

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

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

Материалы II-й Международной научно-практической конференции

Кемерово, 2 – 3 марта 2023 года

Кемерово

2023

УДК 316.7+61:378 (082)

ББК 60+61я43

С568

Ответственный редактор:

канд. фил. наук, доцент Л.П. Грунина

Редакционная коллегия выпуска:

д.э.н. проф. И.А. Кудряшова

канд. фил. наук, доцент Л.В. Гукина

Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования: материалы Международной научно-практической конференции (Кемерово, 2 – 3 марта 2023 г.) / отв. ред. Л.П. Грунина. – Кемерово: КемГМУ, 2023. – 143. с.

ISBN 978-5-8151-0176-0

Сборник научных статей составлен по итогам II-й Международной научно-практической конференции «Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования». Материалы конференции охватывают спектр вопросов и проблем вузовского образования, переживающего период активной интернационализации. 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 978-5-8151-0176-0

© Кемеровский государственный
медицинский университет, 2023

Содержание

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

**КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР
ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....5 - 16**

Альшевская В.А.

**ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ
РКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....16 – 22**

Ашаева А.В.

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ: ОСОБЕННОСТИ ТьюТОРСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....22 – 27**

Ачкасова О.Г., Лесникова Е.С., Ларионова Ю.С.

**МОДЕЛЬ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО
СПЕЦИАЛИСТА.....27 – 36**

Бородкина А.Ю.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИНОСТРАННЫМИ
СТУДЕНТАМИ И СЛОЖНОСТИ ЕЁ ПРЕПОДАВАНИЯ.....37 – 43**

Гукина Л.В.

**ОБУЧЕНИЕ ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
МЕДИЦИНЫ С УЧЕТОМ УСТОЙЧИВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ
ВАРИАЦИЙ В ИНДИЙСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЗЫКЕ.....43 – 55**

Гукина Л.В., Личная Л.В.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ РАБОТЫ С НЕСПЛОШНЫМ
ТЕКСТОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ
АНГЛИЙСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ У ИНДИЙСКИХ
СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ.....55 – 67**

Давзит А.П.

**АФОРИСТИЧНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВУЗОВ НА ЛАТИНСКОМ
ЯЗЫКЕ..... 68 – 74**

Демиденко К.А.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ
ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ..... 75 – 82**

Завьялова Г.А.	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ОРИГИНАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ.....	82 – 91
Зальцман Г.В., Просвиркина Е.В.	
СРЕДНЕСРОЧНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ COVID-2019.....	91 – 99
Просвиркина Е.В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ.....	99 – 106
Соколовский М.В., Батиевская В.Б.	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	107 – 114
Чистякова Г.В., Бондарева Е.П.	
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН КУРСА НА ПЛАТФОРМЕ LMS MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....	115 – 123
Шарипова Ф.И.	
СРАВНЕНИЕ ЗНАНИЙ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	124 – 136
Широколобова А.Г., Ларионова Ю.С.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ.....	136 – 143

УДК 378/147

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,

г. Кемерово, Россия

CLIP THINKING AS A FACTOR OF CHANGING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER SCHOOL

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

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о «клиповом мышлении» как социально-психологическом явлении; анализируются особенности появления и характер влияния на когнитивную деятельность человека, что необходимо учитывать при выборе образовательных технологий.

Ключевые слова. Клиповое мышление, высшая школа, образовательные технологии, клиповое чтение, текст.

Annotation. The article deals with the issue of "clip thinking" as a socio-psychological phenomenon; the features of the appearance and the nature of the impact on human cognitive activity are analyzed, which must be taken into account when choosing educational technologies.

Keywords: Clip thinking, higher education, educational technologies, clip reading, text.

Возросшая роль знаний и информационных технологий привела к новому этапу развития современного общества. Глобальное интернет пространство обеспечивает эффективное взаимодействие людей, удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах, а также доступ к мировым ресурсам. Данный феномен меняет когнитивную деятельность человека. Так, под влиянием телевидения, компьютерных игр,

Интернета и даже современной литературы у большинства представителей молодого поколения формируется «клиповое мышление».

«Клиповое мышление» - (*англ.* clip, «фрагмент текста», «вырезка») - тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, не может сосредоточиться и постоянно перескакивает с одного на другое [1]. Ученые и педагоги-практики предполагают, что у молодых людей в сознании не сформирована целостная картина мира. Этот факт обуславливает актуальность изучения данной проблемы.

Цель статьи – провести междисциплинарный анализ клипового мышления. Термин «клип» часто относится к принципам создания музыкальных клипов, где видео состоит из слабо связанных изображений. Это основополагающий принцип клишированного мировоззрения, когда человек воспринимает мир как ряд почти не связанных между собой частей, фактов или событий. Как следствие, клиповое мышление тормозит формирование и развитие аналитических способностей человека, так как образы, остающиеся в мыслях лишь на короткий промежуток времени, практически сразу же исчезают из сознания, замещаясь новыми.

В основу исследований положены концептуальные представления о клиповом мышлении таких ученых, как: И. Березовская, В.М. Букатов, Ф.И. Гиренок, Х.М. Маклюэн, Н.А. Романов, Т.С. Сливин, А. Тоффлер, А.А. Фасоля, К.Г. Фрумкин и др. Мнения авторов относительно итоговых последствий и эффектов клипового мышления или клипового восприятия у современных молодых людей в настоящее время расходятся. Отдельные ученые видят в клиповом мышлении исключительно негативные черты, которые могут привести к деградации молодого поколения. Другие отмечают, что клиповое мышление – своеобразный способ защиты мозга от информационных перегрузок и вариант адаптации мыслительных процессов к меняющейся реальности [2, с. 97].

Результаты и обсуждение. В настоящее время средства массовой информации (СМИ), на наш взгляд, чрезмерно манипулируют словом «клип» в контексте мышления, хотя термин «клиповое мышление» впервые появился в философско-психологической литературе в конце 1990-х гг. для обозначения особенности человека воспринимать мир через яркое короткое сообщение [3, с. 45].

Изначально именно СМИ, а не «Всемирная паутина», разработали универсальный формат подачи информации через так называемую последовательность смены информационных роликов. В данном случае клип представлял собой небольшой набор тезисов, представленных без определения контекста, т.к. сама объективная реальность служила частью клипа в силу своей актуальности. Таким образом, человек был свободен в восприятии и интерпретации клипа, потому что он был погружен в саму реальность.

На самом деле не все так хорошо, как кажется на первый взгляд, так как ввиду фрагментарного характера информационного потока и разнесения связанных событий во времени мозг просто не может установить связь между ними. Следовательно, клип превращается в информационный шум. Тем не менее, сообщение клипа сохраняется в восприятии человека, поэтому чтение новостей создает иллюзию осознания процессов, происходящих в мире, а, по сути, получает совокупность дискретных фактов, которые практически невозможно связать в общую цепь событий.

Известно, что клиповый формат подачи информации заставляет мозг совершать фундаментальную ошибку понимания: события считаются связанными, если они имеют временную близость, а не чем фактическую. Поэтому неудивительно, что клиповое мышление возникло как ответ на непрерывно возрастающий объем информации. Согласно теории цивилизации М. Маклюэна, на современном этапе своего развития общество трансформируется в электронное общество или «глобальную деревню», в

которой Интернет и социальные сети создают иллюзию многомерного восприятия мира [4, с. 30]. Как следствие – цифровизация информации, которая отбрасывает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, в которой линейная последовательность знаков перестает быть культурой в общепринятом смысле этого слова.

Феномен клиповой культуры впервые отметил американский футуролог А. Тоффлер., который рассматривал это понятие как составную часть общей информационной системы [5, с. 178]. При этом культура, с его точки зрения, призвана формировать такую уникальную форму восприятия, как «заппинг», когда, например, безостановочное переключение телеканалов формирует в сознании человека новый образ, состоящий из обрывков информации или обломков впечатлений. Этот образ не требует размышлений, информация постоянно обновляется, так как все увиденное в новостях без временного пробела теряет свое значение или быстро устаревает.

Тоффлер ввел в научный оборот и термин «вспышка», т. е. мозаичное восприятие мира, которое возникает при получении аудиовизуальной электронной информации. А демассификация СМИ в XX столетии привела к разрушению логической гармонии сообщений и, как следствие, человек вынужден сам стратифицировать всплески информации, которые по сути являются хаосом.

Одной из причин появления клипового мышления среди современной молодежи является обилие источников информации в цифровом гаджете. Нужно успевать читать все сообщения в мессенджерах и социальных сетях, посты на форумах и блогах, электронные письма и SMS-сообщения, отвечать на них, и все это нужно делать очень быстро, так как во время обработки этой информации будут поступать новые информационные блоки. Таким образом, такой шквал информации помогает снизить критическое мышление, не оставляя его адресату абсолютно никакого времени для глубокого анализа поступающей информации, а только для быстрого просмотра.

Анализ междисциплинарных работ по философии, культурологии и психологии, посвященных феномену клипового мышления, выявил противоречие, связанное с сущностью ортодоксальной образовательной парадигмы, которая достаточно медленно реагирует на стремительные изменения в современном обществе, в котором информация является главным ресурсом. В результате наблюдается явное несоответствие актуализированных внутренних ожиданий индивидов с клиповым сознанием размеренному ритму и устойчивому характеру образовательных основ. Изначально термин «клип-он» использовался для описания особенностей образовательной сферы молодежи и однозначно оценивался как негативное явление, с которым необходимо бороться, противопоставляя его тому мышлению, которое принято называть текстовый [5].

Многие авторы отмечали, что в клиповых формах познавательной сферы отражаются свойства предметов без каких-либо связей между ними, поэтому характеризуется фрагментарностью и поверхностностью [7]. При этом ссылались на тот неочевидный факт, что обладатели клипового мышления не умеют работать со сложными семиотическими конструкциями, им сложно долго концентрироваться на изучаемой проблеме и, как следствие, для них характерен значительно сниженный уровень обучаемости.

Существует предположение и о том, что молодые люди с клиповым сознанием страдают логическими проблемами методов обработки информации [8]. Однако, на наш взгляд, требует экспериментального подтверждения. Вместе с тем очевидно, что студентам с «клиповым сознанием», в большинстве это обучающиеся на младших курсах, трудно делать обобщения, рассуждать, критически анализировать полученную информацию, формулировать выводы, основанные на объединении целого ряда факторов, сложно формируются смысловые связи. В образовательной среде неспособность установить причинно-следственную связь между событиями проявляется в том, что студент не может осмысленно пересказать доклад или эссе, подготовленные для выступления на практическом занятии и

вынужден читать его с листа, делая при этом много лексических ошибок в сложных терминах.

В сфере высшего образования негативные характеристики клиповых форм познавательной сферы расцениваются как угроза разрушения сознания человека «читающего». Некоторые авторы считают, что под влиянием клипового сознания не возникает интереса к обучению в вузе, снижается самокритичность, появляется поверхностность в оценке происходящих событий и др. Так, Л. Б. Аксенов на основании многолетней работы в техническом вузе пришел к выводу: «основные черты клипового мышления, проявляющиеся у представителей современной молодежи, способны вытеснить и заменить логическое мышление, которое адаптировано к традиционным процессам обучения и имеет существенное влияние на эффективность учебного процесса» [9, с. 9]. Причина интеллектуального регресса во многом связана с цифровой зависимостью современной молодежи от гаджетов, которые формируют новые когнитивные способности, ориентированные на восприятие и анализ большого количества небольших несвязанных информационных блоков [9, с.11].

За последние несколько десятилетий значительное развитие технологий, в том числе и информационных, оказало огромное влияние на все аспекты нашей жизнедеятельности. Жизнь в XXI веке означает, что мы должны быть знакомы с постоянно меняющимся миром технологий, от применения которых во многом зависит то, как человек справляется с повседневными ситуациями. Сфера современного образования не является исключением. Современные технологии в образовании открывают новые возможности. Их влияние на процесс подготовки специалистов изменило классический способ получения знаний, в том числе и у обучающихся в вузе.

В научной литературе принято считать, что феномен клипового мышления по сути является синонимом понятия «когнитивный стиль». Это термин, используемый для обозначения постоянных характеристик того, как

различные люди воспринимают, думают и запоминают информацию, или предпочтительного для них способа решения проблем [10].

«Дифференциальный /интегральный» когнитивные стили как компонент ментальности связаны с индивидуальными особенностями усвоения обучающимися учебного материала. Так, студенты с интегральным типом познавательного стиля склонны опираться на образовательные технологии, построенные по принципу перехода от абстрактного к конкретному. А студенты с дифференциальным типом отдают предпочтение алгоритму: от конкретной направленности к общей.

Зависимость от цифровых гаджетов и злоупотребление ими при работе с научным текстом значительно снижают когнитивные способности студентов. Проблема в том, что клиповое мышление студентов не способно воспринимать и анализировать научный материал ни с помощью мобильных устройств (смартфонов), ни традиционным способом (работа с книгой).

Вместо того, чтобы осознать прочитанный текст и осмысленно интерпретировать его, студенты воспроизводят бессвязный набор запоминающихся фраз, в то время как между фразами часто нет смысловых и логически обоснованных связей.

Одним из важных революционных изменений в сфере высшего образования за последние годы стало активное применения дистанционных форм обучения. В этой связи контексте клипового мышления преподавателям необходимо учитывать целый ряд методических приемов: обязательное повторение содержания учебного материала; организация подачи информации в виде роликов; применение ярких, четких и наглядных презентаций с образными и запоминающимися формулировками. И, в целом, сегодня важно изменить формат подачи информации обучающимся.

В соответствии с информационной теорией чувств П. В. Симонова воздействующая сила информации зависит от ее отношения к потребностям человека и от несоответствия между прогнозируемой и имеющейся информацией, например, о психологических особенностях человека,

запечатлевается в подсознании, проникая через барьер осознанного восприятия [11]. А активность поиска информации объясняется эмоционально окрашенной когнитивной мотивацией.

Суггестивное воздействие на людей с клиповым мышлением чаще всего оказывается посредством эмоционального и образного воздействия с помощью различных графических изображений, видеороликов, презентаций и др. Лишенные способности к критическому размышлению мозаичное сознание таких индивидов с удовольствием впитывает эти материалы, непроизвольно подвергаясь психологической обработке. Проведенные исследования позволяют констатировать факт того, что для всех клиповых форм мышления характерно наличие эмоционального компонента в их мотивационно-регуляторных механизмах [12]. Поэтому информационные ролики-файлы сообщения предназначены главным образом для актуализации при их восприятии повышенного эмоционального состояния у молодых людей. Умелое применение их в учебном процессе способствует формированию устойчивого интереса к предмету.

Изображение является важнейшим компонентом любого действия субъекта, выполняя ряд функций: ориентировки. Как в развитии психика человека, так и в учебном процессе по значимости оно находится в едином ряду с категориями «сознание», «активность», «субъективность». Поэтому, наличие в презентациях ярких образов облегчает процесс запоминания и усвоения учебного материала [12]. Не менее важным фактором является эмоциональная атмосфера. Непринужденная обстановка в процессе обучения, увеличивает скорость усвоения информации. Этому способствует и понимание обучающимися содержания учебного материала. Применение единых методов обучения совместно с технологиями электронного образования призвано повысить эффективность учебного процесса и способно значительно улучшить профессиональную подготовку будущих специалистов.

Инновационная деятельность в образовательной сфере в своем наиболее полном развитии предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление реальных инноваций. А именно:

- внедрение в учебный процесс исследовательской деятельности, направленной на получение новых знаний о том, как что-то может быть («открытие») и как что-то можно сделать («изобретение»);
- проектная деятельность, направленная на выработку специальных, инструментальных и технологических знаний о том, как на основе научных знаний в данных условиях необходимо действовать, чтобы получить то, что может или должно быть («инновационный проект»);
- образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов конкретной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в жизнь («внедрение») [13].

В настоящее время компетентностный подход к образовательному процессу предполагает не столько освоение студентами предметных знаний, сколько формирование знаний, навыков и умений адекватных современной медицинской практике. Этот контент должен быть хорошо структурирован и представлен в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с использованием современных средств коммуникации.

Особое внимание в процессе подготовки специалистов, на наш взгляд, следует уделять «клиповым особенностям» мотивов делового и межличностного общения (рекреационная направленность, доминирование индивидуалистического характера).

Методы обучения в вузе XXI века – это активные методы формирования компетенций, основанные на взаимодействии педагогов и обучающихся и вовлечении их в учебный процесс, а не только в формате пассивного восприятия материала. Важны: диалог, дискуссия, обсуждение конкретных кейсов и более активное участие в академической и внеучебной деятельности,

чтобы развивать у студентов целостное мышление, воображение, память, ораторские способности и многие другие, значимые для будущего профессионала.

Заключение. Клиповое мышление характеризуется фрагментарностью, скоростью и поверхностностью. Проблема клипового сознания студентов, на наш взгляд, может быть частично решена путем сочетания традиционных и инновационных способов представления информации. В предпочтительных формах работы с подачей учебной информацией важны: наглядность, имманентность, эмоциональность, ассоциативность. А в принципах информационного отбора учебного материала – доминантность, мотивации «интереса», избирательность, «встраивание» визуальной информации в систему овладения профессионально значимых компетенций. Учет когнитивных стилей обучающихся позволит преподавателям осуществлять образовательный процесс с учетом индивидуальных познавательных особенностей студентов.

Литература/ References

1. Что такое клиповое мышление и как извлечь из него пользу. -Электронный ресурс. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/innovation/60dad2ce9a794760a59e66f5> (дата обращения 20.02.2023).
2. Горобец Т.Н., Ковалев В.В. «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти // Мир психологии, 2015, № 2. С. 94 - 100.
3. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений. / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 110-112.

4. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего (The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man). М.: Академический проект, 2005. 496 с.
5. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. М.: АСТ, 2002. 557 с.; Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ-Москва, 2002. 784 с.
6. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. // Ineternum, 2010. № 1. - [Электронный ресурс].- URL: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm (дата обращения: 28.01.2023).
7. Волкодав Т. Дихотомия феномена «клипового мышления». - Электронный ресурс – URL: <https://www.researchgate.net/publication/enon> (дата обращения 20.02.2023).
8. Гриценко И.А. Клиповое мышление – новый этап развития человека // Ученые записки РГСУ. 2012. – № 4 (104). - Электронный ресурс. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-novyy-etap-razvitiya-chelovechestva> (данные обращения: 27.02.2023).
9. Аксенов Л. Б. Клиповое мышление-гениальность или слабоумие // Современное машиностроение. Наука и образование: Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. Конференций / Под редакцией М. М. Радкевича и А. Н. Евграфова, СПб: Изд-во Политех. ун-та, 2014. С.3-9.
10. Михайлова Т. М., Акименко Г. В. Формирование профессиональных компетенций в процессе изучения курса «Психология и педагогика»: на примере факультета высшего сестринского образования // Дневник науки. 2020. – № 3 (39). – С. 13. - Электронный ресурс. – URL: <http://dnevniknauki.ru/images/publications/2020/3/pedagogics/Akimenko.pdf> (data obraschenija: 21.02.2023).

11. Докука С. В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // *Общественные науки и современность*, 2013, № 2. С. 169 – 176.

12. Жаркова Е. Н. Теория клипового мышления или эскиз картины регресса человеческого разума // *Дискурс-Пи*. 2019. № 2 (35). - Электронный ресурс. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-klipovogo-myshleniyaili-eskiz-kartiny-regressa-chelovecheskogo-razuma> (данные обращения: 18.01.2023).

13. Акименко Г. В. ИЗ опыта организации самостоятельной работы студентов в рамках изучения курса «Психология и педагогика» в медицинском университете. В сборнике: *Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее* // Сборник статей X Международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 178-180.

**ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РКИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.**

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

**EXTRA-EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PROCESS OF
IMPLEMENTING THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN
TEACHING RFL TO FOREIGN STUDENTS.**

Alshevskaya V. A.
Kemerovo State Medical University, Kemerovo

Аннотация. Статья посвящена анализу различных видов внеучебной деятельности с позиций компетентностного подхода в образовании как одного из приоритетных в обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова. Компетентностный подход, компетенция, русский язык как иностранный, внеучебная деятельность.

Abstract. The article is devoted to the analysis of various types of extracurricular activities from the standpoint of the competence-based approach in education as one of the priorities in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Competence-based approach, competence, Russian as a foreign language, extracurricular activities.

Интернационализация высшего образования является неотъемлемой частью образовательного процесса во всём мире и коснулась многих высших учебных заведений Российской Федерации. Кемеровский государственный медицинский университет Минздрава РФ не является исключением, а является единственным поистине интернациональным вузом Кузбасса. В последнее время он становится одним из привлекательных учебных заведений для студентов из Индии, Египта, Судана, Йемена, Нигерии, Сирии и др. Медицинский университет даёт возможность получить достойное образование, соответствующего международным стандартам, благодаря учебно-методической и материально-технической базам.

Обучение в медицинском вузе отличается практико-ориентированной направленностью, которое предполагает общение на государственном языке (русском) и даже в случае предоставления билингвальной формы обучения, бытовая и социокультурная сфера общения требует знания русского языка.

Дисциплина РКИ в КемГМУ осваивается иностранными студентами в течение четырех учебных курсов. В течении данного периода совершается освоение, закрепление базового и развитие профессионально-ориентированного уровней владения языком. Безусловно, сложившаяся ситуация требует основательного и эффективного подхода к преподаванию данной дисциплины. Согласно исследованию современных лингвистов, самым результативным признаётся именно компетентностный подход в обучении русского языка как иностранного. Изучение этого вопроса в контексте нашего исследования делает его **актуальным**.

Целью данной работы является определение наиболее эффективной деятельности, используемой для реализации компетентного подхода в обучении РКИ.

Результаты и их обсуждения.

Термин «языковая компетентность» впервые был употреблен американским лингвистом Н. Хомским в контексте психолингвистических исследований рассматривался им как «способность говорящего продуцировать грамматически правильные языковые выражения. Языковая компетенция относится скорее к знанию языка, а не к его использованию» [7, с. 180].

После введения этого термина Н. Хомским в конце XX века, он стал активно употребляться в педагогике. Стоит отметить, что вначале под компетенциями подразумевали формирование простейших навыков в следствии «автоматизации знаний». В дальнейшем этот подход был переосмыслен, и американский учёный Ch. Velde разграничила два понятия: компетентность и компетенция. Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «анатомию» компетентности [8].

Вопрос компетентного подхода в образовании глубоко изучается как зарубежными, так и отечественными учёными и в настоящее время. Понятие «компетентность» определяется как «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций» [3].

Чтобы понять сущность компетентного подхода в образовании, следует обратиться к определению российского лингвиста и методиста Мирульда Р.П. По его словам, это способ преподавания, который способен развивать у обучающихся определенный набор качеств:

- умение находить, анализировать, отбирать и обрабатывать приобретенные сведения, транслировать необходимую информацию;

- обладание способами решения возникших трудностей;
- владение механизмами планирования, анализа, самооценки собственной работы в необычных ситуациях;
- обладание способностями взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в команде.

Все вышеприведенные качества необходимы для решения профессиональных задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным качествам [5].

Как свидетельствуют литературные источники, компетентностный подход в российском образовании имеет «ярко выраженную гуманистическую, а не только прагматическую направленности», позволяющие сохранить культурно-исторические ценности страны [4]. При этом учебный процесс направлен на практические результаты, и в то же время не происходит отрицания знаний, которые нужны как основа деятельности [1].

Говоря о преподавании РКИ в вузе, то педагогическая наука накопила уже достаточно большой объем исследований, в котором доказано, что данный подход в обучении этой дисциплины является наиболее эффективным и сопутствует «более качественному усвоению языка и активному овладению им, а реализация компетентностного подхода – всестороннему развитию квалифицированного профессионала высокого уровня» [1].

Компетентностный подход в преподавании РКИ традиционно включает следующие основные компетенции: 1) ценностно-смысловая, 2) общекультурная, 3) учебно-познавательная, 4) информационная, 5) коммуникативная, 6) социально-трудовая, 7) личностного совершенствования [6]. Вслед за исследователями Ю.И. Злобиной и М.О. Сорокиной мы склонны утверждать, что внеучебная работа преподавателей со студенческими группами будет выполнять требования реализации данного подхода в обучении иностранных студентов [2]. Во время подобного вида работы

осуществляется освоения языка естественным путём при помощи творческого подхода.

Погружение студентов в социо-культурную жизнь страны происходит интенсивно и эффективно. Здесь они играют активную роль и полностью включены в процесс. Всё время они узнают что-то новое и интересное для себя. Тем самым происходит более быстрое усвоение нового лексического и грамматического материала.

К важным факторам при организации и проведении мероприятий, по нашим наблюдениям, относятся:

1) дружеская атмосфера. Вполне естественно, студентам нравится общение со своими согражданами из других учебных заведений, поэтому их внимание привлекают мероприятия, которые способствуют такому общению.

Кроме того, обучающимся доставляет наслаждение общение со школьниками – учениками средних и старших классов. Объяснить это можно тем, что это неофициальное общение позволяет студентам ощущать себя свободно, не бояться делать стилистические и грамматические ошибки в речи. Помимо этого, у студентов появляется возможность побывать «в статусе» дорогих иностранных гостей, что также вызывает позитивные эмоции;

2) игровой процесс. Игра как инструмент обучения регулярно позитивно воспринимается учащимися. Во время игры стираются языковые и психологические барьеры. Игра как педагогическая спецтехнология содействует становлению и закреплению языковых образов в памяти, предоставляет возможность использовать ранее полученные навыки общения в различных речевых ситуациях;

3) совместная созидательная деятельность.

Совместное производство каких-либо предметов своими руками – к примеру, сувенирных кукол, рисунков, поделок – обеспечивает познание чужой культуры через «предметный» мир и его непосредственное «осязание», знакомство с бытовой народной культурой, гарантирует заинтересованное

отношение студентов к происходящему. Кроме того, общеизвестно влияние развития мелкой моторики на интеллектуальные способности.

Выводы. Таким образом, наиболее эффективные внеучебные мероприятия для иностранных учащихся, представляющие интерес для них и в то же время способствующие формированию различных компетенций, должны «сочетать» в себе несколько факторов: дружеская атмосфера общения, игровой процесс, созидательная совместная деятельность.

Литература / references

- 1) Гукемухов Е.Ю., Роль компетентного подхода в повышении качества образования / Институт стратегии развития образования Российской академии образования. / [Электронный ресурс]. URL <http://www.instrao.ru/index.php/nauchnaya-deyatelnost>. (доступно на 01.03.2023).
- 2) Злобина Ю.И., Сорокина М.О. Оценка эффективности различных видов внеучебной деятельности в процессе обучения РКИ // МНКО. 2018. №2 (69). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-razlichnyh-vidov-vneuchebnoy-deyatelnosti-v-protsesse-obucheniya-rki> (доступно на 01.03.2023).
- 3) Лебедев, О.Е. Компетентный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – No 5. – С. 1–3.
- 4) Макеева С.Н. Компетентный подход к методической подготовке учителя иностранного языка. *Вестник бурятского государственного университета*. 2010; 15: 201 – 205.
- 5) Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – No 7. – С. 30–36.)
- 6) Мишенева Ю.И. Компетентный подход в обучении иностранным языкам. *Концепт*. 2014. Спецвыпуск No08. [Электронный ресурс]. URL [//e-koncept.ru/2014/14600.htm](http://e-koncept.ru/2014/14600.htm) (доступно на 01.03.2023).

- 7) Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. — М. : ФЛИНТА : наука, 2013. — 632 с.
- 8) *Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / 27 Annual SCUTREA conference, 1997. – P. 27–35.*

УДК 159

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ: ОСОБЕННОСТИ ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Ашаева А.В.

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

SOCIAL ADAPTATION: FEATURES OF TUTORING SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS

Ashaeva A.V.

"Kemerovo State Medical University", Kemerovo, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в России (в частности, в Кузбассе). Решение проблемы предусмотрено тьюторским сопровождением иностранных студентов обучающихся в высших учебных заведениях. В статье представлены особенности работы тьюторов и адаптивные возможности иностранцев.

Ключевые слова Тьюторство, адаптация иностранных студентов, КемГМУ, «мультикультурализм».

Abstract. This article is devoted to the problem of adaptation of foreign students to the conditions of life and education in Russia (in particular, in Kuzbass). The solution to the problem is provided by tutor support for foreign students studying in

higher educational institutions. The article presents the features of the work of tutors and the adaptive capabilities of foreigners.

Keywords. Tutors, adaptation of foreign students, KemSMU, "multiculturalism".

Введение.

В наше время, когда каждому человеку доступно образование в любой точке мира, существуют программы обучения зарубежом. Наш университет не исключение. В КемГМУ учатся более 500 человек из ближнего и дальнего рубежа. Например, из таких стран, как Египет, Индия, Судан, Пакистан, Кот-д'Ивуара и другие. Незнание русского, а порой даже английского языка, чужая страна, другой климат, новая социальная сфера и новый формат обучения – это все очень влияет на состояние иностранного студента и его дальнейшее обучение в ВУЗе. Даже русские студенты в первое время проходят социальную адаптацию на новом месте обучения. «Новый» формат расписания, другая атмосфера, правила университета, новые люди и место проживания влияют на способности студента к обучению и запоминанию нового материала. Хочется отметить, что обучение в первые несколько лет на английском языке, а последующие года на русском. Для некоторых студентов являются проблемой. Потому что не все ребята знают английский язык в совершенстве. Поэтому им приходится переводить учебный материал на их родной язык. Такое изучение и запоминание учебного и научного материала занимает больше времени, чем для русскоговорящих студентов.

Л.Р. Мустафина и А.Р. Нурутдинова относят к основным трудностям, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы в российских ВУЗах и которые требуют преодоления через адаптацию, следующие:

- 1) низкий уровень владения русским языком как иностранным;
- 2) недостаток общеобразовательных и профильных знаний;
- 3) отличие процесса обучения в России от процесса обучения на родине;
- 4) слаборазвитость навыков самостоятельной работы. [4]

Однако в указанной классификации, выделяющей языковые и академические трудности, отсутствует важный социокультурный аспект – трудности, возникающие из-за различий в культуре, этикете, традициях родной страны и страны изучаемого языка. Этот аспект нельзя недооценивать, несмотря на то, что для успешного обучения в университете преимущество отдается снятию языковых трудностей и приобретению академических навыков.

Для того, чтобы у иностранных студентов нашего ВУЗа не было слабой социокультурной адаптированности, которая в последствии может привести к психологическому дискомфорту, боязни участвовать в социальной жизни университета, а также страха развиваться как молодому ученому. Именно из-за непонимания социальных реалий в нашем университете есть тьюторы – русские студенты, которые помогают студентам, прибывшим из-за рубежа. [2] На своем опыте хотелось бы рассказать о проблемах социальной адаптации у ребят и путях ее решения. Для адаптации иностранных студентов в Сибири, установления и в последствии укрепления дружественных связей между русскими и иностранными ребятами, а также для понимания особенностей обучения в медицинском университете тьюторы проводят ознакомительную экскурсию по университету, рассказывают об особенностях и специфичности некоторых предметов, помогают разобраться с расписанием, а также указывают маршрутный путь, по которому иностранцы могут добраться до других корпусов. Считается, что не мало важным моментом является факт знания английского языка для тьюторов, который очень сильно помогает в налаживании контакта.

Наши иностранные первокурсники, а также некоторые старшие курсы сталкиваются с проблемой покупки недорогой одежды, продуктов питания, бытовой техники и химии. Прося меня о помощи и спрашивая совета, я рассказываю им, где находятся ближайшие магазины, а также в каких местах можно купить качественные товары по более низкой цене. Однако следует учесть то обстоятельство, что зарубежные студенты являются представителями разных культур и религий с определёнными нормами

поведения и ценностями. Так, студенты-мусульмане спокойно могут ходить в мечеть, а студенты-христиане могут посещать наши православные церкви. Мечеть и церковь, кстати говоря, находятся не так далеко от нашего университета, что облегчает ребятам задачу в поиске и их посещении. Так как заезд первокурсников происходит в ноябре, а зимы в Кемеровской области снежные и очень холодные, я даю советы ребятам о покупке теплой зимней одежды.

Н.Н. Зименкова упоминает о важности «мультикультурализма» и межкультурного диалога. К её мнению присоединяется Г.И. Шевцова, называя толерантность одним из факторов успеха социокультурной адаптации студентов-иностранцев. Таким образом, русскоязычные студенты также могут принимать активное участие в адаптации своих зарубежных коллег. [3,5]

Чтобы ребята быстрее окунулись и прочувствовали русскую культуру, организуется сопровождение их на такие мероприятия, как походы в театры, музеи, туристические комплексы, областную библиотеку, научно-исследовательские центры. Места, в которых иностранные обучающиеся могут познакомиться с историей быта местных народов нашей области, попробовать местную кухню и принять участие в зимних или летних забавах, характерных для нашего региона. [1] Не мало важной особенностью работы, являются походы в больницу. Все люди переживают за свое здоровье, и наши иностранные студенты не исключение. Регулярно тьюторы сопровождают студентов в поликлинику, больницу и травмпункт. в качестве переводчика и их друга, который поддержит в нужный момент.

На мой взгляд, одним из хороших решений адаптации студентов, прибывших из других стран, является организация различных концертов. Одними из самых больших и ярких концертов являются «Давай знакомиться!» и «Студенческая весна». В этих концертах могут участвовать абсолютно все студенты. Для иностранцев это отличная возможность приобрести новых друзей, а также показать свои таланты, которые будут оценены по достоинству. Хочется отметить, что именно в коллективной творческой работе

постепенно разбиваются языковые барьеры, ведь в таких местах люди говорят на языке творчества. Это очень сплочивает людей, не смотря на их национальные особенности и язык. Концерты и творческие мероприятия, приуроченные к русским национальным праздникам, таким как Новый год, Масленица, День Победы, Международный женский день, День защитника Отечества, помогают иностранцам лучше знать и понять русскую культуру, что также упрощает социальную адаптацию.

Вывод.

В заключении хочется сказать, что работа тьютором с иностранными студентами является важным моментом в адаптации ребят в новой среде. Помогая и решая некоторые проблемы студентов, мы помогаем им быстрее освоиться на новом месте и в ускоренном режиме включиться в учебный процесс, так как обучение в медицинском университете является сложным не только для иностранцев, но и для русских студентов.

Литература/ References

- 1) Альшевская В.А., Медведева Е.В., Роль воспитательной работы в процессе адаптации иностранных студентов к условиям жизни в России (Кузбасс) (на примере работы международного студенческого волонтерского клуба ФГБОУ ВО КемГМУ Минздрава России) // Поликультурное образование в современном вузе: вызовы и перспектива. – 2021. – С. 43-50.
- 2) Герасимова В.В., Машенькин В.П. Социокультурная адаптация иностранных слушателей подготовительных факультетов // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сб. ст. отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина – 2017. –ISBN: 978-5-98269-171-2 – С.95–98.

- 3) Зименкова Н.Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: междисциплинарный подход // Новое в психологопедагогических исследованиях. 2010. № 2(18). С. 20-25. ISSN: 2072-2516
- 4) Мустафина, Л.Р., Нурутдинова, А. Р. (2012) Необходимые условия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебному процессу в высшей школе // Вестник Казанского технологического университета. № 12. Т. 15. С. 335–337.
- 5) Шевцова Г.И. Толерантность как фактор успешной социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях малого и среднего города // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. Том 1. №1.

УДК 377:378

МОДЕЛЬ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Ачкасова О.Г.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,

г. Кемерово, Россия

Лесникова Е.С.

ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет

имени Т. Ф. Горбачева»,

г. Кемерово, Россия

Ларионова Ю.С.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет»,

г. Кемерово, Россия

Аннотация. В статье представлен обзор существующих моделей цифровых компетенций специалистов и студентов высшей школы. На основе

анализа существующих моделей авторами предложена модель цифровой компетентности современного специалиста. Данная модель определяет подготовку современных обучающихся в системе профессионального образования для последующей эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации экономики и рынка труда.

Ключевые слова: цифровые компетенции специалиста, цифровое общество, цифровая экономика, рынок труда.

MODEL OF DIGITAL COMPETENCIES OF A MODERN SPECIALIST

Achkasova O.G.

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional
Education «Kemerovo State University»,

г. Kemerovo, Russia

Lesnikova E.S.

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional
Education «Kuzbass State Technical University

Kuzbass State Technical University after T.F. Gorbachev»

г. Kemerovo, Russia

Y.S. Larionova.

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional
Education «Kemerovo State Medical University»,

г. Kemerovo, Russia

Abstract. The paper presents a review of existing models of digital competencies of specialists and students in higher education. Based on the analysis of existing models, the authors propose a model of digital competence of modern specialist. This model defines the training of modern students in the system of professional education for further effective professional activity in the conditions of digital transformation of the economy and labor market.

Keywords: digital competences of a specialist, digital society, digital economy, labour market.

Процессы цифровой трансформации экономики и социальной сферы оказывает существенное влияние на рынок труда и подготовку кадров на всех уровнях профессионального образования. Согласно программе «Цифровая экономика Российской Федерации», доля населения, владеющая цифровыми компетенциями, должна составлять 40 % [1]. Причем это должны быть не только пользовательские цифровые компетенции, но и специфичные, связанные с конкретной профессиональной деятельностью. Реализация инновационных проектов в условиях цифровой экономики порождает спрос на специалистов, владеющих комплексом межпредметных и цифровых компетенций. Российское профессиональное образование вступило на этап цифровизации и цифровой трансформации, что повлекло за собой трансформационные преобразования: изменения рынка труда, расширение использования электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий, необходимость формирования и развития цифровых компетенций, обеспечение информационной безопасности образовательного процесса [2, с. 52].

За последнее десятилетие были разработаны различные модели цифровых компетенций, создаются списки профессий, которые вскоре исчезнут, параллельно появляются атласы новых профессий [3; 4]. Складывается рынок так называемых гибридных специальностей – например, специалист по SMM (social media marketing) – менеджер или маркетолог, обладающий цифровыми компетенциями или, наоборот, специалист в сфере цифровых технологий, сформировавший компетенции сферы менеджмента и маркетинга. На этапе цифровой трансформации общества помимо исчезновения профессий и появления новых, на рынок труда оказало появление категории самозанятых граждан, которые, как правило, продвигают свои продукты и услуги в сети интернет, и нуждаются в формировании новых цифровых и предпринимательских компетенциях.

Одной из актуальных задач в реализации Федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», входящей в национальную программу «Цифровая экономика», является формирование профессиональных компетенций в области сквозных цифровых технологий в условиях трансформации, то есть перехода к цифровой экономике. Выделяют несколько моделей цифровых компетенций. Тандем Агентства стратегических инициатив – АСИ и федерального института развития образования при РАНХиГС играют ведущую роль в выработке новых подходов при подготовке кадров для современного рынка труда; университет Сбербанка имеет опыт подготовки кадров в части цифровых навыков [5].

Базовая модель компетенций цифровой экономики включает «коммуникацию и кооперацию в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности; креативное мышление; управление информацией и данными; критическое мышление в цифровой среде» [1]. Данные компетенции, по мнению разработчиков данной модели, необходимы для осуществления профессиональной и жизнедеятельности в условиях цифровизации и цифровой трансформации общества и экономики. Процесс цифровизации и цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности изменяет практики профессиональной деятельности путем использования сквозных цифровых технологий, тем самым оказывает существенное влияние на подготовку кадров для цифровой экономики.

Целевая модель компетенций 2025 подготовлена VCG на базе консенсус-мнения экспертов и анализа подходов Библиотеки компетенций Lominger, Сбербанка, RosExpert/Korn Ferry, НИУ ВШЭ, WorldSkills Russia и Global Education Futures. Модель описывает комплексный подход к описанию цифровых навыков в их тесной связи с мягкими навыками и общими знаниями, расширяя понимание цифровой грамотности и уходя от узконаправленной компьютерной грамотности. В эту модель, помимо технических навыков работы с цифровыми устройствами, включаются когнитивные и социально-

поведенческие компетенции, направленные на обеспечение комфортного существования, эффективную коммуникацию и саморазвитие человека в цифровой среде. На основе этих компетенций можно выделить основные направления для развития:

– «цифровые навыки и знания (базовая цифровая грамотность, аналитика данных, машинное обучение, искусственный интеллект, программирование, архитектура информационных систем, кибербезопасность);

– навыки и знания, которые помогают справляться с волатильностью и неопределенностью будущего (адаптивность, критическое и системное мышление, умение справляться со стрессом, управление изменениями, бизнес-планирование, способность к самообучению в соответствии с концепцией «lifelong learning»);

– навыки и знания, которые помогают справляться с большим потоком информации (базовые навыки программирования, поиска, обработки и анализа информации, информационная гигиена, медиа-грамотность, а также управление вниманием);

– навыки и знания, определяющие высокие коммуникационные способности для эффективного межличностного взаимодействия (умение работать в команде, сотрудничество, навыки самопрезентации, навыки деловых переговоров);

– навыки и знания, которыми не могут овладеть машины (эмпатия и эмоциональный интеллект, креативность и нестандартное мышление, управление роботизированными процессами» [6, с. 39-40].

Специалисты Центра подготовки руководителей и команд цифровой трансформации РАНХиГС разработали модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления, в состав которой входят следующие цифровые компетенции:

- «базовые цифровые компетенции – минимально необходимый уровень знаний и навыков использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в повседневной и профессиональной деятельности;
- личностные компетенции – (softskills) в сфере цифрового развития - группа компетенций, отражающая индивидуальные особенности личности, позволяющие успешно участвовать в реализации стратегии цифровой трансформации и проектах цифрового развития;
- профессиональные компетенции – (hardskills) в сфере цифрового развития - группа компетенций, связанных с функциональным использованием методов и инструментов управления процессами, проектами, продуктами цифровой трансформации и регулярным решением сложных профессиональных задач в цифровой среде;
- цифровая культура – система ценностей, установок, норм и правил поведения, которую принимает, поддерживает и транслирует команда цифровой трансформации» [7].

НИУ ВШЭ в 2020 году разработали и внедрили в деятельность университета «Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ», в которой представлена структура понятия «цифровые компетенции»: «цифровыми компетенциями, формирование которых интегрировано во все образовательные программы НИУ ВШЭ, являются:

- цифровая грамотность для использования цифровых технологий и инструментов работы с информацией с целью удовлетворения личных, образовательных и профессиональных потребностей, коллективной работы в цифровой среде, учитывая основы безопасности, этические и правовые нормы;
- алгоритмическое мышление и программирование: от формализованной постановки задач и разработки алгоритма решения до использования современных инструментов программирования;

– анализ данных и методы искусственного интеллекта: от использования математических методов и моделей для извлечения знаний до решения профессиональных задач и разработки новых подходов» [8].

Данные компетенции выделяются как надпрофессиональные и сквозные одновременно, могут осваиваться всеми студентами независимо от направления и уровня получаемого образования.

В 2013 году Фонд развития интернета и факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова провели исследование по изучению цифровых компетенций, согласно которому «знания, умения, мотивация и ответственность как составляющие цифровой компетентности делят цифровую компетентность на 4 подвиды:

– «информационная и медиакомпетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией цифровой информации с использованием цифровых ресурсов и ее критическим осмыслением;

– коммуникативная компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети);

– техническая компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т. д;

– потребительская компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей» [9, с. 236].

Рабочая группа университета Иннополис в 2021 году утвердила 30 наборов цифровых компетенций, которыми должны обладать современные

выпускники вузов; при этом перечень данных цифровых компетенций не опубликован [4].

Изучив опыт других исследователей, мы разработали свою модель цифровых компетенций специалиста (таблица 1) [10].

Таблица 1

Структурные компоненты модели цифровой компетентности специалиста

Постоянные компоненты		Переменный компонент
Базовые цифровые компетенции (БЦК1-4)	Личностные цифровые компетенции (ЛЦК1-2)	Профессиональные цифровые компетенции (ПЦК1)
БЦК1 Способность использования и управления большими данными	ЛЦК1 Способность к коммуникации и кооперации в цифровой среде	ПЦК1 Способность к решению профессиональных задач в цифровой среде
БЦК2 Способность применять цифровые технологии	ЛЦК2 Способность к развитию критического мышления и формированию	
БЦК3 Способность к развитию ИТ-инфраструктуры	информационного иммунитета в цифровой среде	
БЦК4 Способность к управлению цифровым развитием		

С нашей точки зрения, данная модель носит универсальный характер, то есть может рассматриваться применительно к специалистам различных отраслей профессиональной деятельности, кроме сферы ИТ. Формирование и развитие данных компетенций с учетом вызовов общества и цифровой экономики целесообразно осуществлять в процессе подготовки обучающихся в системе профессионального образования. Данные цифровые компетенции

могут формироваться у будущих специалистов всех непрофильных IT-направлений и профилей подготовки на любом уровне профессионального образования – среднего профессионального, высшего или дополнительного профессионального образования. Формирование данного набора цифровых компетенций современного специалиста соответствуют требованиям цифровой экономики, общества, государства и рынка труда и являются надежным фундаментом для осуществления эффективной профессиональной деятельности в цифровой среде.

Литература/ References

1. Цифровая экономика Российской Федерации [программа]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 05.02.2023).
2. Лях, Ю.А. Социальные и философские основы цифровизации цифровой трансформации профессионального образования / Ю. А. Лях // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 3(43). – С. 86-92.
3. Горелова, Е. Профессии живые и мертвые [Электронный ресурс] / Н. Горелова // Ведомости. 2017. № 4342. – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2017/06/15/694454-ischezayuschei-professiei> (дата обращения: 28.01.2023)
- Утверждены 30 наборов цифровых компетенций для выпускников вузов [Электронный ресурс] / Министерство цифрового развития, связи и коммуникаций Российской Федерации. – Режим доступа: <https://digital.gov.ru/ru/events/41177> (дата обращения: 19.02.2023).
4. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики [Электронный ресурс] / Корпоративный университет Сбербанка». – Москва,

2018. – Режим доступа: <https://edutechclub.sberbank-school.ru/node/62> (дата обращения: 10.02.2023)

5. Колыхматов, В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / В.И. Колыхматов. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2020. – 135 с.

6. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления [Электронный ресурс] / под ред М. С. Шклярук. - Москва: РАНХГиС, 2020. – 43 с. – Режим доступа: <https://hr.cdto.ranepa.ru/cm> (дата обращения: 20.02.2023)

7. Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ: Приложение 7 к протоколу заседания ученого совета НИУ ВШЭ от 26.06.2020 № 10 [Электронный ресурс] / НИУ ВШЭ. – Москва, 2020. – Режим доступа: <https://inlnk.ru/70EpZ> (дата обращения: 17.02.2023).

8. Приходько, О.В. Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза / О.В. Приходько // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 235-238.

9. Модель формирования сквозных цифровых компетенций у студентов высшего образования непрофильных ИТ-направлений в процессе ДПО / О.Г. Ачкасова, В.П. Панасюк, А.Г. Широколобова, Ю.С. Ларионова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 2. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-4.

УДК 94/100

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ И СЛОЖНОСТИ ЕЁ ПРЕПОДАВАНИЯ

Бородкина А.Ю.

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

RELEVANCE OF STUDYING HISTORY BY INTERNATIONAL STUDENTS AND THE DIFFICULTIES OF ITS TEACHING

Borodkina A.Yu.

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

Аннотация. Принципиальные изменения в жизни современного российского общества невозможны без знания истории родной страны, её роли в мировой истории. Изучение истории в вузе также важно для подготовки патриотически настроенных граждан, людей думающих, с широким кругозором и навыками критического мышления. В Кемеровском государственном медицинском университете накоплен значительный опыт преподавания истории особому контингенту обучающихся – иностранным студентам. Автор статьи определяет актуальность преподавания истории иностранным гражданам, сложности этого процесса и способы их преодоления.

Ключевые слова: история России, всеобщая история, иностранные студенты, концепция преподавания, экспорт образования, принципы обучения

Abstract: fundamental changes in the life of modern Russian society are impossible without knowledge of the history of the native country, its role in world history. Studying history at a university is also important for preparing patriotic citizens, people with a broad outlook and critical thinking skills. Kemerovo State Medical University has accumulated significant experience in teaching history to a complex contingent of students – international students. The author of the article

defines the relevance of teaching history to foreign citizens, the difficulties of this process and ways to overcome them.

Key words: history of Russia, world history, international students, concept of teaching, export of education, principles of teaching

Сегодня курс «История (история России, всеобщая история)» изучается во всех высших учебных заведениях Российской Федерации независимо от их профиля. Эта особенность образования берёт начало ещё в советской высшей школе: давать не только профессиональную, но и широкую гуманитарную подготовку, которая предусматривает изучение истории, философии, социологии, русского языка, иностранных языков.

Нехватка исторических знаний, фальсификация исторических фактов, неумение критически мыслить и оценивать происходящее могут привести к опасным последствиям. Результат этого мы наблюдаем в последнее время: многочисленные попытки западных держав переписать историю, снос памятников русским историческим деятелям, русофобия, «отмена» русской культуры, рост нацизма в некоторых странах Европы.

Неудивительно, что на государственном уровне было принято решение увеличить количество часов на изучение истории в вузах страны. В связи с этим на сайте министерства науки и высшего образования Российской Федерации была опубликована «Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования», в которой цель изучения истории в вузе сформулирована следующим образом: «Курс истории призван способствовать пониманию студенчеством особенностей российского исторического развития на общемировом фоне, оценить вклад России в развитие мировой цивилизации, ее роль в разрешении крупных международных конфликтов, влияние в мировой политике в целом, проблемы необходимости реагирования на общеисторические вызовы» [1, с.4]. Данная концепция начнёт действовать с сентября 2023 года.

В документе указано, что «Курс предназначен для студентов вузов, которые прошли уже обучение по истории в средней школе и усвоили базовый фактический материал ... учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации» [1, с.6]. Но как быть с иностранными студентами, которые не учились в российской школе? И откуда вообще в российских вузах иностранные студенты?

Некоторое количество иностранных студентов, особенно из бывших республик Советского Союза получали высшее образование в России и раньше, до 2017 года. Усиленный приём иностранных граждан в вузы Российской Федерации начался в 2017 году с приоритетного проекта «Экспорт образования», ключевой целью которого было «повысить привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг» [3].

В соответствии с национальным проектом «Образование», принятом двумя годами позже, в 2019 году, к концу 2024 г. в два раза будет увеличено количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах (до 425 тыс. человек) [2].

Кемеровский государственный медицинский университет активно включился в реализацию поставленных задач. Первые иностранные студенты, 45 граждан Республики Индия, были зачислены в вуз в 2017 году. За последний год интерес иностранцев к Кемеровскому медицинскому университету возрос. Так, в 2021 году ряды будущих врачей пополнили 94 человека, а в 2022 – 206 человек [5].

Иностранных студентов, обучающихся в Кемеровском государственном медицинском университете Минздрава России, можно разделить на две группы: студенты из ближнего зарубежья (Казахстан, Таджикистан, Армения и т.д.), которые учатся вместе с русскими студентами на русском языке, и студенты, приехавшие в Российскую Федерацию из дальнего зарубежья (Индия, Египет, Пакистан, Нигерия, Судан, Кот-д'Ивуар и др.). Эти студенты

не владеют русским языком и на первых курсах обучаются отдельно, с англоязычным сопровождением.

Обучение иностранных студентов ведется в соответствии с российским ФГОС, поэтому рабочая программа дисциплины «История (история России, всеобщая история)» в результате освоения должна сформировать у обучающихся универсальные компетенции УК 1, УК 5, то есть системное и критическое мышление с учётом разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия [4]. Действительно, освоение этих компетенций помогает иностранным студентам адаптироваться к российскому социуму, проявлять уважительное и толерантное отношение друг к другу, а также самостоятельно и непредвзято оценивать исторические события прошлого и настоящего в условиях усиливающейся информационной войны

Преподаватели отдела по работе с иностранными студентами (ОРИС) КемГМУ накопили значительный опыт работы со студентами из дальнего зарубежья, что позволяет сформулировать и систематизировать проблемы, с которыми приходится сталкиваться при реализации актуальных задач высшего образования.

Ниже речь пойдёт о некоторых сложностях в преподавании истории иностранным студентам из дальнего зарубежья.

1. Языковой барьер. Курс истории преподаётся студентам 1-го курса на английском языке. В связи с этим возникают проблемы с пониманием учебного материала. Ведь для иностранных студентов, обучающихся в КемГМУ, английский язык не является родным, да и уровень владения английским языком у студентов очень разный. Для индийских студентов он является одним из официальных государственных, но далеко не все им свободно владеют. Поэтому необходимо особое внимание уделять историческим терминам, обязательно отражать их в презентациях к занятиям. Каждый раз, когда в лекции встречается редкое или сложное слово, лучше уточнить у слушателей, знают ли они его, при необходимости дать

соответствующе пояснения. Для решения этой проблемы можно рекомендовать студентам вести глоссарий по истории. Сложность могут вызвать такие слова, как *siege* (осада), *cavalry* (кавалерия), *crusades* (крестовые походы), *paganism* (язычество) и т.д. Также особое внимание надо уделять историческим терминам, заимствованным из русского языка: *veche*, *boyar*, *tsar*, *oprichnina* и прочим.

2. Выпускники российских и зарубежных школ обучались по разным школьным программам и, соответственно, в их обучении использовались разные подходы к освещению исторических событий. Например, если в нашей стране Вторая мировая война изучается через призму Великой Отечественной войны, трагедию и подвиг Советского народа, то за рубежом основное внимание уделяется военным блокам, фронтам, хронологии событий. Преодолевать возможные противоречия в базовых знаниях обучающихся возможно с помощью принципа научности и обосновывать свою точку зрения опираясь на достоверные факты и исторические источники: «преподавателю можно и нужно апеллировать к историографии темы, приводить разные точки зрения и аргументы, ссылки на исторические источники, что позволит студентам-неисторикам отчетливо представить научный характер исторического знания» [1, с.7].

3. Разница в содержании школьных программ приводит к тому, что многие известные российским обучающимся исторические личности, такие как Жанна Д'Арк, Маргарет Тэтчер, Иван Грозный или В.И. Ленин, совершенно незнакомы иностранным студентам. Хотя входной контроль базовых знаний показал, что некоторые имена студенты всё-таки встречали (Сталин, Пётр Великий), но кроме имени никакой другой информацией об этих людях они не владеют. Чтобы преодолеть эту проблему, нужно приучать студентов вести отдельный список исторических персоналий с указанием имени, фамилии (если возможно, то и отчества) и кратких сведений об исторической личности. Также студенты могут готовить доклады или небольшие сообщения о выдающихся исторических деятелях.

4. Незнание или плохое знание географии, особенно Европейской части Евразийского континента. В связи с этим совершенно необходимо во время лекционных занятий использовать подробные карты и включать в работу с ними на семинарских занятиях. Кроме того, топонимы также могут вызывать сложности в понимании изучаемого материала и им следует уделять дополнительное внимание.

5. Необходимо учитывать религиозный аспект, проявлять уважение к другой религии. Среди иностранных студентов КемГМУ встречаются представители разных конфессий: христиане, мусульмане, индуисты, буддисты. Для большинства из них религия играет важную роль, к своей вере они относятся очень искренне и серьезно. Поэтому при общении с иностранными студентами важно рассказывать о том, что Россия – многонациональное и многоконфессиональное светское государство, которое имеет уникальный опыт в мирном сосуществовании разных национальностей и религий. Это подчёркивается и в новой концепции преподавания истории России: «В вопросе о становлении и развитии российской государственности необходимо сделать акцент на многонациональном и поликонфессиональном характере российского государства и социума на всем историческом пространстве. Особое значение при этом приобретает освещение исторического опыта национальной и конфессиональной политики Российского государства на всех этапах его существования» [1 с.5].

Таким образом, можно сделать вывод об особой роли, которая отводится истории в формировании всесторонне образованного, думающего, патриотически настроенного молодого поколения. Для успешного преподавания истории иностранным студентам необходимо учитывать особенности этого контингента обучающихся и использовать принципы, широко применяемые в отечественной педагогике: принципы доступности и наглядности, принцип научности, принцип сознательного и активного усвоения знаний, а также принцип единства обучения и воспитания.

Литература/ References

1. Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования Доступно по: <https://minobrnauki.gov.ru/Концепция1.pdf> Ссылка активна на 26.02.2023
2. О приоритетном проекте «Экспорт образования» Доступно по: <http://government.ru/info/27864/> Ссылка активна на 26.02.2023
3. Паспорт национального проекта "Образование" Доступно по: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf Ссылка активна на 26.02.2023
4. Татьяна Попонникова: сегодня КемГМУ – единственный поистине интернациональный вуз Кузбасса // VSE42.RU - информационный сайт Кузбасса. Доступно по: <https://vse42.ru/news/33534259> Ссылка активна на 26.02.2023
5. ФГОС 46.03.01 История – ФГОС Доступно по: <https://fgos.ru/fgos/fgos-46-03-01-istoriya-1291/> Ссылка активна на 26.02.2023
- 6.

УДК 61:[378.147:81'36=111]

ОБУЧЕНИЕ ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЕДИЦИНЫ С УЧЕТОМ УСТОЙЧИВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ВАРИАЦИЙ В ИНДИЙСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Гукина Л.В.

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

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения индийских студентов английскому языку медицины в условиях проявления

грамматических вариаций индийского английского языка. Отмечено, что грамматические отклонения от стандартного английского языка, сложившиеся в индийском английском языке, имеют устойчивую природу, обусловленную эволюционными процессами развития языка, что должно учитываться в педагогическом подходе к процессу обучения. Показана эффективность технологий разделения форматов чтения или письма от формата диалогического общения для формирования норм стандартного английского языка в области грамматики.

Ключевые слова: английский язык медицины, стандартный английский, индийский английский, грамматические вариации, письменная речь, диалогическая речь.

TEACHING INDIAN STUDENTS THE ENGLISH LANGUAGE OF MEDICINE TAKING INTO ACCOUNT THE STABLE GRAMMATICAL VARIATIONS IN INDIAN ENGLISH

Gukina L. V.

Kemerovo State Medical University, Russia, Kemerovo

Abstract. The article deals with the issues of teaching Indian students the English language of medicine in the context of the manifestation of grammatical variations of Indian English. It is noted that grammatical deviations from Standard English, which have developed in Indian English, have a stable nature due to the evolutionary processes of language development, which should be taken into account in the pedagogical approach to the learning process. The effectiveness of technologies for separating reading or writing formats from the format of dialogical communication for the formation of the norms of Standard English in the field of grammar is shown.

Keywords: English language of medicine, Standard English, Indian English, grammatical variations, written speech, dialogic speech.

Введение

Для обеспечения процесса обучения английскому языку медицины по программам для иностранных обучающихся педагогами создаются учебно-методические комплексы, которые базируются на актуальном дидактическом материале, изучаемом с применением адекватных методик и технологий [1, с. 203-205; 2, с. 138-139; 3, с. 69-76]. Выясняется, однако, что учебно-методические подходы, заложенные в основу данных программ, работают с разной эффективностью среди иностранных студентов, что имеет под собой глубинные причины. Примером может служить обучение индийских студентов - носителей английского языка, который прошел долгий путь формирования, находясь под воздействием национальных языков, и стал вторым государственным языком в Индии [7, с. 388-391]. Он получил название индийский английский язык. Ученые, занимающиеся исследованием мировых английских языков и азиатских, в частности, говорят о динамической модели их развития. Эта модель учитывает множество сходств и задумана как последовательность пяти характерных стадий, то есть *формирование, экзонормативная стабилизация, нативизация, эндономативная стабилизация и дифференциация* [10, с. 32-36; 12, с. 21]. По их мнению, индийский английский язык находится на стадии нативизации, приводящей «к самым существенным последствиям для реструктуризации самого английского языка; это лежит в основе рождения нового, формально отличного английского языка» [12, с. 44]. Другие исследователи группы азиатских английских языков отмечают, что эти разновидности хорошо продвинулись в процессе нативизации и уже движутся к стадии эндономативной стабилизации [13, с. 116]. Таким образом, на сегодняшний день английский язык у индийских обучающихся – это сплав основ стандартного Британского языка и обладающего высокой устойчивостью национального компонента, это язык с определенными устойчивыми нормами, развивающийся в направлении самостоятельности. Понимание

педагогами природы индийского английского языка и выбор методик и технологий, лежащих в основе преподавания английского языка как иностранного позволит избежать потери учебного времени в попытке повлиять на то или иное явление в английском языке обучающихся, существенно отличающееся от стандартного английского языка, и обеспечит возможность выявить аспекты, требующие детального изучения для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции [4, с. 155-162].

Цель исследования – проанализировать опыт преподавания английского языка медицины на кафедре иностранных языков ФГБОУ ВО «КемГМУ» Минздрава РФ для индийских студентов с учетом влияния устойчивых грамматических вариаций, характерных для индийского английского языка, обозначить основные педагогические подходы к решению коммуникативных задач.

Материалы и методы исследования

Методом исследования в данной работе послужил анализ научной литературы, дидактического материала, опыта применения методик и технологий педагогами кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «КемГМУ» Минздрава РФ при обучении индийских студентов грамматическому аспекту английского языка медицины в условиях значительного влияния грамматических вариаций, присущих индийскому английскому языку.

Результаты и их обсуждение

Традиционно занятия по английскому языку медицины направлены на развитие разных видов профессионально ориентированной речевой деятельности – чтения, письма, говорения. Навыки владения разными видами чтения медицинских текстов и ведения профессионально ориентированного диалога вырабатываются с применением набора обучающих технологий [5, 25-28; 6, с. 154-159]. Практика преподавания английского языка медицины индийским студентам показывает, что на практических занятиях проявление своеобразий индийского английского языка зависит от формата работы с

языковым материалом. Например, при изучающем чтении англоязычных текстов явно появляются особенности произношения и интонации, и, естественно, сохраняется грамматическая структура воспроизводимого текста. Когда обучающиеся работают над текстом, письменно или устно выполняют грамматические задания и упражнения учебника, они воспринимают стандартный английский язык как норму. При выходе из формата чтения в формат диалогического общения или в свободную речь, ситуация существенно меняется и, наряду с фонетическими своеобразиями, начинает проявляться целый спектр грамматических вариаций, которые устойчиво употребляются обучающимися в речи. К таким можно отнести взаимозаменяемость видовременных форм:

- вместо Past Simple используется Present Perfect;
- в прямой речи вместо Past Simple используется Past Perfect «I have seen this movie last year». «Simran has returned home in the evening»;
- в придаточных предложениях отсутствует согласование времён;
- в придаточных предложениях условия и времени используется Future Simple;
- Present Simple часто заменяется на Present Continuous «I am understanding it» «She is knowing the answer»;
- вместо Past Perfect Continuous и Present Perfect Continuous используется Past Continuous и Present Continuous.

В данном случае преподаватель имеет дело с переходом обучающихся от норм стандартного английского языка на нормы, сложившиеся в индийском английском языке. Переход этот происходит автоматически у большинства носителей индийского английского языка за исключением тех, кто изучал стандартный английский язык на углубленном уровне в национальной школе и имеет более устойчивые навыки использования грамматических моделей, принятых в стандартном английском языке. Рассматривая устойчивый характер обозначенных выше грамматических явлений как реальный фактор, создающий труднопреодолимые условия, можно попытаться педагогически решить проблему путем актуализации видов работ, которые могли бы

сконцентрировать внимание обучающихся на проблемных аспектах. Было выявлено, что выполнение тестовых заданий в письменном виде (в аудитории) с итоговым проговариванием результатов вслух или в электронном виде (при самостоятельной работе) с основой на множественный выбор является актуальным форматом при работе с грамматикой стандартного английского языка, который может обеспечить лучшую эффективность в данных условиях. Используя такой подход, у преподавателя есть возможность привлечь большее внимание обучающихся к стандартным грамматическим нормам, акцентируя, что именно такие нормы заложены в международных тестах на знание английского языка как иностранного. Мотивация обучающихся повышается при обсуждении вопросов, связанных с прохождением таких тестов, что может способствовать международной академической и профессиональной мобильности.

Другую значимую проблему в грамматике индийского английского языка представляют особенности построения вопросов, которые также проявляются в устной коммуникации обучающихся:

- в общих вопросах используется отрицательная форма «Didn't I see you yesterday in university?» и «Yes, you didn't see me yesterday in university?» Вместо «Did I see you yesterday in university?» и «No, you didn't see me yesterday in university.».
- в специальных вопросах отсутствует инверсия «When you will go?», «What you are writing?»;
- слова yes, no и isn't (it) используются как подтверждающий вопрос (question tag) «He isn't going there, isn't it?» «You are going tomorrow, isn't?».

Принимая во внимание данные своеобразия и учитывая сложности, порождаемые взаимозаменяемостью видовременных форм в индийском английском языке, педагогические стратегии предпочтительно основываются на четком разведении устного и письменного формата обучения с основой на текст и устного или диалогического формата общения по изучаемой теме на послетекстовом этапе. При первом подходе обучающимся предлагается в

аудитории прочитать или самостоятельно изучить медицинский текст и письменно составить вопросы по его содержанию, создаются визуальные вспомогательные средства, в которых даются модели вопросов, принятые в стандартном английском языке, например:

TEXT 1. HUMAN ANATOMY

THE TASKS

- **Before reading the text study the question models below:**

He works at the city hospital. Models:

1. General question: Does he work at the city hospital?
2. Special question: Where does he work? What hospital does he work at?
3. Who/ what question: Who works at the city hospital?
4. Alternative question: Does he work at the city or rural hospital?
5. Tag question: He works at the city hospital, doesn't he?

- **Now read the text and make up questions of each type. Use the models above as help:**

«Human anatomy is primarily the scientific study of the morphology of the human body. Anatomy is subdivided into gross anatomy and microscopic anatomy (histology). Gross anatomy (also called topographical anatomy, regional anatomy, or anthropotomy) is the study of anatomical structures that can be seen by the naked eye. Microscopic anatomy involves the use of microscopes to study minute anatomical structures, and is the field of histology which studies the organization of tissues at all levels, from cell biology (previously called cytology), to organs. Anatomy, human physiology (the study of function), and biochemistry (the study of the chemistry of living structures) are complementary basic medical sciences, that are generally taught together (or in tandem) to students studying medicine».

Работая с текстом в данном формате, у обучающихся перед глазами есть модели всех типов вопросов стандартного английского языка, вырабатывается навык построения вопросов и ответов на них.

Как отмечалось выше, при переходе учебной деятельности в формат диалогического общения у педагога может создаться впечатление о напрасно

потраченном времени и усилиях, поскольку в разговорной речи обучающиеся автоматически переходят на грамматические нормы индийского английского языка. Отмечено, что среди видов вопросов в индийском английском языке особой вариативностью отличаются разделительные вопросы, которые обычно используются для уточнения какой-либо информации. Разделительный вопрос (tag question, tail question, disjunctive question) представляет собой утвердительное предложение «с хвостиком» (от слова «tag» – кончик хвоста животного), цель которого уточнить или подтвердить информацию и из-за которого предложение называется вопросительным. Особенностью таких вопросов является наличие полярности в частях вопроса: если в первой части вопроса есть утверждение, то вторая часть содержит компонент отрицания и наоборот (He works at the city hospital, doesn't he? – He doesn't work at the city hospital, does he?). В устной речи такие вопросы достаточно популярны. Также, в разделительных вопросах имеет значение интонация. Восходящая интонация используется, когда говорящий хочет выразить удивление, а нисходящая используется, когда выражается недовольство. В случае с индийскими обучающимися создается впечатление, что именно разделительные вопросы являются грамматическим инструментом, который передает ритмику коммуникации и выражает целый спектр эмоций носителей данного языка.

В исследованиях ученых, посвященных использованию разделительных вопросов в различных разновидностях английского языка по всему миру и в индийском английском языке, в частности, отмечается растущее появление нестандартных вариантов вопросов (с инвариантным тегом «не так ли») с использованием таких слов, как «wright» и «ok» в качестве заменителей этого тега. [8, с. 48-54]. В работе К. Ланге уделяется внимание различиям между инвариантными тегами «isn't?» и «is it?» и местными (региональными) тегами «по» и «па». В пределах этого варианта исследователь отмечает предпочтение местных тегов по сравнению с остальными формами, и утверждает, что перевернутые и постоянные полярности не следуют какой-либо схеме [9, с.

206-215]. Интересно также утверждение ученого о том, что выбор вопросов с инвариантными тегами связан не с вежливостью, а с личными стилями говорящих. Данное утверждение свидетельствует о необходимости более комплексного подхода к пониманию грамматических явлений в индийском английском языке, относящихся к области стилистики и риторики речи.

М. К. Пенья обращает внимание на существование в индийском английском языке различия между частными и публичными диалогами с более широким использованием инвариантных тегов в частных беседах, где, вероятно, говорящие находятся в более расслабленном настроении и не уделяют столько внимания своему выступлению. Это также может свидетельствовать о том, что использование разделительных вопросов с инвариантными тегами связано с более неформальными контекстами [11, с. 75]. Данное замечание коррелирует с наблюдениями за диалогической речью индийских обучающихся: на послетекстовом этапе при спонтанном диалогическом общении (в отсутствии письменного плана диалога) они используют в разделительных вопросах инвариантные теги «wright», «ok», «по», «па».

Исследован и социолингвистический аспект инвариантности тегов в зависимости от пола и возраста пользователей разделительных вопросов такого типа в индийском английском языке. Показано значительное предпочтение разделительных вопросов с инвариантными тегами среди женщин возрастной групп 18-15 лет. Отмечено, что молодые носители индийского английского, как правило, используют больше вопросы с инвариантными тегами, чем взрослые. Это предпочтение более распространено среди носителей языка в возрасте от 18 до 25 лет, в группе, где встречается самая высокая частота разделительных вопросов с инвариантными тегами [11, с. 76]. Именно к данной возрастной группе относится большинство индийских студентов-медиков.

Практика обучения английскому языку медицины также показывает, что в диалогической речи индийских обучающихся местные или региональные

теги «no», «na» равно как и инварианты wright», «ok» используются не только в разделительных, но и в общих вопросах, подтипом которых они являются. Поэтому абсолютно ожидаемо услышать в диалогической речи индийских студентов варианты: 1) с вспомогательным глаголом – Does he work at the hospital, no? Does he work at the city hospital, na? Does he work at the city hospital, wright? или 2) без вспомогательного глагола – He works at the city hospital, no? He works at the city hospital, na? He works at the city hospital, wright?

Полагаем, что в контексте утверждения ученых о завершении фазы нативизации в развитии индийского английского языка и перехода к фазе эднормативной стабилизации, то есть к фазе формирования устойчивых языковых норм, представленные грамматические вариации в разговорной речи обучающихся не следует считать ошибками. При этом педагогам важно понимать природу языковых различий, рассматривать английский язык индийских обучающихся не как стандартный английский с множеством грамматических ошибок, которые можно и нужно корректировать, а как отдельный, развивающийся язык со сложившимися устойчивыми нормами. Понимание этих явлений дает четкий ответ на вопрос, зачем индийским студентам изучать английский язык как иностранный в медицинском вузе. Отталкиваясь от этого понимания и принимая во внимание всю сложность взаимодействия, казалось бы, одинаковых или очень близких, но все-таки разных английских языков, педагоги должны найти творческие методические и технологические решения, чтобы эффективно обучать индийских студентов стандартному английскому языку как иностранному.

Выводы

Индийский английский язык, будучи вторым официальным языком в Индии, в своем эволюционном развитии под влиянием национальных и региональных языков сформировал устойчивые особенности в грамматическом строе языка, являющиеся характерными именно для данного варианта английского языка. Индийский английский язык приближается к стадии эднормативной стабилизации, когда развившиеся в нем языковые

явления, включая грамматические, отличающиеся от моделей, принятых в грамматике стандартного английского языка, будут представлены как нормы. К ним относится модифицированная система использования видовременных форм, построение вопросов и их функциональная значимость в письменной и устной речи. Педагогам важно понимать причинность устойчивого отклонения от грамматических норм стандартного английского языка в диалогической речи обучающихся и, учитывая взаимопроникновение двух языков – стандартного английского и индийского английского языка, через использование адекватных методик и технологий реализовывать коммуникативные задачи. Выясняется, что, поскольку в индийском английском языке больше грамматических вариаций проявляется в разговорной речи, эффективны технологии разделения форматов работы с медицинским текстом по видам речевой деятельности (чтение, письмо, говорение), которые традиционно используются комбинаторно. Несомненно, обучения аспектам грамматики английского языка как иностранного для индийских обучающихся требует от педагогов более углубленного изучения вопросов развития и становления индийского варианта английского языка и творческого подхода в выборе средств, дающих возможность сделать занятия по английскому языку эффективными и, что не менее важно, востребованными индийскими обучающимися.

Литература/ References

1. Абидова, М.И. Преподавание иностранного языка в медицинских вузах на основе программ международного обучения / М. И. Абидова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 13 (303). – С. 203-205. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/303/68448/> (дата обращения: 25.01.2023).
2. 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.

3. Гукина, Л. В. Актуальные технологии обучения иностранных студентов-медиков английскому языку в билингвальной образовательной среде / Л. В. Гукина, Л. В. Личная // 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. 69-76.

4. Гукина, Л.В. Обучение индийских студентов английскому языку в медицинском университете в контексте сформированных национальными языками вариаций индийского английского языка / Л.В. Гукина, Л. В. Личная // Современные технологии обучения иностранному языку: теоретические и прикладные вопросы лингвообразования / под ред. Л.С. Зникиной. - Кемерово: КузГТУ, Кемерово, 2021. С. 155-162.

5. Гукина, Л.В. Обучение профессионально ориентированному диалогическому общению на иностранном языке // Актуальные вопросы медицинского образования: материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 25-28.

6. 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.

7. Курченкова, Е. А. Английский язык в Индии: история и актуальные проблемы // Мир науки, культуры, образования. 2012. №1 (32). С. 388-391.

8. Achiri-Taboh, B. A Generalized Question Tag in English. English Today, 2015. 31(1), P. 48–54.

9. Lange, C. *The Syntax of Spoken Indian English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 2012. P. 206-215.

10. Mesthrie, R., Bhatt, R. M. *World Englishes: The Study of New Linguistic Varieties*. Cambridge: Cambridge University Press. 2008. P. 32-36.

11. Peña, M. C. «They are going tomorrow, isn't it?» On the Use of Tag Questions in Indian English and Hong Kong English. *EPiC Series in Language and Linguistics*. 2016. P. 71–78.

12. Schneider, E. W. *Postcolonial English: Varieties around the World*. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. P. 21.

13. Setter, J., Wong, C. S. P., Chan, B. H. S. *Dialects of English: Hong Kong English*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2010. P. 116.

УДК 61: [378.147:81'355=111]

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ РАБОТЫ С НЕСПЛОШНЫМ
ТЕКСТОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ
АНГЛИЙСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ У ИНДИЙСКИХ
СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

Гукина Л.В., Личная Л.В.

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

Аннотация. В статье рассматриваются методические приемы, используемые в контексте изучающего чтения для формирования навыков произношения медицинских терминов у индийских студентов с учетом фонетических особенностей, сложившихся в индийском английском языке. Показана актуальность работы с иллюстративным материалом несплошного текста на этапах его дотекстового и послетекстового изучения. Отмечена важность компаративного подхода при изучении медицинских терминов в

последовательности «стандартный английский – индийский английский – латинский – русский», который выявляет фонетическую разницу, формирует норму английского произношения и обеспечивает новое знание (термины на английском, латинском и русском языках).

Ключевые слова: английский язык медицины, индийский английский, медицинские термины, произношение, несплошные тексты, приемы изучающего чтения.

THE USE OF TECHNIQUES OF WORKING WITH A NON-CONTINUOUS TEXT IN THE FORMATION OF THE PRONUNCIATION SKILLS OF ENGLISH MEDICAL TERMS AMONG INDIAN MEDICAL STUDENTS

Gukina L.V., Lichnaya L.V.

Kemerovo State Medical University, Russia, Kemerovo

Abstract. The article discusses the methodological techniques used in the context of learning reading to form the pronunciation skills of medical terms in Indian students, taking into account the phonetic features that have developed in Indian English. The relevance of working with the illustrative material of a non-continuous text at the stages of its pre-text and post-text study is shown. The importance of comparative approach to the study of medical terms in the sequence «Standard English - Indian English - Latin – Russian» which reveals the phonetic difference, forms the norm of English pronunciation and provides new knowledge (terms in English, Latin and Russian) is noted.

Keywords: English of medicine, Indian English, medical terms, pronunciation, non-continuous texts, techniques of learning reading.

Введение

Под влиянием национальных и региональных языков в индийском английском языке сформировались устойчивые фонетические отклонения от

стандартного английского языка [8, с. 388-391]. Полифония региональных языков отражается в варианте индийского английского языка, проявляясь в процессе коммуникации его носителей. Несмотря на существование некоторых фонетических своеобразий и различий между региональными вариантами индийского английского языка, это не препятствует пониманию индийскими коммуникантами друг друга. При этом они считают сформировавшийся в национальной культуре вариант английского языка абсолютной нормой. В данных условиях перед педагогами российского вуза, обучающими английскому языку медицины как иностранному, стоят задачи диагностики фонетических своеобразий в языке обучающихся – носителей индийского английского языка, которые существенно влияют на фонетический образ медицинских терминов и могут препятствовать профессионально ориентированному общению между всеми участниками учебного процесса, и выбора адекватных методик и технологий, способствующих формированию у обучающихся произносительных навыков, соответствующих норме или стандарту английского языка [3, с. 69-76; 9, с. 751-764].

Цель исследования – изучить опыт преподавания английского языка медицины на кафедре иностранных языков ФГБОУ ВО «КемГМУ» Минздрава РФ для иностранных студентов в части воздействия на устойчивые фонетические «нормы», сложившиеся в индийском английском языке, путем применения технологий работы с несплошным текстом для формирования у индийских обучающихся произношения медицинских терминов, принятого в стандартном английском языке.

Материалы и методы исследования

Методом исследования в данной работе послужил анализ научной литературы, дидактического материала, опыта применения методик и технологий при обучении индийских студентов английскому языку медицины на кафедре иностранных языков ФГБОУ ВО «КемГМУ» Минздрава РФ, направленных на формирование у обучающихся произношения медицинских

терминов, принятого в стандартном английском языке, через использование приемов работы с несплошными текстами.

Результаты и их обсуждение

Фактор устойчивости сформированных произносительных навыков значительно влияет на выбор технологий и выживаемость скорректированных фонетических навыков у индийских обучающихся. Прежде чем разрабатывать дидактический материал и выбирать актуальный методический инструментарий, необходимо более детально обозначить сложившиеся в индийском английском языке фонетические реалии, которые требуют дополнительного внимания педагогов при обучении стандартному английскому языку медицины [1, с. 204; 2, с. 26-30]. Ниже в компаративном аспекте представлены особенности фонетики индийского английского языка, традиционно выделяемые лингвистами:

- *Отклонения от нормы в произношении гласных*

1. Гласные не различаются по длительности/краткости: [o:] = [o].
2. Некоторые гласные не различаются по подъему: [æ] = [e] = [ɛ].
3. Гласный звук [z:] произносится как [ə]: birth, curve.
4. Дифтонги [ou] и [ei] переходят в монофтонги [o:] и [e:].

- *Отклонения от нормы в произношении согласных*

1. Звук [r] произносится в любых позициях, в том числе и после гласного.
2. Озвончение звука [ʃ] до [s]: shore произносится не как [ʃɔ:r], а как [sɔ:r].
3. Отсутствие различия между [v] и [w]: vein - wave.
4. Схожесть звучания согласных [b] и [v]. Слова bowel и vowel становятся омофонами.

5. Межзубные звуки [ð] и [θ] переходят в [d] и [t]. Могут переходить в [dh] и [th] из-за присутствия в региональных индийских языках придыхательных согласных.

6. Отсутствие тёмного (твёрдого) варианта звука [l]. В конце слов и перед согласными произносится светлый (мягкий) вариант: chill, smell, meal.

7. Отсутствие аспирации звуков [p, t, k]. Произносятся без придыхания перед гласным.

Практика преподавания английского языка медицины показывает, что отклонения от нормы в произношении гласных, представленные в данном перечне, действительно проявляются в устной речи индийских обучающихся. При этом они не являются критическими для понимания и профессионально ориентированного общения коммуникантов – всех участников учебного процесса [4, с. 155]. Что касается фонетических своеобразий согласных в индийском английском языке, то здесь выделяются отдельные фонемы, которые несут существенно измененные характеристики, которые при аудировании четко воспринимаются как отклонение от нормы (см. пункты 1, 2, 4, 5, 6) и препятствуют пониманию речи не носителями индийского английского языка, требуя периода адаптации.

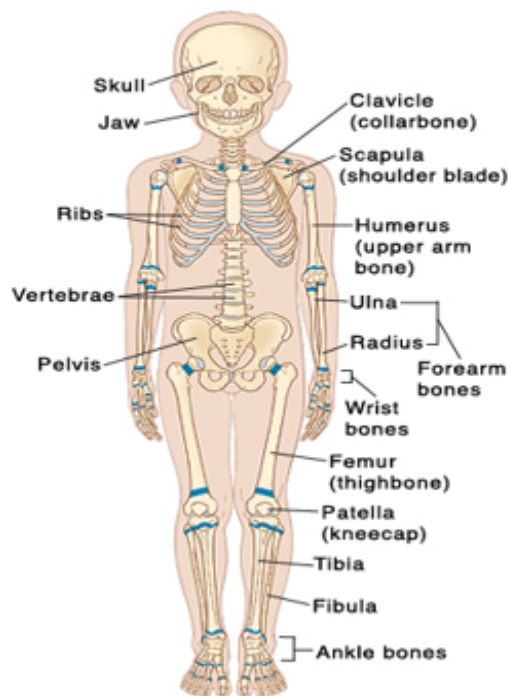
Выясняется, что определенную сложность представляет педагогическая задача первого уровня – обратить внимание обучающихся на присутствие разницы в произношении и попытаться убедить в необходимости ее коррекции. Эффективность работы стремится к нулю, даже если преподаватель английского языка многократно исправляет произношение вслед за произнесенным обучающимся термином. Необходимо найти такой формат взаимодействия с обучающимися на практическом занятии, при котором акцентирование фонетических норм медицинских терминов, присущих стандартному английскому варианту становится востребованным у самих обучающихся, то есть появляется мотивация к самосовершенствованию [7, с. 138-149]. Для решения данной задачи актуальна работа с несплошными текстами учебника с использованием приемов изучающего чтения медицинского текста, которое направлено на полное и точное понимание его основного содержания, с сохранением подробностей и деталей. Такое чтение «сбивает» обучающихся с привычного ритма языкового поведения, оно требует концентрации внимания на основных аспектах содержания и сопровождается процессом его анализа, критической оценки и обобщения.

Усиливается роль логико-дискурсивного мышления, активизируется процесс внутренней речи для преодоления языковых и смысловых трудностей на пути к достижению понимания. Характерным для изучающего чтения является большое количество регрессий, то есть повторного чтения фрагментов текста, с выделением наиболее важных тезисов для последующего использования в учебных целях. Для мотивации обучающихся к творческой работе с иноязычным текстом с элементами акцента на звучание отдельных терминов преподавателю следует рационально определять содержание самостоятельной работы, чтобы состоялась интересная и увлекательная работа с новой лексикой и медицинской терминологией. Для этих целей требуется подготовка дополнительного учебно-методического материала, привлечение электронных словарей и справочников для понимания значений лексем, терминов и принятых сокращений, актуальных для данного текста, использование аудио и видео ресурсов. Учитывая профессиональную направленность и билингвальный формат обучения студентов в вузе, при работе с текстом появляется возможность компаративного изучения отдельной лексики и медицинской терминологии текста, обращается внимание обучающихся на понимание смысла изучаемого текста, с опорой на ключевую лексику текста на английском, латинском и русском языках.

Для достижения целей коррекции устойчивых фонетических навыков работа с несплошными текстами, которые могут включать не только слова, но и визуальные средства в виде диаграмм, рисунков, карт, таблиц, графиков, то есть фрагменты детализации изучаемого материала, представляется особенно актуальной. Данные средства требуют навыка концентрации на деталях и их интерпретации. Считается, что работа обучающихся 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 или схемы, 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. Графические средства детализации текста можно использовать как самостоятельные внутритекстовые задания или оснастить их дополнительными заданиями, которые дают возможность подключать вариативные технологии работы с целым текстом и его фрагментами на разных этапах его изучения. На рисунке 1 приведен комплекс дотекстовых заданий, направленных на совершенствование произносительных навыков гласного *u* и согласного *l* в английских медицинских терминах в контексте сравнения с их произношением в латинском языке.

Рисунок 1. Работа с иллюстративным материалом на дотекстовом этапе: задания, ориентированные на формирование нормы произношения медицинских терминов



Skeletal System

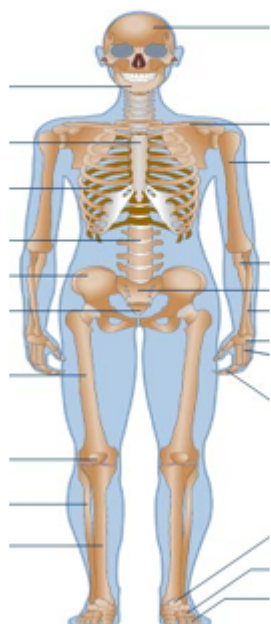
TASKS FOR THE TEXT:

Pre - text

1. Carefully study the illustration «Skeletal System».
2. Read the terms in the illustration. Mind the pronunciation of the vowel *u* and the consonant *l* when used.
3. Compare the pronunciation of the terms in English and Latin.
4. Scan the text to find the sentences with the medical terms containing the vowel *u* and the consonant *l* from the illustration under study, read them aloud.

В данном случае важна многократность обращения к медицинскому термину при изучении темы. Его первичное представление обучающимся происходит в списке слов, предоставленных автором учебника, оснащенном транскрипцией и переводом на русский язык. Следует отметить, что при затруднении в произношении какого-либо слова большинство индийских обучающихся игнорируют транскрипцию как вспомогательное средство, способствующее правильности произношения изучаемой лексики, поскольку не имеют такой практики с начала изучения английского языка в национальной школе. Поэтому преподаватель должен акцентировать внимание на твердости звука [l] в изучаемых английских медицинских терминах, в то же самое время показывать это отличие на фоне совпадения индийского варианта звучания с произношением латинских терминов (*scapula*, *ulna*, *patella*, *fibula*). Конечно, с одной стороны, это фонетическое совпадение немного успокаивает обучающихся в том, что они звучат в унисон с латинским языком, лежащем в основе медицинской терминологии. С другой стороны, это дает им понимание существования отклонения от нормы произношения терминов в стандартном английском языке. Таким образом, понимание всех плюсов и минусов может привести к осознанной мотивации к изучению и формированию фонетической нормы. На рисунке 2 даны задания, направленные на совершенствование произносительных навыков на послетекстовом этапе.

Рисунок 2. Работа с иллюстративным материалом на послетекстовом этапе: задания, ориентированные на закрепление нормы произношения медицинских терминов



TASKS FOR THE TEXT:

Post - text

1. Repeat the vocabulary on the topic «Skeleton» of the PART 1 «Human Anatomy».
2. Write the proper terms into the illustration. When necessary use the Human Anatomy Atlas as help.
3. Pronounce the terms in word combinations of your own.
4. Give the Russian equivalents to these terms.

Изучив текст путем многократного обращения к его компонентам с акцентом на произношение проблемных фонем, появляется возможность пройти заключительный этап, направленный на закрепление как узкоцелевых навыков (произношение медицинских терминов), так и профессионально ориентированных коммуникативных навыков в целом. Фонетический тренинг показал, что речевой аппарат индийских обучающихся действительно испытывает трудности с воспроизведением твердого звука [t], поэтому за короткий курс обучения достигнуть существенных результатов представляется проблематичным. Озвончение звука [t] до [s] также выявляет значительную устойчивость. Для коррекции данного явления использовалась технология игры с элементами детализации в написании и звучании терминов, что позволяет обучающимся сконцентрироваться на фонетическом образе слова-термина. Такой подход учитывает явление, когда в свободной речи с высоким темпо-ритмом обучающиеся автоматически переходят на нормы индийского английского языка. Например, с типичной заменой индийскими

обучающимися звука [ʃn] и [zn] на [s] в словах типа examination [ɪgzæmɪ'neɪʃn] и decision [dɪ'sɪʒən] работа ведется в формате игры с использованием серии упражнений, имеющих в структуре базового учебника [6, с. 159-163]. Обучающимся предлагается соревнование трёх команд по составлению рядов подобных слов на учебной доске, в бумажном или электронном блокноте с обязательным проговариванием их вслух. Перед началом соревнования каждой команде выдается карта с заданием и несколькими примерами, команды выбирают направления работы (см. Рисунок 3).

Рисунок 3. Технология игры: вариант задания для формирования навыков произношения.

TASK: Make up a list of words like those below as long as you can. Pronounce them.

Team 1: -tion [ʃn]

condition
function
congestion

Team 2: -sion [ʃn]

admission
concussion
compression

Team 3: -sion [zn]

incision
vision
occlusion

Важно также изыскивать возможность самостоятельного изучающего чтения или чтения вслух в аудитории обучающимися научных медицинских текстов малых объемов или их фрагментов. Работа с научным медицинским текстом имеет под собой далеко идущие образовательные цели. Прежде всего, она формирует понимание значимости изучения английского языка, как средства, делающего содержание научных медицинских источников уровня «evidence based» доступным. Она расширяет терминологическую базу у обучающихся, формирует умения определять структуру научного медицинского текста, понимать соподчиненность его частей (глав, параграфов, рубрик), взаимосвязь с рисунками, таблицами, графиками, диаграммами, сносками, примечаниями и приложениями, то есть элементами, которые обладают контекстуальной соподчиненностью и в то же время содержательной самостоятельностью и делают текст несплошным. При использовании адекватных методик и технологий каждый из этих элементов несплошного текста может служить готовым опорным материалом для

решения определенных коммуникативных задач, включая фонетические. Аналитическая работа с несплошным текстом в аудитории, непременно, сопровождается диалогическим дискурсом. Диалоговое общение участников учебного процесса, возможность обсуждения вопросов «здесь и сейчас» в доброжелательной атмосфере занятия сказывается на его результативности [5, с. 154-159]. Было отмечено, что при переходе от анализа компонентов текста в формат диалогического общения в свободной речи обучающихся вновь слышатся звуки – «нормы» индийского английского языка, что говорит о сложности воздействовать на устойчивые фонетические тенденции в языке за короткий период времени до той степени, которая позволяла бы обучающимся автоматически пользоваться нормами стандартного английского языка.

Выводы

В национальной культуре Индии вариант индийского английского языка считается абсолютной нормой. В процессе обучения английскому языку медицины в зарубежном вузе у носителей этого языка проявляются отдельные устойчивые фонетические отклонения от стандартного английского языка, которые в большинстве своем не препятствуют коммуникации между всеми участниками учебного процесса. При этом есть ряд фонетических своеобразий, которые обладают ярко выделяющейся отличительной спецификой и делают учебное взаимодействие затрудненным. Первостепенную актуальность для педагогов получают диагностика фонетических своеобразий, которые существенно влияют на фонетический образ медицинских терминов и могут препятствовать профессионально ориентированному общению, и выбор адекватных методик и технологий, способствующих формированию у обучающихся произносительных навыков, соответствующих норме стандартного английского языка. Наблюдения в периоде обучения английскому языку медицины показывают, что технологии изучающего чтения и приемы работы с несплошным медицинским текстом позволяют повысить эффективность формирования фонетических навыков. Выявлено, что в свободной речи обучающихся вне момента погружения в

анализ текста наблюдается автоматический переход на устойчивые «нормы» индийского английского языка, что указывает на необходимость систематического и более длительного фонетического тренинга в курсе обучения. Компаративный подход при изучении медицинских терминов в последовательности «стандартный английский язык – индийский английский язык – латинский язык – русский язык» повышает функциональность обучения. Он выявляет фонетическую разницу, формирует норму стандартного английского произношения и обеспечивает новое знание (термины на английском, латинском и русском языках).

Литература/ References

1. Абидова, М.И. Преподавание иностранного языка в медицинских вузах на основе программ международного обучения / М. И. Абидова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 13 (303). – С. 203-205. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/303/68448/> (дата обращения: 25.01.2023).

2. Дубенкова, Л.В. Медицинская терминология: различные способы образования медицинских терминов (на примере английского языка) / Л. В. Дубенкова, Л. М. Апухтина // Научный электронный журнал Innova. 2017. №1(6). С. 26–30. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://innovationQ1.ru/issue5/2017-1-6/files/06.pdf> (дата обращения: 24.01.2023)

3. Гукина, Л.В. Актуальные технологии обучения иностранных студентов-медиков английскому языку в билингвальной образовательной среде / Л.В. Гукина, Л.В. Личная // 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. 69-76.

4. Гукина, Л.В. Обучение индийских студентов английскому языку в медицинском университете в контексте сформированных национальными языками вариаций индийского английского языка / Л.В. Гукина, Л. В. Личная // Современные технологии обучения иностранному языку: теоретические и прикладные вопросы лингвообразования./ под ред. Л.С. Зникиной. - Кемерово: КузГТУ, Кемерово, 2021. С. 155-162.

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. Применение технологии игры в обучении иноязычному профессионально ориентированному общению / Л.В. Гукина, Т.С. Габидуллина // Теоретические и прикладные вопросы лингвообразования / под ред. Л.С. Зникиной. - Кемерово: КузГТУ, Кемерово, 2018. С. 159-163.

7. 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.

8. Курченкова, Е.А. Английский язык в Индии: история и актуальные проблемы // Мир науки, культуры, образования. 2012. №1 (32). С. 388-391.

9. Мосин, М.В., Водясова, Л.П., Мосина, Н.М., Чинаева, Н.В., Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку / М.В. Мосин [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 751-764.

УДК 811.124

АФОРИСТИЧНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВУЗОВ НА ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Давзит А.П.

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

Аннотация. Статья посвящена систематизации семантических категорий в латинских афористических высказываниях как средства репрезентации вузов мира. В ходе исследования были выделены следующие группы афоризмов: антропоморфные афоризмы, афоризмы с субсферами «Природа», «Религия», «Наука и образование», «Космос» и рассмотрены наиболее частотные из них.

Ключевые слова: репрезентация, фрейм, афоризм, латинский язык, смысловая группа.

APHORISTIC REPRESENTATION OF UNIVERSITIES IN LATIN

Davzit A. P.

Abstract: This article is devoted to the systematization of semantic categories in Latin aphorisms as a means of representing world universities. In the course of the research, the following groups of aphorisms were identified: anthropomorphic aphorisms, aphorisms with sub-spheres “Nature”, “Religion”, “Science and Education”, “Space”. The most widely used ones are described.

Keywords: representation, frame, aphorism, Latin, sense-group.

Существует немало научно-исследовательских лингвистических работ, связанных с изучением афоризмов, в которых излагаются понятие, сущность,

определение, значение афоризма. Учёные проводят разграничение понятий афоризм, паремия, сентенция, крылатое выражение, эпиграмма, изречение, меткое слово, парадокс, каламбур, эссе, притча, басня.

Тем не менее, афоризмы всякого языка, являясь материализацией опыта отдельных представителей данного сообщества, представляют собой продукты языкового народного сознания [1, с. 9]. Одним из наиболее эффективных средств толкования и категоризации объективной действительности является афоризм. Культурно-языковые характеристики афоризмов, в которых отражается специфика восприятия мира, являются важной составной частью культуры народа и могут служить своеобразным инструментом для измерения культурных доминант в языке [2, с. 181-182]

Обобщая дефиниционную составляющую, заметим, что для афоризма как типа текста характерна краткость, конспективность, обобщенность, выразительность, а также отсылка на авторитетность и опыт авторов.

Несмотря на большой интерес исследователей к изучению данного формата текста, афористические высказывания представляются по-новому актуальными ввиду повышенной частотности их употребления в репрезентативном дискурсе.

Особую роль в афористике играет латинский язык. Как известно, латинский язык обладает в современном мире особым статусом, не свойственным никакому другому языку. С точки зрения языкознания этот язык мертвый, т. е. не имеющий носителей, что, однако, не препятствует существованию движения «живой латыни» – использованию латинского в роли языка межнационального общения. Но и вне рамок этого движения можно обнаружить некоторые сферы, где латинский язык долго продолжал, а иногда и продолжает использоваться не как набор морфем или слов, заимствованных в новые языки, а как полноценное средство выражения мысли [3, с. 36].

Латинские афоризмы наиболее глубоко проникают в сознание реципиента, формируя яркий незабываемый образ, они легко воспринимаются

и способствуют формированию убеждений и при помощи них легко воздействуют на адресата. Данная особенность обуславливает использование латинских афоризмов как средства репрезентации вуза.

Рассмотрение афористических моделей, формирующих образ мировых вузов, является актуальным, поскольку в социуме построение выгодных образов и их внедрение в массовое сознание, осуществляемое с помощью различных средств, оказывает достаточное весомое влияние на все сферы жизни. Система образования также оказалась под воздействием дискурса СМИ. Потребители образовательных услуг играют огромную роль в современной экономике, и образовательные учреждения вынуждены корректировать свою деятельность в соответствии с существующими реалиями. Позиционирование университета как «успешной организации» с многовековыми традициями становится решающим фактором востребованности на рынке образовательных услуг.

В структуре репрезентации высшего учебного заведения особую роль занимает портал вуза, который среди прочего выполняет функцию маркетингового позиционирования. Маркетинговое позиционирование или репрезентация вуза – это деятельность, направленная на создание собственного бренда и продвижение его в аудиторию посредством закрепления ассоциативных образов. Репрезентация в сфере высшего образования направлена на широкий круг «покупателей» или «потенциальных потребителей», в число которых входят бизнес и органы власти как заказчики научных разработок и высококвалифицированных кадров, академическое сообщество, абитуриенты и родители будущих студентов. Большинство мировых вузов с многовековой культурой используют латинские афоризмы в качестве своих девизов, позиционируя, что именно это высказывание является лейтмотивом всей структуры образовательного процесса.

В ходе исследования для создания афористической типологии мы опирались на классификацию метафорических моделей, приведенную в монографии А.П. Чудинова «Россия в метафорическом зеркале: когнитивное

исследование политической метафоры» [4, с. 57]. А.П. Чудинов использовал комплексный подход к классификации метафор. Основой его типологии являются различные концепты, относящиеся к исходным понятийным сферам. В нашей работе, классифицируя афоризмы, мы также использовали систему смысловых фреймов. Согласно определению, фрейм – «это единица знаний, организованная вокруг некоторого понятия, но, в отличие от ассоциаций, содержащая данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия, фрейм организует наше понимание мира в целом. Фрейм – структура данных для представления стереотипной ситуации» [5, с. 188].

В качестве эмпирического материала было проанализировано более 400 афоризмов, которые использовались в качестве девизов университетов мира. Были выделены следующие группы афоризмов: антропоморфные афоризмы (120 единиц), «Наука и образование» (90 единиц), «Религия» (84 единицы), «Космос» (50 единиц), афоризмы с субсферами «Природа» (56 единиц). Рассмотрим наиболее частотные из них.

Процесс глобализации и антропоцентризации мира, в котором человек, его потребности, результаты его деятельности выдвигаются на первый план, не мог не отразиться на формировании афористических образов университетов мира, поэтому в ходе исследования было обнаружено большое количество антропоморфных афоризмов или афоризмов со сферой-источником человек, человеческие качества, ср.:

(1) *Scientia, Virtus, Devotio* – «Знания, добродетель и преданность» (Университет Сан-Карлос).

(2) *Ut portet nomen meum coram gentibus* – «Неси мое имя народу» (Национальный университет Кордовы).

(3) *Docete Omnes Gentes* – «Учить всех детей» (Федеральный университет Эспириту-Санту).

Одной из важнейших составляющих культуры и жизни общества является наука. Наука играет огромную роль в развитии государства. А высшее учебное заведение – это место, где готовятся специалисты по

фундаментальным и многим прикладным наукам. Следовательно, главная задача репрезентации ВУЗа подчеркнуть свое отношение к знаниям, науке и прогрессу. Поэтому целесообразно выделить афористическую модель «Наука и образование», ср.:

(4) *Factum per Litteras* – «Достижение через обучение» (Технологический университет Суинберна).

(5) *Scientia vincere tenebras* – «Покорение тьмы наукой» (Автономный университет Брюсселя).

(6) *Per Studia Mens Nova* – «Благодаря учебе ум становится новым» (Университет южного Квинсленда).

Большое влияние на современное общество, искусство, культуру, образование оказывает религия. Религия – это неотъемлемая часть существования общества, в связи с чем в афористической репрезентации большую частотность имеет субсфера «Религия», ср.:

(7) *Initium sapientiae timor Domini* – «Страх перед Богом – начало мудрости» (Абердинский университет).

(8) *Dominus illuminatio mea* – «Господь – мой свет» (Оксфордский университет).

(9) *Ora et Labora* – «Молитва и труд» (Университет Далхаузи, Канада).

Концептуальная информация передаётся населению с помощью различных коммуникативных стратегий и тактик, а также языковых средств, среди которых особое место занимают афоризмы. С помощью латинских афоризмов в сознании студентов и абитуриентов формируются яркие, незабываемые образы, выстраиваются аналогии и ассоциации, что способствует лучшему усвоению информации, а также является эффективным инструментом манипуляции. Афористическая репрезентация – это уникальный механизм построения образа университета, который был бы выгоден для государства, студентов, абитуриентов, а также его престиж на мировой арене. Действенность афористической модели заключается в ее сжатой и доступной форме, чёткой внутренней структуре фреймов. Из

подсчетов можно сделать вывод, что чаще всего образ университета формируется через латинские афоризмы с субсферами (фреймами) «Человек», «Наука и образование», «Религия».

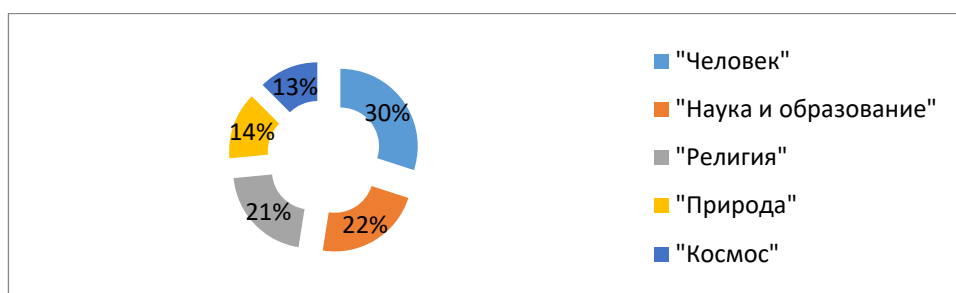


Диаграмма 1 Распределение афористических моделей по субсферам.

Результаты исследования имеют широкое практическое применение в качестве источника информации по использованию девизов вузов в системе высшего образования как для специалистов, занимающихся вопросами репрезентации университетов, так и для пресс-служб, медиацентров и администраций отдельных вузов. Тем не менее, интерпретативный характер семиотической типологии и невзаимоисключающий характер классификации афористических образов позволяют лишь обозначить смысловые направления позиционирования вузов, а не охарактеризовать конкретные учебные заведения с точки зрения их моделей коммуникации. Требуются дополнительные исследования для определения валидности классификации, а также уточнения семиотических оснований для предложенной типологии. Дальнейшее исследование, как представляется, можно проводить в рамках сопоставительного анализа афористического моделирования университетов отдельных стран, а также разных языков.

Литература/ References

1. Артемова А.В. Эмотивно-оценочная объективация концепта женщина в семантике ФЕ: (на материале английской и русской фразеологии): автореф. / А. В. Артемова. – Пятигорск, 2000. – 16 с.

2. Давзит А.П., Федянина Л.И. Метафорическая репрезентация германии в немецких СМИ / А.П. Давзит, Л.И. Федянина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. VI всеросс. студ. науч. - практ. конф.- Кемерово, 2015. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25333407&pff=1> (Дата обращения: 10.01.2023)
3. Панюкова Ю.Г., Сладкова О.Б., Панина Е.Н. Психологическая репрезентация студентами образовательной среды вуза. / Ю.Г. Панюкова, О.Б. Сладкова, Е.Н. Панина // Монография. – М., 2021. – 210 с.
4. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры(1991-2000) / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
5. Кубрякова Е.С. Концепт. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова. – М. Изд-во МГУ, 1997. – 187 с.
6. Кубрякова Е.С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор)/Е.С. Кубрякова. // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты.– Сб. обзоров, М.: 2000 – 25с.
7. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание / С. Е. Никитина. – М.: Наука, 1993. – 189 с
8. Следников А.Г. Рецепция античного наследия: движение «живой латыни»: дис. канд. ист. наук: спец. 07.00.03 – всеобщая история. Ярославль, 2017. – 267 с.
9. Чудакова Н.М. Концептуальная область «Неживая природа» как источник метафорической экспансии в дискурсе российских средств массовой информации (2000-2004 гг.): дис. канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 187 с.

УДК 372.881.1

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В
МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

Демиденко К.А.

Кемеровский государственный медицинский университет, г. Кемерово, Россия

**USING INTERACTIVE TRAINING METHODS FOR TEACHING
“FOREIGN LANGUAGE” DISCIPLINE IN MEDICAL UNIVERSITY**

Demidenko K.A.

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

Аннотация. Статья посвящена использованию интерактивных методов для обучения иностранному языку студентов-медиков. В качестве примера приводится вариант комбинированного использования интерактивных методов для освоения темы Stomatitis студентами первого курса стоматологического факультета. Эффективность данных методов обусловлена повышением мотивации, снижением стресса, возможностью применения академических и профессиональных знаний студентов в процессе реального общения с целью решения поставленных перед ними конкретных профессиональных задач.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, иностранный язык, ролевая игра, кейс-стади, групповой пазл, комбинирование интерактивных методов, иностранный язык для студентов медицинского вуза.

The article deals with the issue of using interactive methods for teaching foreign languages to medical students. An example of combined application of three interactive methods (Jigsaw, Case study, Role play) while teaching the topic of “Stomatitis” to first-year students of the Dentistry Faculty is produced. The effectiveness of the methods under consideration is based on increasing motivation and reducing stress, as well as the possibility of using academic and professional knowledge of students for solving professional tasks in real-life communication.

Key words: interactive teaching methods, foreign language, Role play, Case study, Jigsaw, combination of interactive methods, foreign language for medical students.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является одной из важнейших задач дисциплины «Иностранный язык», так как позволяет использовать полученные навыки в целях межличностного общения, знакомства с культурой и традициями стран изучаемого языка, расширения кругозора и дальнейшей активизации интеллектуального и креативного потенциала обучающихся. Кроме того, знания в данной области играют важную роль для развития научного потенциала, а так же профессионального и карьерного роста.

Одним из вызовов, стоящим перед преподавателем, является необходимость найти способы эффективной мотивации обучающихся к получению, освоению и применению знаний, полученных на занятиях. Важным решением в данной ситуации становится выбор соответствующей модели обучения.

В педагогике рассматриваются несколько моделей обучения:

- 1) пассивная - обучающемуся отводится роль объекта обучения, его задача смотреть, слушать, впитывать предлагаемый учебный материал;
- 2) активная - обучающийся выступает в роли субъекта обучения, самостоятельно выполняет предлагаемую работу, участвует в творческих заданиях и т.п.;

3) интерактивная – «диалоговое обучение», предполагающее не только вертикальное, но и горизонтальное направление образовательного и социального взаимодействия обучающихся (не только с преподавателем, но и с другими студентами).

К интерактивным методам причисляются как оффлайн, так и онлайн (информационно-коммуникационные) технологии [1, с.43]. В данной работе рассматриваются оффлайн технологии, которые, впрочем, при необходимости можно применять в совмещенном (онлайн+оффлайн) варианте.

Являясь мировым трендом в преподавании, использование интерактивных методов привлекло большое количество последователей. Результат данной учебной деятельности во многом зависит от умения педагога заинтересовать обучающихся, создать условия, благоприятные для получения знаний, продуктивного взаимодействия студентов и активизации их потенциала. Взаимодействие участников процесса немаловажно для приобретения навыка самостоятельной постановки и решения учебных и профессиональных задач [2, с.123].

В методической литературе предлагается большой спектр интерактивных методов обучения: дискуссия, ролевая игра, кейс-стади (Case study), мозговой штурм (Brain storm), проектный метод, групповой пазл (Jigsaw), круглый стол и т.п. Рассмотрим некоторые из них.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе является профессионально ориентированным и фокусируется на профессиональной лексике, специальной и научной литературе, устном и письменном общении для решения профессиональных задач [3, с. 91]. Для формирования соответствующих навыков подходит кейс-стади как метод проблемного обучения, представляющий собой конкретную профессиональную задачу, при решении которой студенты используют полученные на занятиях знания и профессиональные умения [4, с. 48].

Работа над кейсом состоит из трех этапов:

- 1) организационный – преподаватель предоставляет студентам инструкции по выполнению кейса и выдает задание;
- 2) процессуальный – на данном этапе студенты анализируют задание, применяя полученные знания, обсуждают его и выносят совместное решение;
- 3) оценочный – студенты совместно с преподавателем обсуждают процесс выполнения задания и полученные результаты.

Ролевая игра - еще один эффективный способ формирования языковой компетенции [5, с.5]. В процессе использования данного метода студенты учатся решать проблемы, с которыми могут столкнуться в своей профессиональной деятельности. Ролевая игра на уроках иностранного языка используется в первую очередь для развития речевых навыков и коррелирует с обеими формами речи: подготовленной и неподготовленной, создавая предпосылки для естественного перехода от первого ко второму. Это, в свою очередь, предполагает предварительное усвоение языкового материала, формирование соответствующих умений и навыков, которые, в конечном итоге, позволяют учащимся сосредоточиться на содержательной стороне своего высказывания. [6, с.58]

Процесс использования ролевой игры в учебных целях также можно разделить на 3 этапа:

- 1) подготовка – постановка целей и задач игры, выбор исходной ситуации, предлагаемых ролей и их действий (в случае, если предполагается проведение игры с открытым концом – начальных действий), подготовка раздаточного материала и реквизита (при необходимости);
- 2) проведение игры – непосредственно интерактивный процесс, в котором важно, чтобы студенты имели возможность свободного общения на иностранном языке, а их ошибки фиксировались и обсуждались с преподавателем на этапе рефлексии, но не в момент продуцирования речи [7, с 154];
- 3) рефлексия, включающая в себя анализ выполнения поставленных задач, достижения цели игры, выбора способов ее достижения, а также

корректности использования соответствующего лексико-грамматического материала.

Групповой пазл – интерактивный метод, нацеленный на активизацию познавательной деятельности и позитивной зависимости обучающихся. Каждый из участников получает только часть информации. Для успешного выполнения задания, необходимо собрать ее в единое целое и проанализировать. В процессе работы возникает активная заинтересованность и максимальная необходимость во взаимодействии, а также развивается индивидуальная и коллективная ответственность участников [8, с.4].

При проведении занятия по дисциплине «Иностранный язык» возможно совмещение интерактивных технологий. Например, в медицинском вузе при изучении темы Stomatitis студентами первого курса стоматологического факультета предлагается совместить метод групповой пазл и кейс стадии. Следует обратить внимание на то, что хотя преподаватель может представить задание и условие его выполнения на русском или иностранном языке с пояснениями на русском (при необходимости, в зависимости от уровня группы), в процессе работы студенты общаются друг с другом исключительно на иностранном языке.

Этап 1.

Начинаем с метода групповой пазл. Участники делятся на малые группы по 8-9 человек (количество условно, оно зависит от размеров академической группы).

Этап 2.

Каждый участник группы получает информацию про один из видов стоматита (simple, chemical, acute, herpetic, aphtous, gangrenous, herpetic, medicamentosa or nicotinic stomatitis). Важно убедиться, что информация достаточна, но не избыточна (ее хватит для того чтобы с уверенностью ориентироваться, но только в данной форме заболевания). На этот этап работы отводится время, необходимое для ознакомления с информацией, но недостаточное для ее детального изучения.

Этап 3.

Ознакомившиеся с одним и тем же информационным блоком участники из разных групп собираются в группу «экспертов» для обсуждения материала, получения уточнений и пояснений от коллег, запомнивших больше или сфокусировавшихся на иных аспектах информации. На данном, как и на следующем, этапе приветствуются вопросы участников, задаваемые друг другу для лучшего понимания и запоминания материала. В результате, с помощью одноклассников, каждый участник становится полноправным экспертом в обсуждаемом виде заболевания.

Этап 4.

Участники возвращаются из экспертных в первоначальные группы. Происходит взаимный обмен информацией по всем видам стоматита.

Этап 5.

Группы готовят презентации либо проходят тест/отвечают на вопросы викторины (для сохранения игровой формы) по всей пройденной теме.

Этап 6.

На данном этапе происходит подключение метода кейс-стади. Каждой группе предлагается отдельная ситуация, представляющая собой описание симптомов заболевания. На групповом совещании участники должны прийти к выводу какой стоматит представлен в кейсе и предложить методы его лечения (этапы методики кейс-стади см. выше).

На 6 этапе возможно совмещение метода кейс-стади с ролевой игрой. Один из студентов, предварительно снабжённый заданием, изображает больного, которому необходимо поставить диагноз и назначить лечение. Остальные могут играть роли участников консилиума, доктора и ассистентов, доктора и ординаторов и т.п. В процессе подготовки к игре, студенты не только разрабатывают сценарий и учат свои слова, с которых начнется действие, но и прорабатывают языковой материал, который позволит им

впоследствии, в момент столкновения с неизвестной переменной в виде произвольно выбранного заболевания, перейти от подготовленной речи к неподготовленной.

Подобное занятие с совмещением трех видов интерактивных методов проводилось в группах первого курса стоматологического факультета. В результате использования интерактивно-игровой формы отмечена повышенная мотивация к изучению учебной информации, активная вовлеченность участников занятия в процесс освоения материала и его применения в поисках решения поставленных учебных и творческих задач, максимально полное освоение темы даже студентами с более низким уровнем языковой подготовки. Сам тип проведения занятия спровоцировал продуцирование как подготовленной, так и неподготовленной речи на иностранном языке в максимально комфортной для обучающихся обстановке, что не всегда возможно на рядовых занятиях.

Следует отметить, что ассоциируя интерактивные методы, и в частности, игры с различением, не стоит недооценивать их педагогическую ценность, особенно в преподавании иностранных языков. Эффективность данных методов обусловлена повышением мотивации, снижением стресса, возможностью применения академических и профессиональных знаний студентов в процессе реального общения с целью решения поставленных перед ними конкретных профессиональных задач.

Литература / References

1. Демиденко К.А., Кадникова О.В. Использование информационно-коммуникационных технологий для преподавания иностранного языка в медицинском вузе. // Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования. материалы Международной научно-практической конференции. 2022. С. 42-48.

2. Рольгайзер А.А., Демиденко К.А. Использование дискуссионных методик в преподавании иностранного языка в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 123-126.

3. Назаренко Т.Ю. К вопросу об обучении иностранному языку студентов транспортного вуза // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. №4.

4. Данилин Р.А. Этапы обучения иноязычному межкультурному общению студентов на основе кейс-метода // Вестник ТГУ. 2021. № 193. С47-56

5. 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. // E3S WEB OF CONFERENCES. The Second Interregional Conference. Kemerovo, 2021. С. 03026.

6. Solieva M.A. Features of role-playing games in teaching a foreign language // Вестник науки и образования. 2020. № 7-2 (85). С. 57-59.

7. Александров А.В. Аспекты профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 153-155.

8. Chistyakova G., Bondareva E., Demidenko K., Podgornaya E., Kadnikova O.B Using innovative interactive technologies for forming linguistic competence in global mining education // E3S Web of Conferences. 1st Scientific Practical Conference "International Innovative Mining Symposium (In Memory of Prof. Vladimir Pronoza)". 2017. С. 04010.

УДК 378.126:81:61

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ
ОРИГИНАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**

Завьялова Г.А.

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

Аннотация. Владение навыками реферирования научного текста является важной составляющей профессиональной компетентности будущего врача. В статье исследуются основные аспекты обучения студентов медицинских вузов реферированию оригинальных научных статей на иностранном языке. Анализируются упражнения, способствующие развитию навыков составления реферата научной статьи. Особое внимание уделяется трудностям, возникающим в процессе реферирования.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение реферированию, научные статьи, студенты-медики.

THE PECULARITIES OF TEACHING MEDICAL STUDENTS HOW TO SUMMARIZE SCIENTIFIC ARTICLES IN A FOREIGN LANGUAGE

Zavyalova G.A.

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

Abstract. The skills of summarizing a scientific text are an important component of the professional competency of a future doctor. The paper describes the main aspects of teaching medical students how to summarize original scientific articles on medicine. The exercises facilitating the development of skills of summarizing original scientific articles are analyzed. The special attention is paid to the difficulties arising in the process of summarizing a scientific article in a foreign language.

Keywords: foreign language, teaching summarizing, scientific articles, medical students.

Одной из основных задач дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах является обучение студентов навыкам использования

иноязычной литературы по специальности в профессиональных целях и умению осуществлять высказывания на иностранном языке по вопросам, связанными с будущей профессией.

При обучении будущих медиков следует учитывать тот факт, что им приходится иметь дело с научными статьями различного объема (критические обзоры, научные статьи и тезисы, тексты монографий, журнальные публикации. Такая работа невозможна без глубокого понимания текста, умения анализировать с выделением основной и второстепенной информации. Несомненно, что даже при работе с источниками на родном языке такой вид деятельности часто вызывает ряд трудностей, связанных с поиском логических связей между словами, конструкциями, частями текста.

Несмотря на то, что в течение всего первого года обучения студенты-медики активно расширяют словарный запас, работая с профессионально-ориентированными текстами, а также изучая терминологию в области анатомии, физиологии и одновременно совершенствуя знания в этих сферах на занятиях по специальным предметам, они часто испытывают трудности в понимании научных медицинских текстов. Реферирование текста на иностранном языке требует и умения использовать контекстуальную догадку для распознавания значения незнакомых лексических единиц, восстанавливать целое из отдельно понятых частей. Обучение реферированию способствует совершенствованию лексико-грамматических навыков, навыков письменной речи, поскольку в основе смысловой компрессии текста лежат семантические операции, способствующие мотивированному усвоению иноязычного материала при применении правил построения определенных языковых конструкций и преодолении лексико-грамматических трудностей, возникающих в процессе реферирования [1, с.2].

Исследованию вопросов теории и практики реферирования посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (А.А. Вейзе, Л.К. Заева, Н.Д. Зорина, S.Bailey, J.M. Swales и др.). Актуальность данной проблемы в настоящее время существенно возросла в связи с существенным увеличением

объема новой информации в науке, появлением новых данных, требующих постоянного анализа и интерпретации.

Под реферированием понимается процесс извлечения из текста-источника основной информации и передача ее в сокращенном виде. Однако реферирование не сводится к компрессии текста. Это сложный вид деятельности, подразумевающий осмысление и интерпретацию, аналитико-синтетическое преобразование исходного текста, результатом которой является вторичный текст – реферат [2, 3]. Сложность данного вида деятельности обусловлена также тем фактом, что он включает в себя все основные виды чтения: ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее, и, следовательно, представляет собой многоаспектный и многокомпонентный процесс.

Составление реферата предусматривает следующую последовательность действий: ознакомительное чтение статьи с целью составления общего представления о ее содержании; выявление ключевых пунктов (утверждений, выражений, необходимых для понимания основной идеи текста-источника); поиск и исключение малозначимой информации; построение логического плана и, наконец, обобщение основной информации в виде связного текста.

Как правило, в практике учебного реферирования используются три вида реферата: информативный, индикативный и обзорный [2, 4]. Информативный реферат – это конспект, дающий полную информацию о первоисточнике, в то время как индикативный, или реферат-резюме отражает суть первичного текста в более краткой форме. Что касается обзорного реферата, то он подразумевает обобщение и изучение разных точек зрения авторов разных работ по одной общей теме. Каждый вид реферата служит для реализации определенной учебной цели. Реферат-резюме в силу своей краткости наиболее близок к аннотации, поэтому необходимо рассмотреть основные отличительные особенности реферата и аннотации. Аннотация, в отличие от реферата, дает лишь представление о содержании статьи и

перечисляет основные вопросы, излагаемые в ней, но не раскрывает их сути, тогда как целью реферата является передача основного содержания статьи, ее замена. Следует также отметить, что аннотация не допускает цитирования, реферат же строится с использованием языка оригинала [5].

Относительно объема учебного реферата на данный момент не существует единого требования, поскольку он зависит от объема исходного текста. В среднем, он может составлять от 50-100 слов (10-15 предложений) [1], до 200 [6] или даже 500 слов.

Начальный этап подготовки студентов к реферированию иноязычных текстов приходится на первый год обучения, в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык», когда студенты работают с профессионально-ориентированными текстами учебника [7], выполняя упражнения на членение текста на смысловые части, их озаглавливание, передачу основного содержания на русском и английском языках. Кроме того, пересказ текстов по разговорным темам “Medical Training in Russia and abroad”, “Out-Patient clinics”, “Hospitals”, “Pharmacy” также, безусловно, подразумевает компрессию исходного текста с целью передачи основной информации.

В рамках изучения дисциплины «Иностранный язык. Продвинутый курс» студенты участвуют в конференциях на иностранном языке и публикуют тезисы с результатами проведенного ими научного исследования. Реферирование оригинальных научных статей является одним из важнейших этапов подготовки к участию в конференции, так как формирует у обучающихся устойчивую мотивацию к научной работе, поиску и отбору необходимой для исследования информации. Студенты учатся различать виды вторичных текстов и узнают о способах их создания – свертывании и развертывании. Затем устанавливаются цели и задачи обучения реферированию, требования к составлению реферата, определяется текстовый материал для групповой и самостоятельной работы. На начальном этапе статьи для реферирования предлагаются преподавателем, в дальнейшем студенты самостоятельно находят оригинальные публикации. В качестве

основных источников научных статей используются такие журналы как The Lancet, The Journal of Pediatrics, The New England Journal of Medicine и др. В ходе знакомства с ведущими научными изданиями мы обращаем внимание студентов на особенности структурирования аннотации и самой научной статьи в разных журналах (деление текста аннотации/статьи на тематические блоки, такие как: Objective, Study design, Results, Conclusions). После ознакомления с текстом выполняются упражнения на ориентацию в тексте, которые могут быть представлены в виде вопросов:

1. What issue is discussed in the article that you have read?
2. What paragraph explains and gives details about the main idea?
3. What considerable details can help to define the main idea of the article under the question?

Для ответов студенты могут использовать следующие опоры:

1. The issue the author rises in the article is...
2. The main idea of the article is to provide the reader with the information on...
3. Paragraph...gives the main idea of the article, which is...
4. There are some considerable details that reveal the main idea of the article in paragraph.../ There are some considerable details presented in paragraph...

Второй этап работы с текстом статьи – аналитический – включает изучение структуры текста, выделение основных частей, обобщение и осмысление информации. Одной из основных задач данного этапа является снятие лексико-грамматических трудностей, неизбежно возникающих во время работы с оригинальными научными статьями на иностранном языке. Студентами осуществляется поиск ключевых слов, выражений, фраз, необходимых для понимания содержания статьи, лексико-грамматический анализ сложных языковых структур, сокращение малосущественной информации. Кроме того, именно на аналитическом этапе работы с текстом статьи студенты учатся перефразировать такие конструкции как: Are Children with a History of Asthma More Likely to Have Severe Anaphylactic Reactions? -

Was a history of asthma associated with anaphylaxis severity in children hospitalized for anaphylaxis?

Для контроля понимания содержания статьи мы предлагаем студентам выполнить следующие задания:

1. Arrange the titles in the order used by the author of the article discussed.

В тексте статьи, заголовок которой построен в форме вопроса, студенты ищут ответ на поставленный вопрос («Are Children with a History of Asthma More Likely to Have Severe Anaphylactic Reactions? A Retrospective Cohort Study»):

2. Find the answer to the question mentioned in the title.

3. Make up the plan of the article.

Составление плана статьи может быть дополнено заданием сравнить все планы и выбрать лучший вариант среди всех, составленных студентами группы.

В качестве одной из форм контроля понимания содержания можно предложить резюме статьи, содержащее утверждения, которые противоречат ее содержанию. В задачу обучающихся входит определение неправильной информации и ее коррекция. Такое задание способствует развитию навыков аналитического мышления, а также критического восприятия информации.

Заключительный этап подразумевает составление реферата статьи в соответствии с общепринятыми правилами структурирования данного вида вторичных текстов: указывается название области знаний, к которому относится реферируемая статья; ее тема; выходные данные; главная идея; далее излагается содержание статьи в той же последовательности, в какой оно представлено в оригинале и, наконец, дается комментарий референта с указанием адресата, на которого рассчитан реферируемый материал. Структура реферата медицинской статьи должна соответствовать структуре самой статьи с выделением тех же компонентов (цели исследования, материалы и методы, предмет и объект исследования, материалы и методы, результаты).

К обучению студентов составлению обзорного реферата, на наш взгляд, можно приступать только после успешного овладения навыками реферирования одной статьи, поскольку данный вид деятельности требует уже сформированных навыков переосмысления и передачи научного текста. При составлении обзорного реферата по нескольким публикациям на одну тематику студентам предлагаются следующие задания в виде вопросов:

1. What are the common problems raised in the articles?
2. What is the novelty of the problem discussed in the article 1 compared with the article 2, 3...?
3. Which article gives us a more detailed description of the problem?
4. Make a summary for each article.
5. Summarize the articles in one.

В качестве опор для составления реферата студенты используют стандартные фразы и выражения, помогающие четко структурировать реферат и передать основное содержание реферируемой статьи:

1. The article is headlined...;
2. The author of the article is...;
3. It was published in...;
4. The article is concerned with .../ The article deals with...;
5. The article opens with.../At the beginning of the article the author describes.../ The article (the author) begins with a (the) description of...;
6. Then (after that, further on, next) the author passes on to, goes on to say that, gives a detailed (thorough) analysis (description)...;
7. The article ends with.../In conclusion the author.../ At the end of the article the author draws the conclusion that.../We find the conclusion that.../At the end of the article the author sums it all up (by saying...);
8. This result can be applied to...

Рекомендуется также предложить студентам список глаголов, используемых для сообщения о предмете исследования: to introduce, to expose, to depict, to touch (up)on, to explain, to analyze, to mention, to comment on, to

enumerate, to point out, to emphasize, to stress, to underline, to generalize about, to criticize, to make a few critical remarks on, to reveal, give a summary of, to give one's account of и т.д.

Подводя итог, необходимо отметить, что обучение студентов реферированию оригинальных научных статей на иностранном языке способствует формированию у студентов медицинских вузов комплексного аналитико-синтетического умения по извлечению и передаче в виде вторичного научного текста актуальной в определенной научной сфере информации, а также мотивированному усвоению иноязычного материала.

Литература / References

1. Егорова Е.К., Калинина С.И. Основы аннотирования и реферирования английского текста. Методические рекомендации для преподавателей и студентов URL: <http://kalininasi.narod.ru> (дата обращения: 10.01.2023).
2. Козлякова Т.А. Основные подходы к проблеме обучения студентов-нефилологов реферированию специального текста // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2008. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-probleme-obucheniya-studentov-nefilologov-referirovaniyu-spetsialnogo-teksta> (дата обращения: 10.01.2023). Фролова Н.А.,
3. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М.: Высшая школа, 1991.Алещанова И.В. Обучение реферированию и аннотированию профессиональной литературы на иностранном языке в комплексной подготовке специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 5.URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=549> (дата обращения: 12.01.2023).
4. Иванова Л.А., Лукомская Е.Л. К вопросу об обучении студентов реферированию иноязычных текстов // Гуманитарные технологии в современном мире. 2021. С.579-586.
Светлогорск, 03-05 июня 2021 г.

5. Шаповалова Т.Р., Титяева Г.В. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учебно-методическое пособие / Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012. – 122 с.

6. Семенчук И. В., Сайко М. И. Обучение реферированию профессионально ориентированных и научных текстов на иностранном языке в медицинском вузе // Журнал ГрГМУ. 2010. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-referirovaniyu-professionalno-orientirovannyh-i-nauchnyh-tekstov-na-inostrannom-yazyke-v-meditsinskom-vuze> (дата обращения: 08.01.2023).

7. Марковина, И.Ю. Английский язык: учебник для медицинских вузов и медицинских специалистов / под ред. И. Ю. Марковиной. – М.: Гэотар-Медиа, 2014. – 368 с.

УДК 378+578.834.1"451.20"

СРЕДНЕСРОЧНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ COVID-2019

Зальцман Г.В.¹, Просвиркина Е.В.²

*¹ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский
университет»,*

г. Кемерово, Россия

²ГПОУ «Сибирский политехнический техникум»

г. Кемерово, Россия

MEDIUM TERM PROSPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT AFTER COVID-19 PANDEMIC

Hermann V. Salzmann¹, Elena V. Prosvirkina²

¹Kemerovo State Medical University, Russia, Kemerovo

²Siberian Polytechnic technical school, Russia, Kemerovo

Аннотация. Рассмотрены общие тенденции развития высшего и среднего профессионального образования в среднесрочной перспективе (10-20 лет), последствия пандемии COVID-19 для сферы образования, сферы материального производства, торговли, услуг и государственного управления, их роль в снижении барьеров для внедрения инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, цифровизация, дистанционные образовательные технологии, виртуальная реальность, смешанная реальность, дополненная реальность, симуляционные технологии, COVID-19.

Abstract. The paper considers general trends of higher and professional education in medium term prospects (10 to 20 years) as well as COVID-19 pandemic consequences for education, manufacturing, trade, services and government spheres and how the evolution diminishes the barriers to the implementation of inclusive education.

Keywords: inclusive education, digitalization, distant learning technology, virtual reality, mixed reality, augmented reality, simulation technology, COVID-19

Основные тенденции развития высшего и среднего профессионального образования

Рассматривая в соответствии со Стратегий цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, тенденции развития высшего и среднего профессионального образования (ВСПО) в среднесрочной перспективе (10-20 лет), можно отметить, что портрет потенциального студента ВСПО претерпит значительные изменения – следующие поколения будут в значительно меньшей степени подготовлены для длительной работы с академическими источниками, в противоположность этому увеличится способность к восприятию ключевой информации, например, в формате микрообучения, они будут уже готовы пользоваться сетевыми ресурсами для построения более полной картины и способны подстраиваться под динамично изменяющуюся внешнюю среду.

Классическая академическая активность (лекции, групповые занятия, коллоквиумы) будет составлять меньшую часть, значительная часть информации будет усваиваться в процессе сетевого общения, а практические умения и навыки в радикально большей мере будут приобретаться и оттачиваться на виртуальных и материальных тренажерах (в том числе на материальных тренажерах с использованием дистанционных технологий).

Обучение станет адаптивным, с индивидуализацией образовательных траекторий, которые в определённой части будут носить даже матричный характер. Значительное внимание в подготовке выпускников будет сделано на умении принимать решения в условиях высокой неопределённости, требующих оперативного реагирования.

С применением цифровых технологий радикально возрастёт эффективность профессиональной ориентации, за счёт использования виртуальных (в том числе игровых) технологий школьники смогут получить достаточно полное представление о спектре профессий для выпускников ВСПО. В результате в образовательные учреждения ВСПО будут поступать более уверенные в своём профессиональном выборе студенты.

Значение образования для лиц с ОВЗ

Для имеющих инвалидность или другие ограничения, связанные с состоянием здоровья, получение образования имеет особую важность, поскольку оно является одним из эффективных механизмов развития личности и повышения социального статуса. В большинстве профессий чем выше положение сотрудника, тем меньше требований к его физическому состоянию, меньше требуется сила, реакция, координация движений, большая часть работы зависит от способности обрабатывать информацию и находить решение возникающих задач.

Таким образом, получение высшего или среднего профессионального образования дает человеку с ОВЗ существенно большую свободу выбора жизненных целей, духовную и материальную независимость, увеличивает

жизнестойкость личности, гармонизирует ее существование, что особенно важно для молодых людей.

Получение профессии – это возможность получения социальной востребованности, финансовой независимости.

В общественном плане обеспечение доступности высшего образования или среднего профессионального образования для лиц с ОВЗ характеризует степень развития демократических процессов, выступает показателем гуманизации и интеграции общества, партнерства его социальных групп и заботы общества о своей менее защищенной части.

Высшее или среднее профессиональное образование превращает инвалидов из пассивных потребителей социальных услуг в активных, созидательных граждан.

Основные барьеры при внедрении инклюзии в образовании

Необходимость инклюзивного образования на словах признаётся всеми участниками образовательного процесса, однако существует ряд объективных и субъективных барьеров на пути его внедрения [1, с. 2].

В их число входят недостаток материальных ресурсов (частично восполняемый программой «Доступная среда», но в целом, как указывает автор, лишь около 20% детей с ОВЗ посещают общеобразовательные учреждения), дидактических средств, недостаточная регламентация инклюзии нормативно-правовыми актами, недостаток кадров и недостаточная их подготовленность для работы со студентами, имеющими ОВЗ, предубеждения и стереотипы всех участников образовательного процесса (например, неприятие инклюзии преподавателями может корениться в предполагаемых трудностях, с которыми придётся столкнуться при работе со студентами-инвалидами).

В рамках данной работы нас интересуют следующие барьеры:

- ограниченная доступность материальной базы учреждений ВСПО для студентов с ОВЗ

- крайняя неприспособленность рабочих мест практического обучения учреждений ВСПО для студентов с ОВЗ (это же касается рабочих мест у работодателей)
- предвзятое отношение к студентам с ОВЗ со стороны других студентов и преподавателей
- сложность трудоустройства выпускников ВСПО с ОВЗ.

Последствия пандемии COVID-19 для ВСПО и других отраслей

Для высшего и среднего профессионального образования пандемия коронавируса COVID-2019 создала огромные трудности в обеспечении образовательного процесса в условиях ограничения доступа студентов в учреждения ВСПО. Результатом предпринятых на всех уровнях усилий стало радикальное продвижение дистанционных образовательных технологий, включая материальное оснащение учреждений ВСПО, развитие их платформ дистанционного обучения, оснащение студентов необходимой компьютерной техникой, а также приобретение необходимых компетенций преподавателями и студентами.

В результате в течение полутора лет произошло качественное изменение высшего и среднего профессионального образования – его цифровизация совершила большой скачок, существенная часть процессов перешла на цифровую платформу.

Подобные процессы, только менее выраженные, происходили также во многих сферах государственного управления, например, оформление многих документов и проведение части процессов стало возможным в дистанционном формате.

Радикальное развитие получили инфраструктурные сферы: логистика, доставка, интернет-торговля, а также провайдинг интернета. Значительно расширилась сфера сетевого досуга.

В меньшей степени это развитие коснулось сферы материального производства.

В совокупности произошли существенные изменения в сферах материального производства, торговли, услуг и государственного управления со значительным развитием дистанционных технологий и заметной трансформацией структуры предлагаемых рабочих мест, в том числе произошло значительное увеличение количества и доли рабочих мест, предполагающих общение с клиентами (частично также и с коллегами) посредством компьютерных технологий и имеющих возможность удаленной работы

Влияние новейших тенденций развития на инклюзивное образование

Необходимость цифровизации высшего образования определена национальным проектом «Образование», частью которого являются Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, разработанная Министерством науки и высшего образования РФ [2] и Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» Минпросвещения России. В рамках цифровизации получают развитие дистанционные технологии образования, технологии виртуальной и дополненной реальности, симуляционные технологии.

Все эти технологии значительно понижают упомянутый барьер ограниченной доступности материальной базы учреждений ВСПО для студентов с ОВЗ, поскольку радикально расширяют возможность получения необходимых знаний с использованием цифровых сервисов и инструментов, а также частично позволяют получать необходимые умения, если их реализация не связана с получением материальной обратной связи с предметами труда.

В частности, говоря об ограниченной доступности материальной базы учреждений ВСПО для студентов с ОВЗ, мы, прежде всего, имеем в виду сложность перемещения инвалидов к месту обучения (отсутствие пандусов, лифтов, специально оборудованных туалетов и тому подобные недостатки инфраструктуры). Отмеченное в начале уменьшение доли классической академической активности (лекции, групповые занятия, коллоквиумы) и

радикальное расширение усвоения необходимой информации в процессе сетевого общения позволяет усваивать основную часть учебного материала дистанционно, без необходимости физического перемещения к месту обучения.

Далее, приобретаемые в процессе обучения умения в значительной степени связаны с наличием в образовательной организации необходимого оборудования и тренажеров. Здесь на первый план выступает отмеченная крайняя неприспособленность рабочих мест практического обучения учреждений ВСПО для студентов с ОВЗ. Приспосабливать оборудование и тренажеры для студентов с инвалидностью нерационально, поскольку соответствующее оборудование на рабочих местах у работодателя такой модернизации не подвергается. Зато в последние годы постоянно развиваются технологии дистанционной работы в отраслях материального производства, инфраструктурного обеспечения и смежных с ними – беспилотные летательные аппараты, роботы, манипуляторы получают всё более широкое применение, и для управления ими не имеют принципиального значения местонахождение оператора и в большей части случаев малозначимыми становятся также его ограниченные физические возможности. Ещё более существенный, взрывной рост отмечается в области торговли, где торговля через интернет развивается революционными темпами. Таким образом, для выработки умений в процессе учебы можно использовать те же дистанционные технологии, которые используются у работодателя, что радикально снижает затраты образовательного учреждения на инклюзию, а в ряде случаев сводит их к минимуму, когда работодатель предоставляет необходимые технологии для целевого обучения студентов.

Более того, по мере внедрения элементов искусственного интеллекта настройка программного управления может становиться более важной, чем скорость реакции и степень концентрации оператора, и тогда появляются дополнительные возможности для людей с ОВЗ.

Широкое распространение симуляционных технологий, технологий виртуальной и дополненной реальности также в значительной мере облегчает проблему перехода от обучения к работе, повышает степень готовности выпускников к полноценной работе с первого дня, и также выравнивает возможности студентов с ОВЗ с остальными выпускниками. Таким образом снижается барьер сложности трудоустройства выпускников ВСПО с ОВЗ.

Кроме того, дополнительный эффект в этой области оказывает стремительное развитие протезов и других средств компенсации физических недостатков, которые могут даже предоставлять людям с ОВЗ возможности, превосходящие возможности обычного среднего человека. Например, человек в инвалидной коляске с электрическим приводом может передвигаться быстрее пешехода и даже бегуна, а протезы нижних конечностей позволяют бегуну на равных соревноваться со здоровыми спортсменами.

Наконец, индивидуализация образовательных траекторий с расширением использования дистанционных технологий, технологий виртуальной и дополненной реальности переносят значительную часть общения студентов и студентов с преподавателями и тьюторами из реальности в сеть. При этом резко снижается объём поступающей визуальной, аудиальной и прочей информации, на первый план выходит внятность, убедительность и грамотность устной и особенно письменной речи, при этом студенты с ОВЗ в ряде случаев не только чувствуют себя на равных, но могут даже выгодно выделяться на фоне однокурсников. Это существенно понижает барьер предвзятого отношения к студентам с ОВЗ со стороны других студентов и преподавателей.

Таким образом, общие тенденции развития высшего и среднего профессионального образования, ускоренные последствиями изоляции и дистанционного обучения при пандемии коронавируса COVID-2019, значительно облегчают развитие инклюзивного образования, предоставляя радикально новые возможности студентам с ОВЗ.

Литература / References

1. Инклюзивное образование: барьеры внедрения и психолого-педагогические условия успешной реализации/ сост. О. Е. Минаева. – Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология, 2022, №3. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-bariery-vnedreniya-i-psihologo-pedagogicheskie-usloviya-uspeshnoy-realizatsii> (дата обращения: 27.02.2023 г.).
2. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. — Москва, 2021, Министерство науки и высшего образования РФ [Электронный ресурс]. - URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=36749 – (дата обращения: 27.02.2023 г.)

УДК 378.048.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ

Просвиркина Е.В.

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

USE OF MODERN TEACHING METHODS IN POSTGRADUATE TRAINING

Elena V. Prosvirkina

Kemerovo State Medical University, Russia, Kemerovo

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию вариативной части программы аспирантуры в условиях перехода с ФГОС ВО на ФГТ. Отмечается значимость четкой формулировки и осознания цели

аспирантуры. Особое внимание уделяется методам обучения в процессе подготовки аспирантов.

Ключевые слова: аспирантура, цифровая среда, диссертация.

Abstract. The article discusses approaches to forming a variable part of the postgraduate program in the context of the transition from FSES to FSR. The importance of a clear formulation and awareness of the goal of graduate school is noted. Special attention is paid to teaching methods in the process of postgraduate training.

Keywords: postgraduate studies, digital environment, dissertation.

Инновационный тип развития экономики государства, ставший приоритетным для передовых стран, стал невозможен без эффективной системы воспроизводства конкурентоспособных на мировом уровне кадров научной и научно-образовательной сферы [1]. На создание такой системы направлен федеральный проект «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок», реализуемый в рамках национального проекта «Наука», впервые принятого в нашей стране в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [2].

В 2022 году состоялся прием в аспирантуру в соответствии с новыми правилами, в новых условиях реформирования аспирантуры, обусловленных переходом с федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) на федеральные государственные требования (ФГТ). При этом, статус аспирантуры остался прежним, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ от 29.12.2012) аспирантура по-прежнему относится к третьему уровню высшего образования. Образовательные организации разрабатывают программы аспирантуры на основе Перечня научных специальностей по которым присуждаются ученые степени. «Положение о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» регламентирует

обучение аспирантов в соответствии с федеральными государственными требованиями. В процессе обучения аспиранты выполняют план научной деятельности, учебный план, проходят практику, промежуточную, а конце обучения – итоговую аттестацию в форме оценки диссертации на предмет ее соответствия критериям, установленным в соответствии с Федеральным законом "О науке и государственной научно-технической политике". При успешном прохождении итоговой аттестации получают заключение и свидетельство об окончании аспирантуры. Программы аспирантуры подлежат только лицензированию.

Анализируя связанные с этим изменения, можно сделать допущение, что новые требования – не что иное, как «забытое старое», аспирантура образца до 2014 года, то есть до принятия ФГОС ВО, при этом, принимая во внимание, что вместе с тем аспирантура не перестала быть третьей ступенью высшего образования, можно сделать вывод о кардинальном отличии в приоритетности задач, решаемых за время освоения программы, поскольку первоочередной задачей аспиранта согласно ФГТ является не получение квалификации, а подготовка и защита диссертации.

Целью аспирантуры была и остается защита кандидатской диссертации, однако «подготовленные по «диссертационной» модели аспиранты не приобретают каких-либо особых преимуществ на рынке труда, а зачастую и уступают в конкурентоспособности выпускникам магистерских программ, особенно в предпринимательском секторе. Кроме того, «работодателям нужны не диссертации, а высококвалифицированные специалисты, обладающие уникальным набором профессиональных исследовательских и аналитических навыков» [3].

Выявленное противоречие указывает на необходимость поиска новых методов обучения в процессе подготовки аспирантов, новых подходов в формировании вариативной части программы аспирантуры на предмет подготовки специалистов, отвечающих текущим и ожидаемым потребностям общества и системы здравоохранения.

В этой связи важное значение имеет обсуждение среди представителей заинтересованных сторон (работодателей, обучающихся, профессорско-преподавательского состава) процесса управления программой аспирантуры в части разработки миссии, целей и конечных результатов программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре.

В кемеровском медицинском университете ежегодно проходит конференция молодых ученых «Современная медицина: новые подходы и актуальные решения» и проводятся заседания Круглого стола по вопросам формирования миссии и конечных результатов программы аспирантуры. В обсуждении актуальных вопросов принимают участие аспиранты, молодые ученые, преподаватели, представители академических институтов. Специалисты отдела аспирантуры проводят традиционное анкетирование выпускников. Результаты опроса показали, что на вопрос – может ли в современном мире быть конкурентным выпускник, подготовленный пусть даже и по требованиям высшей школы, но являясь специалистом «одного направления» большинство выпускников аспирантуры ответили – нет.

Следуя вызовам времени, таким как цифровизация, концепция непрерывного образования в течении всей жизни, современная аспирантура – это не только получение на выходе диплома, а цифровые компетенции, цифровое портфолио, цифровой портрет, с которым жить дальше.

В 2021 году в Университете 2035 был разработан и утвержден Стандарт сбора цифрового следа [4]. Ключевой целью сбора и анализа цифрового следа в рамках настоящего стандарта является подтверждение достижения образовательных результатов в процессе приобретения человеком компетенций и их элементов для последующего перехода в деятельность.

Цифровой след собирается через аудио- и видеозаписи видеоконференций, чат-логи, данные об активности в рамках проектной работы, реакции обучающихся, взаимные оценки и прочее.

Для целей сбора цифрового следа определено более 100 источников, технических средств, элементов и показателей, например, общее количество

личных сообщений в пространстве коммуникации: хэштег в тексте сообщения, время захода и выхода участников из встречи в онлайн.

Опыт ведущих российских и зарубежных вузов показывает, что для эффективной реализации обучения требуются принципиально новые решения и платформы, такие как комплексные и виртуальные среды обучения с широким функционалом, обеспечивающим разнообразные взаимодействия и сервисы в виртуальной образовательной среде, интеграцию с учебным процессом и внеучебными активностями, реализуемыми в физической среде.

Примером может служить цифровая среда обучения следующего поколения (NGDLE), составленная по принципу конструктора Lego, то есть набором инструментов приложений, контента и платформ, которые можно собирать нестандартными способами» в зависимости от того, как человек или организация хотят его построить [5].

Именно созданию цифровой научно-образовательной среды непрерывного профессионального развития медицинского работника среды (ЦНОС) посвящен проект, который второй год реализуется в кемеровском медицинском университете.

Цель проекта - создание среды, обеспечивающей адаптацию и непрерывный профессиональный рост специалиста путём постоянного сетевого взаимодействия с индивидуализацией траектории профессионального развития, ускорение профессионального развития путём обсуждения лучших практик, обмена успешным опытом, использования инновационных способов обучения, повышение качества медицинского образования за счёт постоянного транслирования передового клинического опыта в образовательную среду.

В рамках реализации проекта с сентября 2022 года оптимизирована образовательная часть аспирантской подготовки путем внедрения разработанных Центром цифровой трансформации вуза на базе ЦНОС онлайн-курсов, которые включены в вариативную часть программы аспирантуры и в формате факультативов предложены для изучения аспирантам.

Образовательный курс «Цифровые сервисы и инструменты преподавателя» направлен на подготовку аспирантов к ведению преподавательской деятельности с использованием инновационных методов, включающих:

- Сервисы для создания интерактивного контента
- Инструменты и сервисы для совместной работы
- Инструменты визуального представления,
- Функциональные возможности работы с инструментами видеоконференций.

Разделы курса «Системы искусственного интеллекта и имитационного моделирования в медицине и здравоохранении» знакомят аспирантов с методами моделирования в проектировании систем искусственного интеллекта для медицины и здравоохранения, методами машинного обучения и приобретения знаний интеллектуальными системами, программными средствами реализации имитационных моделей в медицине, основными направлениями исследований применения искусственного интеллекта в медицине и сфере здравоохранения, методами искусственного интеллекта.

Факультатив «Введение в прикладное программирование в медицине. Информационная безопасность в медицине» позволит аспирантам научиться объектно-ориентированному программированию, тестированию кода, основам информационной безопасности.

Ведется совместная реализация сетевых образовательных программ ДПО (повышение квалификации) совместно с ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова» Минздрава России.

Современная аспирантура ориентирована на новое поколение научной смены, способное эффективно работать в сфере научных прорывов, гуманитарных и технологических инноваций. Необходимо делать ставку прежде всего на поиск талантливых аспирантов, вовлечение их в привитие им миссии исследователей-инноваторов, способных вносить «ключевой вклад в создание нового знания». По-прежнему актуальной является проблема

подготовки нового поколения преподавательского состава вузов, готового работать в радикально изменившихся и постоянно изменяющихся условиях, и при этом постоянно ведущего научный поиск.

В последнее время наметилась определенная тенденция – преподаватель в значительной мере перестает быть носителем знания. LMS-платформы и контент в принципе позволяют сделать обучение самостоятельным, а роль преподавателя смещается в сторону наставничества, консультативно-методологической помощи при ориентировании в больших массивах разнородных данных и мнений, а также актуализации имеющегося банка знаний за счёт ведущихся научных исследований. Передача не только знаний, сколько умений, воспитание человека, а не формальная подготовка – останется функцией преподавателя, преимуществом живого общения.

Сохранение конкурентоспособности и повышение качества подготовки специалиста, выпускающегося из вуза, на сегодняшний день лежат в поле междисциплинарного взаимодействия.

Получение междисциплинарных знаний становится необходимостью. Большие объемы данных заставляют по-новому рассмотреть вопрос обработки данных, уже недостаточным является создание таблицы в Word или Excel, в которую врач вносит данные. Появляются новые форматы работы с медицинскими изображениями – формат DICOM, формат электронной истории болезни, план по созданию «цифрового индивидуального профиля» в рамках цифровизации здравоохранения России.

Поэтому в связи с переходом на ФГТ важно актуализировать миссию образовательных программ аспирантуры в соответствии со следующими принципами:

- нацеленность аспирантской подготовки на итоговое оригинальное научное исследование;
- необходимость отразить в образовательных программах аспирантуры новые вызовы общества;

- важность и значимость разнообразия аспирантских программ, междисциплинарное взаимодействие;
- достижение эффективного результата: программы должны стремиться достигнуть эффективного результата и использовать различные виды инновационной практики;
- рост мобильности: аспирантские программы должны стремиться предлагать географическую, равно как междисциплинарную и межотраслевую мобильность, а также международное сотрудничество в пределах интегрированной структуры сотрудничества между университетами и другими партнерами.

Таким образом, ответ на вопрос, какая модель аспирантуры предпочтительнее для современной российской системы образования и науки, напрямую зависит от четко сформулированной цели аспирантуры.

Литература / References

1. Распоряжение Правительства России от 8 мая 2013 г. № 760-р О Концепции федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014 - 2020 годы.
2. Паспорт национального проекта «Наука» [Электронный ресурс]. - URL: <http://government.ru/info/35565/> (дата обращения: 27.02.2023 г.)
3. Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Проблемное поле в исследовании российской аспирантуры: образовательный и социологический подходы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017. – № 2 (46), с. 113–121.
4. Стандарт цифрового следа [Электронный ресурс]. - URL: <https://standard.2035.university/1> (дата обращения: 27.02.2023 г.)
5. Цифровая среда обучения следующего поколения [Электронный ресурс]. - URL: <https://ulta.umn.edu/next-generation-digital-learning-environments-ngdle>

УДК 378.4

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ
ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Соколовский М.В., Батиевская В.Б.

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

**COMPETENCE APPROACH IN TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES
OF A MEDICAL UNIVERSITY**

Sokolovsky M.V., Batievskaya V.B.

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

Аннотация. Вопросы применения современных методов, форм и средств обучения, организации и оптимизации образовательного процесса, а также подготовки высококвалифицированных специалистов являются приоритетными направлениями образовательной политики России. Многолетняя практика применения в российской системе высшего образования компетентностного подхода демонстрирует сложность и неоднозначность понимания терминов «компетенция» и «компетентность». Организация учебного процесса на основе компетентностного подхода требует необходимость разработки или пересмотра образовательных программ и рабочих программ дисциплин. В целом этот процесс завершен, но требует уточнений в случае внесения изменений в действующие образовательные стандарты. В данной статье рассматриваются методологические вопросы компетентностного подхода, а также содержание универсальной компетенции в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, преподавание, экономические дисциплины.

Annotation. The application of modern methods, forms and means of training, the organization and optimization of the educational process, as well as the training of highly qualified specialists are priority areas of the educational policy of Russia. The long-term practice of applying the competence approach in the Russian system of higher education demonstrates the complexity and ambiguity of understanding the terms «competence» and «competence». The organization of the educational process on the basis of the competence approach requires the need to develop or revise educational programs and work programs of disciplines. In general, this process is completed, but requires clarification in the event of changes to the current educational standards. This article deals with the methodological issues of the competence approach, as well as the content of universal competence in the field of economic culture, including financial literacy.

Keywords: competence, competence approach, teaching, economic disciplines.

Применение компетентного подхода в образовании берет свое начало в 70-х годах XX века и связано с исследованиями известного американского лингвиста Н. Хомского. За 50-летний период различные аспекты понимания содержания и реализации компетентного подхода в образовании находили отражение как в исследованиях и работах зарубежных и отечественных ученых и практиков, так и в государственных и межгосударственных документах в области образования [1, с. 198-199].

Необходимость реализации компетентного подхода в отечественной системе образования закреплена ст. 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которой Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО) включают требования к результатам освоения основных образовательных программ – результатам сформированности соответствующих компетенций [2].

Цели исследования – провести анализ сущности и практики применения компетентностного подхода в преподавании дисциплины «Экономика» для студентов 1 курса лечебного, педиатрического, стоматологического и медико-профилактического факультетов ФГБОУ ВО Кемеровского государственного медицинского университета Минздрава России, а также рассмотреть и оценить достигнутые результаты.

В ходе исследования рассматриваются методологические аспекты компетентностного подхода в системе высшего образования и опыт его реализации в преподавании экономических дисциплин в ФГБОУ ВО КеМГМУ Минздрава России. В процессе исследования применялись системный анализ, методы сравнения и обобщения, помимо этого были использованы метод синтеза научной литературы и анализ интернет-ресурсов, посвященных данной теме.

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, специалитета, магистратуры) утвержденный Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 6 апреля 2021 года № 245, фиксирует, что организация обеспечивает осуществление образовательной деятельности в соответствии с установленными образовательной программой: (1) планируемыми результатами освоения образовательной программы – компетенциями выпускников, установленными образовательным стандартом, и компетенциями выпускников, установленными организацией (в случае установления таких компетенций); (2) планируемыми результатами обучения по каждой дисциплине (модулю), иному компоненту, в том числе практике, обеспечивающими достижение планируемых результатов освоения образовательной программы [3].

В отечественной практике высшего образования компетенции – это целевой ориентир образовательной программы, сформулированный как «способность» (или «готовность») выпускника использовать полученные

знания, умения, опыт деятельности, приобретенные социально-личностные качества в рамках освоения образовательной программы, в дальнейшей трудовой деятельности и в общественной жизни.

Федеральный государственный стандарт выделяет три вида компетенций выпускников образовательных программ высшего образования: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. При этом универсальные компетенции отражают ожидания современного общества в части социально-личностного позиционирования в нем выпускника образовательной программы высшего образования соответствующего уровня и потенциальной готовности его к самореализации и саморазвитию.

Общепрофессиональные компетенции отражают запросы рынка труда (в одной или нескольких смежных профессиональных областях) в части владения выпускником образовательной программы основами для решения профессиональных задач различных видов деятельности с учетом их динамического развития и потенциальной готовности к профессиональному росту.

Профессиональные компетенции отражают запросы рынка труда в части потенциальной готовности выпускника образовательной программы к выполнению задач профессиональной деятельности в рамках определенного вида профессиональной деятельности в конкретной профессиональной области (или в секторе профессиональной области), в том числе потенциальной готовности выпускника к выполнению трудовых функций соответствующего уровня квалификации, не требующих опыта работы или дополнительного профессионального образования, установленных профессиональным стандартом на соответствующий вид профессиональной деятельности [1, с. 200].

Профессиональные компетенции определяются организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников.

Перечень универсальных компетенций – единый для всех направлений и специальностей одного уровня, общепрофессиональные компетенции едины для конкретного уровня и направления подготовки и специальности. Профессиональные компетенции каждая образовательная организация определяет самостоятельно на основе профессиональных стандартов, консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, обобщения отечественного и зарубежного опыта.

Содержание компетенций раскрывается через индикаторы достижения компетенций и результаты обучения. При этом индикаторы достижения компетенций – это то, что студент должен делать (может продемонстрировать в итоге освоения программы).

Результаты обучения имеют отношение к конкретным дисциплинам: это то, что студент должен знать и уметь (может продемонстрировать по итогам освоения отдельных дисциплин, практик).

Компетенции, как правило, формируются на базе дисциплин и видов деятельности, предусмотренных учебным планом. Обычно формирование компетенции осуществляется циклично на протяжении всей программы.

Индикаторы и результаты обучения должны быть измеримы, так как именно они оцениваются в итоге освоения дисциплины, практики. Важно при этом различать оценку результатов обучения по отдельным дисциплинам, практикам как этапам формирования компетенции и оценку сформированности компетенции в целом.

Особое внимание при разработке рабочих программ дисциплин следует обратить на обеспечение взаимосвязи, баланса между планируемыми результатами обучения и темами, изучение которых предусматривает данная дисциплина. Компетентностный подход к разработке образовательных программ, рабочих программ дисциплин предполагает, что планируемые результаты обучения – знания, умения – являются главной целью освоения дисциплины, а конкретные темы, методики, технологии обучения – это средства, инструменты их достижения. Разрабатывая оценочные средства,

также целесообразно учитывать, для оценки каких результатов обучения — знаний или умений – они предназначены.

Методическим инструментом для формирования и оценки результатов обучения являются рабочие программы дисциплин, модулей, практик.

В соответствии с утвержденными ФГОС ВО и приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 26 ноября 2020 года № 1456 компетенция в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности – «Способность принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности человека», получила статус универсальной и должна быть сформирована у всех выпускников образовательных программ подготовки бакалавров и специалистов по всем направлениям подготовки и специальностям.

В соответствии с письмом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 апреля 2020 года № МН-3/1000 в целях обеспечения единого подхода к пониманию содержания универсальной компетенции в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности рекомендовано выделить в ее составе два логически связанных индикатора.

Первый индикатор – «понимает базовые принципы функционирования экономики и экономического развития, цели и формы участия государства в экономике» – предполагает не просто овладение студентами понятийно-категориальным аппаратом экономической теории, но и формирование у него системного понимания экономики в целом, функций и взаимодействия ее основных элементов: домохозяйства, государства, фирмы, рынков продуктов, ресурсов, капитала – на разных этапах развития. Вторым индикатором – «применяет методы личного экономического и финансового планирования для достижения текущих и долгосрочных финансовых целей, использует финансовые инструменты для управления личными финансами (личным бюджетом), контролирует собственные экономические и финансовые риски» – уделяет основное внимание поведению человека в социально-

экономической системе, принятию решений с точки зрения обеспечения финансовой устойчивости, эффективности его домашнего хозяйства.

Таким образом, универсальная компетенция в области экономической культуры включает в себя два взаимосвязанных блока: общеэкономический и блок финансовой грамотности (разумного финансового поведения), в рамках которого рассматриваются актуальные вопросы состояния финансовой сферы, определяются сегменты финансового рынка [4, 5].

В ходе учебного процесса в Кемеровском государственном медицинском университете универсальная компетенция в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности формируется у студентов в рамках изучения дисциплины «Экономика» на 1 курсе, обучающихся на лечебном, педиатрическом, стоматологическом и медико-профилактическом факультетах. На фармацевтическом факультете студенты на 1 курсе изучают дисциплину «Экономическая теория».

Таким образом, реализуются образовательные программы по четырем направлениям специалитета:

310000 Клиническая медицина (31.05.01 Лечебное дело, 31.05.02 Педиатрия, 31.05.03 Стоматология);

320000 Науки о здоровье и профилактическая медицина (32.05.01 Медико-профилактическое дело);

330000 Фармация (33.05.01 Фармация);

370000 Психологические науки (37.05.01 Клиническая психология).

Рабочие программы дисциплины «Экономика» разработаны с учетом обязательных требований при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ специалитета, предусмотренных соответствующим федеральным стандартом.

В зависимости от направления специалитета компетенция формируется одной дисциплиной или образовательным модулем, в состав которого входят различные дисциплины.

С точки зрения организации процесса обучения, соотношение контактной работы студента с преподавателем и самостоятельной работы студента, является сбалансированным. Разработаны оценочные средства для текущей и промежуточной аттестации. Важно помнить, что мы оцениваем достижение результатов обучения, а не освоение конкретной темы. В связи с этим необходимо обеспечить соответствие между оцениваемым результатом обучения и соответствующим инструментом/средством оценивания и не допускать, чтобы умения оценивались тестами. Обеспечена взаимосвязь планируемых результатов обучения и содержания тем дисциплины.

Литература / References

1. Финансовая грамотность: методические рекомендации для преподавателей вузов / науч. редактор Р. А. Кокорев. – Москва: Издательство Московского университета, 2021. – 222 с.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 6 апреля 2021 г. № 245 «О порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования».
4. Бедерина, Р. А. Justintime. Взгляд из современности / Р. А. Бедерина, Е. С. Хворова, М. В. Соколовский // Управление организациями в современной экономике: теория и технологии: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Кемерово, 17 мая 2018 года. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2018. – С. 31-38.
5. Sokolovsky, M. V. Justification of risk management in virtual securities transactions / M. V. Sokolovsky, I. V. Tselikhina // *Juvenis Scientia*. – 2018. – № 11. – P. 20-22.

УДК 811.124:378.147

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН КУРСА НА ПЛАТФОРМЕ LMS MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Чистякова Г. В., Бондарева Е. П.

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

Пекинский университет языка и культуры, г. Пекин, Китай

Аннотация: В статье представлен анализ эффективности использования онлайн курса на платформе LMS Moodle при изучении дисциплины «Латинский язык» в медицинском вузе. Исследование строится с опорой на данные анкетирования, которые подтвердили повышение уровня мотивированности обучающихся и нивелирование феномена выученной беспомощности характерного при изучении иностранных языков. Результаты проведенного эксперимента доказывают результативность применения онлайн курсов с целью формирования практических навыков употребления медицинской терминологии греко-латинского происхождения.

Ключевые слова: латинский язык, LMS Moodle, онлайн курс, анкетирование, медицинский вуз.

THE EFFECTIVENESS OF USING AN ONLINE COURSE ON THE LMS MOODLE PLATFORM WHEN TEACHING LATIN AT A MEDICAL UNIVERSITY

Chistyakova G. V., Bondareva E. P.

*Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia
Beijing University of Language and Culture, Beijing, China*

Abstract: The article presents an analysis of the effectiveness of using an online course on the LMS Moodle platform when teaching the discipline “Latin language” at a medical university. The study based on the data of the survey proved increasing the level of students’ motivation and leveling the phenomenon of learned helplessness specific to learning foreign languages. The results of the experiment verified the productivity of applying online courses in order to form practical skills in the use of medical terminology of Greek-Latin origin.

Keywords: Latin, LMS Moodle, online course, questionnaire, medical university.

Использование онлайн технологий уже давно стало общей практикой в методике преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Преподаватели высшей школы активно делятся опытом по организации образовательной деятельности на основе принципов цифровой дидактики [1], анализируют роль преподавателя в реализации образовательного процесса с использованием онлайн-курсов по иностранным языкам [2], рассматривают преимущества и недостатки интеграции электронного обучения в традиционные формы изучения иностранного языка [3], формулируют критерии, которые необходимо учитывать при создании онлайн-курсов иностранного языка [4] и др.

Зачастую речь идет о так называемых живых языках. Живой язык – это «язык, функционирующий в современном обществе, независимо от количества носителей, передающийся из поколения в поколение естественным путем» [5]. Важность его изучения не вызывает сомнений у обучающихся. Обратная ситуация возникает, когда перед студентами ставится задача по освоению латинского языка. Изучение латинского языка, как языка переставшего быть средством общения, вызывает определенные трудности, связанные с монотонностью процесса двустороннего перевода профессиональных терминов как основой цели освоения дисциплины в неязыковом вузе. Однообразие выполняемых заданий, характерное для

традиционной методики обучения, не формирует или значительно снижает мотивацию к образовательному процессу. Именно поэтому перед современным преподавателем высшей школы остро стоит вопрос по поиску и апробации новых высоко результативных методик преподавания латинского языка.

На кафедре латинского языка и медицинской терминологии ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» такая работа активно ведется последние три года. Для студентов, обучающихся по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело», 31.05.02 «Педиатрия» и 31.05.03 «Стоматология», разработаны и внедрены в образовательный процесс 9 онлайн курсов по дисциплине «Латинский язык». Обучающиеся всех специальностей и направлений подготовки отрабатывают лексико-грамматический материал в интерактивных формах, в том числе сами участвуют в разработке и проведении занятий с использованием геймифицированных заданий. Накопленный опыт и достаточный временной интервал позволяют делать выводы о результативности применяемых методик.

Целью данной работы является оценка эффективности использования онлайн курса на платформе LMS Moodle в образовательном процессе по дисциплине «Латинский язык» в медицинском вузе.

Для достижения поставленной цели был проведен эксперимент, в котором приняли участие 29 студентов 1 курса ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет», обучающихся по специальностям 31.05.03 «Стоматология» и 32.05.01 «Медико-профилактическое дело» (1 семестр 2022-2023 уч. г.). Эксперимент проводился в 3 этапа.

На первом этапе эксперимента (1-е занятие по дисциплине «Латинский язык») было проведено входное анонимное анкетирование с целью выявления степени готовности обучающихся к изучению латинского языка как иностранного языка профессиональной деятельности. Анализ результатов анкетирования позволил выявить следующие тенденции:

– Латинский язык большинство обучающихся (84 %) будут изучать впервые.

– Большая часть студентов (65 %) с осторожностью отнеслась к выбору ответа на вопрос «Предположите, насколько легко/трудно Вам будет изучать латинский язык в вузе (где 1 – очень сложно, 5 – очень легко)» и выбрали средний результат. При этом 26 % считают, что изучение латинского языка им будет даваться легко и очень легко.

– На оценку выше повлияли: личный опыт изучения иностранного языка (70 %), желание изучать новые предметы (30 %), мнение старшекурсников (30 %) и мнение родителей (3 %).

Вполне очевидно, что при оценивании возможных трудностей освоения латинского языка респонденты опирались на свой прежний опыт изучения иностранных языков, который они оценили следующим образом: изучать иностранный язык несложно – 46 %, легко – 36 %, сложно – 9 %, очень легко – 6 %, очень сложно – 3 %.

Анкетирование также выявило значительное различие между оценкой по дисциплине «Иностранный язык» в аттестате о среднем общем образовании (первый показатель) и их самооценкой степени владения иностранным языком (второй показатель): «отлично» – 33 % против 9 %, «хорошо» – 64 % против 57 %, «удовлетворительно» – 3 % против 28 %, «неудовлетворительно» – 0 % против 6 %. Данный факт может свидетельствовать, в том числе, и о наличии у обучающихся так называемой выученной беспомощности – состояния, «когда человек глубоко убеждён, что он не в силах контролировать сложности, возникающие на его жизненном пути, он не может изменить ситуацию, в которую попал и в которой вынужден находиться, хотя его учили этому» [6].

Таким образом, по результатам входного анкетирования мы сформировали модель студента, приступающего к изучению дисциплины «Латинский язык» в медицинском вузе: «Студент 1 курса. Опыт изучения латинского языка отсутствует. Готов изучать профессионально маркированный иностранный язык. Предъявляет средний уровень ориентации

на успех (причина – прежний опыт изучения иностранных языков). Демонстрирует наличие признаков выученной беспомощности».

Второй этап эксперимента – собственно образовательный процесс по дисциплине «Латинский язык» – выстраивался с учетом модели студента, сформированной на первом этапе. В соответствии с учебным планом дисциплина изучалась в течение одного семестра в формате 2 практических аудиторных занятий в неделю (72 ч.) и внеаудиторной самостоятельной работы (36 ч.). Учебная группа состояла из 13-15 человек.

В качестве дополнительного цифрового инструмента развития практических навыков двустороннего перевода медицинских терминов применялся онлайн курс на платформе LMS Moodle. Основным форматом использования курса являлась внеаудиторная самостоятельная работа, однако эпизодически обучающиеся работали в онлайн курсе на аудиторных занятиях. Студенты имели возможность изучать/повторять теоретический материал и выполнять различные задания, в том числе геймифицированные, по изучаемым темам. Курс также включал обширный информационно-справочный модуль по осваиваемой дисциплине.

С целью мотивации к регулярному применению курса в качестве инструмента переводческого тренинга преподаватель на регулярной основе осуществлял обратную связь, оценивая по пятибалльной шкале результативность работы студентов и комментируя наиболее распространенные ошибки. Завершение элементов курса составило 63 %. При этом в учебных группах, не принимавших участие в эксперименте и, следовательно, не мотивируемых со стороны преподавателя, студенты выполнили лишь 17 % заданий.

Третьим этапом эксперимента стало проведение выходного анонимного анкетирования, целью которого стало субъективное определение обучающимися уровня эффективности использования онлайн курса на платформе LMS Moodle в процессе изучения латинского языка.

Субъективизм оценки проявился уже на первой реакции. При ответе на вопрос «В начале курса Вы ожидали, что изучать латинский язык будет ... очень трудно / трудно / нормально / легко / очень легко») респонденты переместили полюс оптимизма в негативную плоскость по сравнению с ответами в начале изучения дисциплины. Так, в начале учебного года лишь 4 % обучающихся считали, что изучать латинский язык будет трудно / очень трудно. При ответе на аналогичный опрос в конце семестра данный показатель составил 46 % (за счет снижения оценки «нормально» с 66 % в начале семестра до 39 % по итогам семестра).

Ответы на вопрос «В конце курса Вы можете сказать, что Вы изучали латинский язык ... очень трудно / трудно / нормально / легко / очень легко») продемонстрировали значительное повышение уверенности обучающихся в собственных силах при изучении латинского языка: 50 % респондентов отметили, что изучать язык было «нормально», 22 % обучающихся оценили свои трудозатраты как «легко» или «очень легко». 28 % обучающихся оценили образовательный процесс как «трудный» или «очень трудный».

При организации образовательного процесса использовались различные методики преподавания латинского языка, среди которых обучающиеся отдали предпочтение обучению по печатному учебнику (31,6 %) и онлайн курсу на платформе LMS Moodle (24,6 %). Среди наиболее результативных методов респонденты также отметили интерактивные формы взаимодействия с одногруппниками (19,3 %). Однако при ответе на прямой вопрос «Помогла ли Вам работа в онлайн курсе на платформе LMS Moodle при изучении латинского языка?» абсолютное большинство респондентов (85,7 %) ответили утвердительно. 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, 28,6 % – на аудиторных занятиях.

Респонденты также активно отвечали на дополнительный (к основной повестке исследования) вопрос: «Как, на Ваш взгляд, можно повысить мотивацию студентов к изучению латинского языка?». Обучающиеся предлагают увеличить количество аудиторных занятий с применением онлайн курса LMS Moodle («Больше работы на платформе Мудл, действительно очень помогает, там много интересных заданий») и различных интерактивных методик («Больше игр», «Добавить больше игровых методик», «Проводить больше совместных работ»). Студентам необходимы дополнительные разъяснения о важности изучения латинского языка для развития междисциплинарных связей («Говорить студентам о том, что благодаря изучению латинского будет легче изучать анатомию») и формирования профессиональной компетенции («Не проходим путь в медицине без латинского языка», «Важно дать понять студентам важность латинского языка в мед. вузах»). Часть студентов нуждается в дополнительной помощи по формированию метанавыков в обучении («Заставить учить латинский язык», «Думаю, изначально надо дать студентом понять, что придётся выучить слова и самому постараться во всем разобраться, и вовремя делать то, что преподаватель говорит»).

По результатам выходного анкетирования была сформирована модель студента, закончившего изучение дисциплины «Латинский язык»: «Студент 1 курса. Опыт изучения латинского языка 1 семестр. Формулирует среднюю степень трудности изучения латинского языка. Предпочитает обучение с использованием печатных учебников, онлайн курсов и интерактивных методик. Предъявляет повышение уровня ориентации на успех. Демонстрирует нивелирование признаков выученной беспомощности».

С целью определения объективной оценки эффективности применения онлайн курсов на платформе LMS Moodle при обучении латинскому языку был проведен анализ абсолютной успеваемости обучающихся по итогам промежуточного и итогового контроля по дисциплине «Латинский язык». Промежуточный контроль осуществлялся по окончании изучения разделов

дисциплины (3 контрольные точки), итоговой формой контроля являлся зачет. Показатели абсолютной успеваемости в ретроспективе представлены на Рисунке 1.

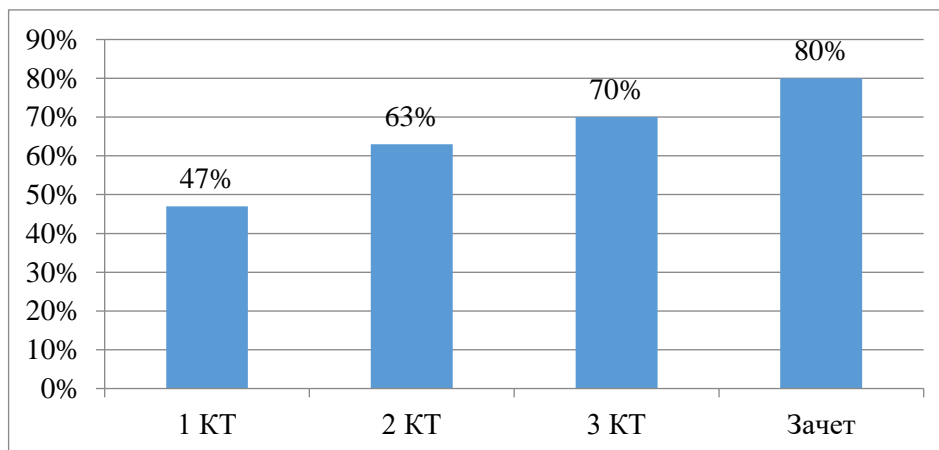


Рис. 1 Абсолютная успеваемость по дисциплине «Латинский язык»

Таким образом, анализ самооценки обучающихся и объективных данных подтвердил эффективность использования онлайн курса на платформе LMS Moodle в образовательном процессе по дисциплине «Латинский язык» в медицинском вузе. Сравнение сформированных в ходе эксперимента моделей студента, начинающего и закончившего изучать дисциплину, свидетельствуют о результативности применения онлайн курсов с целью формирования практических навыков употребления медицинской терминологии греко-латинского происхождения при изучении теоретических и клинических дисциплин, а также в дальнейшей практической деятельности. При этом обучающиеся предъявляют запрос на более активное использование интерактивных методик в образовательном процессе, а также необходимость дополнительных разъяснений о практической значимости изучаемого языка. Обозначенные направления работы определяют перспективы дальнейших исследований.

Литература / References

1. Широколобова А. Г. Авторский электронный курс «Английский для горных инженеров» как инструмент обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей / А. Г. Широколобова, Ю. С. Ларионова, Г. В. Чистякова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 6. – С. 680-685.
2. Исаева Т. Е. Роль преподавателя в реализации образовательного процесса с использованием онлайн-курсов по иностранным языкам / Т. Е. Исаева // Миссия университетского педагогического образования в XXI веке: материалы Межд. науч.-практ. конф. и I Науч.-пед. чтений памяти академика РАО Е.В. Бондаревской «Гуманитарная методология и практика современного образования». – Ростов-на-Дону, 2019. – 289-294.
3. Смирнова М. И. Специфика применения онлайн курса для обучения иностранному языку в образовательных учреждениях системы МВД России / М. И. Смирнова // Евразийский юридический журнал. – 2019. – № 10 (137). – 367-369.
4. Авдеева Е. Л. Критерии разработки онлайн-курса для обучения иностранному языку студентов дистанционного образования / Е. Л. Авдеева // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 9. – С. 46-56.
5. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов и понятий. – Изд. 6-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2016. – 610 с. – Режим доступа: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/ (дата обращения: 24.02.2022).
6. Валиахметова Л. В. Выученная беспомощность у студентов неязыкового вуза и как с ней бороться / Л. В. Валиахметова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 83-86.

УДК: 377.112.4

СРАВНЕНИЕ ЗНАНИЙ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Шарипова Ф.И.

*Ташкентский Педиатрический Медицинский Институт, г. Ташкент,
Узбекистан*

Аннотация

Несмотря на стремительный интерес к изучению иностранных языков среди молодежи, английский язык занимает первое место в связи глобализацией рынка профессий и международной интеграцией во все сферы общества. Опираясь на стандарты требований и запросов современного общества по владению иностранным языком, мы сравнили знания медицинской лексики у студентов выпускного курса в медицинском вузе. В исследовании приняли участие студенты 6 курса в количестве 6 групп (N= 60) факультета 1 Педиатрия Ташкентского Педиатрического Медицинского Института. Студенты, прошли 3 годичный курс «Практический английский язык» на базе института и их знания в области медицинской лексики в той или иной степени были оценены в ходе данного исследования. Мы использовали оценку уровня лингвистической компетенции (только общеразговорная лексика и только медицинская) и оценку уровня профессиональной компетенции (концептуальные и общие). Описательный анализ и множественные сравнения использовались для сравнения знаний медицинской лексики в зависимости от подхода к оценке уровня компетенции (т.е. лингвистический или профессиональный), и статусом владения английским языком. Результаты показали, что лица, владеющие английским языком продемонстрировали более высокие лингвальные показатели медицинского словарного запаса по сравнению с студентами, владеющие английским языком на ограниченном уровне и более высокие показатели рецептивного словарного запаса по

сравнению с экспрессивным словарным запасом, и (b) ответы студентов варьировались в зависимости от используемого подхода к оценке, при этом в группах с ограниченным уровнем владения английским языком и англоязычных группах демонстрировали схожие модели ответов. Двустороннее оценивание знаний медицинской лексики обеспечивает более целостное понимание языковых навыков и умений студентов медицинского вуза. Результаты представляют собой важный шаг к изменению практики в англоязычных медицинских учреждениях, для включения комплексных и соответствующих способов изучения профессионального английского языка.

Ключевые слова: профессиональный английский язык, студенты-выпускники, медицинский словарный запас, лингвистическая и профессиональная компетенция

COMPARISON OF STUDENTS' KNOWLEDGE OF MEDICAL VOCABULARY IN ENGLISH CLASSES

Sharipova F.I.

Abstract

Despite the rapid interest in learning foreign languages among young people, English is at the top of the list due to the globalization of the occupational market and international integration in all spheres of society. Relying on the standards of requirements and demands of modern society for foreign language proficiency, we compared the knowledge of medical vocabulary among final year students in the medical high school. Six groups of postgraduate students (N=60) of the Pediatrics faculty at Tashkent Pediatric Medical Institute took part in the survey. The students, completed a 3 year "Practical English" course at the institute and their knowledge of medical vocabulary was assessed to some extent in the course of this study. We used an assessment of linguistic competence (general vocabulary only and medical vocabulary only) and an assessment of professional competence (conceptual and general). Descriptive analysis and multiple comparisons were used to compare

medical vocabulary knowledge according to the competence assessment approach (i.e., linguistic or professional), and English language proficiency status. Results showed that English proficient individuals demonstrated higher linguistic scores for medical vocabulary compared to limited English proficient students and higher scores for receptive vocabulary compared to expressive vocabulary, and (b) student responses varied depending on the assessment approach used, with limited English proficient and English proficient groups showing similar response patterns. The two-way assessment of medical vocabulary knowledge provides a more holistic understanding of medical students' linguistic skills and abilities. The results represent an important step toward changing practice in English-language medical schools to include comprehensive and appropriate ways of learning professional English.

Keywords: professional English, graduate students, medical vocabulary, linguistic and professional competence

Введение

Важной проблемой, стоящей перед профессиональным изучением английского языка, в данном случае с медицинской точки зрения, является применение медицинской терминологии на практике. Во избежание разрыва между научными исследованиями и практикой в изучении профессионального английского языка следует делать упор на среду общения в профессиональной сфере. Практика в англоязычном медицинском учреждении или клинике – это один из эффективных путей решения вышеуказанных задач, который объединяет научные данные, клинический опыт и предпочтения студента [1]. С точки зрения медицинской сферы, методы преподавания медицинских дисциплин на английском языке и последовательность учебного процесса определяются достижением гармонии с медицинской наукой и изучением профессионального английского языка [2]. Для студентов-медиков, изучающих английский язык и проходящих практику в англоязычных клиниках, изучение медицинской лексики является одним из важных этапов в

приобретении клинического опыта и понимания желаний и потребностей конкретного пациента. Студенты-практиканты осознают и признают важность использования медицинской лексики во время прохождения практики в англоязычном медицинском учреждении. Однако многие из них отмечают, что важные препятствия, например, недостаток профессиональной лексики, мешают им использовать медицинскую лексику при принятии клинических решений [3]. Кроме того, изучающие медицинскую лексику указывают, что они с большей вероятностью примут решение, основываясь на разговорном общем уровне, чем на профессиональном [4]. Ожидание того, что практикующие медицинскую лексику будут нести ответственность за внедрение результатов исследований в практику, может оказаться недостаточным для устранения разрыва между учебой и практикой. Вместо этого нам необходимо определить осуществимые и эффективные подходы к расширению использования интерактивных методов в изучении медицинской лексики. Перона, К., Планта, Е. и Адам, Р. выделяют науку внедрения как подход к решению проблемы разрыва между тем, что мы знаем из исследований, и тем, что мы делаем на практике. В рамках науки о внедрении исследователи и практики непосредственно изучают конкретные барьеры и шаги, необходимые для внедрения результатов исследований в практику в реальных условиях [5]. Существует несколько моделей науки о внедрении для описания и руководства исследованиями по внедрению [6]. В области медицинских наук и лингвистики растущий интерес к медицинской лексике английского языка, связанной с внедрением, стал причиной последних исследований и разработок [7]. Эти научные подходы о внедрении были отмечены при разработке мероприятий по освоению медицинской лексики на уроках английского языка и при проведении практики в англоязычном медицинском учреждении [8,9].

В данном исследовании мы сосредоточились на одном компоненте словарного запаса клиники в ходе эмпирически поддерживаемых практик для студентов

старших курсов, чтобы расширить их использование в реальных условиях. В данном случае мы используем термин "эмпирически поддерживаемая практика" для описания оценки или подхода к вмешательству, который имеет убедительные данные исследований в поддержку его использования. Мы предположили, что одним из способов устранения разрыва между исследованиями и практикой является обучение студентов старших курсов лексике клиники.

МакГрегор, К. К., и Дафф, Д. убедительно доказывают, что студентам-клиницистам необходимо овладеть клинической лексикой (КЛ) не только в ходе аудиторных заданий, но и в ходе клинической практики, утверждая, что "ничто не может повторить подлинный опыт и навыки интеграции и применения КЛ непосредственно в клинической практике"[10]. Наша цель состояла в том, чтобы обучить студентов бакалавриата CV в ходе эмпирически подкрепленной практики как части практического опыта, чтобы заложить основу для последующей клинической практики, основанной на доказательствах.

Процедуры и дизайн текущего исследования были основаны на результатах предыдущего исследования [11]. В исследовании Perrona К. 10 студентов, проходящих клиническую практику, попросили просмотреть три предварительно записанных обучающих модуля, в которых преподавались эмпирически обоснованные методы обучения лексике во время чтения с детьми. Результатом стало использование преподаваемых стратегий в планах уроков и во время видеозаписей занятий по чтению книг. Когда участники смотрели учебные модули, часто наблюдалось умеренное увеличение использования преподаваемых стратегий. Из преподаваемых стратегий участники наиболее успешно применяли стратегии выбора подходящих лексических целей. В данном исследовании также был сделан неожиданный вывод: Большинство студентов не смотрели предварительно записанные модули. Из ожидаемых 30 просмотров, участники просмотрели только 14

учебных модулей. Этот результат был неожиданным, учитывая, что это были высоко успевающие, заинтересованные студенты, которые были отобраны для участия в клинической практике. В данном проекте мы внесли небольшие коррективы в наши процедуры, чтобы повысить вовлеченность в просмотр модулей. Во-первых, учебные модули были включены в учебный план практики, а не как отдельная возможность, связанная с исследовательским проектом. Это решение соответствовало целям практики; все студенты, независимо от участия в исследовательском проекте, должны были получить знания для обучения лексике в англоязычных клиниках.

Во-вторых, мы использовали систему управления курсом для отслеживания использования студентами учебных модулей.

Материал и методы

Для того чтобы студенты первого курса могли более активно использовать клиническую лексику во время практики, необходимо качественное образование и клиническая подготовка. Инструктивные технологии, в частности, учебные модули и обратная связь с картой пациента, представляют собой эффективную и недорогую возможность для передачи научно обоснованного контента, который можно внедрить. Явное обучение лексике имеет сильную доказательную базу и может быть легко включено в клинический опыт обучения. Целью данного проекта было изучить влияние предварительно записанных учебных модулей и обратной связи по картам пациента на использование клинической лексики во время практики в клиниках студентами первого курса. В исследовании 1 для определения наличия функциональной связи между предварительно записанными учебными модулями и использованием студентами-клиницистами клинической лексики использовался дизайн анализа карт пациента. В исследовании 2 был использован экспериментальный дизайн, чтобы определить, увеличивает ли обратная связь с результатами анализа карт

пациента, предоставленная в сочетании с предварительно записанными учебными модулями, использование студентами словарного запаса клиники.

Все процедуры исследования были одобрены институциональным наблюдательным советом университета.

Все студенты, зачисленные на клиническую практику, были приглашены к участию в исследовании; никаких дополнительных критериев включения или исключения не применялось. Перед началом практики куратор практики и исследователи встретились со студентами, объяснили цель исследования и получили согласие на участие. Все студенты, которые были зачислены на практику, решили принять участие. В ходе краткого опроса все участники сообщили об отсутствии опыта работы с картами пациентов. Около половины студентов сообщили о некотором опыте чтения книг с клинической лексикой (например, по дисциплине "Анатомия человека"), а один сообщил, что преподавал клиническую лексику. Все участники указали, что они прошли определенный курс обучения английскому языку.

Для целей данного проекта был организован ряд предварительно записанных учебных модулей. Каждый учебный модуль был предварительно записан авторами с использованием слайдов PowerPoint и ссылок на видео, а продолжительность модулей составляла от 25 до 35 минут. К каждому модулю прилагались краткие раздаточные материалы на одной-двух страницах, содержащие краткое изложение содержания модуля, практические упражнения и основные выводы. Модули и раздаточные материалы были доступны через систему MOODLE института. Учебные модули разрабатывались и уточнялись в итеративном процессе на основе результатов предыдущих исследований и отзывов студентов старших курсов. Например, в предыдущих исследованиях участники отметили, что ППЦ были полезны, поэтому модули и раздаточные материалы были пересмотрены, чтобы включить дополнительные иллюстрации и таблицы. Кроме того, наблюдения за видеозаписью занятий показали, что некоторым преподавателям было

трудно удержать студентов первого курса, вовлеченных в разговорную практику английского языка в клинике. Таким образом, содержание модулей было пересмотрено, чтобы включить простые стратегии для повышения вовлеченности студентов.

В данном исследовании короткий вводный модуль содержал краткий обзор процедур исследования и общую информацию о важности анализа карты пациента. Этот модуль также послужил возможностью ознакомить студентов с тем, как получить доступ к учебным модулям, и ожиданием, что они просмотрят весь модуль. Модули предоставляют учебный материал для обучения лексике врача во время практики анализа карт пациента.

Лексика, изучаемая в учебных модулях, была взята из обширного обзора и синтеза литературы, проведенного для этого и других смежных проектов [13], а также из презентаций и занятий по повышению квалификации, проведенных авторами.

Модули были посвящены трем темам: Модуль 1: Разговор с персоналом клиники, Модуль 2: Врач и пациент, Модуль 3: Карта пациента. В основе содержания лежала модель надежного словарного вмешательства, а для выявления эмпирически поддерживаемых практик были обобщены данные исследований. В целом, эти модули представляли собой намеренные, явные учебные стратегии, в которых особое внимание уделялось обучению глубине понимания. Чтобы направлять студентов в выборе слов в рамках широкой категории, хороший выбор лексических целей был определен как слова, которые являются новыми, полезными и могут быть хорошо преподаны в контексте анализа карты пациента. Для модуля 2: «Врач и пациент» были определены три профессионально поддерживаемые практики – использовать удобное для пациента определение, устанавливая связи с заболеванием и анамнезом, а также использовать примеры из жизни пациента. Для Модуля 3: «Карточка пациента» были выделены следующие специфические практики – использовать стратегии активного вовлечения, давать возможность

анализировать карту пациента и тесты, а также предоставлять другие возможности для осмысленного ответа.

Модули были разработаны для максимального обучения участников и включали информацию об обосновании практики, подробные процедуры и возможности для активного обучения. В каждом модуле за кратким объяснением обоснования конкретного словаря клинициста (т.е. "анамнеза") следовали подробные процедуры внедрения этой практики. В качестве примера, в последнем модуле первые несколько минут были посвящены обзору условий в клинике для эксплицитного выражения лексики. Затем в модуле объяснялись конкретные компоненты словарного запаса клинициста, в том числе давалось определение, удобное для пациента, использовался контекст и приводился пример, имеющий отношение к жизни пациента. В качестве примера, в последнем модуле в первые несколько минут был представлен обзор условий в клинике, чтобы выразить лексику в явном виде. Затем в модуле объяснялись конкретные компоненты словарного запаса клинициста, в том числе давалось определение, удобное для пациента, использовался контекст и приводился пример, имеющий отношение к жизни пациента. Каждый модуль включал в себя возможности для активного обучения участников. Например, в первом учебном модуле "Выбор подходящих слов" модуль и сопроводительная памятка провели участников через процесс выбора лексических целей. На каждом этапе этого процесса участникам предоставлялась возможность проработать пример, приведенный в сопроводительной памятке. Клиническая практика проходила в рамках программы, связанной с факультетом иностранных языков института.

Результаты и обсуждение

Цель исследования с дизайном одного случая состояла в том, чтобы оценить влияние учебных модулей, с анализом и без анализа обратной связи по картам пациента, на использование словарного запаса во время практики английской речи, поддерживаемой студентами первого курса. С помощью онлайн-

калькулятора были введены данные каждого участника и каждого этапа вмешательства. При наличии возрастающей базовой тенденции к расчету применялась коррекция. Средний размер эффекта и доверительные интервалы для каждой группы и условия представлены в таблице 1. Высокая вариабельность исходного уровня наблюдалась у всех участников. Однако у многих участников наблюдалась высокая степень совпадения между исходным уровнем и вмешательством.

Таблица 1. Effect sizes for the single-case design study

Outcomes	Only Modules	Without Modules	Feedback
1 Study	87%	65%	76%
2 Study	48%	58%	54%

Note: % is a percentage of efficiency on number of participants

Целью двух исследований было внедрить и оценить подход к обучению лексике клинициста во время практики в англоязычной клинике для студентов старших курсов. Все участники смотрели предварительно записанные учебные модули, в которых преподавались конкретные эмпирически поддерживаемые стратегии для изучения лексики во время анализа карт пациента. Половина участников работали с обратной связью в режиме онлайн. Результаты исследования 1 свидетельствуют об определенном эффекте вмешательства и увеличении использования преподаваемых стратегий. В каждом условии визуальный анализ показал наличие функциональной связи по крайней мере для трех участников, но эффект не был одинаковым для всех участников. В исследовании 2 участники, которые не смотрели обучающие модули, допускали ошибки в выборе подходящих словарных слов или в использовании явных словарных стратегий. Характер работы был непоследовательным как внутри участников, так и между ними. Однако даже постепенное увеличение использования эмпирически поддерживаемых

практик может иметь важные последствия для обучения детей. В частности, мы можем заметить улучшение результатов по таким показателям, как явный словарный запас врача и обучение с взаимодействием. Участники редко набирали максимальное количество баллов по любому из этих результатов, что указывает на то, что студенты бакалавриата редко могли последовательно использовать явные и интерактивные стратегии обучения лексике врача на практике. Вероятно, студентам во время практики необходима дополнительная поддержка для эффективного использования стратегий. Необходимы дополнительные исследования, которые позволят уточнить эффективные и действенные способы обучения этим практикам.

Одним из важных достоинств данного исследования является то, что мы решили измерить, как студенты как будущие врачи могут применять новые знания и навыки при работе с пациентами в реальных условиях. Как преподаватели и руководители, мы часто сталкивались с тем, что студенты, практикующие в англоязычных клиниках, часто испытывают трудности с переносом того, что они знают, в то, что они делают. Измеряя то, что студент может сделать в аутентичной, практической обстановке, результаты текущего исследования дают представление о том, как лучше всего преподавать практику с лингвистической поддержкой для улучшения клинического словарного запаса.

Второе исследование заключалось в том, что студенты-клиницисты не смотрели учебные модули. Изменения в процедурах в данном исследовании, по-видимому, решили эту проблему; отчет системы управления курсом в платформе MOODLE показал, что не все участники смотрели все модули. Конечно, этот отчет не является показателем того, что студенты были действительно увлечены содержанием. Когда учебные технологии будут включены в клиническую практику, необходимо будет принимать тщательные решения о том, как способствовать вовлечению студентов.

Заключение

Young V.J. описывает потенциал науки о внедрении для устранения разрыва между тем, что мы знаем из исследований, и тем, что мы делаем на практике [12]. В данном исследовании мы применили науку о внедрении для изучения метода обучения лексике врача студентов первого курса во время практики в англоязычной клинике в качестве одного из подходов к устранению этого разрыва. Результаты данного исследования показывают, что предварительно записанные учебные модули могут быть эффективным способом обучения студентов-первокурсников целевой лексике врача. Анализ обратной связи по картам пациента не дал существенного преимущества для применения изученных стратегий. Дополнительные исследования могут изучить использование подобных подходов для обучения медицинской лексике студентов старших курсов в англоязычной клинике.

Результаты данного исследования выделяют несколько важных направлений для будущих исследований. Во-первых, использование обучающих технологий, а именно обучающих модулей и обратной связи при анализе карточек пациента, было эффективным в увеличении использования специально изученной лексики врача во время практики в англоязычной клинике. В будущих исследованиях можно изучить использование этого подхода для обучения эмпирически поддерживаемой практике в других областях обучения и вмешательства. В данном исследовании результатом, представляющим интерес, было использование лексики врача студентами старших курсов. В будущих исследованиях было бы важно изучить, как использование этих практик связано с обучением специфическим целям английского языка.

Литература / References

1. Buranova D.D. "To teach or not to teach English for medical students" Psychology and education(2021) 58(3), p.907

2. Maxametova D.B. Specificities English Language Non-Academic Hours. p. 190 DOI 10.12851/EESJ2019012 Eastern European Scientific Journal (ISSN 2199-7977) www.auris-verlag.de
3. Шарипова Ф. И. | Обучение английскому языку при помощи онлайн-сервиса «Moodle» (мобильное приложение) в медицинском вузе // Проблемы современного образования | № 2 | 2022 | <http://www.pmedu.ru> DOI: 10.31862/2218-8711-2022-2-262-274
4. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы: на материале английского языка. Стереотип. URSS. 2020. 288 с.
5. Ковалев, И. В. Системные аспекты организации и применения мультилингвистической адаптивно-обучающей технологии / И. В. Ковалев, М. В. Карасева, Е. А. Суздалева // Образоват. технологии и общество. 2002. № 5 (2). с. 198–212.
6. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. К., 2000.
7. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранным языкам. СПб., 2001.
8. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow – Essex: Pearson, 2002. 185 p.
9. Nation I. S. P. Teaching Vocabulary: Strategies and techniques. Boston, MA: Heinle; Cengage Learning, 2008. 222 p.
10. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высш.шк., 1987. 207с.

УДК 371.333

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА
В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ**

Широколобова А. Г.

Кузбасский государственный технический университет
имени Т.Ф. Горбачева», г. Кемерово, Россия

Ларионова Ю.С.

Кемеровский государственный медицинский университет, Кемерово

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» в

техническом вузе средствами проектной деятельности в электронном курсе, разработанном в LMS Moodle. Приводятся примеры организации проектной работы по созданию видеоролика и прохождения электронного курса по иностранному языку на открытой платформе «Future Learn» в для формирования навыка самообразования.

Ключевые слова: электронное обучение, цифровые технологии, проектная деятельность, иностранный язык.

Abstract. The article deals with the organization of independent work of students in the subject "Foreign language" at a technical university by means of project activities in an electronic course developed in LMS Moodle. Examples of the project work to create a video and the work in electronic course in English on the platform "Future Learn" for the formation of self-education skills of students are given in the article.

Keywords: electronic educational environment, e-learning, digital technologies, project work, foreign language.

Вызовы времени и цифровая трансформация общества требуют от системы образования использования новых технологий, форм и цифровых инструментов в учебном процессе [1]. В связи с этим в последние несколько лет в педагогической практике большое внимание уделяется электронному обучению, как инновационному формату обучения, и его качеству. В свою очередь, цифровая трансформация образования акцентирует внимание на умении преподавателя активно применять цифровые технологии, более эффективно использовать в учебном процессе современные методики преподавания и ресурсы.

Электронное обучение рассматривается, как крайне привлекательная форма образования для студентов за счет внедрения нового формата образовательных услуг –увеличения разнообразия обучающего интерактивного контента, использование систем управления обучением, обучающих электронных платформ [2]. Одной из актуальных задач в сфере

электронного обучения является создание и внедрение проектной деятельности в электронные курсы.

Целью статьи являются описание способов организации проектной деятельности в электронной среде по дисциплине «Иностранный язык» в техническом вузе.

Проектная деятельность, как одна из форм самостоятельной работы, рассматривается нами как явление комплексное и многогранное, которое дает возможность обеспечить не только научную и исследовательскую деятельность, но и развитие творческого потенциала и повышение мотивации обучающегося.

Проектная деятельность имеет ряд преимуществ, среди которых важнейшим является организация, как групповой, так и индивидуальной работы, в зависимости от типа проекта. Проектная деятельность также является основой для построения индивидуального образовательного маршрута, формирования научно-исследовательской, самообразовательной и самоорганизационной компетенции студентов. Организация проектной деятельности студентов при помощи электронной среды является для преподавателя определенным вызовом, с методической точки зрения, т. к. требует кардинального изменения методики в работе со студентами [3].

В 2020 г. под руководством преподавателей кафедры «Иностранный язык» КузГТУ студентами горного института была реализована проектная деятельность по созданию видеоролика на тему «Мой университет». Любой видеопроjekt, как форма самостоятельной работы студента реализуется посредством нескольких этапов: подготовительный, исследовательский, аналитический, технический, демонстрационный и рефлексивный [4].

Проектную работу выполняли пять студентов из группы ГМс-201. Отметим, что работа осуществлялась в период пандемии и поэтому преподаватели взаимодействовали со студентами посредством электронного курса «Иностранный для горных инженеров» в LMS Moodle через элемент видеоконференция «BigBlueButton».

В результате студентами был создан видеоролик «Мой университет» продолжительностью до 9 минут, который был встроен в электронный курс «Иностранный язык для горных инженеров» в LMS Moodle в качестве дополнительного задания для выполнения дополнительного задания по аудированию по теме первого модуля «Высшее образование. Мой университет» названного курса.

Дополнительное задание 3. Просмотрите видео по теме "КУЗГТУ"



Рис. 1. Видеоролик «Мой университет»

Видеоролик «Мой университет» в электронном курсе «Иностранный язык для горных инженеров» сопровождался элементом «Тест» для проверки понимания иноязычной речи на слух.

Еще одним примером организации проектной деятельности студентов стала следующая работа. Один из студентов решил повысить свой уровень знаний иностранного языка и для этого вместе с преподавателем выбрал открытый бесплатный курс английского языка: «Basic Elementary English Free Online Course» на образовательной платформе «Future Learn» [5]. В результате нами была выбрана следующая тема проекта: повышение уровня знаний иностранного языка на образовательной платформе «Future Learn».

С нашей точки зрения, данный курс хорошо подходит для новичков, в нем очень доступно объясняются основные правила английского языка: глаголы to do, to be, глаголы с ing-окончанием, местоимения, типы слогов и особенности произношения. Курс разделен на 4 раздела, в каждом разделе своя тема и задания, срок выполнения раздела – одна неделя.

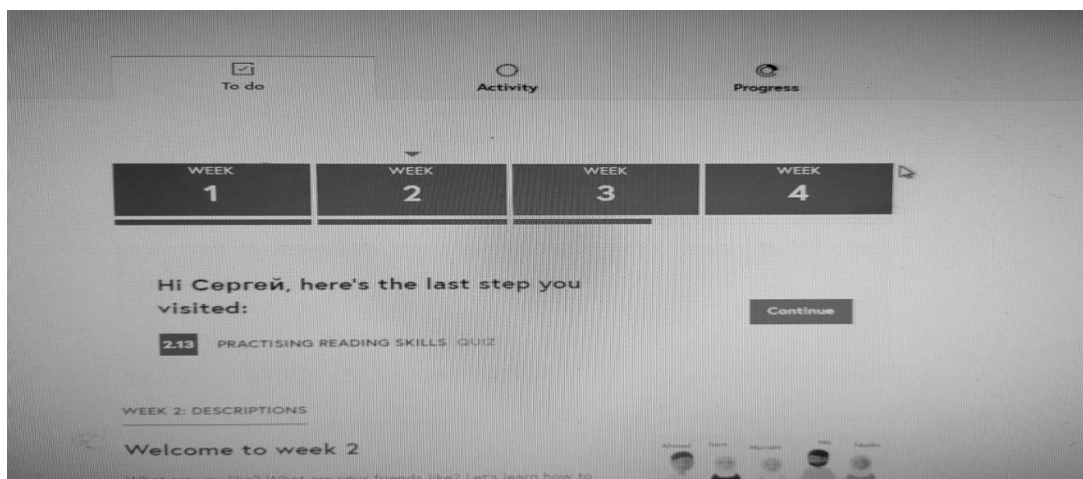


Рис. 2. Содержание курса «Basic Elementary English Free Online Course»

В первом разделе курса студент познакомился с преподавателем курса, им оказалась Джессика Купер (Jessica Cooper from King's College London), и с другими участниками курса, например, из Саудовской Аравии, Северной Африки и Сирии.

Первые письменные задания представляли собой участие в дискуссиях в формате комментариев к заданиям. Студенты курса обсуждали, какие бывают виды работ, каждый делился с остальными участниками курса, кем он работает или кем хотел бы работать. Но, кроме этого, слушатели читали тексты переписки двух друзей и слушали аудиотрывки из их разговора. На основе полученной информации было предложено выполнить определенные задания.

В первом разделе наш студент изучил правильное произношение сложных слов, приоритетом был глагол to be. В конце первой недели написал о себе мини-резюме: немного о себе, о том, где он работает или где хотел бы работать. Это задание обучающийся отправлял на форум для проверки.

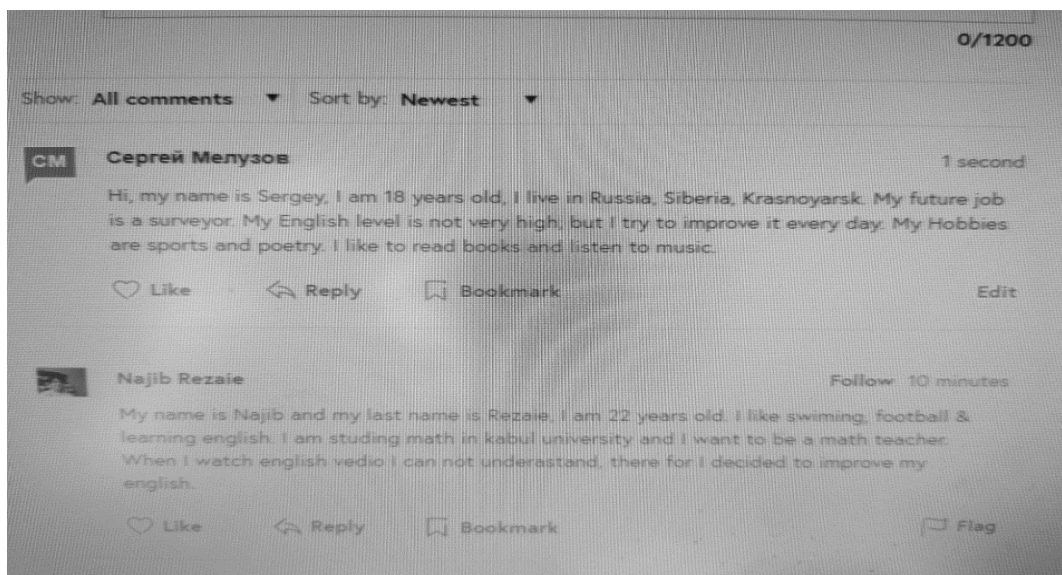


Рис. 3. Резюме – итоговое задание первого раздела курса
«Basic Elementary English Free Online Course»

Во втором разделе слушатели изучали прилагательные и практиковали чтение по переписке двух друзей, Ахмеда и Мохамеда. Это один из элементов задания раздела, научиться определять, о чём говорят собеседники. Проверялось это задание путём тестов и вопросов в комментариях.

В третьем разделе студенты изучали типы характеров людей, познакомились с хобби других участников. Привлекательным для студентов моментом оказался факт, что в заданиях были представлены повседневные ситуации, поэтому почти все задания давались с лёгкостью. Курс дал возможность познакомиться с людьми по интересам, завести друзей по переписке во многих странах, что дало возможность постоянно повышать уровень знаний языка за счет виртуального общения.

Четвертый раздел был заключительным, в ней студенты учились рассказывать о своем самочувствии. Наш студент прошел все задания и получил максимальный балл (рисунок 4).



Рис. 4. Итоговый балл по курсу «Basic Elementary English Free Online Course»

Отчет студента о работе по курсу был представлен в виде скринов в социальных сетях, создана презентация для участия в конференции и написана статья о новом опыте работы для студентов.

Подводя итог, подчеркнем, что организация проектной работы студентов в электронной среде по иностранному языку позволяет:

- совершенствовать знания иностранного языка;
- совершенствовать научно-исследовательские навыки студента;
- совершенствовать творческий потенциал студента;
- совершенствовать навык самообразовательной деятельности студента;
- совершенствовать навык работы в сотрудничестве.

Литература / References

1. Ширококолобова А.Г., Ларионова Ю.С., Березина А. С. Использование технологий e-learning в организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов заочной формы обучения филологические науки// Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 3. С. 353-358. ISSN 1997-2911. DOI:

2. Миронова Ю. Н. Использование дистанционных технологий при проведении занятий: LMS Moodle, Google Класс, Microsoft Teams // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4 (33).
3. 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.
4. Широколобова А. Г., Долгова Н. И. Видеопроект как форма самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 3 (73). С. 33-38.
5. <https://www.futurelearn.com/courses/basic-english-elementary>