya-tehnologicheskoy-kompetentnosti-uchiteley> (дата обращения: 09.02.2024).
3. Малкова, Л. Л., Кольев, А. А. Возможности использования кейс-технологии в преподавании дисциплин по направлению подготовки "Управление персоналом" // Пенитенциарная наука. - 2017.- №3 (39). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-keys-tehnologii-v-prepodavanii-distsiplin-po-napravleniyu-podgotovki-upravlenie-personalom> (дата обращения: 09.02.2024).

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Демиденко К. А.

*Кемеровский государственный медицинский университет, г. Кемерово,
Россия*

USING INTERDISCIPLINARY APPROACH FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MEDICAL UNIVERSITY

Demidenko K. A.

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

Аннотация. Современная реальность все более часто требует от специалиста совокупности навыков и умений из разных областей знаний, формирование которых является одной из задач, стоящих перед высшим образованием. Статья посвящена рассмотрению междисциплинарного подхода в образовании как фактора личностного, исследовательского, профессионального и карьерного роста. В качестве примера применения данного подхода на занятиях по дисциплине «иностранный язык» приводится ролевая игра «At the Dentist's» для первого курса стоматологического факультета.

Ключевые слова: междисциплинарность, междисциплинарный подход, мотивация, ролевая игра, иностранные языки

Modern reality increasingly requires specialists to have a complex of skills and abilities from different fields of knowledge which is a challenge higher education facies. The article deals with the interdisciplinary approach to higher education as a factor in personal, scientific, professional and career growth. An example of applying this approach to teaching foreign languages is presented, namely the role-play “At the Dentist’s” for the first year students of Dentistry department.

key words: interdisciplinarity, interdisciplinary approach, motivation, role-play, foreign languages

На современном этапе развития общество предлагает будущему специалисту вызов в виде недостаточности обладания профессиональными знаниями в одной области. Ключевым фактором конкурентоспособности специалиста как на рынке труда, так и в карьерном, профессиональном, исследовательском и личностном росте является разносторонность его знаний, умений и компетенций. Эффективным инструментом ее достижения служит междисциплинарный подход, активно применяемый во всех сферах жизнедеятельности человека.

На бытовом уровне, например, придерживаясь определенной диеты при хроническом заболевании, нужно уметь разделять продукты на рекомендованные и запрещенные; разбираться в составе рекомендованных продуктов, чтобы выделить из них наиболее предпочтительные; найти магазин, выставивший разумную цену на желаемый продукт и определить его геолокацию; в случае заказа онлайн разобратся с прикладным программным обеспечением, используемым данной торговой точкой; применить знания в использовании финансово-платежной и логистической систем. Все это требует применения навыков и умений из разных областей знания.

В научно-исследовательской сфере междисциплинарность проявляется в процессе осмысления одного феномена с позиций различных наук с целью более полного его изучения, составления объемного и разностороннего представления об объекте исследования. В процессе междисциплинарных исследований возникли такие области коллаборационных научных знаний, как, биохимия, биофизика, психолингвистика, математическая экономика и другие.

В профессиональной сфере, регулярно сталкиваясь с необходимостью решать производственные теоретические и практические задачи, специалисту зачастую приходится применять навыки и умения междисциплинарного характера, полученные как в процессе обучения в вузе, так и в продолжающемся в течение всей профессиональной жизни дополнительном обучении и повышении квалификации.

Междисциплинарный подход в образовании предполагает взаимодействие и взаимопроникновение различных дисциплин, давая возможность обучающимся комплексно осознавать явления реального мира, интерпретировать их с различных позиций, формируя более целостную картину мира. Соответственно, можно утверждать, что междисциплинарность в образовании предоставляет обучающимся возможность применения знаний, полученных при изучении различных дисциплин, в том числе и для формирования критического мышления. [1, с.121] Следует отметить, что критическое мышление является крайне важной

компетенцией в сфере межличностных отношений (soft skill), высоко оцениваемой в профессиональной, научной и социальной сферах жизнедеятельности человека.

Нередко, обучаясь в медицинском, как и в любом неязыковом вузе, студенты испытывают недостаток мотивации в изучении иностранного языка, так как не считают его одной из важных дисциплин и предпочитают уделять больше внимания своим научным исследованиям или специальным предметам, направленным на профессиональную подготовку. Освоение дисциплины «Иностранный язык» представляется им изучением абстрактного набора грамматических правил и лексического материала, оторванных от реальной жизни и необходимых лишь для выполнения требований академической программы и получения диплома о высшем образовании. Перед преподавателем стоит задача мотивировать студентов, доказать важность более внимательного отношения к дисциплине, показать взаимосвязь умений и навыков, получаемых в процессе освоения предмета, с реальной жизнью, их будущей профессиональной деятельностью. Применение междисциплинарного подхода в преподавании данной дисциплины может в большой степени поспособствовать решению этой проблемы. По мнению Г.И.Поповой, в профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей именно междисциплинарный подход способствует выстраиванию бинарных связей между соответствующей дисциплиной профессиональной подготовки специалиста и дисциплиной «Иностранный язык» [2, с. 4], тем самым позволяя осознать место дисциплины в общей системе знаний и лучше усвоить изучаемый материал.

На этапе практического применения междисциплинарного подхода в освоении иностранного языка по результатам изучения темы «Healthcare in Russia» студентам первого курса стоматологического факультета предлагается провести ролевую игру на иностранном языке «At the Dentist's».

Ролевая игра – эффективный способ интерактивной учебной деятельности, позволяющий обучающимся применить навыки, полученные на занятиях, в

ситуации максимально приближенной к реальной бытовой или профессиональной деятельности. Использование ролевой игры для развития речевой компетенции активно применяется на уроках иностранного языка и многократно описано в исследовательских работах, например [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. В данном виде интерактивной деятельности задействована как подготовленная, так и неподготовленная речь, и обеспечивается естественный переход от первой формы ко второй. Успешному выполнению данного перехода способствует предшествующее освоение лингвистического материала, формирование и развитие навыков и умений, благодаря которым студенты могут сфокусироваться на содержательной части беседы [10, с.58]. Участие в ролевой игре предполагает игровое общение со сверстниками в процессе принятия решений, что положительно сказывается на заинтересованности в ходе игры и повышении мотивации к изучению иностранного языка.

На разных этапах обучения применяются различные типы ролевых игр:

- **контролируемая (*controlled role-play*)** – студенты получают роли и реплики, которые будут последовательно озвучиваться в ходе игры;
- **частично контролируемая (*semi-controlled role-play*)** – участники получают общее представление о сценарии игры и описание своих ролей, в русле логики которых будут развивать своих персонажей и их коммуникацию с остальными участниками, ориентируясь на действия, которые могли бы быть выполнены в реальной жизни для решения задач, заложенных в сценарии;
- **свободная (*free role-play*)** – участники получают лишь общую информацию об обстоятельствах игры и развивают ее, исходя из собственных представлений о действиях в предлагаемых обстоятельствах в реальной жизни.

В рассматриваемой ситуации для выполнения поставленных перед преподавателем и студентами задач целесообразнее использовать частично контролируемую форму ролевой игры. Основываясь на изученном материале, студенты получают роли пациента, доктора, ассистента, наблюдателей. В процессе игры выполняются следующие действия:

- доктор – опрос пациента, обсуждение диагноза и предполагаемого лечения, окончательная постановка диагноза и назначение лечения;
- ассистент – помощь в проведении опроса, заполнение медицинской карты, участие в обсуждении диагноза и лечения;
- пациент – участие в опросе, ответы на вопросы доктора и ассистента;
- наблюдатели – анализ корректности действий основных участников игры по аспектам междисциплинарной сферы: медицинской, межкультурной коммуникации, корректности использования иностранного языка и т.п.

В помощь пациенту при подготовке к игре (выстраиванию картины заболевания) и доктору с ассистентом в процессе игры предлагается таблица с подсказками для описания истории заболевания и корректного «проведения» процедуры осмотра, на основании которых будет поставлен диагноз и назначено соответствующее лечение (Таб.1). Данные пункты рассматриваются докторами при проведении приема и медицинского осмотра в реальной жизни.

HISTORY	EXAMINATION
History of Present Complaint	Extra-oral
commencement	Symmetry
location	Lips
type	Nodes
incidence	temporo-mandibular joint
duration	Intraoral
initiating factors	2.1 Mucosa
relieving factors	Cheeks
Past Dental History	Palate

current treatment	Tongue
regularity of visits	Floor of mouth
treatment received	Edentulous ridges
advice on prevention	Sulci
fluoride	2.2 Periodontium
General Medical History	Gingivae
rheumatic fever	Oral hygiene
heart disease	Calculus
chest disease	Pockets
jaundice or hepatitis	Mobility
medications and drugs	Periodontal charts
allergies	2.3 Teeth
abnormal bleeding	Overall assessment
hospital admission	Caries, tooth wear and restoration status
operations	Comments specific to one tooth caries chart
other serious illnesses	2.4 Occlusion
abnormal reaction to anesthetic	Intercuspal position
pregnancy	Retruded contact position

contact to HIV or AIDS	Lateral excursions
Social History	Protrusion
work time to travel	Faceting
availability for treatment	2.5 Prosthesis
Habits	Type, material, support
diet	Teeth replaced
smoking	Appearance
alcohol	Tooth wear
bruxing, clenching	Retention, stability

Таб.1

Выполнение всех заявленных в сценарии действий требует междисциплинарных знаний – а именно: базовых знаний стоматологии, анатомии, физиологии, патологии, межкультурной коммуникации (дополнительным условием в задании может быть прием студента-иностранца), иностранного языка и профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Применение междисциплинарного подхода в обучении способно помочь обосновать необходимость изучения дисциплины «Иностранный язык» не только с академических, но и с прикладных позиций. Проведение ролевой игры, базирующейся на междисциплинарной интеграции, показывает, что, предложив студентам погрузиться в профессиональные задачи, пользуясь иностранным языком как одним из инструментов, облекая данный процесс в игровую форму, удастся достичь большей степени вовлеченности обучающихся в работу, их более высокой мотивации при обучении и применения творческого подхода к решению учебных и профессиональных задач.

Литература/ References

1. Ёлкин О.М. Использование междисциплинарности в содержании общего образования// Ценности и смыслы. 2023. № 2 (84). С. 116–124]
2. Попова Г.И. Междисциплинарность университетского образования как современная форма его фундаментальности. Вестник Томского Государственного Университета, 2008. №3(4). С.6-12.
3. Александров А.В. Аспекты профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 153-155.
4. Владимирова Т.Н. Разработка дидактических материалов для формирования коммуникативных навыков обучающихся на занятиях по иностранному языку // В сборнике: Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков. сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2023. С. 10-14.
5. Савченко О.Н., Евдокимова М.Г. К обоснованию понятия профессионально ориентированной лингводидактической ролевой игры как метода обучения иностранному языку // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1 (62). С. 205-213.
6. Демиденко К.А., Кадникова О.В. Использование информационно-коммуникационных технологий для преподавания иностранного языка в медицинском вузе // В сборнике: Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. материалы Международной научно-практической конференции. Кемерово, 2022. С. 42-48.
7. Ладонина Е.Ю. Использование ролевой игры и моделирования для развития коммуникативной компетенции // Социосфера. 2022. № 2. С. 70-73.

8. Zhukova T.A., Klimova I.I., Cameron D.I., Kozlovtsseva N.A., Chernyishkova N.V. Training students for intercultural communication in a dynamic world: a challenge in continuing education // Amazonia Investiga. 2023. Т. 12. № 62. С. 132-139.
9. Chistyakova G., Bondareva E., Demidenko K., Rolgayzer A. Advantages and disadvantages of using information communication technologies in the process of forming language competence in global mining education // В сборнике: E3S WEB OF CONFERENCES. The Second Interregional Conference. Кемерово, 2021. С. 03026.
10. Solieva M.A. Features of role-playing games in teaching a foreign language // Вестник науки и образования. 2020. № 7-2 (85). С. 57-59.

УДК 811.161.1(0.054.6)

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-
ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКЕ ПО РКИ,
ПРЕДНАЗНАЧЕННОМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛЕЧЕБНОЕ ДЕЛО»**

Дрейфельд О.В.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,
г. Кемерово, Россия*

Аннотация: Статья анализирует основные принципы интегрированного предметно-языкового обучения, способные обеспечить успешную реализацию профессиональной коммуникативной компетенции инофонов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». Предлагается проект учебника по РКИ, который, учитывая все сферы коммуникации врача-лечебника и особенности медицинского дискурса, структурирует профессиональную коммуникацию на русском языке и даёт возможность для формирования профессиональной коммуникативной

компетенции у инофонов, уже освоивших русский язык как иностранный до уровня А2. В качестве основных выделяются три вида деятельности, включающие как устную, так и письменную коммуникацию на русском языке: во-первых, умение вести расспрос, детализировать жалобы пациента, описывать Anamnesis morbi и Anamnesis vitae, умение устно сопровождать осмотр пациента с использованием методов физикального обследования необходимыми инструкциями, умение назначать лабораторные и инструментальные исследования, постановка предварительного диагноза, назначение лечения и рекомендации по режиму и питанию. Во-вторых, умение писать историю болезни, совершать межстилевую трансформацию сведений, полученных в результате устного опроса пациента, в письменную форму; освоение принятых в «Истории болезни» жанровых элементов, сокращений, аббревиаций и т.п. В-третьих, освоение профессиональных коммуникативных навыков, необходимых для анализа и решения учебных клинических задач, а также профессионального взаимодействия в институциональных коммуникативных ситуациях: конференция, консилиум, «доклад о больном» на пятиминутке, общение с родственниками пациента и др.

Ключевые слова: CLIL, интегрированное предметно-языковое обучение, медицинский дискурс, медицинская профессиональная коммуникация, учебник РКИ для медиков

**IMPLEMENTATION OF PRINCIPLES OF CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING IN A RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
TEXTBOOK INTENDED TO FORM THE PROFESSIONAL
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS STUDYING
IN THE SPECIALTY “GENERAL MEDICINE”**

Dreifeld O.V.

Kemerovo State Medical University

Abstract: The article analyzes the main principles of Content and Language Integrated Learning that can ensure the successful implementation of the form the professional communicative competence of foreign students studying in the specialty “General Medicine”. A draft textbook on Russian as a foreign language is proposed which taking into account all areas of doctor`s communication and the peculiarities of medical discourse, structures professional communication in Russian Language and provides an opportunity for formation of professional communicative competence among foreigners who have already mastered Russian as a foreign language up to level A2. Three types of activity are distinguished as the main ones including both oral and written communication in Russian: firstly, the ability to question, detail the patient's complaints, describe “Anamnesis Morbi” and “Anamnesis Vitae”, the ability to verbally accompany the examination of the patient using the methods of physical examination with the necessary instructions, the ability to prescribe laboratory and instrumental examinations, making a preliminary diagnosis, prescribing treatment and recommendations on diet. Secondary, the ability to write a patient chart, patient note and H&P, to perform an stylistic transformation of information obtained as result of an oral survey of patient into written form\$ mastering the genre elements, abbreviations etc. Thirdly, the development of professional communication skills necessary for analyses and solution of learning clinical cases, as well as professional interaction in institutional situation: a conference, a council, a report about patient's condition, conversation with patient's relatives etc.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, medical discourse, medical professional communication in Russian, textbook of Russian as a foreign language for doctors, CLIL

Национальный проект «Образование» предполагает, что к концу 2024 г. общее количество иностранных студентов в российских ВУЗах должно составить не менее 425 тыс. человек [2]. Предполагаемое следствие реализации этого

проекта состоит в интеграции дипломированных иностранных специалистов в программу трудоустройства в РФ, что невозможно без владения русским языком на высоком уровне, дающем возможность свободной коммуникации в профессиональной сфере.

Программы обучения многих университетов РФ, предназначенные для обучения иностранных абитуриентов, решают эту проблему двумя способами: они строятся как программы с билингвальным сопровождением на младших курсах, переводящие иностранных обучающихся полностью на обучение на русском языке на старших курсах, или предлагают будущим абитуриентам изучить программу подготовки по русскому языку на «подготовительном факультете», предшествующую профессиональному обучению.

Изучение русского языка как иностранного при этом всё-таки остаётся недостаточным для погружения в языковую среду, в которой основным языком общения является какой-либо профессиональный подъязык русского языка (инженерный, медицинский, военный и др.). Выходом из сложившейся ситуации может стать системно применяемый подход, интегрирующий предметное и языковое обучение. Эта методика изучения языка предполагает одновременное формирование и развитие компетенций как в предметной, так и в языковой области. Рассмотрим возможности внедрения принципов интегрированного предметно-языкового обучения в учебник по РКИ, предназначенный для обучения будущих врачей.

Термин «интегрированное предметно-языковое обучение» является калькой с английского термина, активно используемого с 1994 года, когда Д. Марш ввёл его в обиход дидактики и теории обучения. Согласно Д. Маршу Content and Language Learning (CLIL) – это изучение содержания учебной дисциплины на иностранном языке, преследующее цели как изучения дисциплины, так и изучения языка [1]. Основная ценность данной методики обучения состоит как раз в возможности формировать коммуникативные компетенции на иностранном языке в едином учебном событии, в котором происходит формирование

компетенций, обеспечивающих профессиональную успешность в предметных областях знаний.

Для эффективной реализации этого подхода нужно использовать предметное содержание, его когнитивные и коммуникативные траектории, для изучения иностранного языка. Согласно концепции Д. Марша успешное применение принципов CLIL демонстрирует развитие коммуникативных и лингвистических компетенций в том же контексте, в котором происходит формирование предметных компетенций. Это значит, что для внедрения принципов CLIL в изучение РКИ в высшем профессиональном образовании нужно организовать тесное взаимодействие с содержанием и компетенциями изучаемых дисциплин профессионального цикла, и все виды речевой деятельности (чтение, письмо, говорение и слушание) должны развиваться в процессе изучения предметных знаний. Это должно быть не изучение профессиональной терминологии или чтение текстов, относящихся к той или иной предметной области, не прослушивание аудио, имеющего отношение к профессиональной сфере, а именно изучение предметного содержания дисциплин профессионального цикла на иностранном, в данном случае, русском языке с акцентом на обеих предметных областях.

Основной причиной выбора этого подхода для обозначенных задач является тот факт, что в когнитивной системе человека языковые понятия не разделены, а взаимодействуют и подвергаются переносу. Инофоны не владеют русским языком в достаточной мере, чтобы решать на нём когнитивные задачи в процессе обучения и овладевать предметным содержанием специальных дисциплин. Следующие особенности интегрированного предметно-языкового обучения помогают преодолевать этот разрыв:

– подход позволяет последовательно овладевать профессиональными знаниями, навыками в рамках определённого контента, методически

подготовленного преподавателем РКИ для развития лингвистических умений и навыков;

– подход активизирует когнитивные процессы (благодаря определённому типу заданий и большой доли рефлексии и самоанализа в процессе обучения [3]);

– подход учитывает прежде всего коммуникативное взаимодействие в определённом социо-культурном контексте.

Существует ряд трудностей при реализации данного подхода. Во-первых, это недостаток учебных материалов, необходимость их подготовки и в целом готовность преподавателя к реализации интегрированного предметно-языкового обучения. Классическое разделение предметных дисциплин на «фундаментальные» и «прикладные», построение университетских рабочих программ дисциплин (с опорой на теоретико-центрированный подход, что выражается в самой структуре организации учебного материала «от лекций» к практическим / лабораторным занятиям), а также отсутствие устойчивой традиции на размывание границ и интеграцию разных предметных областей в рамках одной дисциплины отражено в современных образовательных программах и учебных комплексах. Существующие образовательные стандарты высшего образования не предназначены для реализации интегрированного предметно-языкового обучения.

Другая трудность заключается в необходимости использовать само предметное содержание, подача которого будет очень сильно отличаться в зависимости от уровня знания русского языка обучающимися и сложности научного подязыка той предметной дисциплины, которая будет осваиваться в рамках метода.

Эти принципы мы предлагаем положить в основу подготовки учебника по РКИ для студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело».

В качестве материала для интегрированного предметно-языкового обучения была выбрана дисциплина, связанная с клинической практикой

будущего врача-клинициста, – «Пропедевтика внутренних болезней», изучение тем которой на занятиях по РКИ должно предшествовать в нашем проекте изучению самой дисциплины в учебном плане студентов-инофонов. После изучения предметного содержания дисциплины коммуникативные навыки инофонов, обучающихся по программе «Лечебное дело», были разделены на три блока:

1. Коммуникация «Врач – Пациент»: ведение расспроса, детализация жалоб пациента, описание *Anamnesis morbi* и *Anamnesis vitae*, осмотр пациента с использованием методов физикального обследования, назначение лабораторных и инструментальных исследований, постановка предварительного диагноза, назначение лечения и рекомендации по режиму и питанию.
2. Написание истории болезни: межстилевая трансформация сведений, полученных в результате опроса пациента; перевод данных из устной в письменную форму, освоение принятых в «Истории болезни» жанровых элементов, сокращений, аббревиаций и т.п.
3. Анализ и решение учебных клинических задач, а также профессиональное взаимодействие в различных коммуникативных ситуациях: конференция, консилиум, «доклад о больном» на пятиминутке и др.

Учебные материалы курса интегрированного предметно-языкового обучения мы также предлагаем разделить на три части. В первой части планируется основное внимание уделить формированию устной коммуникативной компетенции и обучению коммуникации врача и пациента в профессиональной ситуации врачебного приёма. При всех различиях в расспросе больного, производимого врачами Скорой помощи, поликлиники или стационара, этот вид коммуникации имеет основу, обычно

представленную в программах медицинских ВУЗов в курсе «Пропедевтика внутренних болезней» в виде протокола расспроса больного.

Поскольку иностранные студенты, обучающиеся в российских медицинских ВУЗах, обычно испытывают затруднение в ведении профессиональной коммуникации даже после изучения специальных дисциплин, таких, как «Медицинский русский язык» и «Пропедевтика внутренних болезней», данная часть представляется необходимой. Набор ситуаций и речевых образцов, набор грамматических структур и команд, набор лексико-грамматических и словообразовательных образцов, представленный в уроках первого раздела, даёт возможность иностранным обучающимся усвоить содержание, специфическое как для определённой профессиональной ситуации (расспрос и осмотр пациента), так и для медицинского русского подъязыка, используемого в этой ситуации. Трудность освоения этого речевого материала связана, в первую очередь, с большим количеством синонимичных конструкций, которые русские врачи используют в расспросе пациента, а также с наличием слоя лексем с переносным значением, которые используются в качестве терминов или наряду с терминами в качестве эквивалентов. Также в речевом материале, характерном для коммуникации «Врач – пациент», присутствует множество дериватов, и подготовленность инофонов после изучения курсов русского языка общего профиля оказывается недостаточной для свободного владения нужными словообразовательными моделями. Соответственно, располагая языковой материал в уроках первой части по принципу восходящей трудности, одновременно поурочно мы обучаем этапам развёртывания коммуникации «Врач – пациент» в реальной коммуникативной ситуации врачебного расспроса и осмотра. Внимание уделяется анализу грамматических моделей и словоформ, анализу словообразовательных моделей, формированию умения строить и понимать определённые

высказывания в рамках врачебного расспроса и осмотра, реагировать на определённые речевые ситуации.

Вторая часть курса посвящена развитию когнитивного и коммуникативного умения переводить данные из устного расспроса в письменную форму и наоборот, соотносить пункты из структуры документа «История болезни» с данными из расспроса пациента. Информация, которую врачам необходимо отражать в академической истории болезни, нуждается также в стилистическом и содержательном преобразовании. В реальной профессиональной ситуации врачебного приёма внесение данных в медицинскую карту или историю болезни происходит одновременно с самим расспросом. И если русскоязычным обучающимся достаточно знакомства с жанром и структурными элементами «Истории болезни», а также с речевыми образцами, обозначающими эквивалентность информации о состоянии пациента на быденном, бытовом языке и на профессиональном подъязыке для успешного освоения этого профессионального умения, то инофонам для достижения действительно свободного владения дополнительно требуется специальное изучение и систематизация речевого материала и профессиональных медицинских знаний.

Набор ситуаций и речевых образцов, набор грамматических структур и команд, набор лексико-грамматических и словообразовательных образцов, представленный в уроках второго раздела, даёт возможность иностранным обучающимся сформировать умение переводить данные из устного расспроса и осмотра пациента в информацию, отражаемую в «Истории болезни». Материал в уроках второй части располагается в соответствии с жанровой структурой «Истории болезни» с учётом необходимости уделить отдельное внимание работе с информацией по отдельным системам и органам организма.

Третья часть учебного курса посвящена формированию умения понимать и воспроизводить информацию, представленную в учебных клинических задачах, и обучению коммуникативному навыку делать сообщение о пациенте на врачебном консилиуме (на медицинском слэнге «докладывать пациента» на «пятиминутке»). Чтение и понимание информации, представленной в клинических задачах, требует от иностранных обучающихся умения понимать сложные синтаксические структуры и терминологию, характерные для медицинского подъязыка, анализировать структурные схемы, соответствующие тому или иному содержанию медицинской информации о пациенте, коммуникативного умения воспроизводить определённые речевые конструкции и речевые жанры.

Отличие учебного комплекса или учебного пособия, созданного на основе принципов интегрированного предметно-языкового обучения, состоит в использовании аутентичных полилогов, полученных методом интервью с врачами-клиницистами и клинических задач, предлагаемых в пособиях по курсу «Внутренние болезни». Овладение коммуникативными навыками, необходимыми для успешной коммуникации в профессиональной сфере, происходит на материале не только схем и таблиц, но «живых» речевых образцов. Основными приёмами работы являются приёмы, относящиеся к аудиолингвальному методу обучения, поскольку в профессиональной деятельности врач должен свободно владеть устными жанрами коммуникации. Даже оформление «Истории болезни» опирается на трансформацию устной коммуникации в письменную форму с дополнительной межстилевой трансформацией лексики и грамматики.

Особое внимание при построении учебного комплекса или курса на основе интегрированного предметно-языкового обучения должно уделяться отбору лексических единиц: они выбираются относительно коммуникативной необходимости в трёх видах медицинской коммуникации

- устное общение врача и пациента, письменная коммуникация в «Истории болезни» и коммуникация обоих видов в учебной ситуации и в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Итак, всестороннее изучение интегрированного предметно-языкового обучения показывает его как оптимальный подход, который устраняет непродуктивный «разрыв» между предметным содержанием высшего медицинского образования и обучением русскому языку как иностранному в ВУЗе и позволяет организовать содержание учебника по РКИ с ориентацией на особенности медицинского дискурса.

Литература/ References

1. *Marsh D.* CLIL / EMILE – The European Dimensions: Actions, Trends & Foresight Potential. Brussels: European Commission. 2002. Available at: http://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1 (дата обращения 30.03.2022 г.)
2. *Национальный проект Образование.* // <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения 16.12.2022 г.)
3. *Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукоянова М.А.* Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие / Л.Л. Салехова, К.С. Григорьева, М.А. Лукоянова. – Казань: КФУ, 2020.

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жданова Е. В., Еромянц И.С.

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет
имени М. Горького» Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, Россия*

Аннотация. Развитие межкультурной языковой компетенции стало важным направлением современного языкового образования, что отражает растущее осознание неразрывности языка и культуры и необходимость подготовки изучающих язык к межкультурному общению в мультикультурном мире. В этой статье сообщается о продолжающемся исследовании присутствия и статуса культурного контента в преподавании английского как иностранного в медицинском университете и влиянии межкультурной компетенции на усвоение учащимися учебного материала. Этот вид образования признает уникальные особенности и ценности каждой культуры и стремится навести мосты между ними для поощрения взаимопонимания. В данной статье сначала будет проведен обзор и анализ основополагающих представлений о культуре, которую транслируют российские учебники для вузов о британской культуре, используемых для обучения медицинских студентов. Данное исследование проанализирует основополагающие предположения о культуре. Затем будут предложены культурные компоненты разделов, наборы упражнений, а также различных интерактивных заданий и мероприятий, направленных на когнитивное, поведенческое и эмоциональное вовлечение учащихся в изучение культуры изучаемого языка. Наши исследования указывают на определенную недостаточность изложения учебного и страноведческого материала в конкретных учебных единицах, используемых для обучения в медицинском вузе. Предлагаемые мероприятия, содержащие культурные компоненты, направлены на повышение культурной осведомленности учащихся и вовлечение их когнитивно, поведенчески и эмоционально в изучение иностранного языка и

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2024 г.
культуры. Подход может быть реализован на любых языковых курсах и подходит для изучения культурного дискурса любой целевой аудитории.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, коммуникация, саморефлексия, высшее образование, иностранный язык, менталитет.

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

AS A MODERN PATTERN OF LANGUAGE EDUCATION

Zhdanova E.V., Yeromynts I.S.

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "M. Gorky
Donetsk State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, Russian Federation*

Abstract. The development of intercultural language competence has become an important trend in modern language education, reflecting the growing awareness of the inseparability of language and culture and the growing necessity to prepare students for intercultural communication in our multicultural world. This paper reports on an ongoing study of the presence and status of cultural content in teaching English as a foreign language at the medical university and the impact of intercultural competence on students' learning achievement. This type of education recognizes the unique characteristics and values of each culture and aims to build bridges between them to promote cross-cultural understanding. This paper reviews and analyzes the underlying cultural representations broadcast by Russian university textbooks about British culture used for teaching medical students. The proposed sets of exercises, as well as various interactive tasks and activities, aimed to engage students cognitively, behaviorally, and emotionally in learning the culture of the target language. Our research indicates a certain insufficiency in the presentation of teaching and country studies material in teaching units used for medical school education. The proposed activities with cultural components aim to increase students' cultural awareness and engage them cognitively,

behaviorally, and emotionally in learning a foreign language and culture. The approach can be implemented in any language courses and is suitable for learning cultural discourse from any target audience.

Keywords: intercultural competence, communication, self-reflection, higher education, foreign language, mentality.

Изучение межкультурного языка — это подход к преподаванию и изучению языков, который подчеркивает взаимозависимость языка и культуры и важность межкультурного взаимопонимания как цели языкового образования.

Мультикультурная компетенция в

педагогических исследованиях рассматриваются в следующих аспектах:

- как толерантность к иноязычной культуре [4, с. 37];
- как диалог культур (Т. В. Поштарева) [5];
- как способ преодоления социальной несправедливости и готовности к взаимодействию с представителями разных этнокультур (А. А. Джалалова) [6].

Важность развития межкультурной коммуникативной компетенции наряду с лингвистической компетенцией обусловлена потребностями учащихся в приобретении межкультурных навыков общения, в ходе которого они могут сталкиваться с языковыми и культурными барьерами. Преподавание с межкультурной точки зрения предполагает развитие у учащихся критической культурной осведомленности об их собственном мировоззрении и поведении, сформированном под влиянием культуры, а также навыков и установок для понимания и успешного взаимодействия с представителями других культур, то есть для того, чтобы стать компетентными как в межкультурном, так и в лингвистическом плане.

Культура - чрезвычайно сложный феномен. Клэр Крамш (1998) описывает культуру как «членство в дискурсивном сообществе, которое разделяет общее социальное пространство, историю и общие представления». Другие ученые

определяют культуру как сложную систему концепций, установок, ценностей, верований, конвенций, моделей поведения, практик, ритуалов и образа жизни людей, составляющих культурную группу, а также производимых ими артефактов и создаваемых ими институтов. Язык и культура имеют неразрывные и взаимозависимые отношения. Все чаще можно услышать, что язык и культура не разделены, а «приобретаются» вместе, причем каждый оказывает поддержку развитию другого. Эта взаимосвязь может быть отражена в таких терминах, как лингвокультура, менталитет, обычай, сфера культуры, тип культуры, концепт, языковая картина мира.

Язык и культура взаимодействуют друг с другом настолько тесно, что не существует уровня языка, который был бы независим от культуры. Более того, язык выражает, воплощает и символизирует культурную реальность любого народа. Взаимосвязь между языком и культурой приобретает особое значение при изучении языка, поскольку, как сказал Лев Владимирович Щерба «человеку, не изучавшему языков, очень трудно выйти из довольно ограниченного круга понятий, мыслей и вкусов; ему трудно сделаться человеком с широким кругозором».

Концепция межкультурной коммуникативной компетенции переориентировала цель языкового образования на интеграцию культуры в изучение языка. Использование термина «межкультурный» отражает точку зрения о том, что учащиеся должны иметь представление как о своей собственной, также и о зарубежной культуре. Межкультурная коммуникативная компетентность относится к «способности обеспечивать общее понимание людьми с различными социальными идентичностями и способности взаимодействовать с людьми как со сложными человеческими существами с множественными идентичностями и их собственной индивидуальностью» [7, с. 8]. Эта компетенция подчеркивает посредничество между различными культурами, способность смотреть на себя «со стороны»: анализировать и адаптировать собственное поведение, ценности и убеждения. Следовательно,

обучающийся, обладающий межкультурной компетентностью, демонстрирует широкий спектр поведенческих и когнитивных способностей: признание идентичности других людей, толерантность, эмпатию, гибкость поведения, критическое мышление, познавательный интерес.

Динамический взгляд на культуру также требует от учащихся знаний о своей собственной культуре и понимания, отстаивает свое собственное, культурно обусловленное, поведение.

Самопознание вовлекает учащихся в процесс открытия их собственной культурной непохожести, а также саморефлексии о влиянии их культуры на использование ими языка при взаимодействии с представителями других культур. Байрам и Плэнет (2018) утверждают, что «сравнение делает чужое странным, другого знакомым, а знакомое – себя странным - и, следовательно, его легче пересмотреть» [13].

Посредством саморефлексии, студенты делают выводы, сравнивают, интерпретируют, обсуждают значения новых слов и терминов. В этом процессе учащиеся немного отвлекаются от своей культуры, наблюдают и занимают позицию «третьего лица», которая позволяет им наблюдать и размышлять как о своей собственной, так и о новой культуре, формируя свое собственное понимание культурных различий.

Культурные компоненты, представленные в основной учебной литературе, охватывают целевые группы студентов 1 и 2 курса, изучающие английский язык в Донецком государственном медицинском университете. В рамках рабочей программы разговорный блок английского языка предназначен для студентов первого курса, от которых требуется уровень владения английским языком *pre-intermediate*, в то время как блок британской культуры предназначен для студентов третьего курса, от которых требуется знание английского языка на уровне *upper-intermediate*. У студентов, как правило, наблюдаются разные базовые знания, поскольку многие из них приезжают из сельской местности или отдаленных районов, где у них нет возможностей для изучения английского

языка. Поэтому следует более тщательно разрабатывать задания по межкультурному общению для каждой целевой группы студентов, чтобы они могли активно участвовать в обсуждении культурных вопросов.

Типичными межкультурными темами, изучаемыми на 1 и 2 курсах и приведенными в качестве примеров в этой статье, включают разделы о семье, жизни студента, медобразовании и медобслуживании. Эти блоки включают в себя разнообразные интерактивные языковые задания и мероприятия интегрированным образом, чтобы повысить культурную осведомленность учащихся и вовлечь их когнитивно, поведенчески и эмоционально в изучение культуры. Сравнивая культуры, учащиеся должны сначала получить представление о своей собственной культуре, поскольку никто не может быть уверен, что знает достаточно о своей собственной культуре. Учебная программа по английскому языку для высших учебных заведений знакомит студентов, изучающих английский язык, с теориями культуры и подходами к культуре в целом.

Блок «Семья» в основном фокусируется на использовании изучаемого языка для описания семейных отношений на диаграмме и фотографиях с помощью разнообразной лексики и включает в себя некоторые мероприятия для обсуждения семейной жизни студентов в их родной стране. Учащихся просят просто описать семейные узы, и у них нет возможности самостоятельно изучить целевую культуру и поразмышлять о культурных сходствах и различиях между их собственной и целевой культурой. Учащиеся должны быть ознакомлены с различными семейными проблемами и развивать понимание семейных ценностей в своей собственной культуре и культуре целевой аудитории.

Блок о жизни студента в Великобритании и России структурирован текстами для чтения, списком вопросов для обсуждения после текста. Глоссарий культурных терминов, относящихся к блоку, приведен в конце учебника. В целом, данный блок не отражает динамический взгляд на культуру. Информация о культуре, представленная в этом блоке, просто передается учащимся статичным

способом посредством текста для чтения, который может содержать некоторую стереотипную информацию, и упражнений, которые только проверяют понимание учащимися культурных фактов.

Одна из целей межкультурной компетентности - сделать невидимые знания студентов, сформированные в процессе изучения языка, видимыми в процессе изучения культуры, чтобы они могли исследовать себя. Для этого, например, учащиеся могут участвовать в групповых дискуссиях о различиях семейного института, составляющих семью в их собственных генеалогических древах. Это задание может повысить осведомленность о разнообразии собственной культуры учащихся, а также об их индивидуальных представлениях о семье.

Учащиеся также могут развивать свою культурную осведомленность с помощью коннотаций словарного запаса, составления опорных схем и диаграмм. Можно предложить нарисовать паучью диаграмму слов, ассоциирующуюся с семьей или завтраком, чтобы узнать, какие слова отражают собственную культуру учащихся или культуру целевой аудитории. Например, слово "семья" создает представление о расширенной семье (бабушки и дедушки, тети, дяди, племянники, племянницы и т.д.) в российской культуре, тогда как в англоязычных культурах это представление о нуклеарной семье (родители и дети).

Чтобы пробудить у учащихся интерес, мотивацию и любознательность к изучению культуры, учителя и учащиеся могут украсить свои классы культурными изображениями. Можно принести фотографии семей из разных культур или плакаты и изображения некоторых типичных достопримечательностей, чтобы сделать настенную карту культуры в классе. Этот метод направлен на привлечение внимания учащихся, выявление вопросов и комментариев для изучения культуры. Учащиеся также могут принести некоторые аутентичные материалы о жизни студентов в изучаемой культуре или о привычках англичан в еде и питье, чтобы поделиться ими со всем классом. Такие

мероприятия сделают уроки более интересными, а учащиеся почувствуют большую мотивацию в изучении изучаемой культуры.

Еще одним очень эффективным способом изучения культуры является задания по изучению и выявлению любых культурные стереотипов. Например, учащиеся могут подготовить и представить информацию об образовании или медобслуживании с помощью проектов, постеров или презентаций. Это задание может помочь им задуматься о обсудить преимущества и недостатки стереотипов.

Учащиеся могут участвовать в мероприятиях по решению проблем как способ посредничества между культурами. Эти мероприятия по решению проблем связаны с культурными дилеммами. Например, можно обсудить дилеммы, связанные с решением родителей о выборе профессии или отношению к медицине. В ситуации, когда вас приглашают на ужин в Великобритании, принято опаздывать на 15 минут, в то время как в России вам следует приходить вовремя, особенно на официальный ужин, или даже раньше, чтобы помочь накрыть на стол на случай, если неформального. В Британии практически невозможно вызвать врача на дом, в то время как у нас всегда можно рассчитывать на визит семейного врача в случае недомогания. В таких ситуациях группы учащихся могут по очереди разыгрывать свои ролевые игры. Затем группы обсуждают, какие виды недопонимания могли возникнуть между людьми разных культур, и предлагают свои собственные решения связанных с этим проблем. Эти культурные дилеммы побуждают учащихся «выступать посредниками между своей родиной и целевой культурой, чтобы достичь межкультурной позиции, где их точки зрения могут быть признаны» [11, с. 128].

Живя в современном мультикультурном мире, изучающие язык должны развивать не только свою лингвистическую и профессиональную компетентность, но и межкультурную коммуникативную компетенцию, чтобы преодолеть как языковые, так и культурные барьеры.

Переход от традиционной к межкультурной позиции в классах будет способствовать профессиональному развитию преподавателей для составления

долгосрочного плана преподавания языка. Это повышает их осведомленность о неразрывных и взаимозависимых отношениях между языком и культурой, а также о культуре преподавания как неотъемлемом компоненте преподавания языка. Это также помогает развивать межкультурные взгляды, которые могут повлиять на их методику преподавания языка и разработку учебных программ. Этот сдвиг является вызовом, с которым сталкиваются преподаватели и студенты, чтобы достичь целей обучения иностранному языку в нашем современном мире.

Литература/ References

1. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – 327 с.
2. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монография. – М.: РУДН, 2008. – 175 с.
3. Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа жизни: монография. – М.: Флинта: Наука, 2012. – С. 80.
4. Бикитеева Р. Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект: дис. ... канд. пед. наук :13.00.01. – Оренбург, 2007. – 188 с.
5. Поштарева Т. В. Форсирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 2009. – 383 с.
6. Джалалова А. А. Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Санкт-Петербург, 2009. – 228 с.

7. Нестерова С. П. Формирование коммуникативно-профессиональной компетенции студента в образовательном процессе: монография. – Челябинск: ЧГАА, 2011. – 154 с.

8. Халеева И. И. Интеркультура – Третье измерение межкультурного взаимодействия (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сборник статей МГЛУ. – С. 5–14.

9. Золотова О.В. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка // БГМУ. 2021. [Электронный ресурс] // URL <https://www.bsmu.by/downloads/universitet/nauka/2021/doklady/5-gumanit/34-zolotova.pdf>. (дата обращения: 15.02.2020).

10. Мороз В.В. Креативный подход к преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2 (202).

с. 8-12. [Электронный ресурс] // URL <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyy-podhod-k-prepodavaniyu-professionalno-orientirovannogo-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 15.02.2020).

11. Федорова О. В. Условия формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: на материале обучения иностранного языка: дис. канд. пед. наук. – Саратов, 2003. – 228 с. [Электронный ресурс] // URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-usloviya-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovyh-vuzov> (дата обращения: 10.02.2020).

12. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с. [Электронный ресурс] // URL: https://studylib.ru/doc/6254301/vereshhagin-yazyk-i-kul_tura (дата обращения: 10.02.2020).

13. Bialik, K., Scheller, A. and Walker, K. (2018). 6 facts about English language learners in U.S. public schools. [Электронный ресурс] //

URL:https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/10/25/6_facts-about-englishlanguage-learners-in-u-s-public-schools/ (дата обращения: 05.02.2020).

14. Claire Kramersch. Language and culture, OUP Oxford, 1998. – 134 p.

[Электронный ресурс]

[//https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4929920/mod_resource/content/1/Kramersch%20Claire.-Language%20and%20Culture.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4929920/mod_resource/content/1/Kramersch%20Claire.-Language%20and%20Culture.pdf) (дата обращения: 05.02.2020).

УДК378.126:81:61

**ВИДЕОПРОЕКТ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**

Завьялова Г.А.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,
г. Кемерово, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу метода видеопроектов как эффективному способу организации самостоятельной работы студентов медицинских вузов при изучении иностранного языка, а также основных принципов проектного обучения и технологии его внедрения в образовательный процесс. Метод видеопроектов позволяет объединять знания студентов из различных отраслей науки, при этом способствуя совершенствованию навыков говорения.

Ключевые слова: иностранный язык, самостоятельная работа студентов, видеопроект, студенты-медики.

**VIDEO PROJECT AS WAY OF ORGANIZING STUDENTS'
INDEPENDENT WORK IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT
MEDICAL UNIVERSITIES**

Zavyalova G.A.

*Federal state budgetary educational institution of higher education “Kemerovo
State Medical University”, Kemerovo, Russia*

Abstract. The paper analyzes video project as an effective way of organizing independent work of medical students at foreign language lessons. It reviews the main principles of project teaching as well as the technology of its adoption in teaching process. The method of video projects allows to combine the students' knowledge from different fields while improving their speaking abilities.

Key words: foreign language, independent work of students, video project, medical students.

Самостоятельная работа обучающихся при освоении дисциплины «Иностранный язык» является обязательным компонентом учебного процесса, способствующим формированию у будущих врачей иноязычной коммуникативной компетенции, а также овладению иноязычной культурой. Она подразумевает активную деятельность обучающихся, осознание цели выполняемой работы (конкретного задания и работы в целом). Даже при групповых видах деятельности самостоятельная работа должна носить индивидуальный характер, поскольку каждый участник вносит свой значимый вклад в общий проект.

Увеличение объема самостоятельной работы в образовательном процессе вызывает необходимость в его реорганизации в целом, разработке новых методических технологий, внедрении разнообразных форм самостоятельной работы, применении как технических, так и не технических средств обучения [4]. Эффективным решением проблемы нехватки аудиторных часов при обучении навыкам говорения становится проектная деятельность обучающихся.

Словарь педагогических терминов определяет проект как скоординированную и управляемую деятельность, целью которой является создание уникального изделия, отвечающего установленным требованиям, требующую объединения человеческих и других ресурсов во временной организации для достижения установленных целей. К основным характеристикам проекта относятся взаимосвязанные задачи, непосредственное взаимодействие

которых может быть сложным; уникальность (неповторимость); конкретные цели, а также определенные сроки выполнения [6, с. 368]. Применительно к обучению иностранному языку проект можно рассматривать как организуемый преподавателем и осуществляемый обучающимся или группой обучающихся комплекс действий, результатом которого является создание творческого продукта.

Анализу проектной деятельности обучающихся в процессе освоения иностранных языков посвящено значительное количество работ отечественных и зарубежных авторов (С.Т. Шацкий, Е.С. Полат, У. Килпатрик, И.А. Юрловская и др.). Исследователями подчеркивается эффективность данной методики в обучении поиску и анализу информации, развитию критического мышления и творческого потенциала обучающихся, повышению мотивации к изучению иностранного языка [5].

Безусловно, проектная методика в образовательном процессе не является инновацией, однако ее растущая популярность вызвана стремлением уходить от запоминания знаний и использования готовых алгоритмов для решения задач. Одна из существенных особенностей методики заключается в том, что она не ограничивается рамками аудитории и, следовательно, предлагает больше вариантов для реализации творческой и самостоятельной деятельности обучающихся. Более того, данная методика позволяет обучающимся использовать интегрированные знания в области разных предметов, причем язык становится как средством, так и целью коммуникации.

Расширение функциональных возможностей метода проектной деятельности обучающихся в вузе предполагает использование современных информационных технологий как во время аудиторной, так и самостоятельной работы студентов.

В обучении иностранному языку в зависимости от конкретных задач используются различные типы проектов – практико-ориентированный, исследовательский, информационный, творческий, ролевой, но наиболее

эффективными представляются комбинированные проекты, поскольку они позволяют реализовать множество задач как образовательного, так и воспитательного характера [3].

Важным условием организации любого проекта является наличие проблемы, требующей определённых языковых средств со стороны обучающихся для её разработки и решения и обладающей определённой практической и теоретической познавательной значимостью.

Видеопроjekt в процессе обучения иностранным языкам применяется достаточно давно и зарекомендовал себя как эффективная форма самостоятельной работы, поскольку способствует развитию творческого потенциала студентов, при этом повышая мотивацию к совершенствованию навыков говорения на иностранном языке. Это представляется особенно актуальным при работе со студентами неязыковых вузов, у которых в целом часто наблюдается снижение мотивации или даже отсутствие интереса к изучению иностранного языка вследствие низкого уровня сформированности иноязычной компетенции на этапе поступления в вуз [1].

Под видеопроjektом мы понимаем сложный конструкт, включающий в себя планирование, подготовку, создание и обсуждение видеоролика по изученной теме с использованием языкового материала данной темы.

Реализация видеопроjektов в медицинском вузе помогает решению следующих задач: стимулировать интерес обучающихся к изучению иностранного языка, расширить знания о медицине и профессиональной деятельности врача, развивать навыки командной работы.

Таким образом, видеопроjekt выполняет развивающую и воспитательную задачи, обогащая и формируя социокультурную составляющую иноязычной компетенции.

Участники видеопроjektа готовят 5-минутный видеоролик на английском языке на заданную тему. В оценивании роликов активное участие принимают сами студенты во время просмотра подготовленных видеороликов что прежде

всего стимулирует повышение интереса к участию в данном проекте, а также развивает такую важную компетенцию для будущего специалиста как умение самостоятельно находить ошибки в получаемой информации, анализировать и делать выводы.

В ходе работы над темой «Applying for a job» обучающимся предлагаются следующие варианты видеопроектов:

1. **Introducing yourself:** Обучающиеся делятся на две группы – соискателей и потенциальных работодателей. Соискатели готовят и записывают (индивидуально) видеоролики, в которых представляют свою кандидатуру для устройства в конкретную компанию (частную медицинскую клинику), описывая свои сильные и слабые стороны и аргументируя свое желание работать в данной компании и соответствие должности, на которую они претендуют. Потенциальные работодатели просматривают ролики и выбирают наиболее подходящих кандидатов, аргументируя свой выбор. Работодатели обсуждают кандидатуры в группе, причем их дискуссия также записывается на видео. На финальном этапе – в аудитории – все участники проекта смотрят первые и второй ролик и оценивают работу каждого участника.

2. **Job interview:** Обучающиеся записывают диалог-собеседование в парах или в небольших группах, а затем в аудитории смотрят, обсуждают и выбирают лучший ролик.

3. **HR consulting:** Обучающиеся записывают на видео консультацию специалиста отдела управления персоналом медицинской клиники с претендентом на должность врача-специалиста/врача общей практики. Специалист дает практические советы по написанию резюме и подготовке к собеседованию с потенциальным работодателем. Видеоролик также демонстрируется на занятии и оценивается обучающимися.

Проектная деятельность требует существенного объема работы на подготовительном этапе и сама при этом является заключительным элементом в

изучении темы, поскольку ее результат оформляется в виде видеоролика на лексико-грамматическом материале по данной теме.

С точки зрения структуры видеопроект можно разделить на несколько этапов, включающих в себя подготовительный, основной и заключительный этапы.

Подготовительный этап включает постановку основной цели и конкретизирующих ее задач, обсуждение содержания проекта, рассмотрение идей по его реализации, распределение ролей среди участников, уточнение сроков завершения.

На основном этапе намечается общий сценарий видеоролика, происходит поиск, анализ и систематизация информации. Студенты активно задействуют интернет-ресурсы, при этом используют не только предложенные преподавателем источники, но и самостоятельно находят подходящие варианты. Несмотря на то, что создание видеоролика, как и любая другая проектная деятельность, требует высокого уровня самостоятельности обучающихся, ее эффективность напрямую связана с правильно организованным контролем, осуществляемым преподавателем на всех уровнях подготовки видеопроекта.

Преподаватель координирует деятельность обучающихся, консультирует их по вопросам соответствия материала и использования тех или иных конструкций. Он предлагает опорные структуры, которые можно использовать при составлении видеоролика. Это могут быть наиболее используемые клише и стандартные вопросы:

You are applying for the position of ..., aren't you?

Could you tell me a little about your educational background?

Can you tell me about your last job?

Could you tell me what your duties are?

Do you think you have the right qualifications for a position?

Особое внимание при обсуждении следует уделить так называемым провокационным вопросам, которые чаще всего вызывают трудности у кандидатов во время собеседования:

Why did you leave your last job?

Why should we hire you (and not someone else)?

What are your strengths?/ weaknesses?

What are your goals in five years time?

Tell us about your greatest achievement

What's your expected pay package?

Студенты самостоятельно организуют репетиции, снимают видеосюжет. Во время работы над созданием ролика обучающиеся могут использовать подходящие технические средства для съемки и программы для монтажа видео (Windows MovieMaker, Adobe Premiere Pro, Vegas Pro, Final Cut Pro и др.). Видеоролики могут размещаться в социальных сетях, чтобы предоставить возможность желающим оценить и прокомментировать работы.

Заключительный этап включает в себя демонстрацию видеопроекта, сопровождаемую обсуждением и оцениванием каждого ролика обучающимися по критериям, разработанным преподавателем. При оценивании учитываются такие аспекты как информативность, полнота раскрытия темы, связность и логичность построения сюжета, использование изученного лексико-грамматического материала, оригинальность, уровень командной работы и т.д.

Применение метода видеопроекта в самостоятельной работе студентов-медиков при изучении ими иностранного языка позволяет формировать практические навыки, необходимые будущим врачам в их профессиональной деятельности: навыки поиска, критического осмысления и систематизации информации, логического мышления, работы в команде, а также навыки творческого мышления при решении профессиональных задач. Важно, чтобы в основе видеопроекта лежала значимая в исследовательском и творческом плане проблема, представляющая интерес для обучающихся и способствующая

самостоятельному поиску форм реализации нового способа деятельности. При этом следует учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и потребности, что, несомненно, повышает мотивацию не только к реализации конкретного видеопрокта, но и к более осмысленному и целеустремленному изучению иностранного языка.

Литература/ References

1. Ваганова Н.В., Карпова Ю.Н., Савицкая А.О. Видеопроjekt как вид массовой внеаудиторной деятельности студента для совершенствования иноязычной компетенции // Проблемы современного образования. 2020. №3. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/videoprojekt-kak-vid-massovoy-vneaudиторной-deyatelnosti](https://cyberleninka.ru/article/n/videoprojekt-kak-vid-massovoy-vneaudиторной-deyatelnosti-studenta-dlya-sovershenstvovaniya-inoazychnoy-kompetentsii) studenta-dlya-sovershenstvovaniya-inoazychnoy-kompetentsii (дата обращения: 10.02.2024).

2. Кондрашова Н.В. Применение метода видеопроjektов при обучении русскому языку иностранных студентов технического вуза // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2018. – № 6. – С. 1248–1252.

3. Крикунова А. В. Использование метода видеопроjektов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Наука ЮУрГУ: материалы 71-й научной конференции. Секции социально-гуманитарных наук. – 2019. – С. 422-427.

4. Михалева Л. В. Формы организации самостоятельной работы студентов в условиях коммуникативного обучения иностранным языкам // Вестник Томского гос. ун-та. 2006. №291. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-usloviyah-kommunikativnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 10.02.2024).

5. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2. С.3-10.

6. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

7. Ярославова Е.Н. Инновационный подход к организации иноязычной подготовки будущего профессионала в университете / Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 62–68.

УДК 378.147.88

СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК МЕТОД МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Зиматкина Т.И., Смирнова Г.Д.

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
г. Гродно, Беларусь*

Аннотация. В статье освещается вопрос необходимости повышения базовых теоретических знаний путём привлечения студентов к участию в научных конференциях, что способствует повышению мотивации к овладению комплексом необходимых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: образование, учебная деятельность, студенческие научные конференции, мотивация

Abstract. The article highlights the need to increase basic theoretical knowledge by attracting students to participate in scientific conferences, which helps to increase motivation to master a set of necessary professional competencies.

Key words: education, educational activities, student scientific conferences, motivation

Актуальность. Повышение мотивации к освоению учебной дисциплины в рамках профессиональных компетенций возможно путем активного привлечения студентов в научное общество, что предполагает повышение уровня базовых

теоретических знаний и практических навыков. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов является одним из важнейших требований современного этапа развития университетской подготовки [1].

Студенческие научные конференции из известных активных форм обучения в медицинском вузе предоставляют наиболее широкие возможности для развития у обучающихся ключевых и профессиональных компетенций, так как основную роль в их подготовке играет самостоятельная работа студента, его исследовательские способности. Методом мотивации познавательной деятельности студентов при подготовке и проведении конференции является поисковый метод с элементами научного исследования. Научная работа студентов в современном вузе достаточно разнообразна по своему содержанию и направлениям, формам и методам. Научные сообщества объединяют студентов, которые наиболее заинтересованы в своем личностном и профессиональном росте. Безусловно, существование таких объединений повышает качество образования, ведь будущие врачи помимо базового опыта, полученного на занятиях, имеют возможность расширить свои навыки и умения, углубить теоретические знания, а также развить научный потенциал благодаря активной деятельности в студенческих кружках [2]. В работе студенческого научного общества предполагается участие в конференциях регионального и международного уровней, в профессиональных олимпиадах и других.

Цель. Изучение отношения молодежи к развитию навыков самостоятельной работы с научной литературой, проведения научных исследований, публичного выступления; пропаганда научно-исследовательских достижений студентов, привлечение общественного внимания к формированию и развитию интеллектуального потенциала.

Материалы и методы исследования. Респондентами явились 100 студентов 2-3 курсов медицинского ВУЗа в возрасте 18-20 лет, принимавших участие в 7 студенческих научно-практических конференциях. Анкетирование проводилось в Интернете с помощью сервиса forms.google.com. (критерий

включения: наличие информированного согласия). Результаты исследований обработаны статистики с помощью пакета анализа «google forms».

Результаты. Для подготовки студенческих научных конференций используются основные современные формы работы со студентами, которые предусматривают:

- изучение актуальных проблем экологической и радиационной медицины;
- сбор научных материалов по эколого-обусловленным нарушениям здоровья и факторам риска здоровью человека в современных условиях и формированию здорового образа жизни;
- изучение основ медицинской статистики;
- изготовление тематического стендового материала, создание видеопрезентаций и малых носителей информации (далее МНИ);
- проведение исследований с выполнением экологической диагностики и подготовка работ творческо-поискового характера по определенной научной теме с научным руководителем;
- подготовку информационно-обзорно-реферативных сообщений о проведенных современных диагностических, экологических и творческо-поисковых исследованиях;
- подготовку и публикацию тезисов и статей по результатам исследований;
- подготовку докладов и обсуждение результатов работ;
- подготовку научных статей и презентаций, выступления с научными докладами на научно-практических конференциях.

Выполнение научной работы и участие в студенческих научных конференциях усиливают активность студентов в учебной деятельности, повышают авторитет конкретных студентов в группе, улучшают позиции студентов или позиции всего коллектива в изучении того или иного предмета. Разработанные материалы по проведению конференций включают план проведения, программу конференции, редактирование стендовых и устных

докладов студентов, учебно-исследовательских пособий, научно-исследовательских статей, порядок подведения итогов и награждения.

Общее руководство конференцией осуществляет организационный комитет. На защиту работы отводится 15 минут (10 минут на защиту работы и 5 минут на вопросы членов жюри и всех присутствующих по теме сообщения). По окончании защиты работ проводится заседание жюри. По каждой работе члены жюри высказывают свое мнение и выставляют баллы по определенным параметрам. Критерии защиты работы для оценки жюри: актуальность и новизна работы, логика изложения, убедительность рассуждения, грамотность изложения материала и умение ответить на вопросы. На основании голосования и количества набранных участниками баллов определяются победители и призеры конференции в различных номинациях. По итогам конференции лучшие работы награждаются дипломами лауреатов в номинациях: лучшая научно-исследовательская работа, лучшая учебно-исследовательская работа, и сертификаты всем участникам конференции. По результатам проведения конференции оформляется отчет-протокол.

Анкетирование участников студенческих конференций показало следующие результаты: почти 85% студентов оценили свое участие в конференции на «отлично» и 15% – на «хорошо». На конференции 93% студентов участвовали в конкурсе МНИ, 76% – в выступлениях с докладами по научно-исследовательской работе, 24% – в стендовых презентациях.

В процессе подготовки к конференции и участия в ней студенты приобрели следующие навыки: 96% – научились делать презентацию научного исследования, 85% – выступать с устным или стендовым докладом, 87% – работать с литературой и выполнять научную работу. Кроме того, участие в конференции заинтересовало почти 90% студентов в изучении дисциплины «Радиационная и экологическая медицина», а у 5% – вызвало «бурю эмоций». Работу конференции оценили на «отлично» 70% студентов, на «хорошо» – 30%. Основным мотивом участия студентов в конференции было получение новых

знаний – в 42 случаев, в 48% – получение дополнительных баллов к оценке на экзамене, в 10% – новые навыки. То есть у студентов в основном преобладал познавательный мотив. Также у 78% студентов в результате участия в конференции повысился интерес к своей будущей профессии. Подготовка к конференции и участие в ней способствовали изменению взаимоотношений между сокурсниками: 64% студентов сдружились, у 22% – отношения улучшились, у 14%. – не изменились.

Выводы. Таким образом активизация познавательной деятельности студентов медицинского вуза путем применения различных форм и методов способствует повышению уровня знаний при подготовке к докладам и разработке учебно-исследовательских работ при изучении дисциплины «Радиационная и экологическая медицина». Студентами ведется активная исследовательская работа с использованием современных методов и соблюдением принципов доказательной медицины. Результаты своих научных трудов студенты представляют на конференциях, проводимых в Республике Беларусь и за её пределами. Анализ динамики проведения конференций на кафедре свидетельствует об устойчивом интересе студентов и их достаточно высокой активности, они способствуют развитию личности студента, их организация и проведение создает такие условия, которые способствуют сближению студентов друг с другом.

Литература/ References

1. Формирование профессиональной мотивации студента и практика: чтобы процесс был эффективный – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mgimo.ru/upload/iblock/64b.pdf>. – Дата доступа: 24.01.2024.
2. Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/100930/>. – Дата доступа: 24.01.2024.

УДК 179.8.0254.2+165.21:811.124:82-84

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА «ГНЕВ»
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛАТИНСКИХ АФОРИЗМОВ)**

Косенкова-Дудник Е.А., Карпий С.В., Якобчук А.В., Парамонова Т.И.

ФГБОУ ВО ДонГМУ Минздрава России, г. Донецк, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам интерпретации эмоционального концепта «гнев» в языковой картине мира Древнего Рима. Проведен семантический анализ латинского паремийного фонда, связанного с гневом, чтобы получить более глубокое понимание значения и оттенков этой эмоции. Рассматриваются культурные и исторические аспекты, влияющие на представление и понимание гнева в древнеримском обществе.

Ключевые слова: концепт, гнев, отрицательная эмоция, афоризм, паремия.

**REPRESENTATION OF THE EMOTIONAL CONCEPT «ANGER» (ON
THE MATERIAL OF LATIN APHORISMS)**

Kosenkova-Dudnik E.A., Karpuy S.V., Yakobchuk A.V., Paramonova T.I.

FSBEI HE DonSMU of MOH of Russia Donetsk, DPR

Abstract. The article focuses on the issues of interpretation of emotional concept «anger» in the Ancient Rome language worldview. We have conducted the semantic analysis of the Latin paremiologic units, connected with the concept «anger» to obtain deeper understanding of the meaning and shades of this emotion. Cultural and historical aspects affecting the perception and understanding of the emotion in the Ancient Rome society are regarded.

Key words: concept, anger, negative emotion, aphorism, paremia.

Термин «концепт» «вошел в понятийный аппарат когнитивистики, семантики, лингвокультурологии. Период утверждения термина в науке непременно связан с определенной размытостью границ, произвольностью его употребления, смешением с близкими по значению и/или по языковой форме терминами [4, с. 75].

В трактовке термина «концепт» существует несколько направлений. Позиции исследователей расходятся по вопросу восприятия и толкования термина «концепт» [5, с. 173].

Представителями первого подхода являются Ю. С. Степанов, В. Н. Телия. Они определяют концепт как основную ячейку в ментальном мире человека, следовательно, в соответствии с этим подходом, культура – это совокупность концептов и отношений между ними.

Сторонники второго подхода Н. Д. Арутюнова, А. Д. Шмелев утверждают, что концепт – единица когнитивной семантики.

Третий подход базируется на представлении о концепте как о посреднике между словами и действительностью. Так, например, Д. С. Лихачев и Е. С. Кубрякова считают, что концепт не возникает непосредственно из значения слова, а является результатом столкновения смысла слова с личным и народным опытом человека.

Проанализировав данные дефиниции, делаем вывод, что у всех подходов есть общее: неоспоримая связь между языком и культурой.

Гнев как эмоция имеет свою культурную специфику, что находит свое отражение в языке. Гнев ситуативен: представители разных культур не чувствуют и не ощущают себя одинаково, и как результат, варьируются эмоции, причины их каузирующие. Вопрос эмотивных образований заслуживает подробного изучения. Это связано с тем, что культурно обусловленные проявления эмоций накладывают определенный отпечаток на различие в степени их экспрессивности и значениях [8, с. 83].

Эмоции пронизывают все аспекты жизни человека и являются проявлением его жизнедеятельности и существования в социуме в течение всей жизни. Они помогают формировать отношение к окружающей среде и определять ценность определенных событий или явлений. Эмоциональные состояния могут быть важны для понимания культурных, социальных и индивидуальных аспектов жизни.

Концепт отрицательных эмоций является неотъемлемой составляющей общекультурных доминант античности. Следует отметить, что каждая цивилизация имеет свою уникальную концепцию негативных эмоций, поскольку воспринимает мир через призму собственного языка и культурных представлений. Язык является важным инструментом выражения эмоций, поскольку слова и фразы, связанные с негативными эмоциями, отражают культурные особенности и восприятие этих эмоций.

В современной лингвистике существует множество исследований, посвященных изучению экспрессивного выражения в языке, включая и негативные эмоции. Эти исследования помогают понять, как люди выражают и воспринимают негативные эмоции в разных культурах и языках.

Изучение эмоций в языке помогает раскрыть многогранность и сложность человеческого бытия, а также выявить влияние культуры на восприятие и выражение эмоций.

Цель статьи состоит в установлении семантических особенностей афористических единиц, вербализирующих микроконцепт «гнев» в латинском языке.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: обобщить теоретические основы исследования эмоционального концепта «гнев» в современных лингвистических школах; путем выборки из лексикографических источников сформировать корпус паремийных единиц для обозначения отрицательной эмоции; выделить и проанализировать универсальные и

этноспецифические семантические признаки негативного эмоционального состояния в латинском языке.

Для реализации поставленных задач в работе использован ряд методов лингвистического анализа. Использование описательного метода позволяет систематизировать и интерпретировать языковые факты и явления, связанные с негативными эмоциями.

Семантический анализ, в свою очередь, дает возможность определить содержательные характеристики паремий, связанные с негативными эмоциями. Это помогает выявить, какие именно аспекты гнева и других негативных эмоций были важными в древнеримской культуре.

Применение метода лингвокультурологического анализа позволяет изучить специфику эмоциональной картины мира древних римлян и их отношение к негативным эмоциям. Данный метод помогает понять, как эти эмоции воспринимались и выражались во времена античности. Использование элементов количественного анализа дает возможность выявить производительность и распространенность негативных эмоций в латинском языке. Такой подход помогает оценить степень важности и влияния этих эмоций в древнеримской культуре.

Комбинирование этих методов позволяет получить представление об эмоциональной сфере древнеримского общества и об отношении римлян к выражению отрицательных эмоций.

Источниками для исследования послужили паремии, зафиксированные в словарях крылатых латинских изречений, сборниках пословиц и поговорок, которые имплицитно или эксплицитно представляют негативное эмоциональное состояние античного человека [1; 2; 3; 6; 7]. В результате обработки лексикографических источников обнаружено более 70 паремий, вербализирующих микроконцепт «гнев» в латинском языке. Изучение таких пословиц может помочь понять, как гнев рассматривался в античной культуре и какие ценности и нормы были связаны с этой эмоцией.

Средствами репрезентации концепта «гнев» в латинских афоризмах являются лексемы *ira, ae f* (гнев, злоба, озлобление, раздражение); *iracúndia, ae f* (вспыльчивость, запальчивость, горячность, сильный гнев, припадок ярости); *irátus, a, um* (гневный, сердитый); *iráscor, irásci* (гневатся, раздражаться гневом, сердиться); *ódium, i n* (ненависть, отвращение, омерзение, неприязненность) а также метафорические номинации.

Доминантой упомянутого концепта считается существительное *ira, ae f*. Проанализируем особенности представления гнева в архаической картине мира.

Римляне рассматривали гнев как проявление кратковременного безумия: *Íra fúror brévis est* – «Гнев есть кратковременное сумасшествие» (Horatius). Кроме того, безумие считалось источником возникновения негативной эмоции: *Immoderáta ira frúctus est insániae* – «Неконтролируемый гнев – плод безумия». В сознании латинян гнев несовместим с сочувствием: *Íra non hábet misericórdiam* – «Гнев не знает пощады». Гневное поведение в римской лингвокультуре рассматривалось как характерная черта животного мира: *Cándida pax hómines, trux decet ira féras* – «Людям подобает ясное спокойствие, неистовый гнев – диким зверям» (Ovidius).

В латинских поговорках прослеживается связь негативного эмоционального состояния с изменением физиологических реакций организма: *Hómo éxtra córpus est síum cum irácitur* – «Человек вне себя находится, когда гневается» (Syrus). Гнев считался причиной всех изъянов и пороков: *Íra est iánua vitiórum* – «Гнев – врата пороков». Выражение акцентирует внимание на том, что гнев может вызывать сильные и разрушительные эмоции, такие как злость, ненависть или желание смерти. Он может приводить к негативным поступкам и порождать вредные привычки или поведение, которые могут нанести вред как самому человеку, так и окружающим.

Римляне связывали негативные эмоции, вызываемые гневом, с жестокостью и недоброжелательством: *Íra non hábet misericórdiam, et ideo: qui per íram lóquitur, perpétrat málum* – «Гнев не знает пощады, и потому: кто говорит во гневе, тот

совершает зло». Гнев усиливал желание мести: *Núllus énim adfécus uindicándi cupídiór est quam íra* – «Ни одно чувство не желает мести сильнее, чем гнев» ((Ovidius).

Римляне верили, что гнев может быть опасным и деструктивным, особенно когда он неконтролируем. Он мог привести к конфликтам, мести и насилию. В римской мифологии Марс, бог войны и гнева, часто ассоциировался с разрушением и страшными последствиями. С другой стороны, гармония и равновесие были важными ценностями для жителей Древнего Рима. Они ценили гармоничные отношения, в которых царила взаимная любовь и уважение: *Íra ódiúm genérat, concórdia nútrit amórem* – «Гнев порождает ненависть, согласие вскармливает любовь».

В латинских поговорках также подчеркивается, что никто не должен гневаться, пока не будет известна причина, и гнев без причины должен вызывать беспокойство: *Non irascátur aliquíis, nísi cáusa sciátur* – «Пусть никто не гневается, если неизвестна причина». Древние римляне также заметили, что проявление гнева зависит от характера человека: *Bónum ad vírum cíto móritur iracúndia* – «У хорошего человека гнев проходит быстро».

Понятие «гнев» в сознании древних людей вызывало ассоциации с ссорами и раздорами: *Sícút carbónes ad prúnas, et lígna ad ígnem, sic hómo iracúndus súscitat ríxas* – «Уголь – для жара и дрова для огня, а человек сварливый – для раздувания ссоры» (Священное писание); *Qui énim fórtiter prémit lac, éxprimit bútyrum, et, qui veheménter emúngit náres, élicit sánguinem et, qui próvocat íras, próducit discórdias* – «Потому что, как сбивание молока производит масло, толчок в нос производит кровь, так и возбуждение гнева производит ссору» (Книга притчей Соломоновых).

И лишь молчание, по мнению римлян, может приручить гнев и злость: *Siléntium est domítor iracúndiae* – «Молчание – укротитель гнева». Римляне верили, что в момент гнева и ярости лучше всего сохранять спокойствие и контролировать свои слова и поступки. Молчание представлялось как способ

удержать эмоции под контролем и избежать негативных последствий. Они утверждали, что во время гнева человек должен воздерживаться от произнесения слов и действий, чтобы избежать нанесения вреда окружающим и себе самому. Такое представление о молчании как способе укрощения гнева и злости может быть связано с идеалом самоконтроля и разумного поведения, которые ценились в римском обществе. Римляне стремились к гармонии и равновесию, и молчание считалось одним из средств достижения этой гармонии.

В латинском фразеологическом фонде выявлена несовместимость негодования и адекватной познавательной деятельности человека. Когда человек испытывает сильный гнев, негативные эмоции могут перекрыть рациональное мышление и влиять на принятие решений. В таком состоянии человек может быть склонен к необдуманным и импульсивным действиям, которые, как правило, приводят к нежелательным последствиям. Вместо того, чтобы служить добрым советчиком, гнев может привести к неправильным решениям и действиям, основанным на эмоциональной реакции, а не на обдуманном и обоснованном подходе.

Когда человек сохраняет спокойствие и ясность ума, он может лучше оценивать ситуацию, взвешивать варианты и принимать рациональные решения. Умеренность позволяет контролировать свои эмоции и подходить к проблемам с хладнокровием, что способствует более продуктивному решению дела. Подтверждением этой мысли служат паремии: *Consilio melius vinces, quam iracundia* – «Рассудительностью можно побудить скорее, чем гневом» (Syrgus); *Cupido atque ira consultores pessimi* – «Страсть и гнев – наихудшие советчики» (Sallustius); *Iracundia est inimica consilio* – «Гнев – враг совету» (Cicero).

В римской культуре гнев также связывался с потерей разума и способности оставаться самим собой: *De sapientem viro facit ira virum cito stultum* – «Гнев быстро делает мудрого человека дураком»; *Furor iraque mentem praecipitat* – «Ярость и гнев ум поражают» (Vergilius).

Вербальная коммуникация играла важную роль в римской культуре. Римляне ценили искусство риторики и умение выражать свои мысли и чувства через слова. Они придавали большое значение способности к диалогу и разговору как конструктивному пути для преодоления и укрощения гнева: *Sérmo móllis frángit íram.* – «Спокойный разговор обезвреживает гнев».

Óptimum est príimum irritaméntum írae protínus spérnere ipsisqué repugnáre semínibus et dáre óperam, ne indacátus in íram – «Наилучшее – сразу отвергнуть первые возбудители гнева, сопротивляться самым его семенам и прилагать усилия, чтобы не поддаться гневу» (Seneca).

Это высказывание подчеркивает важность проактивного подхода к управлению гневом. Оно советует отвергать и не реагировать на первые признаки раздражения и возбудителей гнева, а также сопротивляться и предотвращать развитие негативных эмоций уже на самом начальном этапе.

В результате анализа выявлена связь концепта «гнев» и социального статуса личности. Когда человек из высшего класса или обладающий властью испытывает гнев, и его действия могут привести к серьезным политическим и социальным последствиям: *Grávis íra régum est sémpet* – «Гнев царей всегда тяжёлый» (Seneca); *Príncipum íra núntius mórtis* – «Царев гнев – посол смерти»; *Poténti irásci sibi perículum est quaérere* – «Гневаться на сильных мира сего – навлекать на себя опасности».

В латинских афоризмах также находим призыв к сдержанному поведению и доброжелательному общению в общественных местах. В термах римлянам рекомендовали оставить гнев и ненависть: *Bálneum ingrédus depóne ódium* – «Войдя в баню, оставь гнев и ненависть».

В архаической картине мира понятие «гнев» тесно связано с темпоральным концептом.

Римляне полагали, что с течением времени эмоциональные раны заживают, и гнев постепенно ослабевает. Это связано с пониманием того, что со временем человек может обрести новые перспективы, осознать последствия своего гнева и

научиться управлять им: *Máximum remédium írae móra est* – «Лучшее лекарство от гнева – время»; *Réi núlli pródest móra, nísi iracúndia* – «Лишь в гневe нам полезно промедление» (Syrus); *Máximum remédium írae dilátio est* – «Главное лекарство от гнева – отсрочка» (Seneca); *Ut frágilis glácies, intérit íra móra* – «Как хрупкий лёд, исчезает со временем гнев».

Семантика победы над гневом зафиксирована в паремии: *Iracúndiam qui víncit supérat hóstem máximum* – «Кто побеждает гнев, побеждает величайшего врага» (Syrus).

Хотя гнев обычно рассматривается как негативная эмоция, в некоторых выражениях он может иметь положительные коннотации и приводить к полезным изменениям в межличностных отношениях и эмоциональном состоянии: *Amántium írae amóris renovátio* – «Гнев влюбленных – это возобновление любви» (Terentius).

Гнев, по мнению римлян, тесно связан с чувством любви. Античная поговорка *Cógas améntem irásci, amáre si vélis* – «Заставь любимого сердиться, если хочешь, чтобы он тебя любил» (Syrus) подчеркивает мысль о том, что любимого человека необходимо заставить сердиться, если хочешь, чтобы он тебя любил.

Гнев для античных людей был источником силы и отваги: *Mágnos détinet íra métus* – «Гнев может преодолеть страх»; *Quemlibet ignávum fácit indignátio fórtém* – «Возмущение делает слабого сильным». Этот фразеологизм подчеркивает идею, что чувство негодования или недовольства может вдохновить слабого человека на проявление силы и решительности.

В процессе работы над изучением эмоционального концепта «гнев» на материале латинских афоризмов были сделаны следующие выводы:

1. Гнев в латинской афористике представлен как мощная и разрушительная эмоция, способная привести к негативным последствиям и конфликтам.
2. Гнев часто связывается с другими эмоциональными состояниями, такими как ненависть, страх и любовь.

3. Гнев часто рассматривается в контексте моральных и этических норм. Он представлен как опасный и нежелательный аспект человеческой природы, который требует самоконтроля и разумного управления.

4. Гнев ассоциируется с божественными силами и наказанием.

В целом, исследование позволило лучше понять представление гнева в античной культуре. Результаты работы могут быть полезны для исследователей, изучающих эмоциональные концепты и их репрезентацию в различных языках и культурах.

Литература/ References

1. Вечные истины на вечной латыни. De verbo in verbum: Латинские изречения /Сост. С.Б. Барсов. – М. : Центрполиграф, 202. – 448 с.
2. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – Изд. 2-е, переработ. и доп. – М. : Русский язык, 1976. – 1996 с.
3. Душенко, К. В., Багриновский, Г.Ю. Большой словарь латинских цитат и выражений
2-е издание, исправленное и дополненное. – М., 2017. – 912 с.
4. Карасик, В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград. 1996. С. 168-184.
5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты. Дискурс. М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Корнеев, А. 3000 латинских крылатых выражений / А. Корнеев. – Донецк : ООО «ПФК «БАО»», 2011, – 304 с.
7. Крылатые фразы Древних римлян: От Ромула до наших дней / Сост. И. Смирнов, В. Левинский. М., 1999. – 704 с.
8. Подопригор, Анастасия. Специфика репрезентации концепта «Гнев» в русской языковой картине мира (на материале фразеологизмов и паремий) / Анастасия Подопригор; науч. рук.: Елена Сирота // Interuniversitaria : Materialele

Conferinței Științifice Internaționale a Studenților, 04 mai 2023, Ediția a 19-a. – Bălți : [S. n.], 2023 (CEU US). – Vol. 1. – P. 80-87. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/6155> (дата обращения 04.02.2024)

УДК 81-2:61:378.095

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПРОФИЛЬНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Панасенко К.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького», г. Донецк, Россия

Аннотация. В статье освещены вопросы междисциплинарной интеграции иностранных языков с профильными предметами при подготовке будущих врачей, рассмотрены факторы оптимизации процесса подготовки специалистов на основе межпредметных связей. Показано, что применение интегративных обучающих технологий позволяет формировать у будущих медиков клинический тип мышления, комплексно решать задачи медицинской практики на основе широкого интегрирования знаний, полученных при изучении теоретических дисциплин.

Ключевые слова: Интеграция, интеграционные процессы, межпредметные связи, межпредметная координация.

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF FOREIGN LANGUAGES WITH PROFILE SUBJECTS AT MEDICAL UNIVERSITY

Panasenko K.V.

Donetsk State Medical University named after. M. Gorky, Donetsk, Russia

Abstract. The article covers the issues of interdisciplinary integration of foreign languages with specialized subjects in the training of future doctors, factors of optimization of the process of training specialists on the basis of interdisciplinary connections are considered. It is shown that the use of integrative educational technologies allows future doctors to form a clinical type of thinking, to comprehensively solve the problems of medical practice on the basis of a broad integration of knowledge obtained during the study of theoretical disciplines.

Keywords. Integration, integration processes, intersubject communication, intersubject coordination.

В современном мире, подготовка врача должна включать в себя изучение фундаментальных медицинских дисциплин, а также современных достижений медицинской науки и практики. При этом качество подготовки врача напрямую зависит от объема и качества полученных знаний, а также от способности к самообразованию и творческой деятельности.

Новые тенденции и стратегия преподавания иностранных языков в медицинских высших учебных заведениях обозначены потребностью современного информационного общества в интеграции межличностных и международных контактов, которые обуславливают необходимость усовершенствования практики обучения в высшей медицинской школе. В свою очередь это не только потребность новых знаний, но и потребность в формировании новых подходов к обучению, что принуждает к корректированию образовательного пространства, учебных программ, педагогических технологий и подходов.

Сегодня в методике преподавания иностранных языков предпочтение отдается структурно-ориентированным методам, направленным на формирование определенных навыков произношения, отбора лексического материала, грамматического оформления фраз, а также коммуникативно-ориентированным методам, направленным на формирование умений адекватно выражать свои

мысли на определенном языке. Традиционные методы обучения предусмотрены базовой программой и ориентированы на заучивание типовых заданий по темам, которые регламентированы программой. Эти методы не всегда дают позитивные результаты, поскольку не подталкивают студента к активному говорению. Их суть сводится к освоению минимального словарного запаса и умению воспроизвести заученный диалог или монолог.

В условиях информатизации общества процессы интеграции в науке и образовании считаются неотъемлемым условием функционирования и дальнейшего успешного развития этих областей. Способность к синтезу является основой механизма интеграции, заложенной в природе человеческого мышления, обусловленной объективными законами физиологии и психологии. В контексте высшей медицинской школы, эффективное освоение специальных научных знаний и формирование профессионально значимых навыков невозможны без активных интеграционных процессов. Это дает основания рассматривать интеграцию как базисную категорию профессиональной педагогики и профессиональной лингводидактики. В целом интегрированное обучение представляет собой своеобразную подсистему общей системы обучения, при которой данный процесс – это группа взаимосвязанных, целенаправленных комплексов обучающих дисциплин и видов обучения, которые образуют научную, педагогическую и профессиональную общность. [1, с. 350].

Интеграция в профессиональном образовании сегодня привлекает специалистов из высшего образования, так как она представляет собой важное исследовательское направление в области образования. Она направлена на воплощение новых образовательных принципов, таких как формирование целостной системы знаний и навыков личности, развитие их творческих способностей и потенциальных возможностей. Этот важный вопрос активно изучается и исследуется множеством ученых и специалистов в сфере образования.

На практике интеграция реализуется в межпредметных связях, суть которых заключается в формировании у студентов эффективной, динамичной, единой по

смыслу и структуре системы знаний, умений и навыков, которая обеспечит будущим специалистам необходимую и достаточную теоретическую и практическую подготовку. Предназначение межпредметных связей – в распространении и углублении определенных понятий, преодолении разрозненности дисциплин в учебном процессе, обеспечение транспозиции знаний, умений и навыков.

Выявление и установление межпредметных связей должно обеспечиваться путем анализа:

- a) элементов структуры разных дисциплин – в этом случае о межпредметных связях упоминается только тогда, когда знания и умения одной дисциплины обеспечиваются знаниями и умениями другой;
- b) содержания учебных дисциплин с целью унификации методик изучения подобных элементов на разных курсах и во избежание нарушений профессиональной направленности межпредметных связей.

Междисциплинарная интеграция – целенаправленное укрепление междисциплинарных связей при сохранении теоретической и практической целостности учебных предметов в проектировании модели образовательного процесса, способствующих развитию у обучаемых умения осознанно использовать потенциал базовых дисциплин для формирования профессиональной компетенции [5, с. 84].

Выделяются два вида интеграции: целостность по горизонтали – крепкие межпредметные связи, взаимообогащение знаний в разных областях, единство знаний и умений; целостность по вертикали – преемственность между разными образовательными этапами, слияние этих этапов в единый восходящий ряд, который охватывает все стадии жизненного цикла человека. Высшая школа обеспечивает студентов определенным уровнем становления современных научных знаний. Однако каждая дисциплина рассматривает факты с позиции присущих ей особенностей. В процессе создания межпредметных ассоциаций, усвоение новых знаний происходит более эффективно. Поэтому для

систематизации полученных знаний необходимо научить студентов применять прежде усвоенную информацию во время изучения других дисциплин, что достигается путем дидактической интеграции

Однако следует отметить, что несмотря на важность межпредметных связей, их установление на практике осложнено отсутствием согласованности учебных программ по английскому языку и профильных дисциплин. Часто студенты не обладают необходимыми базовыми знаниями для успешного овладения профессионально значимым материалом на английском языке. Здесь возникает важная задача для преподавателя – обеспечить образовательный процесс таким образом, чтобы помочь студентам развить умение учиться, расширить свой кругозор, освоить различные системы понятий, через которые можно понять и усвоить новые явления.

В обучающем процессе неязыковых вузов существуют стереотипы, которые ориентируют профессиональное обучение на профильные дисциплины. Для них характерна недооценка иностранного языка как составляющей профессиональной подготовки современного специалиста и способа формирования иноязычной языковой компетенции. Одной из причин существующего положения вещей в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе является отношение к предмету, как к второстепенному. Именно поэтому на его изучение отводится недостаточное количество академических часов. Это является одной из причин низкого уровня знаний иностранного языка у многих выпускников медицинских вузов. Процесс изучения иностранных языков становится более эффективным, если студент понимает для чего их изучает и осознает коммуникативную ценность каждой языковой дефиниции. При данных условиях изучения иностранных языков, реализация этих задач не может быть полностью исполнена. Архангельский С.И. считает, что причинами являются разный уровень школьной языковой подготовки, отсутствие интереса к изучению иностранных языков и недостатки в разработке учебно-методического комплекса по иностранным языкам для медицинских высших учебных заведений. [1]

Образовательный процесс является ключевым элементом в развитии общества, а преподаватели играют непосредственную роль в повышении его эффективности и качества. Они должны стремиться к достижению максимально эффективного использования времени занятия, обеспечивать научность и последовательность изложения материала, чтобы студенты могли осознанно воспринимать его, анализировать и делать выводы. В то же время, преподаватель должен обладать способностью быстро и объективно определить способности студентов к усвоению новой информации.

В рамках укрепления связи между общеобразовательными и специальными предметами, а также для приближения их к целям и задачам учреждения высшего медицинского образования все дисциплины должны быть профессионально ориентированы. Подобное обучение способствует развитию у студентов соответствующих компетенций, которые являются неотъемлемыми для успешного освоения будущей профессии.

Определять профессиональную направленность общеобразовательных дисциплин должно наполнение профессиональной образовательной программы. Выделение в курсах общеобразовательных предметов материала, который может быть использован на занятиях по специальным дисциплинам, насыщение занятий задачами, примерами, проблемными вопросами и ситуациями профессионального характера будет способствовать воспитанию у обучающихся ценностного отношения к своей профессии. Одновременно каждый предмет должен сохранять свою самостоятельность; связь должна быть систематической, пронизывающей весь образовательный процесс, она должен способствовать углублению и закреплению ранее полученных знаний студентов, развитию их познавательных интересов и активной умственной деятельности, умению комплексно применять знания различных дисциплин.

Следует учитывать, что интеграция не может быть обеспечена только в одном направлении, то есть внедрение междисциплинарной интеграции должно

быть обеспечено преподавателями как общеобразовательных, так и специальных дисциплин.

Одной из ключевых задач при обучении студентов является создание условий, позволяющих им осознать и ощутить практическую значимость каждого изучаемого предмета. Крайне важно, чтобы с самых первых шагов студенты узнавали, каким образом каждый предмет влияет на формирование будущего специалиста. Кроме того, важно делать упор на понимание целей и задач, которые студенты могут решать с помощью изучаемого предмета. Чем конкретнее и понятнее студенты видят, как предмет может помочь им в профессиональном развитии, тем более мотивированными они будут в его изучении.

При изучении одной дисциплины студенты не должны повторять то, что им уже известно, а должны детализировать, совершенствовать ранее приобретенные знания. В целях реализации междисциплинарной интеграции преподаватели разных дисциплин должны знакомиться с содержанием программ дисциплин друг друга.

В процессе составления обучающих программ все преподаватели должны работать в одном направлении. Цель у всех должна быть одна – составить единую интегрированную программу по определенной специальности. Это позволит усилить последовательность в обучении, расширить область применения приобретенных знаний; будет способствовать приобретению студентом глубоких теоретических и специальных профессиональных знаний; позволит устранить ненужное дублирование учебного материала, то есть экономить время на изучение материала специальной дисциплины и уменьшить нагрузку на студента. Выполнение всех этих условий будет способствовать подготовке специалиста высокой квалификации, способного умело применять полученные в процессе обучения знания.

Удачно подобранные методы, формы и средства, используемые на интегрированных занятиях по различным дисциплинам, также приводят к

качественным изменениям в знаниях студентов. Следует отметить важность использования информационных технологий в обучении.

Межпредметная координация предполагает сотрудничество между преподавателями иностранных языков и преподавателями профильных дисциплин с целью изменения учебных программ и планов при необходимости. Это помогает студентам развивать толерантность к разным точкам зрения на одну проблему, развивать продуктивное мышление и сохранять мотивацию для изучения иностранных языков. Однако, стоит отметить, что выход за пределы регламента учебной программы дисциплин не является компетенцией специалистов.

В условиях реального учебного процесса, преподавание иностранных языков с применением интеграционной методики стало неотъемлемой частью образовательных программ. Эта методика позволяет погружаться в языковую среду и развивать коммуникативные навыки учащихся. Однако, такой подход не лишен определенных сложностей. Интеграционная методика требует учета индивидуальных особенностей каждого ученика и поиска, подходящего под его потребности и уровень подачи материала. Высокий уровень владения иностранным языком должен иметь преподаватель-специалист, в то время как лингвист должен приобрести навыки владения определенным предметом для преподавания специальной дисциплины.

В свете необходимости пересмотра и модернизации подхода к проведению занятий по английскому языку, разработке рабочих программ и подбору учебного материала, возникает важная задача согласования материала специальных дисциплин с изучением иностранных языков. При этом необходимо учесть последовательность изучения иностранных языков, их тематическое и понятийное наполнение. Для достижения этой цели одним из возможных решений может быть увеличение объема основного курса по изучению иностранного языка. Такой подход позволит студентам более полно освоить языковые навыки и достичь более высокого уровня владения иностранным языком. Увеличение

объема курса также позволит более глубоко и систематично изучать специфику профильных дисциплин в сочетании с языковыми навыками. Кроме того, необходимо повысить требования к начальному и конечному уровням владения иностранным языком студентов. Это поможет создать более высокий стандарт языковой подготовки и обеспечить более эффективное использование иностранного языка в профессиональной деятельности.

Не смотря на все вышеперечисленные сложности внедрения интегративной методики, она представляет собой функциональный подход к преподаванию иностранных языков, который позволяет решать значительно больший объем образовательных задач. При применении технологии интегрированного обучения, чрезвычайно важна способность преподавателя управлять деятельностью группы в целом, а также каждого отдельного студента.

Интегративный подход к обучению подразумевает использование гуманистических принципов, которые способствуют созданию позитивной эмоциональной атмосферы на занятии и увеличению мотивации к изучению языка и других предметов. Этот подход также позволяет варьировать методы работы на занятии, придерживаясь принципов коммуникативности, ситуативности, новизны и индивидуального подхода к ученикам. Имплементация интегративного подхода стимулирует преподавателя активизировать и улучшить методическую организацию процесса обучения. Конечно, преподаватель должен согласовывать материалы по иностранному языку с программными требованиями, проконсультироваться с коллегами из соответствующих профильных кафедр, но также должен подбирать подходящие основные и дополнительные материалы: тексты, упражнения, фильмы и т.д.

Междисциплинарные связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки студентов медицинских вузов. Существенной особенностью таких связей является познавательная деятельность, имеющая обобщенный характер. Вся работа преподавателя по реализации междисциплинарной интеграции должна быть направлена на создание у

студентов продуктивной, единой по содержанию и структуре системы знаний, умений и навыков. Эта система должна помочь студентам использовать накопленные ими знания при изучении любого теоретического или практического вопроса и решении задач будущей профессиональной деятельности.

В целом, преподавание иностранных языков в формате интеграционной методики является эффективным подходом, который позволяет развивать учащихся в различных сферах – от улучшения языковых навыков до развития интеркультурной компетенции. Однако, необходимо учитывать сложности, с которыми можно столкнуться на этом пути, и постоянно совершенствовать свои учебные подходы, чтобы эффективно помогать учащимся достичь своих целей в изучении иностранного языка.

Литература/ References

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / Сергей Иванович Архангельский. — М. : Высшая школа, 1980. — 368 с.
2. Архипова Т.А. Межпредметные связи: в чем их актуальность: монография. Киев: Учитель, 2001. 125 с.
3. Балахонов А. В. Фундаментализация медицинского университетского образования. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. – 232 с.
4. Гедранович В. В. Модель профессиональных компетенций выпускника учреждения высшего образования // Управление в социальных и экономических системах: материалы XXI международной научно-практической конференции. Минск: Минский ин-т управления, 2012. С. 143-145.
5. Гоголева И.В. Междисциплинарная интеграция в учебном процессе по экономическому направлению подготовки бакалавриата / И.В. Гоголева, Г.Е. Семенова // Международная научная конференция «Актуальные проблемы

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2024 г. развития образования в России и за рубежом» (Волгоград, 24–25 мая 2013). – С. 83–87.

6. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика / В. С. Лазарев., Б. П. Мартиросян. – М. : Просвещение, 2006. – 101 с.

7. Петров С. В., Болонский процесс и опыт англоязычных медицинских программ / С. В. Петров., Ю. И. Строев, О. В. Фионик, Л. П. Чурилов // Материалы межвузовского семинара «Россия и Европа на пути интеграции в единое образовательное пространство», 13.11.2004, СПб : СПбГУ, 2004.

8. Слепухин А.Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции: монография. Москва: Форум, 2004. 295 с.

УДК 378.147.88

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКСКУРСИИ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ МЕДИЦИНСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Смирнова Г.Д., Зиматкина Т.И.

УО «Гродненский государственный медицинский университет»,

Гродно, Беларусь

Одной из приоритетных задач Государственной программы развития здравоохранения Республики Беларусь является разработка и осуществление комплекса мероприятий по совершенствованию системы подготовки специалистов с высшим медицинским образованием. Медицина – одна из областей человеческой деятельности, в которой вопросы качества имеют особое значение, а уровень компетенции и профессионализма, который должен закладываться при обучении студента в учреждении высшего образования, будет

предоставлен пациентам в виде качества оказываемых медицинских услуг. Практико-ориентированное обучение студентов в медицинском университете позволяет готовить высококвалифицированных специалистов в области медицины. Экскурсия – это современный вид практико-ориентированной образовательной деятельности, при котором обучение проводится на объекте вне границ учебного помещения. Экскурсия является организованной формой обучения и одновременно методом обучения. Учебное значение экскурсии заключается в том, что во время экскурсии осуществляется реализация дидактических принципов связи с жизнью, практического обучения, наглядности и много другого. Как метод экскурсия принадлежит к иллюстративному методу обучения, в котором студенты не влияют на наблюдаемый объект или процесс. Учебные занятия с элементами экскурсии являются методом «погружения в материал», способствующим лучшему пониманию проблемы. Они включают в себя различные мыслительные операции: анализ, синтез и обобщение [1].

Специфика изучения радиационной и экологической медицины предусматривает использование элементов экскурсии в ходе учебного занятия для оценки влияния современных факторов окружающей среды на здоровье человека и дает возможность постановки и решения проблемных методов обучения. Проблемы и объекты познания в этом случае оказываются более интересными для студентов, чем при их изучении в пределах учебной комнаты. Сам элемент экскурсии на учебном занятии ставит задачу развития способностей студентов действовать с медико-экологических познавательных позиций в окружающей среде; непосредственно воспринимать и изучать жизненные явления и процессы. Использование их помогают выработать у них развитие ключевых компетенций профессионального характера, необходимого в любой сфере деятельности:

- *когнитивная* (познавательная) – способность самостоятельно учиться, стремление к поиску информации для учебных целей;

- *социально-психологическая* – установление нормальных взаимоотношений с людьми, способность к работе в коллективе; сотрудничество критики и самокритики;
- *информационно-компьютерная* – способность получать, систематизировать, анализировать и передавать информацию;
- *креативная* – способность к творчеству, умение ставить и решать нестандартные задачи;
- *коммуникативная* – интерес к людям, способность адекватно воспринимать устную речь, владеть монологической и идеологической речью, участвовать в неформальном общении, вести дискуссии [2].

Содержание занятия с элементами экскурсий должно быть грамотно сформировано преподавателем и только тогда может осуществиться обратная связь, достижение успешности в изучении предмета. По месту в изучаемой дисциплине элемент экскурсии может быть вводным, сопутствующим и заключительным.

Вводный элемент позволяет познакомить студентов с новым для них учебным курсом или разделом – так студенты получают наглядные представления и практический опыт, необходимые для постановки целей изучения дисциплины.

Сопутствующий элемент призван обеспечить более глубокое и наглядное понимание изучаемой темы, проблематизацию и практическую значимость теоретического материала. Например, по теме «Экологические и медицинские последствия загрязнения атмосферы» - могут быть использованы такие элементы экскурсии как изучение оценки загрязнений воздуха методом биоиндикации, так и подсчет количества автотранспорта для качественной оценки загрязнений воздуха.

Заключительный элемент проводится после изучения раздела программы с целью обобщения и систематизации материала, выявления его связи с реальными процессами и явлениями. Каждый элемент экскурсии необходимо подготовить, с этой целью преподаватель:

- предварительно изучает экскурсионный объект,
- выясняет его образовательные возможности,
- определяет цели и задачи экскурсии,
- готовит проблемные вопросы и задания для студентов,
- определяет источники информации,
- составляет план работы,
- намечает маршрут передвижения,
- готовит дополнительные информационные материалы, наглядные пособия и необходимое оборудование,
- проводит организационную беседу,
- разъясняет правила безопасности и поведения,
- кратко характеризует экскурсионный объект, советует, как и что смотреть, за чем наблюдать, как и что записывать.

Преподаватель распределяет обязанности среди студентов, при необходимости делит их на группы, назначает групповодов, дает задания для каждой группы, назначает ответственных; инструктирует о порядке обработки информации и материалов, составлении письменных отчетов, о подведении итогов.

При подготовке отчетов по окончании учебных занятий – экскурсий, студенты учатся выделять главную мысль, анализировать и сравнивать полученные результаты, обобщать имеющуюся информацию и делать самостоятельные выводы. Элементы экскурсии в процессе учебного занятия считаются эффективными, если:

- диапазон знаний, умений и навыков, формируемых с помощью них, наибольший и охватывает именно те виды действий, которые необходимы для выполнения данной трудовой деятельности;
- время, необходимое для формирования знаний, умений и навыков, сокращается по сравнению с другими средствами обучения;

- формируемые знания, умения и навыки имеют большой коэффициент надёжности, то есть высокий уровень сформированности; обладают мобильностью, вариативностью, способностью к переносу; соответствуют действиям, которые необходимы для выполнения данной деятельности в реальных условиях и т.д.

Кроме того, использование элементов экскурсии в процессе учебного занятия соответствует государственным требованиям к содержанию и уровню подготовки специалистов в высшей школе, развитию познавательной способности, активности студентов к формированию интеллектуальных умений, логического мышления, развитию навыков самостоятельной работы и, самое главное, - самореализации.

Вывод. Таким образом, качественная подготовка будущих врачей является первостепенной задачей в современной системе высшего медицинского образования. Использование элементов экскурсии в учебном занятии построено на использовании особого комплексного метода, в основе которого лежит сочетание традиционных педагогических методов обучения и воспитания с практико-ориентированными. Разница в том, что используются они с большей степенью наглядности. При этом решающее значение имеет не только логическое единство методов обучения и воспитания, но и действие тех законов, которые являются их движущей силой. Использование элементов экскурсии в практическом занятии вооружает студентов знаниями и умениями практического характера, которые в будущем, несомненно, помогут стать им высококлассными специалистами, а способствуют развитию у студентов уверенности в собственных действиях и формируют профессиональные компетенции будущих специалистов. Введение системы контроля приобретенных умений и навыков, оценки результатов обучения позволяет получить информацию о том, достигнута ли конечная цель учебной программы.

Литература/ References

1. Экскурсии – как одна из форм практико–ориентированного обучения [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <http://umk-spo.biz/articles/doklady/dklek> – Дата доступа: 07.01.2024
2. Развитие профессиональных компетенций: уровни, методы и модели [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://www.hr-director.ru/article/66752-qqq-17-m7-razvitie-professionalnyh-kompetentsiy> – Дата доступа: 07.01.2024

УДК 811.124:378.147

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Чистякова Г. В.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,
г. Кемерово, Россия*

Аннотация: В статье представлен краткий обзор цифровых инструментов, используемых в образовательном процессе по дисциплине «Латинский язык» на кафедре латинского языка и медицинской терминологии ФГБОУ ВО КемГМУ Минздрава России. Описаны механизмы применения в учебной деятельности онлайн-курсов на платформе LMS Moodle, мобильных приложений, онлайн-переводчиков, онлайн-словарей, онлайн-сервисов, цифровых платформ по созданию мультимедийных интерактивных модулей. Автор приходит к выводу, что только синергия цифровых технологий и лучших образовательных методик позволит сформировать лингвистические компетенции будущих врачей в полной мере.

Ключевые слова: латинский язык, цифровой образовательный инструмент, онлайн-курс, LMS Moodle, онлайн-словарь, онлайн-переводчик, Quizlet, LearningApps.org.

**DIGITIZATION OF LINGUISTIC EDUCATION:
FROM THE EXPERIENCE OF TRAINING LATIN AT A MEDICAL
UNIVERSITY**

Chistyakova G. V.

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

Abstract: The article provides a brief overview of digital tools used in the educational process in the discipline «Latin language» at the Department of Latin Language and Medical Terminology at Kemerovo State Medical University. The mechanisms of using LMS Moodle online courses, mobile applications, online translators, online dictionaries, online services, digital platforms for developing multimedia interactive modules in educational activities are described. The author comes to the conclusion that only the synergy of digital technologies and the best educational techniques will contribute to the development of linguistic competencies of future doctors.

Keywords: Latin language, digital educational tool, online course, LMS Moodle, online dictionary, online service, Quizlet, LearningApps.org.

В современном мире образование претерпевает значительные изменения, связанные с развитием цифровых технологий. Цифровизация образования – это процесс внедрения и использования цифровых ресурсов, инструментов и методик в образовательном процессе с целью повышения его эффективности и качества. Основными характеристиками образовательной модели Education 4.0 («Образование 4.0»), определившей векторы развития педагогической деятельности на ближайшие годы, являются персонализация обучения,

расширение возможностей дистанционного обучения, множество цифровых образовательных инструментов, проектное обучение, простое и точное оценивание, наставничество [1].

Важно отличать дистанционное онлайн-образование и цифровизацию образования. В первом случае речь идет об онлайн-обучении без посещения образовательного учреждения. Второй термин предполагает использование различных программ, приложений и других цифровых ресурсов, которые используются как при удаленном электронном обучении (например, обучение на дистанционных онлайн-курсах), так и непосредственно в учебной аудитории в присутствии преподавателя (например, выполнение онлайн-заданий на практическом занятии). И если противников полностью дистанционного образования по-прежнему довольно много, то бóльшая часть участников образовательного процесса (администрация и педагогический состав вузов, сами обучающиеся и их родители) принимает смешанный формат обучения как данность современного образовательного пространства.

В допандемийный период активным внедрением цифровых образовательных технологий в России занимались скорее наиболее прогрессивные преподаватели. Однако в условиях всеобщего карантина цифровизация стала неотъемлемой частью образовательного процесса независимо от специализации. Лингвистическое образование также не осталось в стороне.

В данной статье мы представим краткий обзор некоторых цифровых инструментов, используемых в образовательном процессе по дисциплине «Латинский язык» на кафедре латинского языка и медицинской терминологии ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» Минздрава России.

Одним из основных системообразующих цифровых инструментов вуза является *онлайн-курс на базе LMS Moodle*. Система управления электронным обучением используется как образовательный и информационный ресурс.

Студент-первокурсник, переступив порог высшего образовательного заведения, оказывается в условиях сильнейшего информационного шума. Большие объемы информации, определяемые сменой образовательной парадигмы (школа vs. вуз) и знакомством с новыми людьми (администрация и педагогический состав вуза, студенты и др.), требуют от обучающегося активизации адаптационных компетенций. Ситуация осложняется и за счет введения не изучаемых ранее дисциплин. В таких условиях информационными ориентирами для студентов становятся официальный сайт вуза и онлайн-курсы по отдельным дисциплинам. На сайте вуза размещены учебный план, календарный график, расписание занятий и т. д., изучение которых помогает освоить систему организации учебной деятельности в целом. Онлайн-курсы становятся для обучающегося информационным ресурсом об особенностях освоения конкретной дисциплины. Структура курсов по разным дисциплинам в целом одинакова за счет стандартизации через применение Регламента формирования онлайн-курсов в системе управления электронным обучением LMS Moodle [2].

Так, в структуру онлайн-курсов по дисциплине «Латинский язык» включены блоки «Информационно-организационный модуль», «Результаты обучения по курсу» и «Информационные ресурсы и дополнительный инструментарий». Изучив материалы данных блоков, обучающийся владеет полной информацией о том, чему и как он будет учиться, как будет оцениваться его работа, какие ресурсы можно и нужно использовать в учебной деятельности, как связаться с преподавателем в случае необходимости и т. д. Имея полное представление о механизмах организации образовательного процесса по дисциплине, обучающемуся будет намного легче приступить к изучению латинского языка.

Как показывает опыт, LMS Moodle является очень удобной и многофункциональной цифровой образовательной платформой, которая позволяет использовать различные элементы (лекция, пакет SCORM, семинар, тест и др.) и ресурсы (книга, папка, гиперссылка, страница, файл и др.). Многообразие предлагаемых форм подачи материала и оценивания уровня формируемых компетенций позволяет избежать монотонности при реализации учебного процесса по дисциплине «Латинский язык». В отличие от других изучаемых студентами иностранных языков латинский язык относится к категории мертвых. Поэтому весь процесс его освоения сводится к запоминанию большого корпуса специализированной медицинской терминологии и необходимого для ее образования набора грамматических правил. Основная задача студентов – уметь осуществлять двусторонний перевод медицинских (анатомических, клинических, фармацевтических) терминов. Без использования интерактивных и цифровых технологий этот процесс может не сформировать или значительно снизить мотивацию обучающихся к интенсивному освоению медицинской терминологии греко-латинского происхождения, что, в свою очередь, повлечет за собой трудности при изучении профессиональных дисциплин.

Практический опыт использования онлайн-курса на платформе LMS Moodle в процессе изучения латинского языка в течение 3 академических лет показал, что обучение на курсе способствует мотивированному и осознанному освоению дисциплины. По результатам анкетирования, проведенного в 2022-2023 уч. г., 85,7 % обучающихся подтвердили, что работа в онлайн-курсе помогает изучать латинский язык. При этом, несмотря на заданный формат обучения на курсе (самостоятельная внеаудиторная работа), 39,3 % обучающихся считают наиболее эффективным смешанный подход (самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа), 32,1 % студентов предпочитают работать дома, а 28,6 % – только на аудиторных занятиях [3].

Большим преимуществом LMS Moodle является возможность интеграции сторонних ресурсов. Так, например, ресурс «Ссылка» позволяет перенаправить обучающихся на web-страницы *мобильных приложений*. Рынок современного ПО предлагает множество вариантов мобильных приложений для изучения различных дисциплин. Однако лингвистические приложения, как правило, ориентированы на «живые» языки по вполне понятным причинам. Что же касается латинского языка, большая часть мобильных приложений на данный момент требует более детальной проработки. Так, например, среди недостатков *приложения для смартфонов «Основы латинского языка»* необходимо отметить неправильное произношение и хаотичный набор терминов. В приложении «Нормальная анатомия человека» представлены только 2 раздела («Миология», «Остеология»). Есть возможность добавлять новые термины самостоятельно (Конструктор слов), но при этом никто не осуществляет контроль за корректностью вводимой информации.

Современные студенты имеют обширный опыт использования *онлайн-переводчиков*. Однако, оказавшись в новом для них лингвистическом контексте (изучение латинского языка в медицинском вузе), обучающиеся испытывают когнитивный диссонанс: привычные переводческие шаблоны (скопировал текст – вставил в онлайн-переводчик – получил перевод) перестают работать. Онлайн-переводчики (*Google Translate, Yandex Translate* и др.) в целом справляются с переводом «Латинский язык → Русский язык», но абсолютно не выдерживают конкуренции в плане грамматического оформления многословных медицинских терминов в формате «Русский язык → Латинский язык». Это одна из главных причин, почему использование онлайн-переводчиков считается нецелесообразным при изучении латинского языка.

Более качественного перевода обозначенных выше языковых единиц можно добиться с помощью *онлайн-словарей*, разработанных как уже известными брендами (например, *Lingvo by Content AI*), так и студенческими медицинскими

сообществами (например, *Медицинские словари*). В педагогическом сообществе бытует мнение, что студенты умеют пользоваться бóльшим количеством цифровых ресурсов по сравнению с преподавателями. Однако наша практика доказала, что студенты не столь успешны в использовании профессиональных цифровых решений (даже онлайн-переводчиков), как это может показаться на первый взгляд. При изучении латинского языка необходимо переключить студенческое внимание с онлайн-переводчиков на онлайн-словари. При этом важно обучить студентов грамотному использованию терминологического функционала профильных онлайн-словарей с позиций сформулированной задачи (поиск эквивалентов медицинских терминов). Наиболее мотивированным обучающимся можно также предложить принять участие по составлению собственных тематических глоссариев. Такой функционал предусмотрен, например, в онлайн-курсах на платформе LMS Moodle.

Как показал опрос первокурсников, проведенный в сентябре 2023 г., более 50 % обучающихся хотя бы эпизодически, но пользовались *Quizlet* – **онлайн-сервисом** для изучения иностранных языков с помощью карточек. Данный онлайн-сервис имеет много аналогов (*Memrise, Anki, Barabook* и др.), но идея всегда примерно одинакова: лексический материал изучается с помощью карточек, которые можно создать самому или найти готовые наборы. Интервальное запоминание, интерактивные игры и тестовые задания открытого и закрытого типов способствуют быстрому и долговременному запоминанию языковых единиц (при условии регулярного обучения в сервисе).

Благодаря собственному опыту изучения лингвистического материала через систему онлайн-карточек и подкрепляющих их онлайн-заданий, студенты уже с первых занятий латинским языком начинают применять данный ресурс и рекомендовать его одногруппникам даже без предварительных рекомендаций со стороны преподавателя. Кроме того, они охотно соглашались на самостоятельное создание набора карточек по заданной преподавателем теме. Разработка карточек

и дальнейшее их использование односторонними, безусловно, значительно повышает мотивацию «создателей» и «пользователей» к овладению латинским языком и делает образовательный процесс более интересным и продуктивным.

Аналогичный результат достигается путем разработки студентами заданий на различных *цифровых платформах по созданию мультимедийных интерактивных модулей*. К числу таких платформ относится ресурс *LearningApps.org*. Использование на занятии мультимедийных интерактивных упражнений, разработанных преподавателями, безусловно, мотивирует обучающихся на активное освоение материала. При этом задания, созданные самими студентами, усиливают этот эффект многократно. Дополнительное воздействие оказывается благодаря разнообразию предлагаемых платформой типов упражнений: установление соответствия и последовательности, выбор одного или нескольких правильных ответов, заполнение пропусков в тексте, кроссворды и др. Среди аналогичных по функционалу платформ можно отметить *WordWall, OnlineTestPad, Взгляни* и др.

В рамках одной работы, безусловно, невозможно дать даже краткую характеристику всему многообразию цифровых образовательных ресурсов, рекомендуемых к внедрению в образовательный процесс по лингвистическим дисциплинам. Мы остановились только на некоторых инструментах, уже сейчас активно применяемых на кафедре латинского языка и медицинской терминологии ФГБОУ ВО КемГМУ Минздрава России. Как показывают опросы, обучающиеся легко включаются в работу с использованием различных цифровых ресурсов. Однако, важно помнить, что к внедрению любых, даже самых инновационных, технологий нужно всегда относиться критически, анализируя и замечая не только преимущества, но и их недостатки. Только синергия технологий и лучших образовательных методик позволит сделать лингвистическое образование наиболее качественным и результативным.

Литература/ References

1. Паскова А. А. «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: перспективы и возможные пути реализации // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-4-0-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-perspektivy-i-vozmozhnye-puti-realizatsii> (дата обращения: 02.03.2024).
2. Регламента формирования онлайн-курсов в системе управления электронным обучением LMS Moodle СМК-ИД-01-2021. – Кемерово, 2021. // URL: https://kemsmu.ru/socpolicy/HLS/30.09.21_reglament_kyrsi_moodle.pdf (дата обращения: 02.03.2024).
3. Чистякова, Г. В. Эффективность использования онлайн курса на платформе LMS Moodle при обучении латинскому языку в медицинском вузе / Г. В. Чистякова, Е. П. Бондарева // Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования: материалы II Международной научно-практической конференции, Кемерово, 02 – 03 марта 2023 года. – Кемерово, 2023. – С. 115 – 123.

УДК 371.333

ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Широколобова А. Г.

*ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет
имени Г. Ф. Горбачева», г. Кемерово*

Ларионова Ю. С.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,
г. Кемерово*

Аннотация. В статье рассматриваются философские концепции цифровой трансформации общества и образования. Философские концепции цифровой трансформации общества и профессионального образования указывают на важность развития цифровых компетенций в условиях быстрого развития технологий, а также обуславливают необходимость изменения качества ментальности людей, чтобы успешно адаптироваться к изменяющемуся миру.

Ключевые слова: цифровая трансформация, профессиональное образование, цифровые технологии, цифровая грамотность.

PHILOSOPHICAL CONCEPTS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY AND PROFESSIONAL EDUCATION

Shirokolobova A. G.

Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev, Kemerovo

Larionova Y. S.

Kemerovo state medical University, Kemerovo, Russia.

Abstract. The article discusses philosophical concepts of digital transformation in society and education. Philosophical concepts of digital transformation in society and professional education emphasize the importance of developing digital competencies in the context of rapid technological development, and the necessitate a change in the quality of people's mentality in order to adapt to a changing world successfully.

Keywords: digital transformation, professional education, digital technologies, digital literacy.

Цифровая трансформация общества стала неотъемлемой частью его жизни и оказывает огромное влияние на различные сферы человеческого бытия, включая все уровни развития социума и образования, в частности. В современном мире, где технологии развиваются невероятно быстрыми темпами, цифровая

трансформация стала необходимым условием успешного развития общества и профессионального образования. Цифровая трансформация меняет образовательные технологии, методики и форматы обучения, способы получения информации и знаний, форматы взаимодействия участников образовательного процесса, а также требует от них новых цифровых навыков и компетенций в реализации активной позиции для предоставления и получения образования [1]. По замечанию А. Л. Гаврикова и Л. Ю. Монаховой, «цифровая трансформация образования ориентирована на значительное повышение результативности процессов передачи и присвоения знаний или навыков с помощью инновационных форматов обучения с использованием цифровых образовательных ресурсов» [2, с. 119].

Целью статьи является рассмотрение философских концепций, лежащих в основе цифровой трансформации общества и профессионального образования.

Отметим, что такой сложный процесс как цифровая трансформация описывается не только с точки зрения педагогики и цифровой дидактики, но и, прежде всего, с позиций философского взгляда на мир. Одной из философских концепций, связанных с цифровой трансформацией общества, является технологический детерминизм. Технологический детерминизм утверждает, что технологический прогресс является главным двигателем и определяющим фактором социального и культурного развития общества. Согласно этой теории, технологии имеют способность автоматически влиять на общество, изменяя его структуру и функционирование.

Одним из наиболее известных сторонников технологического детерминизма был американский историк и философ Льюис Мумфорд. В своей работе «Техника и цивилизация» он утверждал, что технология является основным фактором, определяющим ход и характер развития общества, когда технологический прогресс приводит к изменениям в экономике, политике, культуре и социальных отношениях [3]. Другим известным сторонником технологического детерминизма выступал американский социолог Торстейн

Веблен. В своей работе «Теория праздного класса» он постулирует, что технологический прогресс приводит к изменению существующих технологий, ценностей и образа жизни общества; формирует потребности и желания людей, а также определяет модель поведения людей в обществе [4].

Однако наряду со сторонниками концепции технологического детерминизма существуют и ее противники. Некоторые ученые (Джон Дьюи, Мартин Хайдеггер, Жак Эллиу, Джозеф Вейзенбаум и др.) считают, что технология не является единственным фактором, определяющим развитие общества, и что социальные, политические и экономические факторы также играют важную роль. Например, американский социолог Дэниел Белл в своей работе «Грядущее постиндустриальное общество» утверждает, что технология взаимодействует с другими факторами и не является единственным определяющим фактором развития социума [5].

Таким образом, технологический детерминизм опирается на современные технологии, обуславливающие развитие общества. На сегодняшний день такими технологиями выступают цифровые: искусственный интеллект, интернет вещей, блокчейн, биотехнологии, энергетические технологии и многие другие, которые меняют составляющие (экономика, политика, социум) структуры общества и формы функционирования этих структур.

Другой философской концепцией, связанной с цифровой трансформацией, является концепция информационного общества, которая представляет собой идею о том, что современное общество стало основываться на информации и знаниях, а информационные или цифровые технологии играют ключевую роль в его развитии. Эта концепция была разработана и исследована множеством ученых (Джеймс Уиклифф Белл, Мануэль Кастельс, Николай Луманн, Ярослав Шимов), предложивших свои идеи и теории. Согласно этой концепции, информационное общество характеризуется высокой степенью цифровизации и глобальной связностью, в котором информация становится основным ресурсом общества, а цифровые технологии обеспечивают доступ к этой информации.

Одним из наиболее известных ученых, занимающихся концепцией информационного общества, является Мануэль Кастельс – известный социолог и теоретик коммуникации, который разработал теорию информационного общества. Работа Мануэля Кастельса «Информационная эпоха: экономика, общество и культура» является одним из ключевых трудов в области исследования информационного общества. В этой книге автор анализирует влияние информационных технологий на экономику, общество и культуру, а также исследует происходящие изменения в этих сферах в процессе развития информационных технологий [6].

Теория информационного общества Ёсио Масуда является одной из ключевых теорий, изучающих влияние информационных технологий на общество. Эта теория была разработана японским социологом Ё. Масудой в 1980-х годах. Основная идея теории Масуды заключается в том, что информационные технологии играют центральную роль в формировании и развитии современного общества. Он считает, что информационные технологии не только изменяют способы передачи информации, но и влияют на все сферы жизни, включая экономику, политику, культуру и образование [7].

В целом, концепция информационного общества представляет собой идею о том, что информация и знания стали основными ресурсами современного общества, а информационные технологии играют ключевую роль в его развитии. Эта концепция была исследована множеством ученых, которые предложили свои теории и идеи по этому направлению, и продолжает развиваться и влиять на различные аспекты жизни общества.

Особого внимания заслуживают философские концепции цифровой трансформации профессионального образования, которое готовит специалистов для цифровой экономики.

Одной из концепций цифровой трансформации профессионального образования, является концепция педагогического конструктивизма. Согласно этой теории, обучение должно основываться на активном и конструктивном

взаимодействии между учащимися и преподавателями, и только цифровые образовательные технологии позволяют создавать возможности, способствующие активному участию студентов в образовательном процессе.

Педагогический конструктивизм основан на идеях, предложенных российским психологом Л. С. Выготским, разработавшим концепцию зоны ближайшего развития и подчеркивал важность социального взаимодействия в обучении; швейцарским психологом Жаном Пиаже, исследовавшего развитие мышления у детей и выделившего стадии когнитивного развития. Основные принципы педагогического конструктивизма включают: во-первых, активное участие ученика в процессе обучения, где ученик строит свои знания и понимание мира через собственный опыт и взаимодействие с окружающей средой; во-вторых, педагог должен определить зону ближайшего развития ученика, то есть уровень знаний и умений, которые ученик может достичь с помощью поддержки и руководства педагога; в-третьих, обучающийся приобретает знания через взаимодействие с другими людьми, такими как педагоги и другие обучающиеся, что стимулирует студента к обмену идеями, анализу и обсуждению различных точек зрения; в-четвертых, обучение должно быть контекстуальным, то есть связанным с реальными ситуациями и проблемами, с которыми ученик сталкивается в повседневной жизни, что помогает студенту лучше понять и применять полученные знания; в-пятых, индивидуализация обучения, когда педагог должен учитывать индивидуальные потребности и способности каждого ученика, чтобы обеспечить оптимальные условия для его развития [8, 9].

Таким образом, педагогический конструктивизм подчеркивает важность активного участия ученика в процессе обучения и взаимодействия с окружающей социальной средой. Основные принципы педагогического конструктивизма включают определение зоны ближайшего развития ученика: взаимодействие с другими людьми, контекстуализацию и индивидуализацию обучения.

Другой философской концепцией цифровой трансформации профессионального образования является концепция цифровой грамотности.

Суть концепции цифровой грамотности заключается в том, чтобы обеспечить людей необходимыми навыками и знаниями для успешной адаптации и участия в современном цифровом обществе. Цифровая грамотность помогает людям стать активными участниками информационного общества, способными эффективно использовать цифровые технологии для достижения своих целей. Концепция цифровой грамотности включает в себя не только технические навыки, такие как умение пользоваться компьютером или интернетом, но и критическое мышление, этику использования информации, умение оценивать и анализировать информацию, а также умение эффективно коммуницировать и обучаться в цифровой среде.

Основоположниками теории цифровой грамотности являются несколько ученых и практиков, которые внесли значительный вклад в развитие этой области. Одним из первых ученых, который активно занимался исследованием цифровой грамотности, был Пол Глистер. В своей книге «Цифровая грамотность» он описывает цифровую грамотность как способность понимать и использовать информацию, представленную в различных формах, от текста и звука до графики и видео [10]. Дуг Белшоу – автор книги «Цифровая грамотность: пять ключевых принципов для работы и обучения в цифровой эпохе» – предложил концепцию ключевых принципов цифровой грамотности, которые включают критическое мышление, коммуникацию, коллаборацию, создание и цифровую грамотность [11].

В работе Варда исследуется концепция цифровой грамотности и ее значение для образования в области информационных технологий. Автор предлагает рамки для определения и измерения цифровой грамотности, а также обсуждает ее влияние на различные аспекты образования. Автор предлагает свою схему для измерения цифровой грамотности, которая включает пять основных критериев: информационная, техническая, критическая, коммуникативная и этическая. Он подчеркивает необходимость включения цифровой грамотности в учебные планы и разработку соответствующих учебных материалов. Также автор обсуждает роль

преподавателей в развитии цифровой грамотности у студентов и предлагает стратегии для их подготовки [12].

Цифровая грамотность становится все более важной в современном мире, где цифровые технологии проникают во все сферы жизни. Она помогает людям улучшить свою производительность, расширить свои возможности в профессиональном развитии, повысить свою конкурентоспособность на рынке труда.

В целом, философские концепции цифровой трансформации общества и профессионального образования подчеркивают важность развития цифровых навыков, компетенций и этических норм в условиях быстрого развития технологий, а также обуславливают необходимость изменения качества ментальности людей, чтобы успешно адаптироваться к изменяющемуся миру.

Литература/ References

1. Проектирование и организация учебного процесса в электронной обучающей среде Moodle / [Л. П. Грунина](#), [А. Г. Широколобова](#), [И. В. Губанова](#) и др. Кемерово, 2020. 120 с.
2. Гавриков А.Л., Монахова Л.Ю. Актуальные направления и практические механизмы цифровой трансформации образования / Человек и образование. 2023. №4. С. 118-124.
3. Mumford L. Technics and Civilization. 1934. P. 433.
4. Веблен Т. Теория праздного класса: Прогресс. Москва, 1984
5. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. Москва: Academia, 1999.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва : ГУ ВШЭ, 2000. 322 с.
7. Масуда Й. На пути к новому этапу становления общества / Й. Масуда // США: ЭПИ. Москва, 1983, № 6.

8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика. Пресс, 1996. 536 с.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта: [Пер.] / Жан Пиаже [и др.] : Санкт-Петербург, 2003. 191 с.
10. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley. 1997. 279 с.
11. Belshaw, Doug. The Essential Elements of Digital Literacies. Selfpublished, 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://digitalliteracy.es> (дата обращения: 10.01.2024).
12. Ward, J. W. Digital Literacy: A Framework for Information Technology Education. Journal of Information Technology Education: Research, 2012. № 11, 269-289.

УДК 81'355:811.124+61-057.875

ОСВОЕНИЕ ПРАВИЛ ПРОИЗНОШЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ БУКВ И БУКВОСОЧЕТАНИЙ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Элизбарашвили Л. Г.

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет
имени М. Горького» Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, Россия*

Аннотация: Получение медицинского образования невозможно без владения основами латинского языка как профессионального языка медицины. Изучение латинского языка, как изучение любого иностранного языка, начинается с алфавита, правил чтения и произношения. В статье рассматриваются вопросы правил чтения и произношения некоторых букв и буквосочетаний латинского языка, имеющих свои особенности, на материале греко-латинской медицинской

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. Кемерово, 2024 г.
терминологии. Отдельное внимание уделяется изучению латинских афоризмов как культурному компоненту, а также, как одному из способов улучшить навыки чтения и произношения латинских слов и словосочетаний.

Ключевые слова: алфавит, произношение, буквы, буквосочетания, особенности, медицинская терминология, афоризмы.

MASTERING THE RULES OF PRONUNCIATION OF INDIVIDUAL LETTERS AND LETTER COMBINATIONS OF THE LATIN LANGUAGE BY MEDICAL STUDENTS

Elizbarashvili Lali Georgievna

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «M. Gorky Donetsk National Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

Annotation: Obtaining medical education is impossible without knowing the basics of Latin as a professional language of medicine. Learning Latin, like learning any foreign language, begins with the alphabet, the rules of reading and pronunciation. The article discusses the rules of reading and pronunciation of some letters and letter combinations of the Latin language, which have their own characteristics, based on the material of Greek-Latin medical terminology. Special attention is paid to the study of Latin aphorisms as a cultural component, as well as one of the ways to improve reading and pronunciation skills of Latin words and phrases.

Key words: alphabet, pronunciation, letters, letter combinations, features, medical terminology, aphorisms.

Arte et humanitate, labore et scientia!

Искусством и человечностью, трудом и знанием!

В настоящее время латинский язык продолжает оставаться языком терминологии многих наук, в том числе и медицины. Но есть ли отличие латинского языка медицинской терминологии от терминологии других наук?

Современная медицинская терминология насчитывает несколько сотен тысяч терминов на латинском языке из области анатомии, гистологии, эмбриологии, микробиологии и других областей медицины, и является одной из самых обширных и сложных терминосистем. На латинском языке составлены перечни лекарственных средств, на нем выписываются рецепты и оформляются фармацевтические термины. В медицинской терминологии нельзя выучить только слова и этим ограничиться, так как редко какой термин называется одним словом. В большинстве, для обозначения терминов в анатомической терминологии используются словосочетания из двух, трёх и более слов: *sutura transversa* (поперечный шов); *plica palatina transversa* (поперечная небная складка). А чтобы из слов составить словосочетание, нужно знать правила грамматики. При этом необходимо правильное чтение и произношение латинских терминов.

Изучение любого иностранного языка начинается с алфавита, правил чтения и произношения. Долгое время латинский язык не является языком живого разговорного общения, поэтому подлинное латинское произношение неизвестно. Структура звукового строя и функционирование звуков в языковой системе латыни непрерывно эволюционировали на протяжении веков. По этой причине говорящим в одну эпоху трудно было узнать, как говорили на латыни в более ранний период. Как же узнать, как звучала латынь? Знания эти получены из книг по римской грамматике, транскрипции из других древних языков, и из того, как произношение эволюционировало из производных от латинского романских языков.

До нас дошло традиционное латинское произношение, отражающее изменения, которые произошли в звуковой системе периода классической латыни (от лат. *classicus* «образцовый, утонченный, достигший своей завершенности»), периода, достигшего наибольшего совершенства литературного латинского языка. Благодаря творчеству выдающихся авторов древнеримской литературы, таких как Марк Туллий Цицерон, Гораций, Овидий, Вергилий, Лукреций и других, этот период развития латинского языка вошёл в историю под названием

«золотая латынь». В этот же период происходит формирование латинской медицинской терминологии, у истоков которой имена таких выдающихся учёных как Корнелий Цельс, Плиний Старший и другие, занимавшиеся переводом на латинский язык греческих трудов по медицине. В течение последующих столетий имеют место более поздние изменения в фонетическом строе языка, когда на традиционное произношение оказывали влияние фонетические процессы, происходившие в новых западноевропейских языках.

Для латинского языка первой письменностью, в отличие от других языков, стала алфавитная письменность. К примеру, для греческого языка в ранний период были формы до алфавитной письменности.

Как известно, латинский алфавит восходит к греческому алфавиту. Греческая же письменность позаимствована из финикийского. Латинская письменность до сих пор сохраняет название «латиница» (от латинского *latus* «широкий», что обозначает равнинность местности Лаций, где проживали латины) и применяется для многих европейских языков. И так как все европейские алфавиты схожи, учить их несложно.

Чтобы научиться читать по-латыни, студентам мединститута нужно запоминать правила произношения гласных, согласных, дифтонгов, буквосочетаний, усвоить правила ударения. Традиционный латинский алфавит, который используют в современных учебниках, справочниках и словарях состоит из 25 букв. Почти все буквы читаются так же, как пишутся. Но есть особенности произношения некоторых гласных и согласных, на которые следует обратить внимание.

Одна из трудностей латинского произношения – буква **Сс**. В классической латыни она читалась как буква **к**: Цезарь (*Caesar*) звучало Кесарь, а Цицерон (*Cicero*) называл себя Кикеро. Известно изречение Квинтилиана: "*nam k quidem in nullis verbis utendum puto... cum sit c littera, quae ad omnes vocales vim suam preferat*" (что касается **к**, то, конечно, я думаю, что его не следует использовать в

словах... поскольку это буква **c**, которая относится ко всем гласным, предпочитающим ее значение). [5]

Но на протяжении веков латинская фонетика менялась, и со временем произношение **c** изменилось. Букву **c** в современном произношении принято читать двояко: в позициях перед **e, i, u** (ипсилон), дифтонгами **ae, oe** буква **c** произносится как русский звук [ц]: *cérebro* [цэрэбрум] – головной мозг; *occiput* [окципут] – затылок; *ossis* [кокцикс] – копчик; *caecus* [цэкус] – слепой; *caeruleus* [цэрулеус] – синий. В позициях же перед гласными **a, o, u**, а также перед согласным и в конце слова буква **c** читается как русское [к]: *cranium* [краниум] – череп; *lact* [ляк] – молоко; *caput* [капут] – голова; *costa* [коста] – ребро; *truncus* [труккус] – ствол. При чтении и произношении медицинских терминов, где есть буква **c**, студенты допускают типичные ошибки, смешивая звуки [ц] и [к].

Буква **Kk** происходит от греческой буквы **κ** (каппа). Название этой буквы в латинском алфавите "ка". В медицинской терминологии встречается в словах греческого происхождения тогда, когда в позициях перед гласными **e, i, u** (ипсилон), дифтонгом **ae** необходимо произношение звука [к]: *skeleton* [скэлетон], *keratitis* [кэратитис], *kinesia* [кинэзия], *kyphosis* [кифозис], *glycaemia* [гликэмия]. Сюда же можно отнести наименование химического элемента *Kalium* [калиум] нелатинского (арабского) происхождения, где также используется буква **k**. В приведённых примерах **k** занимает позицию перед гласными **e, i, u** (ипсилон), дифтонгом **ae** и используется для обозначения звука [к], в латинских же медицинских терминах в этих позициях используется **c** и произносится как русский звук [ц].

Латинская буква **Hh** обозначает глухой согласный [h] и не имеет соответствия в русском алфавите. Похожего звука в русском языке нет, а произносить его принято как немецкий звук [h], похожий на шум, который возникает, когда дышат на стекло, чтобы его протереть, набрав воздух в лёгкие и сделав глубокий выдох. Получается звук [ха], произнесённый на выдохе: *herba* (трава), *hernia* (грыжа), *hirudo* (пиявка), *hepar* (печень), *hilus* (ворота), *hyoideus*

(подъязычный), *humerus* (плечевая кость), *hamulus* (крючок), *hiatus* (щель). В приведённых примерах буква **h** занимает начальную позицию перед гласными **a, e, i, u, y**. В других позициях буква **h** встречается редко: *Nomines nihil utilius est sanitate* (Для человека нет ничего важнее здоровья). Для передачи латинского **h** в транслитерированных терминах в русском языке используется буква **г**: *histologia* – гистология. Важно, чтобы при чтении подобных терминов на латинском, сохранялось исконное латинское произношение буквы **h**. В некоторых учебниках вводится специальное обозначение для передачи произношения латинской буквы **h**: *histologia* – [гхистология].

В сочетании с согласными **c, p, t, r** согласный **h** образует диграфы (от греческого: *dís* «двойной» и *gráphō* «писать»). Диграф – составной неделимый письменный знак, состоящий из двух букв. В составе диграфов **ch, ph, th, rh** буква **h** не имеет самостоятельного звучания. Диграфы **ch, ph, th, rh** являются составными графическими знаками для передачи соответствующих звуков греческого языка, так как встречаются только в словах греческого происхождения. Каждый диграф обозначает отдельный звук. Сочетание **ch** читается как [x]: *núcha* [núxa] – вымя; сочетание **ph** обозначает звук [ф]: *epíphysis* [эпíфизис] – концевой отдел кости; сочетание **rh** обозначает звук [р]: *rháphe* [ра́фэ] – шов; сочетание **th** обозначает звук [т]: *thórax* [то́ракс] – грудная клетка. Если сочетания **th** и **rh** встречаются на стыке морфем (приставки и корня, двух корней), то каждая буква произносится отдельно: *post-haemorrhagicus* [пост-хэморра́гикус] – постгеморрагический (после кровотечения); *achlor-hydria* [ахлор-хидру́а] – ахлоргидрия (отсутствие соляной кислоты в желудочном соке).

Название согласной буквы **Qq** в латинском алфавите обозначено "ку", так как встречается только в сочетании с буквой **u** (откуда и её название "ку") и произносится перед гласными как сдвоенный согласный звук [кв]: *aqueduktus* [аквэдуктус] – водопровод, *liquor* [ликвор] – жидкость, *squama* [сквама] – чешуя, *Quercus* [квэркус] – дуб, *sublingualis* [сублингвалис] – подъязычный. В

рукописном варианте буква **q** и латинская **g** схожи, поэтому важно правильно писать эти буквы и не путать их.

Сдвоенный согласный звук образует также буква **Xx** в латинском алфавите – она всегда читается как [кс]: *radix* [радикс] – корень, *arx* [апэкс] – верхушка, *dexter* [дэкстэр] – правый. В позиции между гласными **x** может читаться как [кз] или [гз]: *exemplum* [экзэмплюм] – пример, *examen* [экзамэн] – испытание, *exitus letalis* [экзитус леталис] – смертельный исход.

Буква **S s** происходит от греческой буквы сигма **Σ, σ**. Буква **s** имеет двоякое чтение – [с] или [з], то есть может иметь глухое произношение и может озвончаться. В большинстве случаев буква **s** читается как [с]. Это могут быть позиции **s** в начале или в конце слова, и если после неё нет гласного звука: *sulcus* [сулькус] – борозда, *sinus* [синус] – пазуха, *gaster* [гастэр] – желудок. Сочетание **ss** читается как русское [сс]: *fossa* [фосса] – ямка, *processus* [процэссус] – отросток, *hypoglossus* [хипоглэссус] – подъязычный нерв. В положении между гласными буква **s** произносится звонко как [з]: *incisura* [инцизура] – вырезка, *basis* [базис] – основание. В словах греческого происхождения это правило не действует: *philosophia* [философия]. Также буква **s** не озвончается на стыке приставки и корня в словах: *resection* [рэсэктио] – резекция, *desensibilisatio* [дэсэнсибилизацио] – десенсибилизация (устранение болезненной чувствительности к аллергенам), *asialia* [асиалиа] – асиалия (полное отсутствие слюноотделения). Это же правило распространяется на стыке корней в словах, составленных из словообразующих корневых морфем и частотных отрезков: *hidrosulfas* [хидросульфас] – гидросульфат, *chromosoma* [хромосома] – хромосома. В медицинской терминологии в словах греческого происхождения в положении между гласными и согласными **m, n** произношение **s** звонкое: *chiasma* [хиазма] – перекрест, *platysma* [платизма] – подкожная мышца шеи. Это объясняется тем, что в русской орфоэпии звук [с] рядом со звонким ассимилируется в [з]. В сочетании **sch** буква **s** произносится отдельно как [сх]: *ischiadicus* [исхиáдикус] – седалищный, *ischaemicus* [схемикус] – ишемический.

В латинском языке название и произношение гласной **Ee** одинаково – [э]: *vertebra* [вэ'ртэбра] – позвонок, *medianus* [мэдиа'нус] – срединный. Латинские согласные перед звуком [e] не смягчаются: *anterior* [антэ'риор] – передний, *arteria* [артэ'рия] – артерия. Исключение составляет позиция **e** перед согласной **l**, так как в латинской медицинской терминологии **l** произносится всегда мягко: *levátor* [левáтор] – поднимающая (мышца). По причине сходства написания латинской **e** с русской буквой **e**, студенты часто произносят букву **e** как звук [e]. Например, окончание среднего рода прилагательного 2-ой группы -e произносят [e]: *palmaris*, e (ладонный). Или же, в таблице склонений существительных окончание существительного 3-го склонения мужского и женского рода в форме именительного падежа множественного числа -es студенты произносят [es]: *region-es* (области). Следует напоминать студентам о том, что монофтонг **e** в латинском называется и произносится как русский звук [э].

Для передачи звука [э] в латинском языке используются также двугласные звуки – дифтонги (сочетание двух гласных, произносимых как один звук или один слог). Так, дифтонги **ae**, **oe** обозначают звук [э]: *peritoneum* [перитонэум] – брюшина; *vertebrae* [вэртэбрэ] – позвонки; *juncturae* [юнктурэ] – соединения; *costae* [костэ] – ребра; *corpus vertebrae* [корпус вэртэбрэ] – тело позвонка; *oedema* [эдэма] – отек; *oesophagus* [эзофагус] – пищевод. Если сочетания **ae**, **oe** не образуют один слог, то над буквой **e** ставится знак разделения (две точки) и каждый звук произносится отдельно: *diploë* [диплоэ] диплоэ – губчатое вещество плоских костей черепа; *aëg* [аэр] – воздух, *Alöë* [альоэ] – алоэ. Студентам необходимо обращать внимание на то, чтобы не допускать в словах с дифтонгами раздельного произношения этих звуков.

Гласная буква **Ii** обозначает звук [и]: *linea* [линэа] – линия, *gingiva* [гингива] – десна. В тех случаях, когда буква **i** стоит перед гласными **a**, **o**, **u**, **e** в начале слова или в середине между гласными и составляет с ними один слог, она произносится как звонкий неслоговой [й], который сливается с последующим гласным: *iugularis* [югулярис] – яремный, *iunctura* [юнктура] – соединение, *ieiunum* [еюнум] – тощая

кишка, *maior* [майор] – большой. Такое обозначение звука [и] было характерно также и в классической латыни. Поскольку в этой позиции буква **Ii** имела качественно иное звучание, в средние века для передачи звука [й] в латинский алфавит была введена буква **Jj** (йот) для замены **Ii** перед гласным. В современной медицинской литературе встречается оба варианта написания: классический и традиционный, то есть, в приведённых выше примерах может использоваться как буква **i**, так и буква **j**. При написании буквы **j** запись тех же самых слов будет следующая: *jugularis* [югулярис] , *junctura* [юнктюра] , *jejunum* [еюнум] , *maior* [майор].

Таким образом, в латинских медицинских терминах при йотировании, для передачи звуков [йа], [йо], [йэ], [йу], соответственно используются сочетания букв *ja*, *jo*, *je*, *ju*. В исторической, филологической и юридической латыни предпочтение отдаётся написанию буквы **i**. В словах греческого происхождения буква **j** не пишется, так как в нём не было этой буквы. Гласный **i** перед другим гласным в таких словах не сливается в один звук и произносится отдельно: *iatría* [иатриа] – врачевание, *iodium* [иодум] – йод. Так как буква **Ji** в разных языках звучит неодинаково (во французском языке эта буква звучит как [жи], в английском – [джей]), необходимо различать особенность произношения этой буквы в латинских медицинских терминах.

Латинский звук [i] передаёт также греческая буква **Yy** (ипсилон). В переводе с греческого означает «простая И». Другое название этой буквы «игрек», то есть «греческая И». Название «игрек» сохранилось во французском языке, а также в математике и других науках. Буква **Yy** была введена римлянами в латинский алфавит в начале I века до н.э. как транскрибционный знак для передачи греческой «ипсилон». Она употребляется только в словах греческого происхождения: *systema* [систэма] – система, *syndromum* [синдромум] – синдром, *pyloris* [пильорис] – привратник, *tympanum* [тимпанум] – тимпанум, *gyrus* [гирус] – извилина мозга. Так как графическое изображение **Yy** схоже с написанием буквы **Уу** в русском языке, студентам следует быть внимательными в прочтении

терминов на букву **Υυ**. Рекомендуется запомнить написание наиболее распространённых терминоэлементов с буквой **υ** (ипсилон): *dys-*, *hypo-*, *hyper-*, *syn-*, *sym-*, корневые элементы сложных слов *myo-*, *phys-*. Примеры: *hypoglóssus* [хипогльоссус] – подъязычный, *dyspepsía* [диспэпсия] – расстройство пищеварения, *sýmphysis* [симфизис] – сращение, *syndactylía* синдактилия [синдактилия] – врожденное сращение пальцев рук или ног, *miologia* [миольогия] – учение о мышцах.

Для передачи греческих слов в латинский алфавит была введена также греческая буква **Zz** (зэта). Эта буква пишется только в словах греческого происхождения и обозначает звук [з]: *zygomáticus* [зигомáтикус] – скуловой, *trapezius* [трапэзиус] – трапециевидный. В словах более позднего происхождения, не заимствованных из греческого языка, читается как звук [ц]. Например: *Zíncum* [цiнкум] – цинк.

Слово «медицина» происходит от латинского «*ars medicina*», что означает «лечебное искусство», «искусство исцеления». И действительно, наука и искусство в античные времена были объединены самой запоминающейся и лаконичной формой выражения научной мысли – афоризмом. Само слово с древнегреческого означает «краткое изречение», и ввёл это понятие в употребление Гиппократ – «отец медицины», древнегреческий мыслитель, врач, основоположник современной врачебной этики. «Афоризмы» – наиболее известная работа Гиппократа, входящая в знаменитый «Гиппократа сборник» (*Corpus Hippocraticum*). В «Афоризмах» представлено сокращённое изложение основных положений Гиппократовой медицины, «Афоризмы» переведены на все европейские языки и пользуются популярностью в мире медицины на протяжении многих веков.

Изучение латинских афоризмов включено в программу обучения латинскому языку в медицинских образовательных учреждениях. Это даёт студентам возможность повысить свой культурно-образовательный уровень, а также, на материале крылатых латинских выражений, улучшить навыки чтения и

произношения латинских слов и словосочетаний: Bene dignoscitur, bene curator – Хорошо распознаётся, хорошо лечится; Mens sana in corpore sano – Здоровый дух в здоровом теле; Aliis inserviando consumor – Служа другим, сгораю сам; Homo sum, humani nihil a me alienum puto – Я человек, и ничто человеческое мне не чуждо.

Изучение крылатых слов и выражений способствует развитию духовных и мыслительных способностей учащихся, воспитывает в них общегуманитарный подход к людям.

Литература/ References

1. Бабичев Н.Т., Боровский Я.М. Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц / Под ред. Я.М. Боровского. М.: Рус. яз., 1988. 960 с.
2. Капитула Л.С. Латинский язык: учеб. / Л.С. Капитула. – Минск: БГМУ, 2009. – 263 с.
3. Кондратьев Д.К. [и др.]. Латинский язык. Анатомическая номенклатура, фармацевтическая терминология и рецептура, клиническая терминология : учебно-методическое пособие для студентов лечебного, педиатрического, медико-психологического и медико-диагностического факультетов / Д.К. Кондратьев [и др.]; под общ. ред. Д.К. Кондратьева – 2-е изд. – Гродно: ГрГМУ, 2009. – 416 с.
4. Лин С.А. Латинский язык: учеб. пособие для студентов медицинских вузов / С. А. Лин. – Гомель: учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет», 2012 – 256 с.
5. Ответы Mail.ru: А откуда знают, как звучал латинский? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://otvet.mail.ru/question/215264025>
6. Цисык А.З. Латинский язык: Учебник.– Мн.: БГМУ, 2008. – 206с.
7. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии: Учебник. – М.: ЗАО "ШИКО", 2007. – 448 с.: ил. – (Учеб. лит. для студ. мед. вузов).

УДК 930 (470.5)

**ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В РАМКАХ КУРСА
«ИСТОРИЯ (ИСТОРИЯ РОССИИ, ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ)»**

Бородкина А.Ю.

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» Минздрава России,
г. Кемерово, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается изучение истории России через призму региональной истории. Кратко излагается развитие отчизноведения и краеведения с конца XVIII – начала XIX века до наших дней. В ходе исследования автором были изучены экспозиции популярных музеев, а также урбанонимы Кемерово, имеющие историческую коннотацию. Автор предлагает использовать историко-культурную информацию городской среды как вспомогательный материал при изучении региональной истории. Приводятся примеры методов обучения. Особое внимание автор уделяет специфике преподавания истории России и региональной истории студентам из дальнего зарубежья.

Ключевые слова: региональная история, история России, урбанонимы, методы обучения, иностранные студенты

**STUDYING REGIONAL HISTORY WITHIN THE COURSE
“HISTORY (HISTORY OF RUSSIA, GENERAL HISTORY)”**

Borodkina A.Yu.

Kemerovo State Medical University, Russia, Kemerovo

Abstract. This article discusses the study of Russian history through regional history. The development of local history from the end of the 18th – beginning of the 19th centuries to the present day is briefly outlined. During the research, the author studied the expositions of popular museums, as well as urban names of Kemerovo that have historical

connotations. The author proposes to use historical and cultural information of the urban environment as auxiliary material when studying regional history. Examples of teaching methods are given. The author pays special attention to the specifics of teaching Russian history and regional history to students from far abroad.

Key words: regional history, history of Russia, urbanonyms, teaching methods, foreign students

Методы исследования.

Исследование проводилось с помощью следующих методов: теоретические методы: анализ, обобщение, систематизация, сравнение; методы обработки и интерпретации данных.

Результаты и их обсуждение.

Согласно действующим Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, изучение истории является обязательным в вузах Российской Федерации. Полное название этой дисциплины: «История (история России, всеобщая история)» подразумевает формирование у студентов комплексного научного представления о культурно-историческом своеобразии России, её месте в мировой и европейской цивилизации, об основных закономерностях и особенностях исторического развития России.

Для полноценного изучения курса истории необходимо уделять внимание его трём основным компонентам: всеобщей истории, истории России и региональной истории. В данной статье рассматривается значение регионального компонента в процессе изучения истории в высшем учебном заведении.

Идея изучать историю страны через призму региональной истории появилась в нашей стране с конца XVIII – начала XIX века. Сперва у этого направления не было единого устоявшегося названия, и разные русские педагоги называли его по-своему: «местнография» (Е.А. Болховитинов, 1800), «отчизноведение» (Н.Х. Вессель, 1862). В 1864 году русский педагог, писатель, географ Дмитрий Дмитриевич Семёнов в своих «Педагогических заметках для учителей», впервые

использовал два взаимосвязанных понятия — и «отчизноведение», то есть, знание региональной истории и культуры и «отечествоведение» - знание истории, культуры, природных и иных достояний всей страны. [1] Эти и другие педагоги дореволюционной России (Г. М. Веселовский, К.Д. Ушинский и др.) сходились в одном: знание местной истории, географии, культуры – это база, с которой должно начинаться изучение истории, географии и культуры всей страны. Их усилия привели к тому, что до революции 1917 года Отечествоведение было обязательной частью гимназического курса.

Интерес к изучению региональной истории не угас и после октябрьской революции. В Советском Союзе вопросами исторического краеведения занимались такие видные учёные, общественные и политические деятели как А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, Н. П. Милонов, А. И. Разгон, и др. [2]

В настоящее время региональный компонент не потерял свою значимость. С одной стороны, он отражает курс, взятый правительством РФ на развитие регионов. Эффективное использование региональных ресурсов и развитие инфраструктуры становятся ключевыми факторами для будущего устойчивого роста всей страны. [3] С другой стороны, знание региональной истории, особенностей экономического, культурного, религиозного развития малой родины способствует воспитанию чувства патриотизма, гордости, развитию нравственных и культурных ценностей. [4]

Даже в таком молодом и отдалённом от центральной части России регионе, как Кемеровская область – Кузбасс, изучение отечественной истории и культуры через локальное историческое и культурное развитие может быть очень познавательным и эффективным.

Региональную историю можно изучать, используя разные виды учебной деятельности и методы обучения. Это могут быть лекции, самостоятельная исследовательская работа, экскурсии. В рамках данной статьи хотелось бы обратить особое внимание на тот факт, что изучение истории через призму

городской среды, привычной для студентов, часто обеспечивает новый взгляд на привычные исторические факты.

Презентации студентов об экспозициях городских музеев, или их посещение поможет лучше понять разные исторические этапы Кузбасской земли. Так, например, музей-заповедник «Томская писаница» расскажет о том, как жили первобытные люди вдоль реки Томи в эпоху бронзы и раннего железного века. А также наглядно покажет значимость археологии и этнографии в изучении истории, особенно бесписьменного периода. [5] Экспозиции музея-заповедника «Красная Горка» посвящены истории Кемеровского рудника, которая началась с открытия Кузнецкого каменноугольного бассейна в далёком 1721 году и привела в итоге к основанию Кемерово. [6] В Кузбасском государственном краеведческом музее студенты могут узнать больше о природе края, его военной истории и роли Кузбасса в истории страны. [7] Нет необходимости перечислять все музеи, которые могут помочь в изучении истории Кемерово и области, приведённых примеров вполне достаточно.

Другой возможностью прикоснуться к истории страны может быть изучение названий некоторых пространственных объектов родного города. В топонимике для них используется специальный термин – урбанонимы, к ним относятся названия улиц, площадей, микрорайонов, рынков, отдельных зданий и т.д. Они способны транслировать историко-культурную информацию, привнося в портрет города черты исторической глубины и региональной или локальной индивидуальности. [8]

В любом городе есть улицы, названные в честь исторических личностей и Кемерово не исключение: Кировский район, проспект Ленина, улица Тухачевского, улица Ворошилова и т.д. Есть улицы, названия которых содержит отсылку к определённым историческим событиям прошлого: ул. 50 лет Октября, улица Сибиряков-Гвардейцев, улица Декабристов, улица Коминтерна, площадь Советов и др. Интересной темой для студенческих исследовательских работ могут стать урбанонимы, за которыми закрепились первичные, исторически важные на тот

момент названия, значение которых растворилось за время развития городской среды. Почему, например, два старейших района Кемерово называются Рудничный и Заводский? Откуда в жилом районе в центре города остановка Фабричная? И что значит непривычное для русского языка слово «Шалготарьян», которым называется один из спальных микрорайонов города?

К сожалению, опыт общения с русскими студентами Кемеровского государственного медицинского университета показывает, что подавляющее большинство из них не знает историю своего региона и не обращает внимание на окружающие их культурно-исторические реалии. Подобные сложности при изучении истории испытывают даже вчерашние обучающиеся кузбасских школ. Поэтому для студентов из ближнего и дальнего зарубежья, которые приехали получать высшее образование в Кузбассе подобная проблема является ещё более актуальной.

ФГБОУ ВО КемГМУ активно участвует в государственной программе по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского высшего образования, в данный момент в университете обучаются почти 400 студентов из дальнего зарубежья (Индия, Пакистан, Египет, Нигерия, Сирия, Кот-д'Ивуар и т.д.) и. Многие иностранные студенты испытывают сложности в изучении истории России в силу отсутствия минимально необходимой культурологической и исторической базы, они не всегда хорошо знают даже историю своей страны, не говоря уже об истории и культуре России. [9]

Анализ входного контроля дисциплины «История (история России, всеобщая история)» показал, что только 66% иностранных студентов знают, что СССР относится к странам, победившим во второй мировой войне. Некоторым иностранным студентам знакомы такие представители отечественной истории и культуры как И.В. Сталин, Ю.А. Гагарин, Л.Н. Толстой, П.И. Чайковский. Менее знакомыми для иностранных студентов оказались В.И. Ленин, А.С. Пушкин. Кроме того, 53% опрошенных знают, что историческим, культурным, туристическим центром Москвы является Красная площадь. При этом, у студентов

из дальнего зарубежья практически нет даже начальных знаний о географии, истории, культуре региона, в котором они планируют жить и учиться в течении нескольких лет. Для таких студентов вопрос изучения региональной истории через культурно-исторические реалии, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни – это ещё и вопрос культурной, социальной и бытовой адаптации.

Познание прошлого своей малой родины, с опорой на изучение окружающих объектов значительно расширяет возможные методы обучения. Кроме широко распространённых традиционных методов обучения, таких как лекция, беседа, дискуссия, работа с текстом и т.д.. в изучении региональной истории можно использовать экскурсии, составление рекламных буклетов (музеев, фестивалей или других значимых событий, городских достопримечательностей), работу с картой города или района и многое другое.

Заключение.

Многоуровневая структура курса «История (история России, всеобщая история)» обеспечивает лучшее восприятие учебного материала и позволяет решать ряд культурно-образовательных, методологических, научно-исследовательских, воспитательных задач. [10] Изучение истории большой страны через историю региона позволяет не только осваивать исследовательские навыки, но и воспитывать чувство патриотизма, причастности к судьбе своей страны во всём её этно-национальном, поликонфессиональном, территориально-географическом разнообразии.

Для иностранных студентов изучение региональной истории играет важную роль в процессе адаптации к новой социально-культурной среде. Кроме того, это даёт понимание России, как государства-цивилизации, объединяющем в себе разные страны и народы, воспитывает веротерпимость и толерантность, необходимую для жизни в многонациональном и многоконфессионально государстве, таком. Как Российская Федерация.

Литература/ References

1. История учебных предметов. Отечественное [Электронный ресурс] <https://www.dspl.ru/sobytiya/tematicheskie-gody/god-pedagoga-i-nastavnika/otechestvovedenie/> (дата обращения 25.02.2024)
2. Кулакова, Я. В. К вопросу о реализации регионального компонента в школе: из опыта работы / Я. В. Кулакова // Историческое и обществоведческое образование: ресурсы, проблемы и перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Улан-Удэ, 10–11 июня 2021 года. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2021. – С. 171-178
3. Социально-экономическое развитие регионов России в 2023 году: Динамика, Вызовы и Перспективы - Казахстан 2.0 - KazakhSTAN 2.0 - КЗ Эксперт [Электронный ресурс] <https://kz-expert.info/novosti/item/177280-socialno-ekonomicheskoe-razvitiye-regionov-rossii-v-2023-godu-dinamika-vyzovy-i-perspektivy> (дата обращения 25.02.2024)
4. Региональный компонент как один из аспектов современного образовательного процесса в вузе на примере иностранного языка [Электронный ресурс] [file:///C:/Users/Дом/Downloads/regionalnyy-komponent-kak-odin-iz-aspektov-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vuze-na-primere-inostrannogo-yazyka%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Дом/Downloads/regionalnyy-komponent-kak-odin-iz-aspektov-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vuze-na-primere-inostrannogo-yazyka%20(1).pdf) (дата обращения 25.02.2024)
5. Томская Писаница [Электронный ресурс] <https://tomskayapisanitsa.ru/> (дата обращения 25.02.2024)
6. Музей-заповедник – Красная горка [Электронный ресурс] <https://redhill-kemerovo.ru/> (дата обращения 25.02.2024)
7. ГАУК «Кузбасский государственный краеведческий музей» [Электронный ресурс] <https://kuzbasskray.ru/> (дата обращения 25.02.2024)

8. Голомидова М.В. Урбанонимы как ресурс управления восприятием городского пространства // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1. С. 11–30. DOI: 10.25513/2413-6182.2019.6(1).11-30

9. Михайлова И.В. Специфика преподавания истории России иностранным студентам в техническом вузе [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prepodavaniya-istorii-rossii-inostrannym-studentam-v-tehnicheskom-vuze/viewer> (дата обращения 25.02.2024)

10. Войтович А.В. Специфика преподавания Истории России и страноведения иностранным студентам [Электронный ресурс] https://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2013/6/6_voitovich.pdf (дата обращения 25.02.2024)