

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Воронежский государственный технический университет»»

На правах рукописи

Алексеева Галина Анатольевна

**ИНТЕГРИРОВАННАЯ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ
КОМПЛЕКСНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ТИПА**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Комарова Эмилия Павловна

Воронеж – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические аспекты интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа	20
1.1. Проблема интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа	20
1.2. Особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа	44
1.3 Разработка педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза	70
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	89
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по апробации педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа	93
2.1 Разработка комплексной педагогической технологии контекстного типа в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза	93
2.2. Педагогические условия интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа	129
2.3. Описание опытнo-экспериментальной работы по реализации педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.....	143
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	195
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	199
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	207
ПРИЛОЖЕНИЕ	241

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные социально-экономические и социально-политические флуктуации детерминируют разработку образовательных интегрированных программ в условиях усиления международной деятельности. В связи с доминированием международных контактов актуализируется интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза, которая базируется на создании единой системы знаний из различных дисциплин, раскрытии их новых характеристик, несвойственных отдельным дисциплинам, ориентированных на овладение высокоразвитыми компетенциями, гибкими навыками с целью глубокого усвоения лингво-профессиональных знаний студентами медицинского вуза на основе принципа системности и целостности (И. В. Блауберг) в соответствии с проектом «Стратегия развития медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 год» (от 7 мая 2012 г. № 598).

Изменение взглядов на подготовку студентов медицинских вузов указывает на острую потребность современного общества в компетентных специалистах, обладающих лингво-профессиональными знаниями, умением оценивать собственную деятельность, способностью идентифицировать себя с другими, готовых к порождению ценностей в себе, в своей профессии и своем окружении. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка как многосмысловой конструкт, включающий знания лингво-профессионального контента, знания способов его реализации в моделируемых ситуациях, знания ценности человеческого здоровья (профессиональная компетенция, ПК1, ПК2), знания традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики (межкультурная компетенция, ОК4, ОК6), знания построения моделей медицинского дискурса, развитие способностей интерпретировать высказывания с учетом обновленного профессионального контента (коммуникативная компетенция, ОК1, ОК2), развитие способностей к саморефлексии, проявлению высокой осознанности (рефлексивная компетенция, ОКБ 14), рассматривается как

целостная новая система, системное явление, приобретаемое целостность и появление новых свойств, интегрирующая знания из различных дисциплин, несвойственных отдельным дисциплинам (В.А.Сластенин), ориентированная на осознание выбора своего места в жизни, мотивированная внутренним осознанием необходимости развития профессионального самосознания, обеспечивающего готовность к успешному взаимодействию в лингво-профессиональной деятельности (К. А. Абульханова-Славская).

В процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студенты медицинского вуза воспринимают свою будущую лингво-профессиональную деятельность как овладение инструментом решения определенных профессиональных задач, моделируемых в определенных ситуациях, в которых профессиональная деятельность студентов оказывается «встроенной» в структуру квазипрофессиональной деятельности (А. А. Вербицкий), что актуализирует собственный смысл усвоения медицинского дискурса, интегрирующего систему овладения языковыми и клиническими знаниями из различных дисциплин на основе рефлексии студентов собственной деятельности как ключевой в системе профессионального образования (А. А. Вербицкий). В процессе лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза контекст выступает как смыслообразующая категория, отражающая влияние не только предметных и социальных условий на смысл лингво-профессиональной деятельности, но и на личностное развитие студентов, осознание и принятие профессиональной деятельности как пространства личностной самореализации в контексте будущей профессиональной деятельности (В. В. Сериков).

Вместе с тем, выявляются условия для решения профессиональных задач здравоохранения, ценностей человеческого здоровья для развития профессиональной самоидентификации, продуктивных отношений к себе, людям, своей будущей профессии, детерминируется становление профессионального образа Я-концепция, определяется позитивное отношение к себе и к профессии, создаются предпосылки для овладения целостной системой интегрированной

лингво-профессиональной подготовки, усиления личностно-образующего потенциала в процессе конструирования междисциплинарного взаимодействия субъектов образования в профессиональном сообществе и в социуме в целом, развития способности выстраивать и регулировать свою индивидуальную траекторию, что актуализирует проблему интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа, обогащающей ее теоретическими знаниями, являющимися главным инструментом интегрированной лингво-профессиональной деятельности.

Степень разработанности проблемы.

В настоящее время сложились теоретические предпосылки интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа. Раскрыта сущность понятия **«подготовка»** как: целенаправленный процесс совместных действий преподавателя и обучающихся (З. К. Исмаилова); целенаправленный процесс приобретения и упорядочения знаний, умений и навыков по специальности (Ю. А. Куис); **«профессиональная подготовка»** как процесс овладения системой специальных знаний (М. В. Циулина); как процесс овладения системой специальных знаний, умений и навыков, интегрирующий социокультурные и профессиональные компоненты (С. М. Вишнякова); **«педагогическая подготовка»** как комплексное изучение человеческих возможностей, реализации творческого потенциала (О. Л. Жук); как ресурс для продолжения профессиональной деятельности для достижения уровня профессиональной компетенции (М. В. Циулина), как новая целостная система (В. С. Безрукова), как явление, приобретающее целостность и характеризующееся появлением новых свойств (Э. М. Мирский).

Для целей нашего исследования особую актуальность приобретают идеи обучения иностранному языку для специальных целей (Т. С. Серова), предметно-языковое интегрированное обучение, включающее овладение: предметной областью и иностранным языком (Д.Марш); необходимые навыки для

профессионального общения на иностранном языке (Н. В. Попова, М. С. Коган); овладение иностранным языком для профессионального общения с целью формирования профессиональных и общепрофессиональных компетенций (П. С. Сысоев); обновление содержательного контента, являющегося системообразующим в процессе лингво-профессиональной подготовки (Д. Койл), направленный на внутривузовскую специализацию (Н. В. Попова), характерную для всех профилей обучения, включающий вариативный компонент, отражающий специфику профессиональной деятельности (П. В. Сысоев). В то же самое время иностранный язык является движущей силой профессиональной деятельности (А. Б. Поленова), то есть овладение предметной областью через иностранный язык и иностранным языком через предмет.

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза основывается на: интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство, на усилении интеграционных процессов в подготовке студентов медицинского вуза в области медицины и внедрении раннего клинического опыта (О. Н. Краснорущая, Д. Л. Мушников, Ж. Е. Турчина), выявлении базовых дисциплин как обязательного контента интегрированной лингво-профессиональной подготовки (Г. И. Байденко, В. А. Краевский, Г. Н. Сериков, В. А. Холодная), на процессе объединения, восстановления, восполнения и связности отдельных дифференцированных частей и функций системы, имеющей своим результатом целостность (А. М. Прохоров), отражающий присвоение социального опыта обучающимся и междисциплинарного анализа и синтеза профессиональной деятельности. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка ориентирована на создание единой системы знаний из различных дисциплин и овладение нормами изучаемого языка через активное усвоение профессиональных знаний на основе имеющегося субъектного опыта (Э. П. Комарова, С. А. Бакленева), что обеспечивается совокупностью компетенций (знания, умения и навыки), которая создает форму их существования в сознании студентов и определяет систему их опыта (В. С. Безрукова), включающая процессуальную и результативную

составляющие, как явление, приобретаемое целостность и появление новых свойств в процессе организации взаимодействия между учебными дисциплинами, что возможно только при условии научного партнерства и научного диалога (Э. М. Мирский).

В соответствии со стандартом «Врач-лечебник» интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза включает участие в международных конференциях, мастер-классах с использованием дистанционных технологий, овладение устными и письменными формами общения на иностранном языке. Будущий врач должен обладать компетенциями, формирующими его готовность к работе в динамичных условиях, и работать с современными технологиями с целью самостоятельного оценивания профессиональной ситуации, требующей быстрого и эффективного решения и оказания высококвалифицированной медицинской помощи [145].

Вместе с тем, проблема интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза является недостаточно изученной: не получили должного отражения в исследованиях вопросы, связанные с интегрированной лингво-профессиональной подготовкой, отсутствует теоретически обоснованная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, не разработаны педагогические условия и учебные пособия, способствующие ее реализации. Вышеизложенное указывает на наличие в образовательном процессе медицинских вузов существенного **противоречия** между:

– насущной необходимостью обеспечения готовности студентов медицинского вуза к лингво-профессиональной деятельности в условиях расширения межкультурных коммуникаций, с одной стороны, и недостаточной эффективностью, проводимой с ними лингво-профессиональной подготовки, с другой стороны, одной из причин которой является отсутствие интегрированных теоретико-методологических и технологических оснований этого процесса;

Совокупность указанных противоречий образует **проблему исследования**: «Каковы теоретико-методологические и технологические основания

интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза?»

Базовой **идеей** её решения явилась идея контекстного обучения А. А. Вербицкого, реализованная в исследовании посредством разработки и апробации комплексной педагогической технологии контекстного типа.

Цель исследования: разработать и экспериментально апробировать теоретико-методологические и технологические основания интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Объект исследования – готовность студентов медицинского вуза к лингво-профессиональной деятельности (лингво-профессиональная готовность).

Предмет исследования – интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа будет более эффективной, если:

- уточнено понятие «готовность к лингвопрофессиональной деятельности (лингво-профессиональная готовность)», её компонентный состав и уровни сформированности у студентов медицинского вуза;
- выявлены и учитываются особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза и в условиях расширяющихся межкультурных коммуникаций в сфере медицины;
- спроектирована и экспериментально апробирована педагогическая структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа, обеспечивающая целостность и непротиворечивость этого процесса;

– реализуется экспериментальная комплексная педагогическая технология контекстного типа, позволяющая осуществлять поэтапный перевод формируемой готовности на более высокий уровень.

– выявлены педагогические условия эффективности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Уточнить понятие «готовность к лингво-профессиональной деятельности», её компонентный состав и уровни сформированности у студентов медицинского вуза;

2. Выявить особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза в условиях расширяющихся межкультурных коммуникаций в сфере медицины;

3. Спроектировать и экспериментально апробировать педагогическую структурно-функциональную модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа;

4. Разработать и апробировать комплексную педагогическую технологию контекстного типа подготовки студентов медицинского вуза к лингво-профессиональной деятельности;

5. Выявить педагогические условия эффективности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

Методологическую основу исследования интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза составили: *системно-деятельностный подход* (Б. Г. Ананьев, И. В. Блауберг, А. П. Леонтьев), позволяющий представить интегрированную лингво-профессиональную подготовку как единую новую систему знаний из различных дисциплин, их новые характеристики, несвойственные отдельным дисциплинам;

синергетический подход (В. Г. Буданов, Е. Н. Князева, И. Р. Пригожин), основанный на принципах открытости, эмерджентности, нелинейности, позволяющий рассматривать интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза как целостную систему, нацеленную на овладение лингвопрофессиональными знаниями, их новыми характеристиками, несвойственных отдельным дисциплинам; *аксиологический подход* (Б. С. Брушлинский, В. А. Сластенин, П. Б. Щедровицкий и др.), рассматривающий интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза как систему ценностных ориентаций; *контекстный подход* (А. А. Вербицкий, Э. П. Комарова), представляющий интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза на основе собственной учебной деятельности через квази-профессиональную к собственно-профессиональной деятельности; *интегративно-личностный подход* (Б. Г. Ананьев, Ш. Амонашвили, Б.С. Безрукова), рассматривающий интегрированную лингво-профессиональную подготовку как динамически развивающуюся систему, обеспечивающую целостность и единство обобщенных элементов, их интегративность, сущность интеграции компетенций в процессе лингво-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза; *компетентностный подход* (И. Ф. Бережная, А. А. Вербицкий, В. И. Байденко, Э. П. Комарова, А. В. Хуторской) направлен на создание условий для реализации интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, позволяющий осуществлять профессиональную деятельность.

Теоретическим основанием исследования являются: основные теоретические положения концепций профессионального образования и профессиональной подготовки (Н. М. Борытко, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин); психологическая теория личности (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн и др.); теория в области педагогической рефлексии (И. Ф. Исаев, Д. А. Леонтьев, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий), проблема ценностного отношения к медицинской деятельности (О. Н. Краснорущая, В. М. Щербакова), исследования

по теории и практике организации учебного процесса на основе информационных, телекоммуникационных и цифровых технологий (И. А. Нагаева, П. И. Образцов, Е. С. Полат), психологические концепции ценностей (И. Ф. Исаев, Д. А. Леонтьев), идеи субъектного становления личности (А. В. Белошицкий, А. В. Брушлинский).

Научная новизна результатов исследования:

1) предложена авторская трактовка понятий «лингво-профессиональная деятельность», «лингво-профессиональная готовность»; уточнены сущностные характеристики понятия «интегрированная лингво-профессиональная подготовка», в которых выделены её отличительные признаки от предметно-языкового интегрированного обучения, структура, особенности применительно к сферам деятельности студентов медицинского вуза как интегрированной совокупности компетенций (профессиональной, коммуникативной, межкультурной, рефлексивной).

2) определены особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза: освоение лингво-профессиональных знаний в области медицины и их осмысление, внедрение раннего клинического опыта; включение студентов медицинского вуза в контекст профессиональной деятельности; учет индивидуально-личностных особенностей студентов медицинского вуза, обновление лингво-профессионального контента содержания образования и учебного материала с учетом развития современных межкультурных коммуникаций в сфере медицины;

3) моделирование интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза позволило определить её базовые методологические подходы (*системно-деятельностный, синергетический, аксиологический, контекстный, интегративно-личностный, компетентностный*) и принципы (структурной целостности, открытости, принцип единства когнитивного и ценностного, профессионально-личностной направленности, принцип интегративности, коммуникативности и проблемности), концептуальные основания (интеграция отечественного образования в мировое образовательное

пространство, концепции интегративного образования, концепция интеративного образования, осмысливающая образование по целевой ориентации, смыслообразующему фактору и ценностно-смысловой направленности), основания выбора содержания образования и учебного материала (выявление базовых дисциплин как обязательного компонента интегрированной лингво-профессиональной подготовки, внедрение раннего клинического опыта с целью усиления интеграционных процессов студентов медицинского вуза), процессуальные особенности (*поэтапность*): теоретико-ориентационный; операциональный; самообучение; формы (лекции, проблемные лекции, лекции-визуализации), **средства** (телеконференции, интерактивные схемы и т. д.); **методы** (дискуссии, мозговой штурм, видеоконференции и т.д.); средства диагностики образовательного результата (*критерии; показатели: знаниевый, ценностный, праксиологический, рефлексивный; уровни: репродуктивный, продуктивный, креативный*);

4) разработана и экспериментально обоснована комплексная педагогическая технология контекстного типа как система, включающая обновленный лингво-профессиональный содержательный контент, представленный междисциплинарными модулями («теоретический аспект интегрированной лингво-профессиональной подготовки»; «особенности лингво-профессиональной подготовки»; «понимание и осознание стадий становления врача как системы избирательных, сознательных связей личности врача с различными сторонами действительности»), реализуемая в три этапа (теоретико-ориентационный - работа в аудитории с использованием цифровых средств; операциональный - смешанное обучение с учетом индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза); самообучение-организация и мониторинг самостоятельной работы, поиск дополнительной информации по профессии с помощью цифровых средств).

5) определены педагогические условия эффективности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа: мотивация

достижения успеха в интегрированной лингво-профессиональной подготовке; учет индивидуальных особенностей; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов; поэтапность уплотнения и концептуализации знаний; создание коммуникативной, рефлексивно-познавательной образовательной среды.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений об интегрированной лингво-профессиональной подготовке студентов медицинского вуза, определении теоретико-методологических оснований для выявления педагогических условий реализации педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки, в обосновании необходимости разработки комплексной педагогической технологии контекстного типа, способствующей эффективности организации учебного процесса студентов медицинского вуза, что вносит вклад в разработку методологии и технологии профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные в диссертации теоретические положения и результаты исследований позволили создать комплексную педагогическую технологию контекстного типа, находящую свое отражение в учебном пособии «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов», которая реализуется в Воронежском государственном медицинском университете имени Н. Н. Бурденко и в Воронежском государственном техническом университете по специальности 12.02.10 «Биотехнические и медицинские аппараты и системы» в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов, способствует обогащению интегрированной лингво-профессиональной деятельности студентов в высших учебных заведениях. Разработан диагностический и критериально-оценочный аппарат исследования, позволяющий выявить уровни интегрированной лингво-профессиональной подготовки в других образовательных учреждениях.

Диагностический инструментарий, разработанный в процессе исследования, позволил эффективно оценить уровень интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе комплексной педагогической

технологии контекстного типа и может быть использован в вузах, реализующих интегрированные программы подготовки студентов медицинского вуза.

Методы исследования: *теоретические* (анализ психолого-педагогической литературы, систематизация материалов по проблеме исследования, моделирование структурных и содержательных основ исследуемого процесса); *эмпирические* (анкетирование, беседа, тестирование, деловые игры); *диагностические* (педагогический эксперимент, метод экспертной оценки, методы математической статистики).

Экспериментальная база исследования: исследование осуществлялось на базе ФГБОУ ВО Воронежский государственный технический университет и ФГБОУ ВО Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко с 2018 по 2022 гг. Всего в эксперименте приняли участие 72 студента медицинского вуза.

Логика исследования.

Первый этап (2018-2019) - изучение научных источников и опыта работы в высших медицинских учебных заведениях позволил выявить степень разработанности проблемы интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, уточнить тему диссертационного исследования, обосновать актуальность проблемы, разработать понятийный аппарат. Были сформулированы цель и задачи научного исследования, определены объект, предмет, гипотеза исследования.

Второй этап (2019-2020) – разработка педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа; выявление педагогических условий, способствующих эффективности реализации педагогической модели студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа; проведение опытно-экспериментальной работы в ходе констатирующего, формирующего, заключительного этапов эксперимента по апробации педагогической модели; уточнение и унифицирование данных, полученных экспериментальным путем.

Третий этап (2020-2022) – завершение опытно-экспериментальной работы; систематизация и обобщение результатов теоретической и экспериментальной работы; проверка основных положений гипотезы, оформление результатов исследования.

Личный вклад автора диссертации заключается в разработке основных положений исследования, уточнении сущности и содержания понятия «интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза», разработке педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки комплексной технологии контекстного типа.

Автором самостоятельно спроектировано и издано учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов». Кроме того, разработан критериально-оценочный аппарат, верифицированы и обоснованы педагогические условия интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии контекстного типа.

Положения, выносимые на защиту:

1. Лингво-профессиональная готовность студентов медицинского вуза рассматривается как личностно-деятельностное новообразование, формируемое в педагогическом процессе, проявляющееся в их способности решать профессиональные задачи с целью овладения лингво-профессиональными знаниями, их новыми характеристиками, включающими знания ценности человеческого здоровья, ценности других культур, способствующие лингво-профессиональному общению с представителями других культур. Интегрированная лингво-профессиональная готовность представлена интегративным единством принятия межкультурного ценностно-смыслового взаимодействия специалистов, владения ориентировочной основой поиска алгоритмов решения медицинских задач, опыта разрешения профессиональных и межличностных проблем, знания этических норм и деловых приемов ведения профессионально ориентированного диалога в междисциплинарном контексте,

обеспечивающим активность, саморазвитие, самообразование и продуктивность в лингво-профессиональной деятельности.

2. Особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза в условиях расширения межкультурных коммуникаций: лингвопрофессиональные знания в области медицины и их осмысление, внедрение раннего клинического опыта; включение студентов медицинского вуза в контекст профессиональной деятельности; учет индивидуально-личностных особенностей студентов медицинского вуза; обновление лингво-профессионального содержательного контента средствами комплексной технологии контекстного типа и содержания междисциплинарного учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов»;

3. Педагогическая структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, отличающаяся от имеющихся аналогов интегрированными, концептуальными представлениями о смысле и ориентировочной основе взаимодействия студентов медицинского вуза и профильных специалистов, содержащая структурные блоки: *методологический блок*: цель, методологические подходы (системно-деятельностный, синергетический, аксиологический, компетентностный, интегративно-личностный, контекстный), принципы (структурной целостности, открытости, принцип единства когнитивного и ценностного, профессионально-личностной направленности, принцип интегративности, коммуникативности и проблемности), *содержательный блок* (модуль 1 – теоретический аспект интегрированной лингво-профессиональной подготовки, модуль 2 – особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки, модуль 3 - понимание и осознание стадий становления будущего врача как системы избирательных, сознательных связей личности врача с различными сторонами действительности); *процессуальный блок* (основные этапы интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, формы, методы, средства, реализованные в комплексной технологии контекстного типа);

диагностический блок (критерии, показатели: *знаниевый* (знания в области лингво-профессиональной подготовки, знания ценности человеческого здоровья, потребность к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки), *ценностный* (знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики, способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки, способность к лингво профессиональному общению с представителями других стран и культур), *праксиологический* (знание моделей построения медицинского дискурса, способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента, способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур), *рефлексивный* (развитие способности к саморефлексии, развитие профессионального самосознания, адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон).

4. Комплексная педагогическая технология контекстного типа как целостная система, совмещающая в себе как теоретический, так и практический аспект лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза с использованием наиболее эффективных форм: лекции, проблемные лекции, лекции-визуализации, семинары, практические занятия, метод проектов, деловые игры, тестирование; средств: планшет, телеконференции, интерактивные схемы, веб-квесты, учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов»; методов: дискуссии, мозговой штурм, видеоконференции, деловая игра, защита проектов, обновленный лингво-профессиональный содержательный контент (модули) на основе которого определены три этапа: *этап I* – теоретико-ориентационный (занятия в аудитории с использованием форм: проблемные лекции, семинары, практические занятия) с помощью цифровых средств (ноутбуки, смартфоны, электронные доски, презентации), *этап II* - операциональный (занятия в смешанном формате, в режиме on-line) с учетом индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза) с применением средств и технологий визуальной коммуникации,

интерактивных моделей и схем; *этап III* – самообучение (организация и мониторинг самостоятельной деятельности), поиск дополнительной информации по профессии с помощью цифровых средств (веб-ресурсы, форумы), тестирование, викторины, эссе.

5. Определены *педагогические условия эффективности* интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа: мотивация достижения успеха в интегрированной лингво-профессиональной подготовке; учет индивидуальных особенностей; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов; поэтапность уплотнения и концептуализации знаний; создание коммуникативной, рефлексивно-познавательной образовательной среды.

Источниковую базу исследования составили: нормативные документы и нормативно-правовые акты, определяющие требования к содержанию и организации образовательного процесса в вузе; литература по отечественной и зарубежной философии, педагогическая, научно-методическая и психолого-педагогическая литература, сборники статей, материалы научных конференций по проблемам интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечена адекватными его предмету, гипотезе и задачам исходными методологическими положениями философии, педагогики, а также педагогической психологии с использованием комплекса взаимодополняющих методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, экспериментальной проверкой основных положений гипотезы исследования, значительным числом участников педагогического эксперимента, качественным и количественным анализом, полученных эмпирических данных.

Апробация и внедрение результатов.

Осуществлялась на международных конференциях: Россия, г. Воронеж, (2018-2021г.), Самара (2019г.), Рязань (2019-2020 г.), Казань (2019-2020г.), Ялта (2020г.), Севастополь (2020г.), Венгрия, Будапешт (2019г.), Италия, Неаполь (2019г.),

Китай, Греция (2019г.). Теоретические и экспериментальные материалы обсуждались на заседании кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета (2018-2021г). Результаты исследования представлены в 19 научных публикациях, 1 учебном пособии авторов Э. П. Комаровой, Г. А. Алексеевой, О. Н. Красноруцкой «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов», опубликованном издательством КНОРУС.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по ним, заключения, списка литературы, включающего 251 наименование и приложение.

Глава 1. Теоретические аспекты интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа

1.1. Проблема интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа

Современные социально-экономические и социально-политические флуктуации детерминируют приоритеты развития образования, в условиях усиления международной деятельности, разработку интегрированных программ, в связи с доминированием международных контактов актуализируется интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза, которая базируется на создании единой системы знаний из различных дисциплин, раскрытии новых характеристик, несвойственных отдельным дисциплинам (В. А. Сластенин), организация коммуникативной деятельности студентов медицинского вуза в лингво-профессиональном общении, что обеспечивает самореализацию личности, ее саморазвитие в процессе поиска смыслов и ценностей своей профессии.

На современном этапе отечественное образование находится в процессе интеграции в мировое культурно-образовательное пространство. В этих условиях многочисленные российские лидирующие вузы усилили международную деятельность: выполняется подготовка иностранных студентов, развивается академическая мобильность обучающихся в вузах, организуются масштабные международные конференции в различных форматах, проводятся научные исследования, предоставляются стипендии и гранты. Ускоренное проникновение и развитие информационных технологий привело к процессу информатизации общества, что так же повлияло на развивающийся процесс интеграции, где накопление и обмен информацией становится ключевой доминантой в развитии общества. Присоединение России к Болонскому процессу, целью которого

является создание единого унифицированного образовательного пространства, динамика международного обмена образовательными услугами предопределили социальный заказ государства на усиление интеграционных процессов в подготовке будущих специалистов во всех сферах, в частности в области медицины. В связи с этим возникла потребность в разработке интегрированных программ лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, имеющих целостное представление о профессиональной деятельности, которые направлены на создание единой системы знаний из различных дисциплин, интегрирующие как языковые, так и предметные знания в области медицины, что обеспечивает новую систему знаний, умений и навыков, их новые комплексные характеристики, несвойственные отдельным дисциплинам (В. А. Сластенин) [163;164], ориентированная на смену принципов коммуникации, многообразие ее контекстов в профессиональной деятельности и ее ценностно-смысловые основы в соответствии с требованиями ФГОС.

Кроме того, ставится проблема подготовки студентов медицинского вуза, способных к интегрированному лингво-профессиональному общению, к участию в международном сотрудничестве и взаимодействию с коллегами-докторами, способных к развитию логического мышления, проявлению творческой профессиональной инициативы и саморефлексии своей будущей профессии.

Было проведено анкетирование с целью определения уровня знаний студентов медицинского вуза в области лингво-профессиональной подготовки которое показало, что только 24,3 процента студентов способны к профессиональному общению на профессиональные темы, 30,5 процентов не в полной мере способны к профессиональному общению с представителями других культур, 20,1 процентов студентов способны интерпретировать профессиональные высказывания с учетом обновленного профессионального контента, и 25,1 процента студентов способны к осознанию своих профессиональных возможностей.

Результаты анкетирования показывают, что студенты не в полной мере готовы к осуществлению лингво-профессиональной деятельности в современных

условиях, что, в свою очередь, не может не отображаться на образовательном процессе, в который необходимо внедрять и применять новейшие педагогические технологии. В связи, с чем встает проблема поиска детерминант, определяющих содержание, структуру, этапы и технологию лингво-профессиональной подготовки.

В нашем исследовании термин **«подготовка»** является одним из базовых категорий, раскроем ее сущность, которая рассматривается как: целенаправленный процесс совместных действий преподавателя и обучающихся (З. К. Исмаилова) [81]; целенаправленный процесс приобретения и упорядочения знаний, умений и навыков по специальности (Ю. К. Куис)[102]; **«профессиональная подготовка»** как процесс овладения системой специальных знаний (М. В. Циулина) [193]; как процесс овладения системой специальных знаний, умений и навыков, интегрирующий социокультурные и профессиональные компоненты (С. М. Вишнякова) [56]; **«педагогическая подготовка»** как комплексное изучение человеческих возможностей, реализация творческого потенциала (О. Л. Жук) [71]; как ресурс для продолжения профессиональной деятельности для достижения уровня профессиональной компетенции (М. И. Циулина) [193]; как новая целостная система (В. С. Безрукова) [38] , как явление, приобретаемое целостность и появление новых свойств (Э. М. Мирский) [117].

Анализ рассмотренных определений понятия «подготовка» показал, что формирование личности специалиста, готового к овладению профессиональной деятельностью, необходим для его самоутверждения как социально-ориентированной личности (А. П. Беляева). Как показывают научные исследования, характер профессиональной подготовки претерпевает изменения и обусловлен видами деятельности будущего специалиста, поскольку лингво-профессиональная подготовка носит объектно-деятельностный характер и требует подготовки специалистов, имеющих целостное представление о процессе и результате своей лингво-профессиональной деятельности [5; 7; 8; 9; 10].

С учетом исследований в области антропологии и индивидуализации образования в настоящее время для лингво-профессиональной подготовки характерно формирование новых шкал ценностей, что предполагает сочетание профессиональной подготовки с высоким уровнем индивидуальной культуры, реализуемой в новой образовательной парадигме. Современное видение профессиональной подготовки включает свободное самоопределение студентов, выбор ими индивидуальной траектории, рефлексивное отношение к профессиональной деятельности.

В связи с реалиями сегодняшнего времени и требованиями, предъявляемыми к профессионалам нового образца, интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза является достаточно перспективной. Для интегрированной лингво-профессиональной подготовки принципиальным является утверждение, согласно которому интеграция рассматривается, как процесс движения и развития системы лингво-профессиональной подготовки, в которой интенсивность взаимодействия ее элементов растет, усиливается их взаимосвязь и уменьшается их относительная самостоятельность (Г. Павельциг). Значительным методологическим основанием для исследования проблемы интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза является интегративно-личностный подход (Б. Г. Ананьев, М. Н. Берулава), который основывается на утверждении уникальности личности каждого обучающегося и требует создания условий для ее раскрытия, для выявления ее особенностей, внутренних смыслов [22].

В целях исследования проблемы лингво-профессиональной подготовки раскроем категорию «**интеграция**». Категория «**интеграция**» представляет собой дефиницию общего пользования независимо от научной сферы исследования. Данная категория не является спорной и ее сущность определяется как слияние, синтез, установление связности элементов и структурных компонентов, результатом чего становится новая целостная система [78].

Интеграция с позиций интегративно-личностного подхода трактуется как процесс образования и становления взаимосвязей, обеспечивающих целостность,

единство неких ранее разобщенных элементов, их интегративность (Ш. Амонашвили). Представители системного и синергетического подходов (В. Г. Буданов, Е. Н. Князева и др.) рассматривают интеграцию в качестве динамического процесса развития определенной системы, при этом увеличивается количество и степень интенсивности взаимодействия составляющих эту систему элементов с одновременным уменьшением их относительной самостоятельности, что позволяет укрепить соответствующие координационные связи [45].

Согласно теории систем, x представляет собой совокупность ранее разрозненных компонентов, приобретающих в следствие взаимосоединения и взаимодействия определенную совокупную целостность. Системообразующими факторами могут становиться любые понятия, предметы, явления, обладающие способностью объединиться в единое целое [39].

И. Р. Пригожин отмечает, что именно синергетика объясняет взаимодействие определенной системы с окружающей средой: знание о человеке является неким системообразующим принципом любого представления о мире и дает основание утверждать, что в последнее время изменился способ его познания – теперь он представляет собой «новый диалог человека с природой» [145]

Г. Н. Сериков разрабатывает концепцию ***интегративной картины образования***, включающей в себя взаимопроникновение обучения и учения, передачу знания и опыта, их усвоения в общих образовательных процессах [157]. Изучив точку зрения ученого, интегрированная лингво-профессиональная подготовка представляет собой дифференцированную деятельность, направленную на поэтапное получение глубоких знаний, как в области языка, так и в области профессиональных знаний. Поэтому одним из важнейших условий интегрированной лингво-профессиональной подготовки является умение перестраивать профессиональную деятельность на многовариантное проектирование технологий, что возможно только с развитием личностных характеристик специалиста, которые являются одним из важных показателей, открывающих путь к профессиональной зрелости. Достичь оптимального уровня

профессионализма в современных условиях невозможно, будучи специалистом узкого профиля с монологическим типом мышления. Практика будущей профессиональной деятельности требует междисциплинарного анализа и синтеза изучаемых дисциплин [149].

Особый акцент делается не только на профессионализм, но и на формирование профессиональной культуры, усвоение личностью культурных ценностей [60; 61]. Обобщив вышесказанное, мы пришли к выводу, что интегрированную лингво-профессиональную подготовку можно рассматривать как сложную систему, включающую комплексную постоянно трансформирующуюся структуру [10, 11]

С точки зрения И. А. Зимней и Е. В. Земцовой, нельзя недооценивать потенциал категории «интеграция», используемый в научных школах на протяжении многих лет и обеспечивающий широкое поле для педагогических экспериментов (В. С. Безрукова, М. Н. Берулава и др.).

В. С. Безрукова в своих исследованиях рассматривает *педагогическую интеграцию* как средство и метод формирования связей между объектами и явлениями в теоретическом и практическом аспектах обучения. Интеграцию рассматривают как процессуальную, так и результативную составляющую педагогической деятельности, как предписание ее организации [38]. *Педагогическая интеграция* обеспечивает возникновение новой системы знаний, умений и навыков, задает форму их существования в сознании обучающегося и определяет систему всего его опыта [38].

По мнению В. А. Сластенина, именно **педагогическая интеграция** детерминирует целостный характер образовательного процесса, обеспечивая такие его новые характеристики, которые несвойственны отдельным структурным компонентам обучения [161].

Достаточно долгое время интеграция в педагогическом процессе воспринималась как организация межпредметных связей, выражающихся в создании единой системы знаний из различных предметных областей, что обеспечивало рост мотивации обучающихся и повышение эффективности

обучения. По мнению И. Т. Касавина, весь мир представляет собой целостность, единство, поэтому познание мира в образовательном процессе в его предметном содержании должно носить интегрированный характер, что является целесообразным и обоснованным [83]. С этой позиции связи между предметным содержанием различных дисциплин становятся необходимым условием и начальным этапом для дальнейших процессов интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

В представлении Э. М. Мирского, Г. М. Тульчинского педагогическая интеграция должна рассматриваться на более высоком уровне организации взаимодействия между учебными дисциплинами, что возможно только при условии научного партнерства и научного диалога. В таком ракурсе педагогическая интеграция выступает в качестве механизма организации всех субъектов и явлений в образовательном пространстве. Благодаря такому взаимодействию обучающиеся получают опыт и знания совершенно другого порядка, где части организованы в целое не только на содержательном, но и на деятельностном уровне [117].

В условиях интеграции внимание в образовательном процессе акцентируется на введении раннего клинического опыта, длительной клинической практики и ответственности студентов за результаты обучения, что является наиболее актуальным в нашем исследовании интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, включающей знание профессионального английского языка, как одного из главных показателей высокого уровня профессиональной компетентности врача. Таким образом, модернизация системы медицинского образования включает раннее внедрение клинического обучения и интеграцию клинических и базовых дисциплин на иностранном языке [8,9].

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка нацелена на подготовку специалистов нового формата на овладение профессией, согласно требованиям действующих образовательных стандартов, владеющих такими

качествами как гибкость мышления, самостоятельность, коммуникативная культура, способность к профессиональному саморазвитию.

В связи с введением компетентностного подхода и заменой знаниевой парадигмы на компетентностную, нами исследовано понятия «**компетенция**» и «**компетентность**». Многие исследователи отмечают интегративную сущность компетенций, что делает их существенно отличными от знаний, умений и навыков [185]. По мнению Г. К. Селевко, понятие «компетенция» включает в себя совокупность профессиональных и личностных характеристик (целеустремленность, ответственность, гибкость мышления и пр.), что расширяет эту категорию по сравнению с ЗУНами [153]. С точки зрения Н. Ю. Котвиной, компетенция - это не просто сочетание всех знаний, умений и навыков, которыми обладает субъект, это еще и способность их мобилизовать на решение профессионально-личностных задач в каждый момент жизнедеятельности, это целостный интегративный практический опыт, имеющий мировоззренческую основу [96].

Существует также рассмотрение сущности понятия «**компетентность**» только в рамках профессионализации субъекта деятельности [59; 31]. При этом к термину может добавляться прилагательное «профессиональная компетентность», а может фигурировать только термин «компетентность». В рамках такого подхода можно представить компетентность как всестороннее понимание осуществляемой деятельности, ее сущности, закономерностей и причинно-следственных связей в ней, методов и технологий достижения, максимальных ее результатов [187, с. 4]. По мнению О. Б. Ховова, профессиональная компетентность представляет собой креативное самостоятельное и ответственное решение профессиональных задач, в котором воплощается профессионализм, социально-коммуникативные способности и автономия специалиста [187].

Как и компетенция, структура которой будет представлена позже, компетентность – понятие неоднородное, проявляющееся на четырех уровнях. На мировоззренческом уровне компетентность включает в себя профессиональное самосознание, профессиональную эрудицию и адекватную самооценку.

Теоретический, или когнитивный, уровень компетентности подразумевает овладение профессиональными знаниями и умениями, приобретаемыми в ходе лингво-профессиональной подготовки и практической профессиональной деятельности. Практический (операциональный) уровень включает потребностно-мотивационную сферу личности и ее профессионально-значимые качества. Наконец, творческий уровень предусматривает наличие профессионального мастерства, умений находить нестандартные решения профессиональных задач, интеллектуальную лабильность [55].

Многие авторы проводят четкие различия в содержании этих двух понятий. А. А. Вербицкий определяет категорию «компетенция» как: «систему целей и ценностей, личностных качеств, знаний, умений, навыков, способностей и опыта человека, которые будут способствовать эффективному выполнению им деятельности» [53]. С этой позиции содержанием понятия «компетентность» выступают практические компетенции, которые являются критериями владения «технологиями практической деятельности» [54].

Компетентность представляет собой совокупность знаниевого, деятельностного, мотивационно-ценностного, этического, социального и поведенческого аспектов. В сущности, компетентность содержит в себе знания как результат обучения, умения и навыки, как результат практического освоения и применения знаний, систему мировоззрения в целом. Существующие сформированные компетенции проявляются в компетентности [89, с. 314].

Стремясь провести четкую границу между понятиями компетентность и компетенция, отмечают, что они находятся в отношениях включения. Компетенцию автор трактует как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [192, с. 60]. Компетентность, в понимании ученого – понятие более широкое, поскольку предусматривает владение и практическую реализацию одной или нескольких компетенций: «Компетентность – владение, обладание человеком

соответствующими компетенциями, включающими его личностное отношение к ним и предмету деятельности» [198].

Данные результаты приводят автора к выводу, что, хотя перечень компонентов компетентности в основном совпадает, их значимость для каждого из понятий разная: одни качества выступают ведущими для компетенции и второстепенными для компетентности, и наоборот [27]. Кроме того, П. А. Корчемный видит различия двух понятий в том, что компетентности есть «новообразования субъекта деятельности, составляющие сущность профессиональной деятельности, формирующиеся в процессе профессиональной подготовки, представляющие собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи», а компетенции – это «определённые в деятельности компетентности работника» [91;92;93]. Другими словами, деятельность представляет собой поле для реализации компетенций специалиста, но как профессионал он будет характеризоваться именно компетентностью.

Обобщая вышесказанное, процитируем И. А. Зимнюю, которая выделяет три подхода к трактовке понятия «компетенция», на основе которых можно вывести дефиницию термина «компетентность»:

- педагогическое толкование, согласно которому компетенция есть содержание обучения, подлежащее освоению. Ее содержанием выступают совокупность знаний, умений, навыков, усвоенные операции и действия, относящиеся к конкретной сфере деятельности и объектов; компетенции представляют собой отражение социального заказа общества. Компетентность же в данной трактовке рассматривается как личностное качество [71, с. 5];

- психологическое толкование, согласно которому компетенции – это психологические условия эффективности результата деятельности, интеллектуальные, личностные характеристики человека, которые дополняют знания, умения и навыки; в данной трактовке компетенция определяется через термин «способность» [71, с. 5-7];

- лингвopsиxологическое толкование основывается на точке зрения Н. Хомского, разделявшего компетенцию (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употребление (performance) – реальное использование языка в каждой конкретной ситуации общения. Интерпретируя данную точку зрения в контексте своей теории, И. А. Зимняя заключает, что «компетенция – это порождающее устройство, внутреннее, психическое образование. «Употребление» же есть актуальное проявление компетенции как скрытого, потенциального. В нашей логике «употребление» (performance) и соотносится с понятием компетентность» [71, с. 8].

Проанализировав научные исследования по проблеме разграничения двух понятий компетенция / компетентность как зарубежных, так и отечественных исследователей, мы констатируем, что в современной педагогике до сих пор нет единой трактовки этих понятий [202]. Однако, из приведенных определений можно выделить еще одно различие компетенции и компетентности: компетенция, поскольку она относится к определенному кругу предметов и видов деятельности – это не только индивидуально-психологическая особенность отдельной личности, но и некое стандартизированное качество, общее для круга лиц, выполняющих эти виды деятельности [199]. Компетентность же, которая, по мнению автора, включает и личностное отношение к предмету деятельности, приобретает субъективную окраску, возникающую на основе внутренней картины мира, особенностях мировоззрения и мировосприятия, смыслов и значений субъекта (для чего мне нужна эта компетенция), его оценок и анализа (продуктивно ли я ее реализую в жизни) [183, с. 61].

Вопросы, связанные с интеграционными процессами и необходимостью интегрированной лингво-профессиональной подготовки специалистов в области медицины, являются актуальными в условиях реализации требований Федерального государственного стандарта и профессиональных медицинских стандартов врача [143;150].

С точки зрения И. А. Зимней, беспредметный и неоднородный характер иностранного языка, позволяют использовать его как средство

междисциплинарного взаимодействия в контексте педагогической интеграции. Подтверждение этому факту находится во многих педагогических исследованиях, посвященных проблемам интегративного характера образовательного процесса [100; 118]. Полученные в этих исследованиях данные говорят о том, что педагогическая интеграция способствует подготовке профессионально мобильного специалиста с высокой степенью конкурентоспособности.

По мнению Б. А. Крузе, использование частных методик обучения с учетом различных методических уровней обеспечивает рост личностно-образующего потенциала студентов только при условии их междисциплинарной интеграции [100].

В настоящий момент в рамках интегративно-личностного подхода интегрированная лингво-профессиональная подготовка реализуется через синтез языковой и неязыковой, профессиональной составляющей, что обеспечивает более интенсивное профессионально-личностное развитие студентов и продвижение к профессионализму.

Основываясь на принципе педагогической интеграции, мы можем определить в лингводидактике три концепции преподавания иностранного языка с целью профессионального общения:

1) специализированный иностранный язык (ESP – English for Specific Purposes) [217; 232; 235;242;250];

2) использование иностранного языка в процессе преподавания профильных дисциплин (EMI – English as Medium of Instruction) [237; 241;243];

3) предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning) [238; 239; 240;]

Мы можем утверждать, что основным подходом к формированию языковой компетентности в профессиональной сфере выступает изучение иностранного языка для узких, специфичных целей. По мнению П. В. Сысоева, в большинстве вузов изучение иностранного языка для профессиональных целей ограничивалось узким освоением профессионально ориентированной лексики, чтением и переводами текстов профессиональной направленности. Профессиональное

общение на иностранном языке не рассматривается как цель обучения при подготовке студентов нелингвистических направлений [174, с. 353].

Отличительной особенностью подхода, связанного с преподаванием профильных дисциплин на иностранном языке, является нецелевая направленность на усвоение иностранного языка, он начинает выступать в качестве средства обучения. Системообразующим компонентом создания программы учебных дисциплин выступает предметное содержание. На основании этого подхода к обучению, изучаемая на иностранном языке дисциплина, может дублировать такую же на русском языке или быть более углубленной, затрагивающей больше профессиональных знаний, это будет определяться тем, на каком уровне владения иностранным языком и предметным содержанием курса находится студент.

Образовательная сущность и содержание предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) выходят за рамки стандартного обучения языка для профессиональных целей. Дэвид Марш (David Marsh), который ввел термин **«предметно-языковое интегрированное обучение»**, определял рассматриваемый подход следующим образом: в процессе преподавания дисциплины профессионального профиля подготовки на иностранном языке обеспечивается и усвоение дисциплины, и языка одновременно, именно так реализуется предметно-языковое интегрированное обучение [239].

В качестве ключевых идей предметно-языкового интегрированного обучения можно обозначить следующие:

- освоение предметного содержания курса происходит посредством иностранного языка;
- усвоение иностранного языка выступает в качестве цели и средства обучения;
- усвоение иностранного языка происходит в интеграции с усвоением предметного содержания изучаемого курса, так как сам процесс обучения осуществляется на иностранном языке.

Мы можем утверждать, что предметно-языковое интегрированное обучение в нашей стране в своем методологическом и методическом аспекте находится на начальном этапе своего развития. При этом следует отметить рост числа научных работ, сосредоточенных на разработке авторских моделей осуществления этого подхода в образовательном процессе [21: 174; 180; 177].

Публикация исследований, рассматривающих различные форматы реализации предметно-языкового интегрированного обучения, активизировала изучение такого обучения в образовательной практике в различных аспектах. Так, в фокусе внимания различных специалистов оказалось рассмотрение иностранного языка как средства эффективной организации профессионального взаимодействия.

По мнению Д. Койла, в качестве центрального элемента системы интегрированного предметно-языкового обучения выступает именно содержание предметной области, которую осваивают с помощью иностранного языка. Большую значимость этот подход приобретает в условиях многопрофильной подготовки, так как происходит освоение предметной области на различных языках [223;224].

П. В. Сысоев и В. В. Завьялов, опираясь на представление о внутрипрофильной направленности иностранного языка в условиях профессионализации в высшем образовательном учреждении, обращают внимание на необходимость вариативного компонента в предметном содержании обучения иностранному языку с целью профессионального общения. Данный компонент должен быть сосредоточен на профессиональной специфике конкретного профиля обучениябудущего специалиста в рамках осваиваемого направления подготовки [174;175;176;177].

Иностранный язык в CLIL является не просто средством коммуникации, а движущей силой профессиональной познавательной деятельности. А. Ю. Поленова подчеркивает, что в процессе предметно-языкового интегрированного обучения происходит одновременное освоение содержания

конкретной предметной области посредством иностранного языка и самого иностранного языка посредством осваиваемой предметной области [].

С. А. Гудкова, Е. А. Локтюшина, Д. Койл провели анализ основных подходов в формировании иноязычных компетенций в контексте профессии и выделили в предметно-языковом интегрированном обучении ряд преимуществ, среди которых:

- формирование речевых навыков;
- формирование комплексных знаний профессии и языка;
- формирование и развитие аналитических навыков;
- формирование и развитие коммуникативных навыков [224].

CLIL обучение строится при соблюдении четырех главных принципов: *Content* (Содержание), *Communication* (Общение), *Cognition* (познание) и *Culture* (культура), где *содержание* представлено приобретением профессиональных знаний, *общение* или коммуникация подразумевает коммуникативные ситуации для устного и письменного общения, *познание* раскрывается в формировании когнитивных способностей обучающихся с использованием заданий на формирование аналитического мышления и т.д., и *культура*, где обучающиеся формируют и развивают культурологические знания [173]. Данное описание можно представить в виде следующей схеме, рисунок 1.

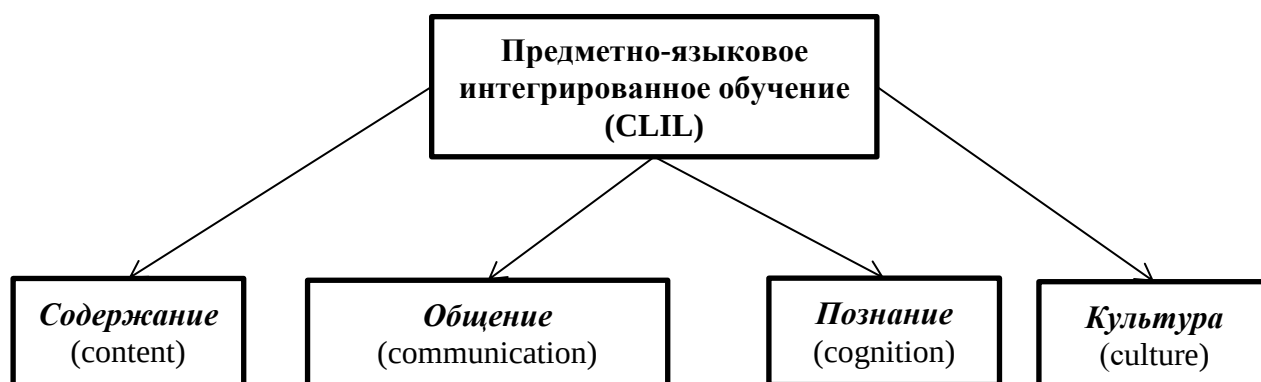


Рисунок 1 - Структура предметно-языкового интегрированного обучения

Для целей нашего исследования особую актуальность приобретают идеи обучения иностранному языку для специальных целей (Т. С. Серова), предметно-

языковое интегрированное обучение, включающее овладение: предметной областью и иностранным языком (Д.Марш); необходимыми навыками для профессионального общения на иностранном языке (Н. В. Попова); овладения иностранным языком для профессионального общения с целью формирования профессиональных и общепрофессиональных компетенций (П. С. Сысоев).

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза в научных исследованиях рассматривается как многосмысловой конструкт, включающий профессиональное развитие в процессе обучения в вузе, формирование профессиональных компетенций, целостного представления о профессиональной картине мира, ценностях и смыслах медицинской профессии [35;38].

В соответствии со сменой образовательной парадигмы со знаниевой на компетентностную, интегрированная лингво-профессиональная подготовка ориентируется на развитие личностных качеств (творческой активности, интеллекта и др.) в сочетании с профессиональными знаниями и высоким уровнем индивидуальной культуры [144].

Кроме того, интегрированная лингво-профессиональная подготовка рассматривается нами с позиций системного подхода как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. С позиций субъектно-деятельностного подхода, интегрированная лингво-профессиональная подготовка рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов [39].

В определении функций этой системы по отношению к самой системе, система рассматривается в ее развитии, в единстве прошлого, настоящего и будущего[36]. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка рассматривается как динамически развивающаяся система, при проектировании которой необходимо учитывать структуру, функции учебно-профессиональной деятельности студентов. Во многих исследованиях разрабатываются инвариантные модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки, включающие цель (овладение профессией); составляющие компоненты системы (содержание, формы, средства и методы.); этапы интегрированной лингво-

профессиональной подготовки; коммуникативность; связь с другими системами; результативность (профессиональное становление) [38; 1861.].

В процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки особенно актуальны идеи обновления содержательного контента. Являясь системообразующим в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки (Д. Койл), содержательный контент направлен на внутрипрофильную специализацию (Н. В. Попова), характерную для всех профилей обучения, включающую вариативный компонент, отражающий специфику профессиональной деятельности (П. В. Сысоев). В тоже самое время, иностранный язык является движущей силой профессиональной деятельности (А. Б. Поленова), то есть овладение предметной областью через иностранный язык и иностранным языком через предмет.

Сущность интегрированной лингво-профессиональной подготовки, которая осуществляется в постоянном взаимодействии с наукой, образованием, как средство профессиональной коммуникации на основе инновационных образовательных технологий (И. В. Леушева).

Опираясь на исследования ученых (С. А. Бакленова, В. В. Завьялов, Д. Койл, Э. П. Комарова, А. Б. Поленова, Н. В. Попова) на образовательные проекты [145] и программы интегрированного обучения, учитывающие специфику будущей профессиональной деятельности для каждого конкретного профиля (П. В. Сысоев), интегрированная лингво-профессиональная подготовка основывается на совокупности взаимосвязанных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС: профессиональная (ПК1, ПК2, ПК3, ПК7) (профессиональные знания, профессиональная культура, ценностно-смысловой аспект, сформированность знаний через ценности других культур, знание модели построения медицинского дискурса, непрерывное осознание самосовершенствования студентов в медицинской профессии). Межкультурная компетенция выражается через сформированность знаний, традиций, ценностей других культур, норм поведения, знания национально-культурной специфики. Коммуникативная компетенция (ОК1, ОК2) направлена на развитие способностей

студента вуза интерпретировать высказывания с учетом профессионального аутентичного контента. Рефлексивная компетенция (ОКБ-14) направлена на развитие способности студентов к саморефлексии [129].

Основная **функция преподавателя** в процессе **интегрированной лингво-профессиональной подготовки** заключается в создании педагогических условий, при которых студенты осознают значимость интегрированной лингво-профессиональной подготовки, как новой единой системы знаний из различных дисциплин, раскрытии их новых характеристик, несвойственных отдельным дисциплинам, в исследовательской деятельности. Необходимость усваивать большой объём информации из многочисленных источников ставит перед студентами медицинского вуза задачу овладения системой интегрированных лингвопрофессиональных знаний на высоком уровне.

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка реализуется в определенных ситуациях, направленных на решение профессиональных задач. Совокупность таких разнородных действий приводит к реализации той или иной функции или системы функций в профессиональной подготовке. Функция трактуется как обязанность, круг деятельности, назначение роли [38]. Исследования ряда ученых (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин) показывают, что в учебном процессе проявляются следующие взаимосвязанные функции:

- диагностическая функция связана с изучением уровня развития обучающегося, с учетом его личностного и умственного развития;
- прогностическая функция определяет цели обучения и задачи на каждом этапе обучения;
- проектировочная обеспечивает отбор и содержание учебного материала, проектирует деятельность обучающихся;
- организаторская функция педагога состоит в выработке ряда умений, заключающихся в развитии инициативности обучающихся, умении распределять задания, в умении структурировать информацию;
- информационная функция выступает источником мировоззренческих идей, как средство развития личности обучающегося;

- коммуникативная функция устанавливает и поддерживает контакты в субъект-субъектном взаимодействии;

- оценочная функция выявляет положительные стороны, недостатки, их сравнение с задачами и целями обучения;

- творческая функция служит главным **инструментом для достижения профессиональных целей**, нацелена на самотворчество в профессии.

- гностическая функция изучает содержание предмета и способ воздействия на других людей [161,162]

Изменение взгляда на интегрированную лингво-профессиональную подготовку повлекло за собой появление новых функций обучающихся, связанных с их личностно-профессиональными особенностями, учет которых способствует подготовке профессионально мобильного специалиста с высокой степенью конкурентоспособности, что обеспечивает рост личностно образующего потенциала студентов только при условии междисциплинарной интеграции. Кроме того, в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки создаются условия для проявления личностных функций студентов медицинского вуза, их универсальных личностных способностей в собственной деятельности [63].

Опираясь на предложенную В. А. Сластениным и Н. В. Кузьминой классификацию функций и на идеи интегративно-личностного подхода, мы раскрываем функции интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза:

- расширение функций образования (интегрированная функция; инновационное, интегрированное обучение, внедрение комплексной технологии контекстного типа) [161];

- расширение функций образования ориентировано на цели (векторы образования), обучаемость, самодетерминация, самоактуализация, социализация [42];

- интегрированная функция обеспечивается целостной единой системой глубоких знаний лингво-профессионального контента и знаниями способов его

реализации в моделируемых ситуациях, в которых профессиональная деятельность студентов «встроена» в процесс обучения [19; 162]

Системообразующий компонент комплексной технологии контекстного типа концептуально основан на контекстном и модульном обучении, на обновленном профессиональном контенте (модуль 1, модуль 2, модуль 3) на всех этапах интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Таким образом, реализация интеграционных процессов проявляется во всех сферах развития общества, базируется на новой образовательной парадигме (переход от информационной к интеллектуальной эпохе) с целью достижения высоких результатов интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка рассматривается как новая целостная система знаний, умений, навыков, задает форму их существования в сознании обучающихся и определяет систему их опыта (В. С. Безрукова), включающая как процессуальную, так и результативную составляющие, как явление приобретаемое целостность и появление новых свойств (Э. М. Мирский) в процессе организации взаимодействия между учебными дисциплинами, что возможно только при условии научного партнёрства и научного диалога. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка позволяет обеспечить целостное восприятие языка и предметного содержания дисциплины, помогает противостоять ограничениям узких рамок специализации в системе высшего иноязычного образования, способствует формированию у студентов лингво-профессиональной картины мира и обеспечивает условия для достижения высокого уровня профессионально-личностной компетентности студентов медицинского вуза.

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка в рамках интегративно-личностного подхода предполагает реализацию принципа интеграции на всех этапах профессиональной подготовки, что обеспечивает целостность и системность изучаемой дисциплины, а так же подготовку будущего специалиста в области медицины, согласно требованиям социального заказа. В соответствии со стандартом «Врач-лечебник», интегрированная лингво-

профессиональная подготовка студентов медицинского вуза включает участие в международных конференциях, мастер-классах будущего врача с использованием дистанционных технологий, овладение устными и письменными формами общения на иностранном языке. Будущий врач должен обладать компетенциями, формирующими его готовность к работе в динамичных условиях с современными технологиями [127].

Значительным методологическим основанием интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза является субъектно-деятельностный подход, ориентированный не только на усвоение лингво-профессиональных знаний, но и на «выращивание» личностного потенциала студентов, направлен на организацию постоянно усложняющейся деятельности, так как научные и культурные ценности усваиваются через способы познания и преобразования мира, через собственную деятельность, раскрывающую интеллектуальный и нравственный потенциал [61; 106; 151; 218].

Опираясь на теоретические положения исследований, изложенных в научных работах (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. И. Слободчиков), идеи интегративно-личностного подхода (Б. Г. Ананьев, Н. И. Вьюнова, В. С. Безрукова), мы можем рассматривать идеи, касающиеся интегративной природы человека, применительно к комплексному анализу интегрированной лингво-профессиональной подготовки, ориентированной на самореализацию студентов медицинского вуза, развитие их личностных качеств, которые зависят от их мотивированности, когнитивных стратегий, способностей реализовать свой личностный потенциал в эмоциональной сфере в контексте деятельности студентов от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной [16: 50; 166; 167].

С позиции компетентностного подхода мы можем рассматривать интегрированную лингво-профессиональную подготовку как целостную систему, включающую профессиональную, межкультурную, коммуникативную, рефлексивную компетенции и как системное явление, приобретаемое целостность и появление новых свойств с учётом профессиональной специфики,

предполагающее объединение нескольких учебных предметов в один единый кластер, что возможно с применением интегрированно-личностного подхода в обучении.

При реализации интегративно-личностного подхода, интегрированная лингво-профессиональная подготовка реализуется в проявлении их личностных функций, универсальных личностных способностей: мотивации, выбора, смысла, творчества, самореализации, рефлексии при создании определенных педагогических условий [63, стр. 16-21].

Таким образом, *профессиональная компетенция* (ПК1, ПК2, ПК3, ПК7) студентов медицинского вуза включает знания в области лингво-профессиональной подготовки (клиническое обследование, диагностика, оказание первой медицинской помощи как в России, так и за рубежом), осознание ценности человеческого здоровья и огромное значение медицины в современном обществе, реализуется в успешном лингво-профессиональном общении. Профессиональная компетенция способствует формированию у студентов медицинского вуза ценностных ориентаций, что дает возможность студентам самореализоваться в процессе дальнейшей лингво-профессиональной деятельности.

Межкультурная компетенция (ОК4, ОК5) выражается через сформированность знаний, традиций, ценностей других культур, норм поведения, знаний национально-культурной специфики через способность будущего специалиста к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур с целью профессионального обмена знаниями, что предполагает знание национально-культурных различий, норм и традиций и соблюдение их в диалоге межкультурного характера [152].

Коммуникативная компетенция (ОК1, ОК2) направлена на развитие способности студентов медицинского вуза интерпретировать высказывания с учетом профессионального аутентичного медицинского контента, включающего знания моделей построения медицинского дискурса, его преобразования, умения модифицировать, критически осмысливать собственный опыт, умения совместно

взаимодействовать с представителями других культур в процессе составления программы индивидуального лечения, умения отслеживать диагностику различных заболеваний. Коммуникативная компетенция реализуется в профессиональном общении студентов медицинского вуза посредством рефлексивных средств и цифровых технологий, реализованных в учебном пособии «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов». Цифровые средства создают различные возможности визуализации и моделирования профессиональных ситуаций с носителями языка с целью лингво-профессионального обмена знаниями [28]. Медицинское высшее образование готовит не просто будущих врачей как высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда, но профессионалов, владеющих цифровыми средствами. Особенности овладения цифровыми средствами предполагают возможности применения их в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки. [20; 57]

Рефлексивная компетенция (ОК-14) направлена на развитие способности студентов к саморефлексии. Рефлексия занимает ключевую позицию в профессиональной подготовке студентов медицинского вуза. Рефлексия – процесс осознания будущим специалистом собственных чувств, мыслей и профессиональных действий [33]. Изначально рефлексия понималась только как внутренняя часть профессиональной деятельности, как ее психологический компонент. Формирование рефлексивной компетенции включает в себя ее три аспекта: познавательный, развивающий и воспитательный. Познавательный компонент формирования рефлексивной компетенции заключается в осознании студентами себя будущими специалистами в области медицины. Развивающий аспект рефлексивной компетенции означает непрерывное осознание самосовершенствования в медицинской профессии. Воспитательный аспект наблюдается в формировании саморефлексии как анализ собственных профессиональных действий.

В современном образовательном процессе рефлексия понимается как способ познания студентами самих себя и осознание ценности своей профессии.

Рефлексия позволяет управлять своими профессиональными действиями и анализировать их. Иными словами, рефлексия в системе интегрированной лингво-профессиональной подготовки становится важным компонентом профессиональной деятельности и интерпретируется как способность студентов медицинского вуза к самоанализу и самосовершенствованию в собственной профессиональной деятельности. Более того, рефлексия включает в себя умение адекватно выделять и анализировать собственные профессиональные действия. В современном образовательном процессе разделяют три этапа рефлексии: ретроспективная, обеспечивающая анализ выполненной профессиональной деятельности, реализованной в прошлом; ситуативная, выступающая в виде «мотивировок» и обозначающая включенность обучающегося в ситуацию (контекст) и ее анализ; перспективная, отвечающая за прогнозирование и анализ будущей профессиональной деятельности, планирование и выбор более эффективных способов выполнения этой деятельности. Обозначенные три этапа рефлексии формируют у студентов медицинского вуза представление личности о себе, о своих качествах, ценностных ориентациях, целях, профессиональных способностях: это соотнесение себя и своих профессиональных возможностей со своей «Я-концепцией» и с тем, что требует будущая профессиональная деятельность. Рефлексия способствует формированию и прогнозированию получаемых результатов и реализации целей в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза рассматривается как целостная система взаимосвязанных компетенций, где профессиональная компетенция выражается через знания в области профессиональной деятельности врача и осознание ценности человеческого здоровья, межкультурная компетенция воспринимается как осознание восприятия других культур в области лингво-профессионального знания о медицине, коммуникативная включает в себя знание студентами медицинского вуза моделей построения медицинского дискурса, его

преобразования, а рефлексивная представляет собой внутреннее осознание студентами необходимости развития профессионального самосознания.

Интегрированная лингво-профессиональная готовность представлена интегративным единством принятия межкультурного ценностно-смыслового взаимодействия специалистов, владения ориентировочной основой поиска алгоритмов решения медицинских задач, опыта разрешения профессиональных и межличностных проблем, знания этических норм и деловых приемов ведения профессионально ориентированного диалога в междисциплинарном контексте, обеспечивающим активность, саморазвитие, самообразование и продуктивность в лингво-профессиональной деятельности. Особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза в контексте профессии, в котором она реализуется, станут предметом анализа в рамках следующего параграфа.

1.2. Особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа

В системе высшего образования особое внимание приобретает проблема интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза. Поскольку интегрированная лингво-профессиональная подготовка, помимо лингвистического, включает и профессиональный компонент, необходимо подробнее остановиться на требованиях, предъявляемых к выпускникам медицинских вузов, уточнить содержание понятий «профессиональная компетентность», «профессиональная коммуникативная компетенция», «профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция» применительно к профессии врача [34]. Специфика медицинской профессии в условиях интеграции требует рассмотреть особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

В структуре взаимосвязанных компонентов интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза первой ее особенностью является: **лингво-профессиональные знания в области медицины и их осмысление, внедрение раннего клинического опыта.**

На современном этапе в профессиональной деятельности для будущего специалиста является важным умение решать профессиональные задачи.

Методологическую основу реализации лингво-профессиональных знаний в области медицины и их осмысления студентами медицинского вуза составил аксиологический подход, дающий возможность рассматривать процесс овладения лингво-профессиональными знаниями студентами медицинского вуза как целенаправленный и творческий процесс. Личностный аспект активности студентами медицинского вуза состоит в формировании целостной структуры будущей профессиональной деятельности на основе лингво-профессиональных знаний. Одним из главных составляющих лингво-профессиональных знаний в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки является медицинский дискурс.

Профессиональный иноязычный дискурс включает устную и письменную речевую деятельность студентов медицинских вузов (информационный, аргументативный, социально-ритуальный типы коммуникации), учитывает владение экстралингвистическими умениями: работать с аутентичными медицинскими текстами, вести дискуссию на медицинские темы с целью создания смыслов фрагментов медицинского иноязычного дискурса [184].

Процессы глобализации позволяют будущим специалистам и студентам в области медицины обширно взаимодействовать на международных конференциях, совместно выступать на международных конференциях, слушать лекции на иностранном языке зарубежных коллег [197]. Для этого студентам медицинского вуза необходимо владеть умениями работать с профессиональной аутентичной литературой, вести дискуссию на профессиональные темы, выступать с презентацией по результатам проведенного исследования, что достигается путем обучения студентов профессиональному и иноязычному

дискурсу в области медицины. Ценностные ориентации, отражающие отношение к профессиональной деятельности через интенсивность эмоций и чувств, оказывают влияние на развитие профессиональных мотивов [46]

Новые требования в условиях глобализации к специалисту в области медицины обуславливают необходимость внедрения раннего клинического опыта [32]. Внедрение раннего клинического опыта на дисциплине «Иностранный язык» возможно путем использования методов кейса. Метод кейса способствует активному изучению клинической проблемы и развитию навыков критического и профессионального мышления, необходимых для решения профессиональной задачи. Студенты медицинского вуза отмечают, что поиск решения определённого клинического случая способствует их мотивации лучше изучать иностранный язык, больше читать и изучать англоязычной литературы [169]. Что наиболее важно, метод кейсов связан с использованием междисциплинарных знаний, что обеспечивает усиление личностно-образующего потенциала в процессе конструирования междисциплинарного взаимодействия субъектов образования в профессиональном сообществе и в социуме в целом, развития способности выстраивать и регулировать свою индивидуальную траекторию.

Лингво-профессиональные знания в области медицины и их осмысление, внедрение раннего клинического опыта, понимание комплекса компетенций и ценностных смыслов своих и других представляется важной особенностью, так как интегративно-личностный подход позволяет рассматривать будущего специалиста как единство телесных, физических и духовных характеристик.

Следующей особенностью является **включение студентов медицинского вуза в контекст профессиональной деятельности**, что проявляется в обретении знаний, соотнесении этих знаний с условиями и профессиональными требованиями к личности будущего профессионала.

Мы можем сформулировать следующие направления преподавания иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации:

- изучение специализированных аспектов иностранного языка / язык для специальных целей (лексика профессиональной направленности, работа со специализированными текстами профессиональной тематики);

- преподавание дисциплин специализированного профессионального цикла на иностранном языке (иностраный язык выступает средством обучения с углублением содержания профильных дисциплин);

- предметно-языковое интегрированное обучение (преподавание дисциплин специализированного профессионального цикла на иностранном языке с целью овладения профессией) [70; 226; 241].

Освоение дисциплины «Иностранный язык» - это традиционный путь изучения иностранного языка в вузе в применении его как средства коммуникации по проблемам профессиональной сферы и в контексте профессиональной деятельности.

Возникновение специализированных аспектов иностранного языка / язык для специальных целей как особого раздела лингводидактики исследователи связывают со следующими причинами:

- экономическими: в связи с научно-техническим прогрессом англоязычных стран после Второй мировой войны произошло утверждение английского языка как средства коммуникации между странами мира, что привело к необходимости освоения этого языка, в том числе и в специализированных сферах;

- лингвистическими: дискурсивный поворот в лингвистике, когда вместо языковой системы в фокус научных исследований попало реальное функционирование языка в конкретных ситуациях общения; в этой связи появляются идеи о том, что преподавать иностранный язык следует с учетом тех особенностей, которые он имеет в зависимости от сферы общения и параметров коммуникативной ситуации;

- психолого-педагогическими: в ходе преподавания иностранного языка утвердился личностно и практико-ориентированный подход: в центре внимания педагогов оказалась способность обучающегося к коммуникации в конкретных коммуникативных ситуациях, что привело к выводу о том, что курсы

иностранного языка должны отвечать целям обучающихся и развивать коммуникативную компетенцию в конкретной сфере (деловой, медицинской и т.д.) [250, 35-36].

До настоящего времени ведутся споры по поводу статуса языка для специальных целей и его релевантных характеристик. Проанализируем подробнее различные точки зрения.

Д.Блэки определяет английский язык для специальных целей как инструмент решения коммуникативных задач, которые сформулированы и зафиксированы в определенных учебных программах для конкретных, сходных по профессиональным целям, учебных групп [221]. Эти группы должны быть тождественны по сформированной компетентности в коммуникации и потребностям в ней [221].

Именно потребности целевой аудитории, которые определяют цели обучения, оказываются в центре большинства определений английского языка для специальных целей, предлагаемых зарубежными исследователями. Так, Хатчинсон и Уотерс подчеркивают, что английский язык для специальных целей должен рассматриваться как концепция, а не результат обучения. Такая концепция не рассматривает язык для специальных целей как отдельный его подвид, не предполагает особой методологии обучения, это представление иностранного языка через призму профессиональных потребностей учащихся в сфере коммуникации [232].

Переосмысляя специфику языка для специальных целей в рамках коммуникативного подхода, некоторые исследователи строят свои определения на базе понятия «коммуникативная задача». Английский язык для специальных целей – это рассмотрение процесса преподавания иностранного языка в качестве конкретного инструмента решения практических коммуникативных задач в соответствии с жизненными потребностями обучающихся (вне контекста сдачи зачета или экзамена по иностранному языку) [228].

Английский язык для специальных целей – это концепция преподавания иностранного языка, необходимого для решения узких специфичных

коммуникативных задач, находящихся в сфере приоритетных потребностей обучающихся в конкретный момент времени[227]. При этом важно отметить, что для удовлетворения коммуникативных потребностей в таком случае изучения иностранного языка в традиционной форме оказывается недостаточно. Зачастую этот подход ориентирован на один их подтипов устного или письменного английского, с которым не знаком среднестатистический носитель языка и который необходим для решения коммуникативных задач в академической или профессиональной сфере [249, с. 207]. Анализ приведенных определений позволяет говорить о том, что язык для специальных целей рассматривается как особый подход к отбору содержания и методов обучения на основе потребностей целевой аудитории.

С другой стороны, язык для специальных целей может рассматриваться как отдельная область методики преподавания английского языка. Так, по мнению Е. И. Черкашиной, язык для специальных целей следует считать, с одной стороны, научным направлением, а с другой, – новым типом образовательных услуг. В основе обучения ЯСЦ (Язык для специальных целей) лежат принципы, которые частично совпадают с принципами обучения общелитературному языку: развивающее и деятельностное обучение, опора на автономность обучающихся, принцип сбалансированности лингвистических и нелингвистических знаний, принцип позитивной эмоциональности и др. [67; 193].

В работах отечественных исследователей язык для специальных целей определяется скорее с использованием терминов стилистики: подъязык, функциональный стиль, жанр и т.д. Например, Н. В. Соболев отмечает, что ЯСЦ – это средство реализации коммуникации в профессиональной сфере, которое выступает функциональным видом языка конкретного народа [168, с. 94].

Т. Н. Хомутова в результате детального анализа лингвистического статуса языка для специальных целей определяет его функциональный вид языкового средства продуктивной коммуникацией профессионалов конкретной области практической деятельности [188, с. 98]. Вслед за одним из теоретиков языка для специальных целей Дж. Тримом, следует подчеркнуть, что его специфика

заключается исключительно в присоединении профессионального словаря к слою общелитературного языка, который остается инвариантным и не зависит от социальной или профессиональной роли говорящего [188, с. 103].

Можно выделить направления изучения языка для специальных целей, например, по использованию в практической сфере деятельности:

- в научно-технической сфере практической деятельности (например, English for Science and Technology (EST);
- в финансово-экономической и бизнес сфере (например, English for Business and Economics (EBE));
- в сфере общественных наук и деятельности (например, English for Social Studies (ESS)).

Любое из этих направлений предполагает возможность обучения по двум вариантам языка для специальных целей (в зависимости от целевой аудитории): академический вариант иностранного языка (English for Academic Purposes (EAP) [215] и профессиональный вариант иностранного языка (English for Occupational Purposes (EOP)[217; 221].

Овладение английским языком для специальных целей в медицинской сфере следует этой логике и не является однородным, особенности подобных курсов определяются типом целевой аудитории (врачи общей практики, вспомогательный медицинский персонал, стоматологи и т.п.) и контекстом, в котором происходит обучение (англофонная или не англофонная страна)[206;207; 209] В зависимости от потребностей обучающихся, принято выделять как минимум две разновидности английского языка для медицинских целей: медицинский английский для академических целей (English for Medicine for Educational Purposes [208], Medical English for Academic Purposes [216, с. 49]) и медицинский английский для профессиональных целей (English for Medicine for Occupational Purposes [223;249], Medical English for Occupational Purposes) [244]. Медицинский английский для академических целей преподается в контексте профессионального образования в высшем учебном заведении и подразумевает освоение обучающимися лексики на таком уровне, который позволил бы читать

медицинские научные и периодические издания, писать текстовые документы и медицинскую отчетную документацию.

Медицинский английский для профессиональных целей, в свою очередь, ориентирован на формирование умений осуществления профессиональной деятельности (проведение врачебных консультаций, выступление на конференции) с использованием английского языка. Таким образом, несмотря на частичное совпадение приобретаемых навыков (например, понимание истории болезни) и содержания обучения, технологии и методы обучения, уровень формирования тех или иных составляющих профессионально ориентированной иноязычной компетенции и цели обучения будут отличны [200, стр. 34].

С точки зрения лингводидактики преподавание языка для специальных целей в целом и медицинского английского в частности происходит на базе ряда принципов, которые будут рассмотрены ниже.

Т. Дадли-Эванс и коллеги выделяют ряд особенностей языка для специальных целей:

- универсальные характеристики:
 - курс разрабатывается для достижения образовательных целей конкретной целевой аудитории;
 - в рамках преподавания языка для специальных целей используются методы и типы заданий, присущие дисциплине, в области которой будет осуществляться коммуникация;
 - содержание курса включает языковые явления (грамматику, лексику, стилистические явления), умения, жанры и типы дискурса, характерные для этой сферы.
- вариативные характеристики:
 - в определенных учебных ситуациях при освоении языка для специальных целей могут использоваться методы и технологии, отличные от методов и технологий, используемых в обучении языку в общем контексте;
 - студенты, обладающие базовым или продвинутым уровнем владения языком, могут осваивать язык для специальных целей [244].

Схожие характеристики предлагает выделять и П. Стревенс:

- универсальные характеристики:

- ориентация на коммуникативные потребности конкретной целевой аудитории;

- содержание обучения, относящееся к конкретной сфере, дисциплине, профессии;

- ориентация на языковые и дискурсивные явления, свойственные этой сфере, дисциплине или профессии;

- противопоставление английскому для общих целей;

- вариативные характеристики:

- ограниченный набор формируемых навыков (например, только навыки и умения чтения);

- отсутствие специализированной методики обучения [200, стр. 26].

Таким образом, для эффективного обучения языку для специальных целей необходимо учитывать целый ряд параметров: коммуникативные потребности целевой аудитории, которые могут быть описаны в виде перечня коммуникативных задач, которые необходимо решать конкретной целевой аудитории на иностранном языке в контексте профессиональной деятельности; языковые особенности конкретного подтипа языка для специальных целей (особенности терминологии, наиболее частотные грамматические и синтаксические конструкции и т.п.); набор речевых жанров и типов дискурса, наиболее характерных для конкретной сферы человеческой деятельности.

Проанализируем специфику английского языка для медицинских целей по каждому из этих параметров.

Формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке у специалиста медицинского профиля предполагает развитие у будущих специалистов способности решать коммуникативные задачи, присущие медицинской сфере. Подобные коммуникативные потребности обучающихся оказывают определяющее влияние на все компоненты образовательного процесса, в частности, содержание, формы и методы обучения. В этой связи особенно

актуальной остается задача анализа таких потребностей с учетом профессионального контекста и особенностей коммуникации различных категорий медицинских работников [208; 228]

По мнению Т. С. Серовой и Л. А. Гаспарян, профессиональная коммуникативная компетенция врача включает выполнение следующих речевых действий:

- аргументированный анализ;
- публичные выступления;
- ведение дискуссии и полемики;
- редактирование текстов профессионального назначения;
- сотрудничество и разрешение конфликтов [15, с. 105].

Данный перечень действий может быть использован в целом ряде коммуникативных ситуаций, специфических для медицинской сферы, среди которых авторы отмечают «опрос и физикальный осмотр пациента, клиническое обследование, работа по просвещению и профилактике, заполнение медицинской карты» и т.п. В этой связи возникает необходимость в формировании умений по реализации широкого спектра речевых тактик, в том числе, «тактик и стратегий информирования, сообщения диагноза, отказа от информирования, получения информированного согласия» [159].

Выделяют три больших группы коммуникативных навыков специалистов в сфере медицины:

1. Содержательные (Content skills): знание о том, *что* обсуждается в профессионально-ориентированных коммуникативных ситуациях: содержание вопросов и ответов, типы информации, которую врачи обычно собирают или сообщают пациентам, содержание стратегии лечения и т.д.

2. Процессуальные (Process skills): знание о том, *как* специалисты в сфере медицины решают коммуникативные задачи: владение вербальными и невербальными стратегиями и тактиками общения, знание об этапах развития отношений «врач-пациент», типы коммуникации с пациентами и т.д.

3. Навыки восприятия (Perceptual skills): под ними авторы понимают своеобразную «внутреннюю» коммуникацию медицинских работников с самими собой: осознание своих мыслей и чувств по поводу каждого пациента и его болезни, отношения к пациенту, ценности, умения рассуждения, умения решения конфликтных ситуаций [234].

Все три группы навыков, по мнению исследователей, тесно взаимосвязаны. Например, существует тесная связь между мыслями и чувствами и коммуникацией: если врача раздражает характер пациента, а врач этого не осознает (навык восприятия), это может помешать внимательно, выслушать пациента, что приведет к упущению важной информации, например, о симптомах (процессуальный навык) [234].

Необходимые врачу коммуникативные умения также могут быть выделены на основе шкалы эффективности коммуникативных действий «Kalamazoo Essential Elements Communication Checklist», разработанной в 1999 г. в рамках конференции представителей медицинских образовательных организаций [236]. Данная шкала представляет собой список коммуникативных действий в профессиональных коммуникативных ситуациях, каждое из которых оценивается по пятибалльной шкале:

- умения установления контакта и выстраивания взаимоотношения с пациентом (использование вербальных и невербальных стратегий и тактик для демонстрации участия и заинтересованности в словах пациента);

- умения инициации коммуникации (умение выслушать жалобы пациента, не прерывая его, и задать дополнительные вопросы, умение описать и/или обговорить с пациентом планируемые действия в ходе визита);

- умения сбора профессионально-значимой информации (умение задавать правильно сформулированные вопросы открытого типа, умение запрашивать детальную информацию с использованием вопросов закрытого типа (ответ «да/нет»), умение синтезировать полученную информацию с целью получения подтверждения ее верности или дополнительных пояснений);

- умения эмпатии (умение корректно формулировать вопросы о событиях и обстоятельствах личной жизни, которые могли повлиять на здоровье; умение выяснить ожидания и эмоции пациента по поводу предполагаемого лечения) [65; 220];

- умения передачи информации (умение оценить степень понимания пациентом его проблемы, умение объяснять ход лечения понятным пациенту способом) [234];

- умение достичь консенсуса по поводу стратегии лечения (умение включить пациента в процесс принятия решения, умение выяснить, понятен ли диагноз и план лечения пациенту) [236];

- умения завершения коммуникации (умение подвести итоги консультации и резюмировать стратегию лечения до следующего визита, умение попрощаться) [236].

На основе анализа опросников и анкет, направленных на изучение потребностей студентов медицинского вуза, мы можем выделить ряд приоритетных задач в обучении английскому языку для медицинских целей:

- в области чтения: понимание текстов, описывающих инновации в сфере медицины; понимание текстов научного стиля [233];

- в области говорения: совершенствование умений говорения с учетом медицинской терминологии через ролевые игры, парные и групповые формы работы, проектную работу; говорение с целью участия в международных конференциях и программах студенческого обмена [245];

- в области письма: создание текстов специализированных жанров таких, как история болезни, заполнение медицинской документации, научные статьи [227].

Многочисленные зарубежные исследования для определения потребностной сферы будущих специалистов в области медицины рекомендуют использовать анкетирование и интервьюирование. Будущие специалисты медицинского профиля из арабских стран в качестве основных потребностей выделяют:

в сфере английского языка для академических целей специалиста медицинской сферы:

1) способность понимать раздаточные материалы и конспекты лекций, учебные пособия и другую литературу в сфере профессиональной деятельности [246];

2) способность понимать содержание статей из медицинских и общезыковых словарей [247];

3) способность читать с целью нахождения и изучения необходимой научной информации;

4) способность понимать информацию в формате таблиц, диаграмм, схем и т.п.;

5) просмотровое чтение с целью быстрого нахождения нужной информации;

6) способность понимать содержание медицинских дефиниций и различий между ними;

7) способность понимать тестовые задания и экзаменационные вопросы и умение сформулировать правильный ответ;

8) понимание математических терминов и символов;

9) способность к написанию различных текстовых форм (эссе, резюме, сообщение, сравнение и т.д.);

10) способность к написанию выводов и заключений по итогам лабораторных работ;

11) аудирование и способность участвовать в научных дискуссиях;

12) понимание инструкций и указаний, даваемых в устной форме;

13) умение задавать вопросы по материалам лекции;

14) умение переспрашивать информацию и запрашивать дополнительные пояснения;

15) перевод научных текстов [251];

В сфере английского языка для профессиональных целей специалиста медицинской сферы:

- 1) чтение медицинских карт пациентов и историй болезни;
- 2) понимание и заполнение направлений на обследование и результатов таких обследований;
- 3) понимание инструкций и указаний, даваемых в устной форме;
- 4) коммуникация с коллегами и вспомогательным медицинским персоналом по поводу здоровья и лечения пациентов;
- 5) коммуникация с пациентами;
- 6) перевод медицинских заключений и справок с английского языка;
- 7) устный последовательный перевод с английского языка [200, стр. 201-203].

Схожие коммуникативные умения выделяют в качестве необходимых и американские исследователи:

- умения просмотрового и изучающего чтения учебных пособий, профессиональной прессы с целью извлечения нужной информации;
- умение написания научных статей и докладов для участия в симпозиумах и конференциях;
- умения вести деловую переписку с англофонными коллегами на профессиональные темы;
- умения понимания лекций и докладов в рамках конференций и симпозиумов;
- умения презентации доклада/лекции в тех же контекстах;
- умения участвовать (понимать то, что говорят другие, и высказывать свою точку зрения) в официальных дискуссиях на конференциях и неофициальных обсуждениях с коллегами
- умения осуществления профессиональной деятельности совместно с англоязычными коллегами [217].

Однако подобные исследования не могут рассматриваться как единственный источник критериев отбора содержания обучения и постановки целей обучения по нескольким причинам. Понятие «коммуникативные потребности целевой аудитории» должно определяться с учетом трех факторов:

- личностные потребности (мнение обучающихся);
- институциональные требования (каковы требования рабочей программы конкретного учебного заведения к умениям студентов);
- социальные требования (каковы требования общества, изложенные в различного рода стандартах и предъявляемые к высшим учебным заведениям и уровню владения компетенциями) [218].

Еще один фактор, который следует учитывать при формулировании целей обучения в курсе медицинского английского, заключается в том, что, в отличие от практикующих врачей, студенты медицинских вузов на начальных курсах могут не полностью осознавать свои потребности относительно владения профессионально-ориентированным английским, поскольку не знают всех коммуникативных ситуаций [217].

Помимо отбора наиболее распространенных коммуникативных ситуаций и жанров коммуникации для успешного формирования речевой, дискурсивной и компенсаторной составляющих иноязычной коммуникативной компетенции врача перед преподавателем стоит задача отбора релевантного языкового материала как основы формирования языковой компетенции [195].

Характерные для языка для специальных целей языковые средства позволяют некоторым ученым положить именно этот признак в основу его определения: «язык для специальных целей понимается как особая система языковых средств, объединенных тематически в соответствующей узкоспециальной сфере человеческой деятельности» [168].

Лингвистические особенности языка для специальных целей зависят от возможностей общелитературного языка в целом [182, с. 103] и могут включать:

- на лексическом уровне: слова общелитературного языка; общенаучные термины, образованные по греческим и латинским словообразовательным моделям; предтермины, находящиеся в переходном состоянии между термином и словом общелитературного языка; системы искусственно созданных символов; профессиональные жаргонизмы; фирменные знаки и названия;

- на грамматическом уровне: специфика чаще всего проявляется в большей частотности употребления тех или иных грамматических явлений и синтаксических конструкций в сравнении с общелитературным языком;

- на стилистическом уровне: для ЯСЦ характерен определенный набор типов текста и жанров с особыми композиционными моделями построения, как в устной, так и в письменной коммуникации [182].

В процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза уточняется понятие профессионального иноязычного дискурса в области медицины и понимание фрагментов профессионального иноязычного дискурса как структурной дискурсивной единицы обучения. Следует обосновать целостность его применения в обучении студентов медицинских вузов, пониманию и созданию профессионального иноязычного дискурса, синергия которых дает качественно новый смысловой эффект.

В настоящее время в процессе формирования медицинского дискурса смещается фокус в медицинском контексте и отражается рассмотрение понятия здоровья, что естественно поощряет развитие диалога между различными точками зрения и становится более интегрированной областью знаний, которой учитывается важность удовлетворения общества. Медицинский дискурс является интерактивным и социальным и связан с интеграцией с другими клиническими смежными областями.

В связи с тем, что жанры медицинского общения, особенно в его письменной форме, характеризуются высокой степенью стандартизованности (научная статья, история болезни, описание результатов медицинского обследования), для них характерен ограниченный перечень языковых средств. Рассмотрим некоторые особенности медицинского английского, которые следует учитывать при отборе содержания обучения для формирования языковой компетенции.

С точки зрения лексики:

- развитая терминологическая база, восходящая к греческому и латинскому языкам;

- широкое распространение эпонимов (например, Bright's disease, tetralogy of Fallot), акронимов и аббревиаций;

- разветвленная система предтерминов, называющих заболевания, и частотное к ним обращение (например, употребление clotting вместо coagulation, growth вместо tumour) в зависимости от контекста общения и других параметров коммуникативной ситуации;

- высокая частотность именных композитов, обозначающих одно понятие (прилагательное, реже наречие, + существительное, например, arsenic-fast virus, gonadotropin-releasing hormone);

- высокая частотность фразеосочетаний различных типов (например, сочетания have an illness/disease, get an illness/disease и suffer from an illness/disease являются правильными, тогда как сочетание suffer from a disorder не употребляется) [236].

С точки зрения грамматики и синтаксиса:

- широкое использование косвенной речи и глаголов, ее вводящих (reporting verbs);

- высокая частотность пассивного залога, модальных глаголов, безличных конструкций;

- частотное использование условных предложений (Conditionals);

- ограничительные конструкции и лексические средства (hedging) [236].

Вместе с тем, очень важным представляется замечание Н. В. Соболев о том, что каждая из разновидностей ЯСЦ имеет приблизительно одинаковую стилистическую и жанровую специфику, что, с одной стороны, оправдывает существование общего термина «язык для специальных целей», а с другой стороны, дает теоретическое обоснование для построения методологической модели усвоения иностранного языка как средства профессиональной коммуникации как интегративного процесса [161, с. 97].

На основе теоретического анализа мы можем сформулировать следующие утверждения: включение студентов медицинского вуза в контекст будущей профессии как особенность интегрированной лингво-профессиональной подготовки способствует успешной интеграции будущего профессионала в профессиональное общество и развивает умения установления контакта и выстраивания взаимоотношений с пациентом с использованием различных вербальных и невербальных стратегий, инициации коммуникации и умения сбора профессионально-значимой информации, способствует развитию эмпатии и умения правильно и профессионально завершить коммуникацию.

Следующая особенность реализуется в **учете индивидуально-личностных особенностей студентов медицинского вуза**. Профессиональное становление врача и его подготовка требует не только внедрения новых цифровых технологий в образовательное пространство, но и учета его индивидуальных особенностей в процессе обучения [121]. Успешное функционирование в будущей профессии включает индивидуальные особенности студентов медицинского вуза в способности устанавливать и поддерживать контакт с пациентами, что входит в часть его профессиональной компетентности.

Под профессиональной компетентностью врача исследователи понимают приобретение, использование, интеграцию на когнитивной основе, реализацию и передачу посредством коммуникации между участниками клинического процесса медицинских знаний на основе этических принципов [174]. Профессиональную компетентность студентов медицинского вуза можно рассматривать как эффективное осуществление профессиональной деятельности в определенной медицинской сфере на основе сформированных на высоком уровне знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности [115, с. 25].

В связи с этим с позиций компетентностного подхода к подготовке врачей специалисты говорят о необходимости трех компонентов компетентности (профессионализма) в медицинской сфере, представленных группами компетенций: 1) инструментальный (предметный), 2) общий и 3) ключевой [97].

Инструментальный компонент представлен собственно профессиональными компетенциями, которые включают медицинские знания («информационную основу деятельности врача»), умения и навыки, содержанием которых является способность к принятию конкретных решений по спасению жизни или здорового функционирования пациента, по профилактике его нарушений [97, с. 115].

Общий компонент включает общепсихологическую, информационную компетенцию и компетенцию клинического мышления [132]. Общепсихологическая компетенция предусматривает владение системой знаний об особенностях функционирования психики человека в состоянии болезни, особенностях темперамента личности и т.д. Информационная компетенция – это владение современными источниками информации. Компетенция клинического мышления определяется, как умение воспринимать и критически осмысливать информацию о пациенте, сопоставлять полученные данные с имеющимися теоретическими сведениями, умение ставить диагноз, прогнозировать течение болезни, разрабатывать программу действий, направленных на выздоровление [97, с. 116].

Наконец, ключевой (надпрофессиональный) компонент включает компетенции, необходимые специалистам независимо от сферы деятельности, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, и формирующие базу для развития профессиональных компетенций [122;125]. Ключевыми компетенциями выступают направленность и наличие ресурсов для развития в профессиональной сфере, стрессоустойчивость и саморегуляция, рефлексивные навыки, личностная зрелость и полноценное ее функционирование, ценностные ориентации, идентичность в профессии и профессиональная позиция, компетентность в сфере коммуникаций [69; 97].

Д. Л. Мушников в качестве условия профессионализма врача выделяет овладение профессиональной и деонтологической компетентностями. И если профессиональная компетентность представлена исключительно компетенциями, относящимися к сфере медицины (общемедицинский, специальный операционный, экстремальный, валеологический, организационно-

технологический компоненты), то деонтологическая описывает личностно значимые профессиональные качества. Она включает этическую, правовую, личностную, коммуникационную и культурную компетентности [120, с. 26].

Описывая профессиональную деятельность врача, Л. Н. Васильева выделяет следующие ее характеристики:

- существенное место и высокая частотность межличностных контактов с больными и их родственниками;

- психоэмоциональные перегрузки, обусловленные необходимостью принимать важные решения в условиях постоянного напряжения и дефицита времени;

- зависимость успеха профессиональной деятельности не только от профессиональных навыков, но, главным образом, от умения реализовать их в непосредственной деятельности за счет развития профессионально-значимых качеств личности [47, с. 3-4].

Все вышесказанное позволяет выделить важность коммуникативной компетентности именно для профессии врача, что подтверждается большим количеством научных работ как отечественных, так и зарубежных исследователей, посвященных этой теме, и позволяет выделить особенность включения обучения в контекст будущей профессиональной деятельности [188; 28; 222; 209]. Отечественные исследователи связывают важность коммуникативных умений с отсутствием единственно возможной тактики лечения, что вызывает у пациентов чувства тревожности, растерянности и неопределенности [47, с. 4]. Зарубежные ученые подчёркивают важность установления доверительных отношений между врачом и пациентом, взаимопонимания по вопросу выбора стратегии лечения, эмоциональной поддержки, что способствует удовлетворенности пациентов, побуждает их следовать предписаниям врача, в том числе, при длительном лечении хронических заболеваний [248]. По результатам других исследований, большинство жалоб пациентов на качество медицинского обслуживания, связаны не с недостатком профессиональных медицинских знаний, а с недостаточным

уровнем сформированности коммуникативной компетентности врачей [233, стр. 138].

Коммуникативная компетентность врача представляет собой «многоуровневое интегральное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее профессиональную врачебную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса» [47, с. 11].

По мнению Т. С. Серовой и Л. А. Гаспарян, понимание сущности коммуникативной компетентности врача, критерии ее оценки должны основываться на понимании значения коммуникации между пациентом и врачом в медицине в целом, а не сосредотачиваться на рассмотрении конкретных коммуникативных умений [159, с. 106]. Формирование коммуникативной компетентности врача как важнейшего элемента целостной системы его профессиональной компетентности происходит на всех ступенях профессиональной подготовки в ходе освоения различных учебных дисциплин, в частности и дисциплины «Иностранный язык», содержание которой направлено на увеличение числа доступных для решения профессиональных задач [103;159]. Коммуникативные умения и стратегии, усвоенные в ходе его изучения, проявляются во владении формами и методами и знании принципов эффективного межличностного общения, как на индивидуальном, так и на групповом уровнях [115, с. 26].

Л. Н. Васильева следующим образом представляет структуру коммуникативной компетентности врача:

- базовый (ценностный) уровень: социальные установки, ценностные ориентации, мотивы, обеспечивающие мотивацию общения и возможность становления коммуникативной компетентности врача;

- содержательный уровень: умения построения программ и отбора тактик общения, трансформации врачебных задач в коммуникативные;

- инструментальный уровень: оперативный анализ коммуникации и своевременное внесение корректив в коммуникативную деятельность. Он включает 2 подуровня:

- владение общими коммуникативными умениями и навыками, благодаря которым возможно управление процессом коммуникации, эффективное воздействие на собеседника и саморегуляция;

- специальные (профессиональные) коммуникативные умения и навыки: они делают возможной активизацию приемов коммуникации, характерных именно для профессиональной деятельности, например, в ситуации в системе «врач-больной» [47, с.11].

Н. И. Коршунов, Н. В. Яльцева, Ю. С. Филатова включают в структуру коммуникативной компетентности врача следующие составляющие:

- установки на эмоционально-положительное отношение к пациенту, независимо от его личностных качеств;

- психологические знания (о типах личности, о способах реагирования на стресс в зависимости от типа темперамента и т.п.),

- коммуникативные навыки: способность к установлению и поддержанию контакта, слушать и слышать, понимать невербальную коммуникацию, способность к аргументации и точной формулировке мыслей;

- способность к саморегуляции в процессе коммуникации: управление эмоциями, конфликтологическая компетентность, стрессоустойчивость [94, с. 1-2].

Т. С. Серова и Л. А. Гаспарян предлагают следующий перечень коммуникативных навыков специалиста медицинского профиля:

- способность к организации поведения в рамках адаптивной нормы, в том числе и с точки зрения организации коммуникации;

- способность к установлению и сохранению коммуникативного контакта в различных ситуациях взаимодействия, как профессионального, так и межличностного;

- влияние на психоэмоциональное состояние пациента, на его поведенческие стратегии посредством эффективных коммуникативных схем и др. [152, с. 107].

На наш взгляд, для формирования полноценной профессиональной компетентности врача все выделенные компоненты должны быть сформированы в различных языковых контекстах.

В отечественной науке было разработано контекстное обучение (А. А. Вербицкий), которое получило свое развитие в качестве общепсихологической методологии научного исследования контекстного подхода. Контекстный подход заключается в системном раскрытии комплекса всевозможных вариантов взаимодействия субъектов образования, представляет собой контекст, определяющий смысл и значение самого субъекта, и его деятельность в пространстве. Контекст, являясь смыслообразующей категорией, представляет собой целостность, его своеобразное окружение, позволяющее уточнить и выявить характеристики интегрированной лингво-профессиональной подготовки, личностное включение студентов в профессиональную деятельность, развитие их потенциальной активности по принятию их совместных решений.

Основой определения контекста образования в терминах А. А. Вербицкого является психологическая составляющая и смыслообразующее влияние социального и предметного контекстов на будущую профессиональную деятельность, как на процесс так и на результат учебной деятельности. Были определены следующие формы базового контекстного образования:

- контекст личных и профессиональных интересов – проблемный метод изложения учебного материала с целью порождения смыслов между теорией, потребностями и интересами обучающихся;

- пространственно-временной контекст – поэтапное представление материала с опорой практических действий на теоретическую базу;

- контекст системности и межпредметности знания – взаимосвязь имеющейся и новой информации различным дисциплинам;

- контекст профессиональных действий и ролей – моделирование профессиональных ситуаций с предоставлением возможности обучающимся разрешать проблемные ситуации и приобретать субъективный опыт;

Таким образом, контекст ориентирован как на личностную составляющую, так и на когнитивную.

В этой связи ее структура представляется следующим образом:

- языковая компетенция, подразумевающая владение медицинской терминологией, умение строить грамматически правильные предложения и т.п.

- речевая компетенция как высокий уровень освоения речевой деятельностью и способность его актуализировать в профессиональном контексте;

- дискурсивная компетенция, включающая умения учета параметров коммуникативной ситуации, жанра коммуникации (консультация пациента, врачебный осмотр, изложение истории болезни для коллег или вышестоящего руководства и т.д.) для эффективного общения;

- межкультурная компетенция: готовность к критическому осмыслению собственных ценностей, толерантность, умение работать с пациентами, имеющими этноцентричные взгляды, умения медиации в ситуации межкультурного конфликта и т.д. [230, с. 186].

Все составляющие интегрированной лингво-профессиональной подготовки могут и должны быть сформированы в контексте профессии, а именно, в контексте профессионально-ориентированного обучения в сфере медицины, что включает развитие умений достичь консенсуса в процессе лечения, умение соблюсти все правила общения «доктор-пациент» с целью принятия самого пациента в его собственный процесс выздоровления и принятия решений; умений выяснить, понятен ли диагноз пациенту и его план лечения.

Следующая особенность реализуется в **обновлении лингво-профессионального содержательного контента комплексной педагогической технологии контекстного типа**. Комплексная педагогическая технология контекстного типа дает доступ к большому количеству учебной

профессиональной информации и открывает возможности для продуктивного интерактивного обучения. Разработка и внедрение такой технологии позволяет решить проблему интеграции различных дисциплин, формирования межпредметных связей и создания образовательной среды контекстного типа, представленной как совокупность методов, форм и средств, несущей в себе учебную информацию и элементы профессиональной деятельности.

Как показывает практика, и подтверждают результаты нашего исследования, комплексная педагогическая технология контекстного типа раскрывает различные возможности - доступ к большому количеству учебной медицинской информации и разным формам и способам обучения.

Следует отметить, что большой потенциал комплексной педагогической технологии контекстного типа проявляется в эффективности ее использования - повышается профессиональное мастерство будущего специалиста в области медицины и в создании положительной мотивации к выполнению [170]. Все вышесказанное относит комплексную педагогическую технологию контекстного обучения к числу эффективных средств обучения.

В целом, внедрение и разработка комплексной педагогической технологии контекстного типа может выступать в качестве системообразующего фактора, которая комбинирует различные концепции с созданием контекстной образовательной среды, а ее использование способствует интегрированной лингво-профессиональной подготовке студентов медицинского вуза и развивает профессиональную компетентность. Комплексная педагогическая технология контекстного типа создает образовательную ситуацию, актуализирующую смысловую позицию студента медицинского вуза, где контекстность, диалогичность, применение цифровых технологий в образовательном процессе являются главными характеристиками [158].

Последней особенностью интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза можно выделить **разработку учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов.**

Разработанное учебное пособие позволяет объединить профессиональные клинические знания из разных дисциплин в изучении дисциплины «Иностранный язык» в единую целостную систему, где иностранный язык является инструментом речевой деятельности в различных профессиональных ситуациях. Учебное пособие способствует систематизации знаний и развитию позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности. Основанием для разработки учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов» явилось контекстное обучение по А. А. Вербицкому.

Целью пособия является интегрированная лингво-профессиональная подготовка студента медицинского вуза, которая учитывает потребности студентов медицинского вуза в развитии умений поиска необходимой медицинской информации, ее анализа, применения в своей практической деятельности как средства самообразования и самосовершенствования, овладения различными формами коммуникации на иностранном языке для профессионального международного взаимодействия с представителями различных культур.

Таким образом, выявленные особенности формирования интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа включают:

- 1) лингво-профессиональные знания в области медицины и их осмысление, внедрение раннего клинического опыта;
- 2) включение студентов медицинского вуза в контекст профессиональной деятельности;
- 3) учет индивидуально-личностных особенностей студентов медицинского вуза;
- 4) обновление лингво-профессионального содержательного контента комплексной педагогической технологии контекстного типа;
- 5) разработка учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов».

1.3 Разработка педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза

Рассмотрев теоретические аспекты интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа, следует уточнить характер профессиональной подготовки, которая претерпевает изменения и обусловлена видами деятельности студентов, поскольку профессиональная подготовка носит объектно-деятельностный характер и требует подготовки специалистов, имеющих целостное представление о процессе и результатах своей профессиональной деятельности [4]. Основным содержанием подготовки студентов медицинского вуза является интегрированная лингво-профессиональная подготовка в сфере медицины, в которой генерируются передовые технологии подготовки медицинских кадров направлены на развитие профессиональных, межкультурных, коммуникативных и рефлексивных компетенций, реализация которых способствует развитию профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда и предполагает развитие личностных качеств (ответственность за свою профессиональную деятельность, осознание ценности врачебной деятельности). При определении интегрированной лингво-профессиональной подготовки наблюдается сдвиг в сторону усиления личностно-ценностных ориентаций специалиста в профессиональной деятельности (как описано в 1.1).

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка включает: цель, процесс, образовательный содержательный контент, этапы, технологию и рассматривается как сложный динамично развивающийся процесс, имеющий комплексную иерархическую структуру, подверженную изменениям в связи с требованиями общества [145], зависит от особенностей интегрированной лингво-профессиональной деятельности студентов, что нашло отражение в

разработанной нами педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Для того чтобы целесообразно отразить механизм интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, мы использовали метод моделирования, являющийся самым актуальным методом научного исследования в педагогике и дающий возможность, выявить и научно обосновать основные подходы и принципы построения модели с учетом специфики процесса интегрированной лингво-профессиональной подготовки студента медицинского вуза. Ключевым понятием метода моделирования является понятие «модель».

Вопрос о сущности и месте моделей в исторически сложившейся системе научных представлений обсуждался в ряде философских работ (В. А. Штофф, И. Б. Новик и др.), педагогических (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин). В научной литературе понятие «модель» трактуется как:

Искусственно созданный объект, опытный образец или информационно-знаковый аналог изучаемого объекта, выступающего в качестве оригинала [99, 145].

- совокупность элементов, воссоздающая конкретные аспекты, закономерности, взаимосвязи и функции предмета исследования [3].

- отражение конкретного объекта в упрощенном грубом виде посредством схем, конструкций, знаковых форм или формул, его структуры, свойств, связей и отношений между элементами этого объекта [67, 336 с.].

- представление основных компонентов, их свойств, связей и процессов в целостной системе, которая позволяет не только дать им адекватную оценку, но и составить прогноз развития этой системы, что позволяет управлять этими процессами [171].

В последние десятилетия прослеживаются различные подходы к классификации моделей подготовки студентов медицинского вуза: модель молодого, начинающего, опытного, успешного специалиста; модель кандидата на

поступление в вуз; модель обучаемого (студента); модель выпускника; модель специалиста (Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын).

Представленные в необходимой наглядной форме педагогические модели закрепляют новые знания об изучаемом объекте. Педагогическая модель понимается, таким образом, как образец для последующего воспроизведения в управлении интегрированной лингво-профессиональной подготовки будущего специалиста [4,5], а процесс моделирования рассматривается как метод опосредованного и теоретического оперирования.

Процесс моделирования может быть использован как инструмент исследования педагогического процесса. Моделирование использует различные типы моделей. Как правило, в педагогическом процессе доминирует использование вещественно-математических и логико-семиотических моделей [160].

При построении педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа учитывалось требование адекватности модели при изучении данного процесса. Педагогическая модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза адекватна реальному педагогическому процессу при условии, что совпадают реальные и экспериментальные характеристики процесса.

Построение модели предполагает несколько этапов. На первой стадии моделирования проводится предварительный описательный анализ с определением цели процесса моделирования. Вторая стадия моделирования ассоциируется с разработкой педагогической модели и проведением эксперимента для получения результатов. Третья стадия моделирования связана с внедрением теоретических знаний, разработанных в первой главе, и организацией и реализацией этих положений в проведении опытно-экспериментальной работы студентов медицинского вуза.

Процесс моделирования предполагает определение цели. Цель - разработать педагогическую модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Предлагаемая нами педагогическая модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза по характеру воспроизводимых сторон является структурной, поскольку при её построении моделируется будущая профессиональная деятельность, в которой учебная деятельность оказывается включенной в структуру квазипрофессиональной деятельности интегрированной лингво-профессиональной подготовки, включающей совокупность компетенций. При этом актуализируется собственно профессиональное усвоение предмета.

Разработка педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа обусловлена динамично меняющимися социально-культурными и экономическими условиями, вслед за которыми меняются требования к медицинским работникам на рынке труда. Конкурентоспособными преимуществами современного врача являются не только профессиональные компетенции, но и «гибкие навыки»: креативность в принимаемых решениях, умение быстро реагировать и адаптироваться в нестандартных ситуациях, умения общения на медицинские темы, умения обсуждать медицинские проблемы в сложных ситуациях [210;213]. Эти навыки позволяют специалисту изучать публикации и клинические рекомендации зарубежных авторов, впоследствии реализовывать их в своей практической деятельности, а также принимать участие в международных конференциях и стажировках [58; 219]

Представленная интегрированная лингво-профессиональная подготовка, включающая совокупность интегрированных компетенций (профессиональная, коммуникативная, межкультурная, рефлексивная) на основе комплексной технологии контекстного типа рассматривается как динамично развивающийся процесс, отражающий:

- 1) актуальность;
- 2) достоверность;
- 3) экономичность;
- 4) эффективность и результативность;
- 5) простота в изучении и использовании [178]

Педагогическая структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, отличающаяся от имеющихся аналогов интегрированными, концептуальными представлениями о смысле и ориентировочной основе взаимодействия студентов медицинского вуза и профильных специалистов. Помимо вышеперечисленных требований в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки учитывались такие требования как:

1) особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза в области медицины, обусловленные представлением о смысле и ориентировочной основе взаимодействия студентов медицинского вуза и профильных специалистов;

2) интегрированная лингво-профессиональная подготовка, соответствующая направлению 31.05.01 (Лечебное дело), утвержденному Министерством образования и науки Российской Федерации приказом 17 августа 2015 года, что требует обновления содержания интегрированной лингво-профессиональной подготовки (модуль 1, модуль 2, модуль 3) в соответствии с требованиями ФГОС;

3) обновленный содержательный контент интегрированной лингво-профессиональной подготовки, реализуемый в три этапа: I – теоретико-ориентационный, II – операциональный, III – самообучение;

4) разработанный критериально-оценочный аппарат, ориентированный на диагностику качественных изменений показателей и уровней интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Педагогическая модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической

технологии контекстного типа (рисунок 2) включает в себя следующие структурные компоненты: цель, методологические подходы, принципы, критерии, формы, методы и средства обучения, контроль сформированности компетенций, а также педагогические условия эффективной реализации данной модели.

Анализ научных работ по исследуемой проблеме [3,4,5,6,7,8,9,10] позволил выделить следующую совокупность компетенций интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза:

□ *профессиональная компетенция* (знания в области лингво-профессиональной подготовки, совокупность ценностных ориентаций, характеристик личности, способностей, теоретических знаний, практических умений и навыков, опыта профессиональной деятельности);

□ *межкультурная компетенция* (способность будущих врачей устанавливать и поддерживать конструктивные контакты с людьми различных национальностей, этносов и культур, ориентация в культурных особенностях, традициях и нормах, обычаях и следование им в межкультурном диалоге, способность к использованию цифровых средств коммуникации);

□ *коммуникативная компетенция* (способность будущих врачей использовать лингвистические и паралингвистические средства в профессиональной коммуникации и с их помощью осуществлять эффективное влияние на всех участников процесса профессионального взаимодействия)

□ *рефлексивная компетенция* (способность будущих врачей к самоанализу и оцениванию себя, что способствует конструированию путей профессионально-личностного развития и роста, видению возможностей осуществления личного вклада в развитие профессиональной сферы).

На основании подробного анализа образовательной, воспитательной и развивающей целей в образовательном процессе вуза нами был сформулирован целевой компонент в педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза. Определение целевого компонента модели продиктовано требованиями к профессиональной компетентности специалиста в медицинской сфере.

В построении педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинских вузов мы опирались на совокупность методологических подходов, среди которых: *системно-деятельностный* (Б. Г. Ананьев, И. В. Блауберг, А. П. Леонтьев), *синергетический подход* (В. Г. Буданов, Е. Н. Князева), *аксиологический подход* (А. В. Брушлинский, В. А. Сластенин); *контекстный подход* (В. А. Вербицкий, Э. П. Комарова); *интегративно-личностный подход* (Б. Г. Ананьев, М. Н. Берулава, Н. И. Вьюнова); *компетентностный подход* (А. В. Белошицкий, А. А. Вербицкий, А. В. Хуторской) [189;190;191;192].

1) *Системно-деятельностный подход* (Б. Г. Ананьев, И. В. Блауберг, А. П. Леонтьев) позволяет представить интегрированную лингво-профессиональную подготовку как систему взаимосвязанных компетенций: профессиональной, коммуникативной, межкультурной и рефлексивной, и рассматривает ее как ключевое понятие в процессе подготовки будущих специалистов, где обучающийся является активным участником профессионально-коммуникативной деятельности. Являясь попыткой объединения двух подходов системного и деятельностного, системно-деятельностный подход рассматривает познавательную деятельность как «инструмент» всестороннего развития личности [39], что позволяет наиболее полно отразить психологические условия и механизмы образовательного процесса и позволяет представить цели образования в виде системы ключевых задач, где формирование качеств личности обучающегося является приоритетным направлением. Системно-деятельностный подход способствует достижению планируемых результатов освоения будущей профессиональной деятельности и создает базу для последующего успешного получения новых профессиональных знаний, навыков и умений. В связи с этим процесс интегрированной лингво-профессиональной подготовки с точки зрения системно-деятельностного подхода позволяет представить интегрированную лингво-профессиональную подготовку как совокупность взаимосвязанных компетенций [104;105;106;107;108].

Основными принципами системно-деятельностного подхода в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза являются:

- *целостность*, позволяющая представить интегрированную лингво-профессиональную подготовку как целостную единую совокупность компетенций;

- *активность*, где студенты медицинского вуза являются активными участниками учебного процесса, выполняющими познавательные действия;

- *структурность*, позволяющая включить в интегрированную лингво-профессиональную подготовку комплекс компетенций;

- *взаимодействие субъектов образования* в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

2) *синергетический подход* (В. Г. Буданов, Е. Н. Князева) рассматривает интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза как открытую и саморазвивающуюся нелинейную систему с преобладанием деятельности самоорганизации и самоуправления в образовательном процессе и ориентирован на применение специальных методик и технологий, которые направлены на поиск нового профессионального знания, открытия истин нового значения, носящих приближенный характер и базирующихся не интуиции, творческих началах, фантазии, воображении. Синергетический подход основан на гуманистических началах и личностном ориентировании обучающегося. Применение синергетического подхода в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза способствует раскрытию совокупности взаимосвязанных компетенций.

3) *аксиологический подход* (А. В. Брушлинский, В. А. Сластенин) рассматривает интегрированную лингво-профессиональную подготовку как ценностную систему ориентаций и позволяет сформировать профессионально-личностную позицию будущего специалиста в области медицины, определяет морально-этические нормы студента медицинского вуза, формируя его как

высоконравственного специалиста в своей профессиональной области. Аксиологическая составляющая личности будущего специалиста опирается на когнитивные и эмоциональные компоненты, регулирующие потребности и мотивацию. Мотивация является важным структурным элементом, которая определяет профессиональную сущность направленности личности студентов медицинского вуза. Аксиологический подход раскрывает интегрированную лингво-профессиональную подготовку как систему ценностных ориентаций с целью обновления предметно-языкового обучения [44]

4) *контекстный подход* (А. А. Вербицкий, Э. П. Комарова) обеспечивает содержание интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза в максимальном приближении образовательного процесса к особенностям профессиональной деятельности. Контекстный подход в профессиональном образовании реализуется с помощью форм, методов и средств активного обучения и при этом становится возможным решение задач, представляющих сложность в традиционном обучении. В контекстном обучении формируются познавательные и профессионально-направленные интересы будущего специалиста, развивается как практическое, так и теоретическое мышление студентов медицинского вуза, и, что представляется особенно важным, четкое видение будущей профессиональной деятельности.

В процессе контекстного обучения студенты медицинского вуза проявляют себя как активные участники образовательного процесса ввиду того, что учебные дисциплины изучаются для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности и при этом решаются профессиональные контекстные задачи, что в свою очередь, закрепляет знания студентов медицинского вуза. В процессе решения профессиональных задач проявляется активная позиция. В рамках интегрированной лингво-профессиональной подготовки моделируется проблемная ситуация, которая направлена на организацию собственно учебной деятельности через квазипрофессиональную к собственно профессиональной деятельности на основе проблемных ситуаций. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка способствует достижению целей личностного

развития студентов медицинского вуза в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. Контекстный подход, разработанный А. А. Вербицким на основе моделирования будущей профессиональной деятельности, обеспечивает личностное включение студентов медицинского вуза в образовательный процесс.

5) *интегративно-личностный подход* (Б. Г. Ананьев, Н. И. Вьюнова, В. С. Безрукова) обеспечивает связь и соподчинение всех образовательных компонентов в процессе обучения дисциплинам различных профилей (общеобразовательного, медико-биологического, клинического), что достигается за счет интеграции различных научных отраслей в используемых категориях, методах, подходах, средствах образовательного процесса и педагогических технологий.

Интегративно-личностный подход в нашем исследовании реализуется в содержательной интеграции образовательного контента с учётом уникальности и индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза, что подразумевает совершенствование индивидуальности будущего специалиста, представляющее собой интегративное свойство, которое объединяет природные и личностные качества студентов медицинского вуза и способствует интеграции и обобщению полученных профессиональных знаний и способностей к реализации будущей профессиональной деятельности. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка выражается в росте и усилении взаимосвязи и уменьшении разграничений между элементами системы профессиональной подготовки специалиста медицинского профиля. *Интегративно-личностный подход* рассматривает термин «интеграция» и как процессуальную, и как результирующую категорию. Объединение разобщённых элементов в единое целое, слияние и проникновение друг в друга процессов и явлений – именно в этом состоит сущность интеграции. Процесс интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза повышает уровень целостности и иерархической организованности образовательного процесса

определенной дисциплины с целью пояснения новых качеств студентов медицинского вуза.

Интегративно-личностный подход, гармонично дополняя методологическую основу, рассматривает интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза как открытую систему на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

6) *компетентностный подход* (А. В. Белошицкий, А. А. Вербицкий, Э. П. Комарова, А. В. Хуторской) определяет интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов, позволяющую решать будущие профессиональные задачи, и меняет традиционную образовательную парадигму в образовательном процессе, заключающуюся в получении знаний и формировании определенных навыков на новую установку, целью которой является формирование целого комплекса компетенций с целью повышения качества образования и успешного трудоустройства студентов медицинского вуза в условиях цифровизации и глобализации современного общества. Согласно Н. А. Селезневой, «использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций» [33; 29:30;72]

Разработанная педагогическая модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа основывается на применении следующих принципов:

1) *структурной целостности* определяет целостность интегрированной лингво-профессиональной подготовки, включающей совокупность компетенций, единство структуры и дает возможность определить педагогические закономерности и механизмы процесса интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза. Формирование интеллектуальных и личностных структур происходит на высоком уровне качества благодаря целостности элементов этого процесса. Комплексность является составной частью принципа структурной целостности и процесс

интегрированной лингво-профессиональной подготовки может происходить только с учетом интеграции и взаимодействия ее составляющих компонентов;

2) *принцип открытости* реализуется посредством межпредметных связей в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки и последовательным формированием профессиональных качеств студентов медицинского вуза в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. Принцип открытости способствует свободному диалогу между субъектами образовательного процесса, их межличностному взаимодействию в контексте профессии, обсуждению возможных проблем, связанных с процессом обучения, а также организации обеспечения поддержки творческих инициатив и креативности;

3) *принцип единства когнитивного и ценностного* определяется идеей динамической смысловой системы. В нашем исследовании мы рассматривали работы и опирались на взгляды С. Л. Рубинштейна о единстве эмоций и интеллекта личности, который подчёркивал, что единство эмоций и интеллекта личности находится внутри единства когнитивных процессов и эмоциональных состояний. С. Л. Рубинштейн отмечал, что психические состояния личности взаимодействуют с когнитивными процессами, а, с другой стороны, эти когнитивные процессы являются следствием психических состояний личности [151].

4) *профессионально-личностной направленности* реализуется в условиях наиболее полной передачи и усвоения профессиональных знаний, что обуславливает достижение будущих врачей профессионально-личностной компетентности высокого уровня;

5) *принцип интегративности* рассматривает интегрированную лингво-профессиональную подготовку как динамически развивающуюся систему, обеспечивающую целостность и единство обобщенных элементов, их интегративность, сущность интеграции компетенций в процессе лингво-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза. Благодаря этому одновременно в нескольких учебных курсах достигаются образовательные цели,

обеспечивается интеграция дисциплин профессионального цикла и иностранного языка.

б) *коммуникативности и проблемности* реализуется в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза через использование проблемных ситуаций и кейсовых заданий, отражающих реалии профессиональной деятельности, что обеспечивает высокий уровень мотивации обучения и профессионально-личностного развития будущих врачей, развитие их творческого потенциала, стремление к самообразованию и самостоятельности; интегрированная лингво-профессиональная подготовка достигается в условиях групповой учебно-профессиональной и научно-исследовательской коммуникации в образовательном процессе. По мнению Т. С. Серовой, высокий уровень учебной мотивации достигается за счет того, что средством решения коммуникативно-познавательных задач и проблемных вопросов становится общение между студентами [159].

Содержательный блок модели включает 3 модуля.

Модуль 1 «Здоровье и здоровый образ жизни» включает профессиональный медицинский дискурс, направленный на анализ аутентичных текстов, посвященных национальной системе здравоохранения с целью получения знаний о здоровом образе жизни и о национально-медицинской специфике британской системы здравоохранения.

Таким образом, модуль 1 направлен на формирование знаний в области профессиональной деятельности, ориентированных на моделирование предметно-языкового содержания, усваиваемого студентами медицинского вуза в профессиональной деятельности, на модель деонтологической этики студентов медицинского вуза, признание личности пациента и его здоровья как высшей ценности через достижение профессионально-личностной идентичности (конструирование портрета личности специалиста медицинского профиля).

Представленные тексты определенной медицинской тематики сопровождаются различными заданиями языкового и речевого характера, а в качестве закрепления материала представлена проектная работа, выполняемая

студентами медицинского вуза в группе, что, в свою очередь, позволяет формировать организаторские, коммуникативные и управленческие способности.

Модуль 2 «Анатомия, физиология, патология опорно-двигательной системы» знакомит студентов с профильно-ориентированными текстами, посвященными скелетной системе человека как одной из самых важных систем человеческого организма. В ходе выполнения послетекстовых упражнений у студентов медицинского вуза формируются знания медицинской терминологии, посвященной анатомии, физиологии и болезням опорно-двигательной системы. Иными словами, учитываются лингво-профессиональные особенности и клинический опыт интегрированной лингво-профессиональной подготовки, осознание ценности своей профессии, способности студентов медицинского вуза к решению профессиональных задач здравоохранения, опирающихся на ценностно-смысловой аспект и ценностные ориентации.

В процессе реализации интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе модуля 2 развиваются следующие умения:

- умение эмпатии (умение корректно формулировать вопросы о событиях и обстоятельствах личной жизни, которые могли повлиять на здоровье; умение выяснить ожидания и эмоции пациента по поводу предполагаемого лечения);
- умения передачи информации, умение оценить степень понимания пациентом его проблемы, умение корректно общаться с пациентом);
- умение достичь консенсуса по поводу стратегии лечения (умение включить пациента в процесс принятия решения, умение выяснить, понятен ли диагноз и план лечения пациенту);
- умение подвести итоги консультации и резюмировать стратегию лечения до следующего визита, умение попрощаться) [236, р. 5].

Модуль 3 «Анатомия, физиология и патология дыхательной системы» посвящен респираторным процессам человеческого организма, в ходе изучения которой студенты медицинского вуза учат медицинскую терминологию, выполняют упражнения на закрепление и участвуют в проектных работах на самостоятельное изучение темы, что проявляется в понимании и осознании

стадий становления врача как системы избирательных, сознательных связей личности врача с различными сторонами действительности в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки, осознание необходимости самосовершенствования профессионально-личностных качеств

Таким образом, в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки формируются такие умения как:

- умения установления контакта и выстраивания взаимоотношения с пациентом (использование вербальных и невербальных стратегий и тактик для демонстрации участия и заинтересованности в словах пациента);

- умения инициации коммуникации (умение выслушать жалобы пациента, не прерывая его, и задать дополнительные вопросы, умение описать и/или обговорить с пациентом планируемые действия в ходе визита);

- умения сбора профессионально-значимой информации (умение задавать правильно сформулированные вопросы открытого типа, умение запрашивать детальную информацию с использованием вопросов закрытого типа (ответ «да/нет»), умение синтезировать полученную информацию с целью получения подтверждения ее верности или дополнительных пояснений);

Все 3 модуля направлены на интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии контекстного типа.

Изучение данных тем в учебном пособии позволяет обучающимся ознакомиться со спецификой иностранной медицинской терминологии с последующей ее реализацией в коммуникативно-профессиональной ситуации, адекватно переводить медицинский дискурс на родной язык.

Медицинский дискурс, который включает изученный грамматический материал, позволяет использовать коммуникативные умения в устной и письменной речи в процессе взаимодействия врача и пациента, осознать иностранную диалогическую речь между врачом и пациентом с целью установки правильного диагноза и принятия решения о подходящем лечении, отвечать на вопросы, посвященные медицинской тематике с использованием медицинской

терминологии, формировать умения прогнозирования содержания текста, формировать репродуктивные, продуктивные умения, обсуждать на иностранном языке медицинские случаи заболевания (медицинский клинический случай), овладение текстовой информацией, анализ медицинского дискурса (чтение, перевод, аннотирование).

Использование различных форм обучения студентов медицинского вуза (с использованием цифровых технологий и обучающих систем, проблемные кейсы, научно-исследовательская деятельность, тесты в индивидуальном и групповом формате) определяет эффективность интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

Процессуальный блок включает этапы интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, формы, средства и методы.

Этап I – теоретико-ориентационный (занятия в аудитории (face-to-face), лекции, информационные лекции, семинары и практические занятия с использованием цифровых средств (ноутбуки, смартфоны, электронные доски, презентации); **этап II** – операционный (обучение в смешанном формате) в режиме on-line с учетом индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза с применением средств и технологий визуальной коммуникации, интерактивных моделей и схем; презентаций; **этап III** - организация и мониторинг самостоятельной работы в поиске дополнительной информации по профессии с помощью цифровых средств (веб-ресурсы, форумы) с применением тестирования, викторин и эссе в образовательном процессе.

Диагностический блок включает: критерии, показатели и уровни интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза. *Знаниевый критерий* (профессиональная компетенция) характеризуется такими показателями как знания в области лингво-профессиональной подготовки, знание ценности человеческого здоровья, потребности к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

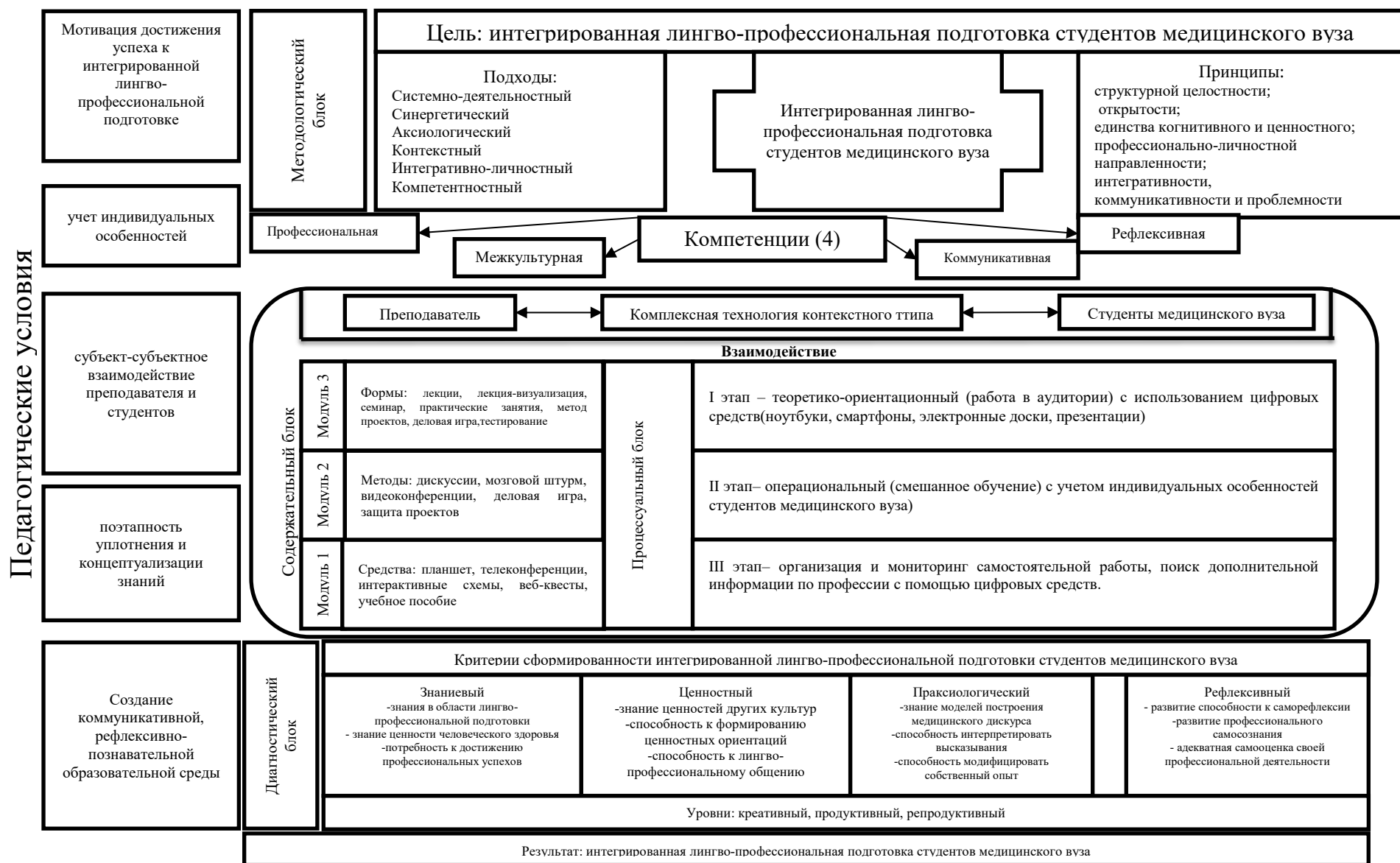


Рисунок 2 – Педагогическая структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза

Ценностный критерий (межкультурная компетенция) характеризуют такие показатели как знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики, способность к формированию ценностных ориентаций в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки, способность к лингвопрофессиональному общению с представителями других стран и культур. *Праксиологический критерий (коммуникативная компетенция)* характеризуется такими показателями как знание моделей построения медицинского дискурса в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки, способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента, способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур. *Рефлексивный критерий (рефлексивная компетенция)* характеризуется такими показателями как развитие способности к саморефлексии, развитие профессионального самосознания, адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон).

Были выявлены уровни:

Креативный уровень характеризуется высокими знаниями в области лингво-профессиональной подготовки, сформирована ценностная система к человеческому здоровью и будущей профессиональной деятельности, постоянный интерес к профессиональному развитию, высокие знания ценностных доминант и установки представителей разных социумов, развитое восприятие ценностных доминант иных национальных культур, сформированная потребность в профессиональном познании, стремление к развитию профессионально важных личностных характеристик и свойств, высокая стрессоустойчивость, профессиональная «Я-концепция» в полном объеме.

На продуктивном уровне демонстрируются стандартные знания в области профессиональной деятельности (медицины) врача и понимание значимости ценностного отношения к человеческому здоровью и будущей профессиональной деятельности, возникает периодический интерес к профессиональной деятельности. Демонстрируются стандартные знания ценностных доминант,

установок представителей разных социумов, профессионально важные качества проявляются ситуационно. Возникает ситуативная направленность к самостоятельности в профессиональных действиях и овладению их разнообразными видами, стрессоустойчивость, профессиональная «Я концепция» присутствует в достаточном объеме.

На репродуктивном уровне наблюдаются поверхностные знания в области профессиональной деятельности, система ценностных ориентаций в области медицины полностью отсутствует, студенты медицинского вуза демонстрируют знания ценностных доминант, установок, представителей разных социумов. Однако профессионально значимые качества личности врача не развиты с ситуационным проявлением профессионально познавательных действий, которое выполняется с помощью руководителя (преподавателя). Не выражена направленность на формирование профессионально важных свойств и качеств личности, мотивация к овладению различными видами профессиональной деятельности в области медицины ситуативна, способность к саморазвитию и самообразованию не сформирована. На данном уровне полное отсутствие рефлексивной составляющей, слабая стрессоустойчивость и общие черты понимания профессиональной «Я-концепции».

В нашем исследовании определены педагогические условия интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа:

- мотивы студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа

- учет индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза;

- субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов медицинского вуза в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа;

- поэтапность уплотнения и концептуализация знаний;

- создание коммуникативной и рефлексивно-познавательной образовательной среды.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В связи с возрастающими требованиями подготовки специалистов в российском образовании детерминируются приоритеты развития образования в условиях усиления международной деятельности, разработка интегрированных программ. В связи с доминированием международных контактов актуализируется интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза, которая базируется на создании единой системы знаний из различных дисциплин, раскрытии новых характеристик, несвойственных отдельным дисциплинам, организации коммуникативной деятельности студентов медицинского вуза в лингво-профессиональном общении, что обеспечивает самореализацию личности, ее саморазвитие в процессе поиска смыслов и ценностей своей профессии.

В связи с этим возникла потребность в разработке интегрированных программ лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, имеющих целостное представление о профессиональной деятельности, способных к интегрированному лингво-профессиональному общению, к участию в международном сотрудничестве и взаимодействию с коллегами-докторами, способных к развитию логического мышления, проявлению творческой профессиональной инициативы и саморефлексии будущей профессии.

В процессе исследования интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза были выявлены противоречия, которые инициировали разработку обозначенной проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что методологические подходы (системно-деятельностный, синергетический, аксиологический, компетентностный, интегративно-личностный, контекстный) взаимодействуют друг с другом и

детерминируют становление профессионального образа «Я-концепции», осознание ценностей человеческого здоровья для развития профессиональной самоидентичности.

Интегрированная лингво-профессиональная готовность представлена интегративным единством принятия межкультурного ценностно-смыслового взаимодействия специалистов, владения ориентировочной основой поиска алгоритмов решения медицинских задач, опыта разрешения профессиональных и межличностных проблем, знания этических норм и деловых приемов ведения профессионально ориентированного диалога в междисциплинарном контексте, обеспечивающим активность, саморазвитие, самообразование и продуктивность в лингво-профессиональной деятельности. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка обеспечивается интегрированной совокупностью компетенций: профессиональная, межкультурная, коммуникативная, рефлексивная. Помимо вышеперечисленных особенностей в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки учитывались такие требования как:

1) особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, обусловленные представлением о смысле и ориентировочной основе взаимодействия студентов медицинского вуза и профильных специалистов;

2) интегрированная лингво-профессиональная подготовка, соответствующая направлению 31.05.01 (Лечебное дело), утвержденному Министерством образования и науки Российской Федерации приказом 17 августа 2015 года, что требует обновления содержания интегрированной лингво-профессиональной подготовки (модуль 1, модуль 2, модуль 3) в соответствии с требованиями ФГОС;

3) обновленный содержательный контент интегрированной лингво-профессиональной подготовки, реализуемый в три этапа: I – теоретико-ориентационный, II – операциональный, III – самообучение;

4) разработанный критериально-оценочный аппарат, ориентированный на диагностику качественных изменений показателей и уровней интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Содержание и организация интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза характеризуется следующими особенностями: лингво-профессиональные знания в области медицины и их осмысление, внедрение раннего клинического опыта; включение студентов медицинского вуза в контекст профессиональной деятельности; учет индивидуально-личностных особенностей студентов медицинского вуза, обновление лингвопрофессионального содержательного контента комплексной педагогической технологии контекстного типа, разработка учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов»;

Наглядно представить деятельность по интегрированной лингво-профессиональной подготовке студентов медицинского вуза, раскрыть содержание и связи структурных компонентов позволяет метод моделирования.

Процесс моделирования может быть использован как инструмент исследования педагогического процесса. Моделирование использует различные типы моделей. При построении педагогической структурно-функциональной модели лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа учитывалось требование адекватности модели при изучении данного процесса. Педагогическая структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, отличающаяся от имеющихся аналогов интегрированными, концептуальными представлениями о смысле и ориентировочной основе взаимодействия студентов медицинского вуза и профильных специалистов, содержащая структурные блоки. Педагогическая структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза адекватна реальному педагогическому процессу при условии, что совпадают реальные и экспериментальные характеристики процесса.

Построение педагогической структурно-функциональной модели предполагает несколько этапов. На первом этапе моделирования проводится предварительный описательный анализ с определением цели процесса моделирования. Второй этап моделирования ассоциируется с разработкой модели и проведением эксперимента для получения результатов. Третий этап моделирования связан с внедрением теоретических знаний, разработанных в первой главе, и организацией и реализацией этих положений в проведении экспериментальной работы студентов медицинского вуза.

Разработанная нами педагогическая структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза включает следующие блоки:

Методологический (цель, подходы, принципы).

Содержательный блок (модуль 1, модуль 2, модуль 3), создающий гибкую модульную систему, основанную на обновленном лингво-профессиональном контенте предметного содержания дисциплин.

Процессуальный блок включает основные этапы интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, формы, методы, средства, реализованные в комплексную педагогическую технологию контекстного типа.

Диагностический блок включает критерии (знаниевый, ценностный, праксиологический, рефлексивный), показатели, уровни (креативный, продуктивный и репродуктивный).

Основным средством интегрированной лингво-профессиональной подготовки является комплексная педагогическая технология контекстного типа, которая направлена на осмысление взаимосвязи ценностно-смысловой сферы студентов медицинского вуза и их индивидуально-личностных особенностей в процессе освоения будущей профессиональной деятельности (технология представлена в главе 2.1)

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа

2.1 Разработка комплексной педагогической технологии контекстного типа в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза

Интеграция российского образования в мировое образовательное пространство определило социальный заказ государства на усиление интеграционных процессов в подготовке специалистов и в связи с этим разработку интегрированных программ, нацеленных на раскрытие уникальности личности, создающие условия для выявления ее особенностей и внутренних смыслов (М. Н. Безрукова). Кроме того, согласно проектам «Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020» и «Стратегия развития медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 год», основной целью в образовании является обязательное повышение качества образования, соответствующее требованиям стремительного развития экономики, общества и всех граждан. Более того, проект «Стратегия развития медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 года» направлен на создание инновационных технологий управления образовательными процессами, ориентированных на взаимодействии субъектов образования в интегрированной лингво-профессиональной подготовке [172;173]

Поскольку методологическим основанием исследования проблемы интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза является интегративно-личностный подход, интегрированная лингво-профессиональная подготовка основывается на слиянии, синтезе, установлении связанности элементов и структурности компонентов, интегрирующих языковые

и профессиональные знания в области медицины, результатом такой интеграции становится новая целостная система интегрированной лингво-профессиональной подготовки, обеспечивающая единство ранее разобщённых элементов, их интегративность (Ш. Амонашвили). При этом уменьшается самостоятельность этих элементов, что обеспечивает новую систему, условия и новые характеристики, несвойственные отдельным дисциплинам. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка интегрирует как личностно-ориентированную, так и профессиональную деятельность, что предполагает сочетание профессиональной подготовки с высоким уровнем индивидуальной культуры обучающихся, владеющих такими личностно профессиональными качествами как: самостоятельность, гибкость мышления, знание ценностей других культур, способность к профессиональному саморазвитию. Таким образом, интегрированную лингво-профессиональную подготовку на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа можно рассматривать как сложную, динамично-развивающуюся систему, которая функционирует в соответствии с требованиями ФГОС, включающую цель (овладение лингво-профессиональными знаниями), компоненты (профессиональная, межкультурная, коммуникативная, рефлексивная), средства, формы, методы и этапы интегрированной лингво-профессиональной подготовки, коммуникативность, результативность в процессе взаимодействия субъектов образования. [6,7]

Разработка комплексной педагогической технологии контекстного типа в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза опирается на интегративное единство принципов и технологий из трех источников: 1) теории контекстного образования (А. А. Вербицкий), 2) смысловой дидактики (И. В. Абакумова, Д. А. Леонтьев и др.), исходящей из перехода образовательного процесса на личностно-смысловой, 3) введения цифровых технологий в образовательный процесс.

Контекстные образовательные технологии реализуются благодаря комплексному и компетентностному подходу, основываясь на коллаборации рефлексивных технологий и основных паттернов контекстного образования.

Активная интеграция контекстных образовательных технологий сталкивается с дефинитивными проблемами, которые, в свою очередь, обусловлены определением «педагогические и образовательные технологии». Это связано с тем, что при реализации образовательного процесса в высших учебных медицинских учреждениях, педагоги скорее по наитию применяют педагогические технологии контекстного обучения в практической деятельности, что предопределяет разнонаправленность применяемых подходов, даже в рамках одного образовательного учреждения.

Перспектива становления образовательных технологий обозначилась в середине двадцатого века и привлекла внимание американских и западноевропейских психологов и педагогов, которые, в свою очередь, и способствовали популяризации первых образовательных программ, основанных на использовании методов аудиовизуального и аудиолингвального обучения. Однако до настоящего времени единого и общепринятого термина, определяющего основные понятия, критерии и закономерности «педагогической технологии», не существует. [13,14]

Педагогическая технология является процессуальной категорией и представляет собой совокупность методов изменения объекта для возникновения в нем необходимых качеств и свойств [200].

Теории, определяющие сущность педагогической технологии, выдвигаемые другими авторами, подразумевают такой метод организации и обеспечения образовательного процесса, который включал бы в себя перманентное, систематизированное, стадийное и структурированное взаимодействие между педагогом и обучающимся, формирующее профессионально-компетентностные навыки.

В своей публикации «Слагаемые педагогической технологии» В. П. Беспалько дает такое определение: «Педагогическая технология – это описание (проект) формирования личности учащегося» [37, с. 95]. В этой работе автор рассуждает о необходимости разработки более универсальных педагогических методов обучения, которые не зависели бы ни от

профессиональной компетенции самого педагога, ни от личностных характеристик обучающего, ни от учебного учреждения, в рамках которого и реализуется учебный процесс. Следует отметить, что автор ни в коем случае не умаляет использование педагогом творческого подхода в образовательном процессе [37].

Педагогические технологии подразумевают собой комплексную систему профессиональных компетенций педагога, направленную на организацию процесса обучения и сотрудничества педагога и обучающегося. Основной целью в реализации обучающего процесса, является решение тех дидактических задач, которые соответствуют гностическим и интеллектуальным способностям обучающегося, а роль педагога в данном взаимодействии заключается в проявлении умений адаптировать образовательный процесс в соответствии с этими потребностями [140]. Иными словами, педагогические технологии – процесс реализации педагогической деятельности через осмысленное сотрудничество педагога и обучающегося [9].

Одним из основоположников становления учения о педагогических технологиях считается Б. Т. Лихачев, который рассматривает это понятие как комплексную систему, включающую психологические методы и педагогические приемы, а также дидактические средства обучения. Кроме того, согласно Б. Т. Лихачеву, в понятие «педагогические технологии», помимо перечисленного, следует включать и механизмы воспитательной работы. Педагогические технологии, по Б. Т. Лихачеву, – организационно-методический инструмент педагогического процесса.

Следовательно, педагогическая технология представляет собой комплексную систему основных инструментов психолого-педагогической деятельности для успешной реализации, которой необходимо соблюдение четко распланированного и структурированного алгоритма.

Современные концепции педагогического процесса, предложенные в последние десятилетия, предполагают определяющую роль педагогических технологий как системы поэтапного, алгоритмизированного и последовательного

формирования навыков и умений. В этом контексте решение поставленных педагогических задач представляется как эргономическая, структурированная и закономерная реализация заранее спланированного проекта педагогического процесса [155].

В своих работах Г. К. Селевко представляет педагогические технологии как последовательный алгоритм теоретических и практических действий педагога. Теоретический базис педагогических технологий (научный аспект) предопределяется научными разработками в области педагогической науки. На этом этапе перед педагогом стоит задача формулирования цели образовательного процесса, поиска и выбора необходимых дидактических методов и средств обучения, а также его детальное проектирование [153;154]. Следующий этап применения педагогических технологий реализуется педагогом путем подбора и детализации конкретных педагогических средств, методов и приемов, способствующих решению определенных педагогических задач в рамках обучающего процесса. Автором этого алгоритма данный этап определяется как процессуально-описательный, который далее переходит в процессуально-действенный. Заключительной стадией подготовки процесса обучения с применением педагогических технологий является практическая реализация теоретической подготовки предыдущих этапов при осуществлении педагогом своей профессиональной деятельности. Не вызывает сомнений, что применение такого компетентного подхода к процессу обучения, способствует комплексному функционированию всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств, направленных на повышение качества образовательного процесса [146].

Обсуждение, изучение и внедрение современных принципов образовательных технологий, а также имеющийся опыт использования этих технологий при реализации процесса обучения на разных уровнях образования, позволило сформулировать некоторые принципы педагогических (образовательных) технологий [147].

- применение педагогом структурированных предметно-преобразующих схем при подготовке к процессу обучения;

- использование конкретных методических методов, способов и приемов, соответствующих поставленной дидактической задаче и способствующих достижению максимального эффекта обучения в рамках осуществления учебного процесса;

- при стохастическом и непрогнозируемом появлении педагогической проблемы, ее решение осуществляется с привлечением всех участников педагогического процесса, с использованием учебно-методических и инструментально-технических ресурсов;

- последовательное, системное и комплексное применение воспитательных, личностно-ориентированных, психолого-педагогических методов и приемов, в тандеме с имеющимися материально-технологическими возможностями для успешной и эффективной реализации образовательной программы;

- создание максимально детализированного проекта для реализации определенных воспитательных и образовательных задач при интеграции в деятельность педагогической системы.

Многими педагогами акцентируется внимание именно на значимость разработки и создания проекта при подготовке к процессу обучения с использованием педагогических технологий.

Упомянутыми выше авторами концепции педагогических технологий В. П. Беспалько, М. В. Клариним, Г. К. Селевко, предложена интеграция поэтапного, систематизированного и алгоритмизированного процесса подготовки учебного процесса с использованием необходимых учебно-методических средств и материально-технической базы. Творческая роль педагога в контексте применения педагогических технологий реализуется за счет его компетенции в выявлении проблем обучения, постановки целей и задач обучения, выявлении личностных психологических и возрастных особенностей обучающегося, устранении возникающих трудностей в процессе обучения на основе комплексного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Современные условия жизни отличаются резко динамичным потоком меняющейся информации, что также требует от педагога «держать руку на пульсе», отслеживать современные педагогические тенденции, изучать их и адаптировать в своей профессиональной деятельности для обеспечения эффективности обучающего процесса. Наиболее близка нам позиция А. А. Вербицкого, который видит технологию как некий проект совместной деятельности студента и преподавателя, нацеленный на достижение целей в обучении [48;49].

Опираясь на исследования В. В. Серикова и А. А. Вербицкого, педагогическая технология определяется как «некоторая законосообразная деятельность (т.е. система действий, реализуемых в соответствии с имманентными законами объекта), приводящая к ожидаемому результату» [48,49,50;156;157;158].

Обучение и профессиональная подготовка конкурентоспособных специалистов является сложной задачей, для решения которой у педагога есть инструмент в виде педагогической технологии. Включение учебно-методических и материально-технологических инструментов в систему образовательной технологии позволяет оптимизировать учебный процесс. Однако эти требования влекут за собой необходимость создания компетентных педагогических кадров, которые способны не только теоретизировать основные паттерны педагогической науки, но и с успехом применить полученные знания в своей профессиональной обучающей деятельности, способствуя эффективной интеграции и модернизации системы образования в целом. Следовательно, преподаватель высшей школы является не только транслятором знаний, а является организатором необходимой среды, алгоритмов, применение которых в процессе обучения, будет формировать компетентных, мотивационно ориентированных и конкурентоспособных специалистов.

Экстраполяция теоретических педагогических и профессиональных знаний на практическую деятельность при подготовке специалистов может претерпевать некоторые трудности, связанные, например, с несоответствием ожидаемых

эффектов учебного процесса и их прикладного исполнения. Кроме того, существующий формат учебных программ предполагает получение необходимых знаний по конкретным фундаментальным и клиническим дисциплинам. В связи с чем, молодые специалисты, получившие качественное образование, сталкиваются с проблемой интеграции полученных знаний, умений и навыков в единую систему, что влечет за собой трудности при реализации профессиональной деятельности.

Важную роль в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза играют психологические и личностные качества обучающихся, а также развитие эмоционального интеллекта и, как сейчас принято называть, гибких навыков (soft skills). Современные тенденции предоставления медицинской помощи населению предполагают междисциплинарное, комплексное обследование и лечение в условиях мультипрофильных центров. Следовательно, специалист, обладающий навыками работы в коллективе, знающий этические принципы трудовой деятельности, способный мыслить критически, проявлять свои лидерские качества быстрее займет свою профессиональную нишу, чем человек, не обладающий такими «надпрофессиональными» навыками. Обучающемуся необходимо быть дисциплинированным, исполнительным и инициативным специалистом [46].

Выявленные нюансы не являются непреодолимыми обстоятельствами. Напротив, выявление проблемы означает поиски путей ее нивелирования. В случае педагогических технологий, по А. А. Вербицкому, таким инструментом является контекстное обучение. Согласно концепции контекстного обучения, образовательный процесс организуется таким образом, чтобы дидактические средства и методы способствовали трансформации, интеграции и адаптации полученных знаний в профессиональную деятельность путем моделирования его содержания [52]. В медицинских вузах это достигается различными путями: начиная от решения ситуационных задач на фундаментальных дисциплинах, заканчивая отработкой медицинских манипуляций и этапов хирургических операций на манекенах и симуляционных системах.

Таким образом, развитие представлений о педагогических технологиях, внедрение и апробация их в практической деятельности позволила выявить и проблемные аспекты, решение которых определяется применением принципов контекстного обучения, по А. А. Вербицкому. Следовательно, контекстное обучение представляет собой ассимиляцию трех паттернов: 1) теории деятельности усвоения социально-культурного опыта; 2) обобщения эмпирического опыта педагогических инноваций; 3) психологической и педагогической категории контекст.

В интегрированной подготовке студентов медицинского вуза представленная предметно-содержательная характеристика совокупности взаимосвязанных компетенций обусловлена: 1) принципами контекстного образования; 2) ведущей ролью контекста, заданным специализацией студентов медицинского вуза (подготовка будущих специалистов в контексте медицины) 3) в то же время контекст, являясь смыслообразующей категорией, порождает новый смысл учения, личностного развития студентов медицинского вуза и новую систему интегрированной лингво-профессиональной подготовки (В. В. Сериков)

Контекстное образование, по А. А. Вербицкому, обладает рядом принципов, сформулированными для профессионального образования:

- использование педагогических, личностно-ориентированных и воспитательных приемов для вовлечения обучающихся в процесс обучения;
- создание условий для ситуационного моделирования профессиональной деятельности;
- осознанное создание проблемной ситуации с целью мобилизации профессиональных знаний и личностных качеств обучающихся, активизирующихся для ее успешного решения [113];
- принцип конгруэнтности средств, форм и методов педагогического процесса содержанию образовательных программ;
- акцентуация роли межличностного и комплаентного взаимодействия между всеми участниками процесса обучения: между педагогом и отдельным

студентом, педагогом и студенческой группой, формирование благоприятного климата внутри группы;

- принцип обоснованной коллаборации инновационных и традиционных педагогических технологий;

- принцип динамического и непрерывного развития профессионально-компетентных и личностных навыков в рамках выполнения учебной программы вузовского и постдипломного обучения;

- ориентирование и мотивирование студентов к созданию собственного портфолио, включающего профессиональные компетенции и «надпрофессиональные» навыки, а также самоанализ и подбор наиболее эффективных дидактических средств, учитывая накопленный опыт участника образовательных программ [50].

Следовательно, само контекстное обучение включает следующие паттерны: теоретическое изучение фундаментальных основ изучаемых дисциплин; профессиональную компетенцию преподавателя; моральные нормы и ценности человека [1, 2].

Главной идеей контекстного образования является апробация полученного теоретического базиса при осуществлении профессиональной деятельности по выбранной специальности. Различают два вида контекста: внешний и внутренний контекст. Внешним контекстом является само теоретическое содержание и технологии профессиональной деятельности будущего специалиста. Развитие потенциала внутреннего контекста направлено на верификацию и формирование личностно-ориентированных качеств и преподавателя, и обучающегося. В процессе педагогической деятельности происходит взаимное влияние психологических, гностических и коммуникативных качеств участников образовательного процесса. В образовательном процессе студентов медицинского вуза важен профессиональный контекст – контекст профессионального будущего, который будет развивать познавательную деятельность студентов медицинского вуза и повышать их уровень активности и мотивации.

Согласно А. А. Вербицкому, учебная деятельность обучающихся по программам получения профессионального высшего образования, может быть ранжирована на три базовых типа, которые динамичны и пластичны при их трансформации. Первым базовым типом является академическая педагогическая деятельность, которая реализуется при проведении практических, семинарских и лекционных занятий. Второй тип – квазипрофессиональная деятельность – ситуационное моделирование профессиональной деятельности при проведении практических занятий с использованием игровых технологий: профориентационных, коммуникативных, имитационных и других. Реализация третьего базового типа профессионального обучения осуществляется при организации для студентов производственных практик, выполнении ими квалификационных и дипломных работ. Переходными формами являются другие формы организации учебного процесса в медицинских вузах: программы непрерывного образования (региональные, федеральные и международные стажировки, симуляционное обучение); образовательные мероприятия (мастер-классы, заседания профессиональных врачебных сообществ, семинары, конференции и прочие); интерактивные образовательные модули). Такая организация учебного процесса способствует получению непрерывного медицинского образования не только при освоении профессиональной образовательной программы в вузе, но и после ее освоения.

Контекстное обучение определяет степень вовлеченности студентов медицинского вуза в образовательный процесс – в процесс познания профессиональной деятельности и ее творческого преобразования.

Учебная деятельность предполагает усвоение теоретических знаний во время лекций, практических и семинарских занятий. Квазипрофессиональная деятельность студентов медицинского вуза предполагает введение контекстного обучения, предполагающее занятия, направленные на развитие профессиональной ориентации с аналитической деятельностью. В квазипрофессиональной деятельности моделируются целостные фрагменты будущей профессиональной деятельности через воссоздание их профессионального и социального

содержания. Учебно-профессиональная деятельность предполагает формирование профессиональных знаний, умений и навыков.

В контекстном обучении студенты медицинского вуза:

- находятся в деятельностной позиции, накапливая совокупность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;
- мотивационно ориентированы;
- компетентны при реализации профессиональной деятельности, коммуникативны, этичны по отношению к коллегам и пациентам;
- совершенствуют свои профессиональные навыки и занимается личностным саморазвитием;
- становятся логическим центром образовательного процесса, где развивается личность и индивидуальность, что составляет реальную гуманизацию медицинского образования.

Говоря о современных тенденциях развития образовательных технологий в высших учебных учреждениях, о непрерывном образовании и повышении своего личностно-профессионального мастерства, обучающиеся должны быть ориентированы на лингвопредметное (лингво-профессиональное) обучение и адаптированы к нему. Этот вариант организации учебной деятельности объясняет более конкретные механизмы интеграции теоретических основ в практическую деятельность специалиста: этапно смоделированных и основанных на прототипах сотрудничества врача и пациента [47].

Многолетние поиски оптимальной системы медицинского образования, популяризация и престиж вузов, организация тесного межведомственного сотрудничества были направлены на то, чтобы максимально приблизить обучение и медицинские услуги. Уже на современном этапе сформулированы учебные программы с диверсификацией сценариев из реальной практической деятельности при оказании медицинской помощи.

Важной вехой в изменении профессионального профиля стали реформы университетов и системы здравоохранения, которые требуют высокой степени квалификационной подготовки медицинских работников, осуществляющих свою

деятельность на различных уровнях здравоохранения и в различных областях медицинской практики. Кроме того, медицинские работники должны постоянно повышать уровень своей квалификации и быть открытыми к стремительно и динамично меняющимся информационным условиям для удовлетворения реальных потребностей населения. Таким образом, университеты, как правило, сотрудничают с медицинскими службами для обеспечения лучшей профессиональной подготовки медицинских кадров.

В то же время, как это ни противоречиво, высшие учебные заведения по всему миру все чаще делают акцент на приобретении более широкого спектра навыков или атрибутов в учебной программе, направленных на повышение шансов студента на успех на рынке труда, что достигается специализированным и клинически ориентированным образованием.

В дополнение к интеграции преподавания и услуг, научные исследования подчеркивают важность использования педагогики, ориентированной на обучающихся, что положительно отражается на процессе обучения и преподавании. Педагогическая практика способствует консолидации критически настроенных и рефлексивных студентов, влияя на определение степени осведомленности о мире и их способности адаптироваться к необходимым изменениям в той или иной сфере.

Интеграция обучения и обслуживания может обеспечить критическое, творческое и рефлексивное мышление, поскольку она имеет дело с глубоким взаимодействием между ее главными действующими лицами и реальностью медицинских услуг. С этой целью необходимо использовать педагогические стратегии и эффективный подход к медицинским услугам, направленный на содействие такой интеграции. Однако интеграция обучения и медицинского обслуживания также может быть ограниченной педагогической стратегией как для обучения, так и для здравоохранения. Это не может произойти без диалогических отношений, способствующих осмыслению опыта ее участников (профессоров, студентов, медицинских работников, государственных администраторов, сообщества и других).

Образовательный семинар в здравоохранении - это пространство, предназначенное для взаимодействия медицинской службы с преподаванием, практики с теорией, от обучения, погруженного в постоянный процесс размышления о разработанных действиях. Это переплетение пронизано рефлексивным диалогом, обменом связанными целями и получением новых знаний при разработке мер в области здравоохранения. Это благодатное пространство для обучения и подготовки медицинских работников, в котором обмен знаниями и накопление новых знаний сочетаются с любопытством участников этого процесса.

Для того чтобы интеграция обучения и услуг, по предложению педагогического семинара, стала практикой консолидации и построения новых знаний, формирования профессионалов, способных действовать в реальности, предполагается, что необходимы педагогические стратегии, закреплённые в эпистемологии рефлексивной практики. Эта практика считается в высшей степени межличностным опытом, в котором дилеммы обучения, уязвимость студентов, поведение преподавателей и студентов критически влияют на результаты педагогического процесса.

В гносеологии рефлексивной практики, отражающее учение имеет три уровня активности: 1) отражение в действие совершается в ходе ее развития, переосмысления стратегий для решения определенной проблемы; 2) рефлексия представляет собой ретроспективный момент, чтобы подумать о том, что было сделано; и 3) рефлексия о рефлексии-в-действии состоит в наблюдении за ответами на заданные деятельности.

Эпистемология рефлексивной практики в интеграционном обучении и обслуживании требует стратегий, которые побуждают студентов использовать разнообразие сценариев медицинских услуг. Таким образом, изыскиваются соответствующие решения для удовлетворения потребностей существующих систем здравоохранения и образования. В этом контексте актуальность педагогических стратегий для подготовки медицинских кадров, способных действовать критически и рефлексивно в контексте единой системы

здравоохранения, усиливает цель интеграции обучения и оказания медицинской помощи [234;245].

Научное и педагогическое творчество контекстного обучения А. А. Вербицкого, по сути, является примером методологической рефлексии, развитие которой необходимо для профессиональной ориентации будущих специалистов и представления ими возможных трудностей профессии.

Направленность развивающихся в современной педагогической науке рефлексивных технологий ориентирована на трансформацию мнемонической и профессионально-ориентированной деятельности с привлечением личностно-психологических ресурсов и механизмов рефлексии. Владение профессионалом научной, или методологической рефлексией, направленной на порождение инновационного содержания, особенно важно для целей нашего исследования [25; 161]

Рефлексивное умение в профессиональном обучении, возможно обозначить, как интегративное и ценностно-смысловое взаимодействие субъектов образовательного процесса, где рефлексия присутствует в содержательных, коммуникативных и технологических сферах обучения для овладения обучающимся конструктивным способом осуществления через контекстное обучение (через учебную деятельность академического типа в квазипрофессиональную и учебно-профессиональную).

Если основной единицей контекстного обучения является проблемная ситуация, то рефлексивный компонент в профессиональном образовании студентов медицинского вуза акцентируется на проблемно-конфликтную ситуацию, внешних и внутренних противоречий и динамичном движении трех базовых форм деятельности студентов медицинского вуза [115].

Анализ исследований по проблеме рефлексии показал, что рефлексия является не только необходимой для личностно-профессионального развития студентов медицинского вуза, но она также служит средством анализа им собственной профессиональной деятельности и осознанием важности профессионального саморазвития [51].

Анализируя исследования вышеперечисленных авторов, можно заключить, что существуют различные виды рефлексии: конструктивная, созидательно-преобразовательная, профессиональная, профессионально-педагогическая, фрагментарная, стихийно-ситуативная. В образовательном процессе профессиональная рефлексия является важным условием подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия студентов медицинского вуза определяется как способность к осознанию самого себя, соотнесение себя, своих возможностей и способностей с тем, что требует избранная профессия, и осознание конкретных видов деятельности в качестве специалиста. Профессиональная рефлексия ассоциируется у человека со своим внутренним Я и осознанием своих взаимоотношений с другими людьми.

Рефлексия студентов медицинского вуза в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки включает в себя:

- понимание проблем пациента и сопереживание ему;
- стрессоустойчивость;
- социокультурные и межличностные знания;
- умение аргументировать свои профессиональные действия;
- наличие профессионально-творческого мышления;
- способность ведения открытого диалога с пациентом;
- умение быстро действовать в экстренной ситуации;
- умение концентрироваться при выполнении профессиональной деятельности;
- стремление к непрерывному совершенствованию профессиональных знаний;
- креативное и инновационное мышление;
- способность установления причинно-следственных связей
- самоанализ профессиональных действий.

Разумеется, некоторые из перечисленных ранее педагогических приемов использовались и ранее в традиционных процессах обучения, но развитие философской науки и углубленный психологический анализ различных сфер

личности, популяризация понятия «рефлексия» внесли свои коррективы. Рефлексия является процессом самоанализа личности, ее возможностей к обучению, выявление и усиление конкурентных качеств, коррекция минорных и тормозящих развитие особенностей. То есть, рефлексия является и условием для личностного развития, и его продуктом. Следовательно, появились новые понятия – «рефлексивное обучение» и «рефлексивные технологии». Основной парадигмой рефлексивных технологий является максимальное мотивирование обучающихся к процессу обучения с применением тех инструментов, которые способствовали бы индивидуальному стимулированию студентов к обучению. Иными словами, обучающиеся должны сами для себя понимать «зачем мне это нужно», «что мне это даст», а перед педагогом стоит задача «раскрыть» истинный смысл особенностей [37, 98]. Смысловая дидактика (И. В. Абакумова) исходит из выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень.

В процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки, по мнению автора, активизируются следующие способности:

- расширенное и разностороннее понимание проблемной ситуации;
- альтернативное мышление и понимание ситуации;
- лабильность и стрессоустойчивость в принятии, понимании и решении новых задач;
- осознанный поиск новых задач и подбор личностных инструментов для их успешной реализации – выход из зоны комфорта;
- применение критического и оценочного мышления новых идей;
- умение воспринимать успех других людей через призму заимствования опыта в деятельности или саморазвития понравившихся и необходимых качеств.

Реализация рефлексивных технологий в профессиональной подготовке врача позволит: сформировать у обучающегося навык критического мышления и способность к пониманию своей роли в сложившейся профессиональной ситуации, определять максимально комфортные условия своей деятельности, материальные потребности и потребности в реализации творческого потенциала. Благодаря рефлексии удастся избежать ситуаций, негативно влияющих на

психоэмоциональное состояние обучающего и, в будущем, специалиста, который менее будет подвержен синдрому выгорания в профессии.

Организация профессионально ориентированного учебного процесса с применением рефлексивных технологий стимулирует обучающихся к личностному росту путем познания своих ресурсов и потребностей, что приводит к самоуправлению и саморазвитию, развитию профессиональных, компетентностных и коммуникативных навыков.

Групповая рефлексия реализуется посредством взаимодействия участников малых групп при обсуждении той или иной, смоделированной в рамках учебного процесса, ситуации. Наиболее эффективным инструментом в данной педагогической конструкции является создание проблемных дискуссионных клубов. При этом, каждый участник дискуссии высказывает свое мнение, остальные участники анализируют сказанное и выступают со своим мнением или предложением. Следовательно, обучающиеся приобретают навыки критической реконструкции своего сознания, способность мыслить альтернативными категориями, основываясь на результатах сравнительного анализа полученной информации.

Некоторые авторы верифицировали паттерны рефлексивной технологии:

- использование в процессе обучения реального профессионального опыта других специалистов;
- организация педагогического процесса с учетом актуализированных потребностей обучающихся;
- стимулирование и расширение горизонтов мыслительных процессов, что дает определенную долю свободы для отказа от догматичных и неэффективных в современных реалиях постулатов;
- формирование и удовлетворение положительных амбиций обучающихся: достижение в результате своей профессиональной деятельности успеха, признание среди коллег и пациентов, личностное саморазвитие;

- возможность современной и перспективной организации учебного процесса с применением рефлексии, автономности, формирование чувства ответственности и самостоятельности обучающихся [116].

Проектирование предлагаемой нами интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа базируется на новой образовательной парадигме (переход от информационной к интеллектуальной эпохе), рассматривается как новая целостная система знаний, умений, навыков (В. С. Безрукова), задает форму их существования, включающую как процессуальную, так и результативную составляющие в процессе взаимодействия между учебными дисциплинами при условии научного партнёрства и научного диалога. Комплексная педагогическая технология контекстного типа ориентирована не только на освоение лингво-профессиональных знаний, но и на рост личностного потенциала студентов (субъектно-деятельностный подход) (А. Н. Леонтьев), на самореализацию студентов, развитие их личностных качеств в зависимости от их ориентированности и когнитивных стратегий [17] в контексте деятельности студентов от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной (А. А. Вербицкий).

Таким образом, комплексная педагогическая технология контекстного типа интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза основана на идеях целостности (Ш.Амонашвили), включающая систему знаний, умений и навыков (М. С. Безрукова), на идеях контекстного и модульного обучения (А. А. Вербицкий, М. А. Чошанов) с использованием средств рефлексивных и цифровых технологий (И. А. Нагаева).

Ведущей ключевой характеристикой комплексной педагогической технологии контекстного типа является гибкость, обеспечивающая интеграцию компетенций, которые реализуются в модулях, этапах учебного пособия.

В рамках введения компетентностного подхода комплексная педагогическая технология контекстного типа основывается на принципах модульности (обеспечение мобильности знания), сжатию (обобщение и укрупнение

информации), проблемности (развитие критического мышления (М. А. Чошанов). На основе этих принципов разрабатываются модули, которые делятся на деятельностные и обучающие (А. А. Вербицкий), реализующиеся в контексте деятельности студентов от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной (А. А. Вербицкий).

Опираясь на идеи Ш. Амонашвили, М. С. Безруковой, А. А. Вербицкого, М. А. Чошанова, комплексная технология контекстного типа рассматривается как гибкая модульная система, включающая обновленный содержательный контент (модуль 1, модуль 2, модуль 3), гибкую технологичность (этап I, этап II, этап III), средства рефлексивных и цифровых технологий.

Цель комплексной педагогической технологии контекстного типа – интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза на основе гибкой проблемно-модульной системы.

Задачи комплексной педагогической технологии контекстного типа:

1. Провести диагностику сформированности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, обучающихся в ФГБОУ ВО Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко и ФГБОУ ВО Воронежский государственный технический университет.

2. Внедрить учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов» с целью интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

3. Регулярно проводить мониторинг сформированности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Было проведено анкетирование с целью определения уровня знаний студентов медицинского вуза в области интегрированной лингво-профессиональной подготовки которое показало, что только 24,3 процента студентов способны к профессиональному общению на профессиональные темы, 30,5 процентов не в полной мере способны к профессиональному общению с представителями других культур, 20,1 процентов студентов способны

интерпретировать профессиональные высказывания с учетом обновленного профессионального контента, и 25,1 процента студентов способны к осознанию своих профессиональных возможностей.

Для реализации первой задачи было проведено анкетирование, которое показывало, что студенты не в полной мере готовы к осуществлению интегрированной лингво-профессиональной деятельности в современных условиях, что, в свою очередь, не может не отражаться на образовательном процессе, в который необходимо внедрять новейшие педагогические технологии. В связи с этим, встает проблема поиска детерминант, определяющих содержание, структуру, этапы и технологию лингво-профессиональной подготовки.

Для реализации второй задачи было внедрено опубликованное учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов». Цель пособия – интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза, учитывающая их потребности, лингво-профессиональные знания, умения быстро находить необходимую медицинскую информацию, знания традиций, ценностей других культур и национально-культурной специфики в процессе межкультурного взаимодействия с представителями различных культур.

Пособие состоит из шести модулей, раскрывающих основные медицинские темы в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки. В приложении приведен один модуль. В опытно-экспериментальном обучении используются три модуля.

Основой комплексной педагогической технологии контекстного типа является обновление содержательного контента (модуль 1, модуль 2, модуль 3).

Модуль 1 «Здоровый образ жизни» содержит текстовый материал, направленный на развитие различных видов чтения. Аутентичный текстовый материал включает: *здоровый образ жизни, национальную систему здравоохранения, преимущества занятий спортом.* Модуль 1 формирует знания в области лингво-профессиональной подготовки, знания ценности человеческого здоровья (text 1A), знание традиций, ценностей других культур и национально-

культурной специфики (text 1B), знание моделей построения медицинского дискурса в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки (text 1C), развитие способности к саморефлексии (text 1D); наполнен различными текстовыми и предтекстовыми заданиями: warm — up, pre-readingactivities (grammar and vocabulary), reading, post-readingactivities, lexico-grammarpractice, role — play, comprehensioncheck, speaking, listening (watching), outclassactivity / project / casestudy, writing, ориентирован на модель деонтологической этики студентов медицинского вуза, признание личности пациента и его здоровья как наивысшей ценности на основе психологии самосознания.

Модуль 2 включает текстовый материал, направленный на развитие различных видов чтения. Аутентичный текстовый материал включает: *структуру опорно-двигательной системы, типы костей, заболевания опорно-двигательной системы, поддержание здоровья костей*. Модуль 2 формирует знания и направлен на интегрированную лингво-профессиональную подготовку с учетом анатомо-физиологических, психодинамических особенностей, проявляющейся в лингво-профессиональной деятельности. Модуль 2 содержит различные текстовые и предтекстовые задания: warm — up, pre-reading activities (Grammar and Vocabulary), reading, post-reading activities, lexico-grammar practice, role — play, comprehension check, speaking, listening (watching), outclass activity / project / case study, writing. Модуль 2 «Опорно-двигательная система» направлен на учет особенностей интегрированной лингво-профессиональной подготовки с учетом анатомо-физиологических, психодинамических особенностей, проявляющейся в лингво-профессиональной деятельности.

Модуль 3 включает следующий материал: *анатомия дыхательной системы, патологии дыхательной системы, легкие, ЭВАЛИ, поддержание здоровья легких*, содержит текстовые и предтекстовые задания: warm — up, pre-readingactivities (GrammarandVocabulary), reading, post-readingactivities, lexico-grammarpractice, role — play, comprehension check, speaking, listening (watching), outclassactivity / project / case study, writing. Модуль 3 включает организацию и проведение самостоятельной работы на примере модуля «Дыхательная система».

Комплексная педагогическая технология контекстного типа, реализующаяся с опорой на 3 модуля (модуль 1, модуль 2, модуль 3), включает три этапа: *этап I* – теоретико-ориентационный, состоящий из теоретического аспекта, где проводятся занятия в аудитории с использованием цифровых средств (ноутбуки, смартфоны, электронные доски, презентации).

С целью реализации интегрированной лингво-профессиональной подготовки в первом этапе были использованы следующие задания. Они направлены на умения корректно формулировать вопросы, умения адекватно реагировать на поставленный диагноз, умения корректно общаться с пациентом, умения достичь консенсуса, например:

Task 27. Answer the following questions.

1. Which of the diagnoses is supported by the physical exam?
2. What type of process is going on in the chest by evidence of exam?
3. What is Homan's Sign?

Этап II– операциональный, представляющий собой познавательный этап в режиме on-line с учетом индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза с применением средств и технологий визуальной коммуникации, интерактивных моделей и схем [13;14], например:

Task 28. Click the link and check your answers

http://www.meddean.luc.edu/lumen/MedEd/medicine/pulmonar/cases/SELFEV_f.HTM

Этап III- организация и мониторинг самостоятельной работы, поиск дополнительной информации по профессии с помощью цифровых средств (веб-ресурсы, форумы), тестирование, викторины, эссе. Например:

- **Listening**

Task 23. Go to the site and listen to the interview with a retired doctor about his life working in UK. According to what you have listened put the questions below in the order they are asked.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/english-for-medicine-a-doctors-view>

Did you have any problems when you first started working in Britain?	_____
When did you come to the UK?	_____
Do you ever regret not returning to India?	_____
Why did you come to the UK?	_____
Why did you stay longer?	_____

Опираясь на типологию рефлексивных методик, предложенную В. А. Метаевой [111], дадим характеристику методам и технологиям (в узком смысле понимания), посредством которых реализуется комплексная педагогическая технология контекстного типа в профессиональной подготовке будущего врача и используемым в процессе трех этапов интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Одним из педагогических инструментов рефлексивных технологий являются **диалоговые технологии**. При проведении занятий с использованием диалоговых технологий педагогом создается такая среда для участников учебного процесса, в которой они могут свободно высказывать свое мнение или поделиться своим теоретическим или практическим опытом в формате диалога. Корректное и продуктивное проведение диалогового занятия возможно при соблюдении определенных правил: гарантия авторского высказывания, активное слушание, обсуждение вопросов, анализ полученной информации. При несоблюдении этих условий существует риск неконтролируемой трансформации диалога и спор, который не соответствует ожидаемым эффектам и результатам педагогического процесса. Диалоговая технология рефлексивна, поскольку в ней обнаруживается и личностная рефлексия, связанная с индивидуальностью человека и его волевой

направленностью, и интеллектуальная, позволяющая мыслить по поводу чужой мысли, и деятельностная, выражающаяся в выборе поступка с новой нормой.

Применение рефлексивных технологий возможно посредством проведения интерактивных занятий, особенностями которых являются:

- обсуждение на занятиях достижения и недостатки проблемных ситуаций, возникших ранее при выполнении профессиональных задач другими специалистами;

- мотивация обучающихся к достижению профессиональных успехов не ради финансово-материального обогащения, а для получения морального удовлетворения от личностного роста, собственных профессиональных достижений и от повышения престижа профессии;

- создание благоприятной и комфортной психологической среды для участников интерактива, способствующей генерированию новых и независимых идей, мнений и высказываний;

- поощрение культурно-смысловой значимости своей или чужой точки зрения;

- применение рефлексивных технологий во время проведения интерактива с использованием организационно-деятельностных и организационно-мыслительных игр. Ниже представлен пример диалоговых технологий из разработанного учебного пособия.:

Task 13. Using the phrases above practice similar conversations with a partner. One partner is the “pharmacist” and the other is the “sick person.” Study the dialogue below as the example.

Pharmacist: Hello. Can I help you?

Student: Yes. I have [_____]. I need some medicine. [Describe your problem and ask for some medicine.] Do you have one?

Pharmacist: Yes. We have one right here.

Student: What is the medicine’s name? [Ask about the medicine.]

Pharmacist: It is [_____].

Student: Thank you. How much can I take?

Pharmacist: It says on the label that you can take [_____]

Student: Okay. How often should I take it?

Pharmacist: Every 4 hours.

Student: Do I need to take it with food? [Ask about when to take the medicine.]

Pharmacist: You need to take it with food. That's on the label, do you see it?

Student: Yes. I can see that now. Is it safe to take with alcohol?

Pharmacist: It's better to avoid alcoholic drinks when you take this medicine.

Student: Are there side effects?

Pharmacist: Not really. It's very safe. But if you don't get better, go to your doctor.

Интегрированная лингво-профессиональная реализуется посредством **кейс-технологий (case study)**. Основное назначение кейс-технологий - обучать способам решения практико-ориентированных неструктурированных образовательных, научных или профессиональных задач (ситуаций) [15].

Кейс-метод был использован в 20-е годы прошлого века преподавателями в Гарвардском университете. Цель кейс-метода - обсудить содержание проведенной лекции, проанализировать проблему и найти варианты решения этой проблемы. В 1921 г. Коупленд издал первый сборник с решением различных ситуационных упражнений. После издания этого сборника вся система обучения менеджменту в Гарварде была переведена на методику «кейс-стади» [84].

Кейсы осваиваются специально на разработанных определенных учебных ситуациях, применяемых с целью их решения в образовательном процессе. Сам кейс содержит реальную профессиональную ситуацию. Студентам нужно проанализировать реальную ситуацию из их будущей профессиональной деятельности, в основе которой лежит какая-нибудь практическая проблема. В процессе решения проблемы кейса обучающиеся проявляют свои знания в этой сфере. Однако, при этом поставленная проблем не имеет одного решения, что в свою очередь, заставляет обучающихся участвовать в обсуждениях с целью аргументации своей точки, высказывать свое видение решения проблемы. Более того, кейс-метод позволяет преподавателю предоставить довольно сложный материал в доступной форме для обучающихся. Обучающиеся в тоже время

актуализируют полученные знания на практике, учатся принимать решения, адекватные заданной ситуации.

При использовании метода «кейс-стади» (лучше выбрать один вариант названия метода и придерживаться его во всем тексте диссертации) в образовательном процессе студент медицинского вуза работает с профессиональной информацией в ситуациях, которые могут отражать реальную профессиональную ситуацию. У обучающихся в процессе решения кейса возникает желание достичь высоких результатов, что положительно сказывается на их профессиональном развитии.

Особенностью создания кейса является не просто теоретические примеры гипотетических ситуаций, а разбор ситуативных событий, которые уже происходили в практической деятельности других специалистов. Это является хорошей альтернативой для детального разбора проблемной ситуации, когда можно продумать все возможные пути решения проблемы, проработать и подобрать необходимые инструменты, детально спрогнозировать и алгоритмизировать процесс. Такой подход имеет и хороший психологический эффект для личности обучающегося, так как такое подробное моделирование и прогнозирование проблемы или клинического случая создает эффект привычной, знакомой ситуации, что способствует развитию стрессоустойчивости и формированию аналитического мышления [3].

Информация, представленная с использованием кейсовых технологий, должна соответствовать принципам простоты, доступности, точности и содержательности. Кейс должен соответствовать целям образовательного процесса, уровню теоретической подготовки обучающихся, быть актуальным, демонстрационным, дискуссионными, направленными на развитие потенциала личности обучающихся.

Создание кейса – трудоемкий процесс, который можно разделить на несколько этапов (рисунок 3).

Этап теоретической подготовки кейса характеризуется поиском необходимой информации, подбором демонстрационного материала, в том числе

и с использованием цифровых систем. Визуализация кейса может быть как с применением традиционного иллюстративного материала на бумажных носителях, так и с использованием мультимедийных средств. Применение кейс-технологий имеет много преимуществ в современном образовательном процессе. Однако необходимо еще доработать этап критической реконструкции собственной деятельности. Нюанс заключается в том, что заранее спрогнозировать поведение обучающегося невозможно, поскольку он незнаком с проблемной ситуацией и не имеет в своем арсенале средств и инструментов для составления четкого и безошибочного алгоритма.

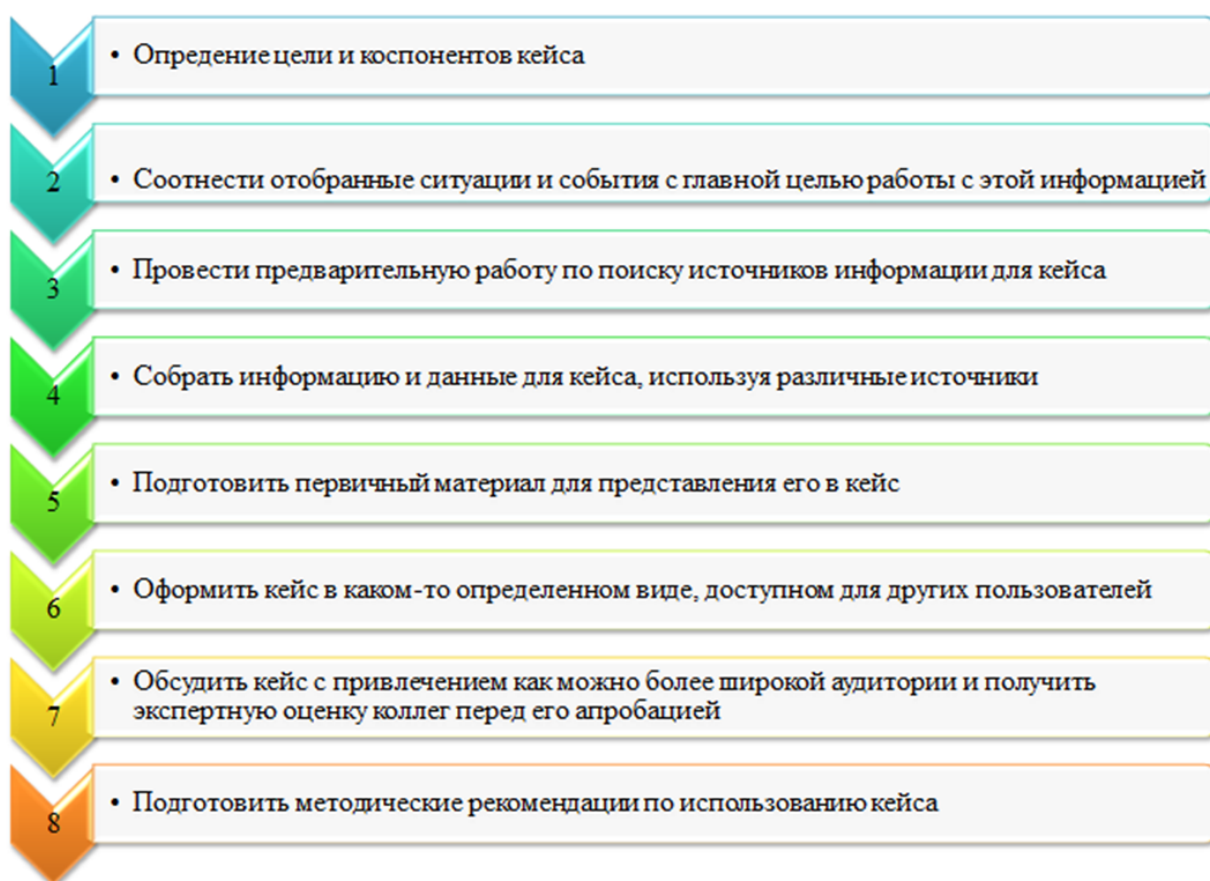


Рисунок 3 - Этапы подготовки кейс-метода

Профессиональная подготовка студентов медицинского вуза с применением кейс-технологий позволяет решить многие педагогические задачи (в списке не задачи, а умения и навыки):

- способность использовать теоретические знания и развивать навыки;

- навык поиска необходимой информации и работы с литературными источниками;
- умение визуализировать и алгоритмизировать этапы решения проблемных ситуаций;
- обретение навыка конкретного изложения своих мыслей, задач и идей в любой форме коммуникации;
- приобретение способности к формированию собственного мнения на основе выводов группового решения;
- умение выстраивать взаимоотношения в коллективе с целью обмена и передачи полученного профессионального опыта.

Таким образом, кейс-технологии применяются при соблюдении следующих условий: принцип конгруэнтности, принцип реалистичности и принцип альтернативы. Принцип конгруэнтности отражает соответствие обозначаемых целей потребностям лингвопрофессионального обучения и последующей деятельности в процессе реализации себя в специальности. Принцип реалистичности раскрывает понятие создание таких условий моделирования профессиональной деятельности, которые в полной мере отражали бы проблемные и нестандартные ситуации, возникающие при практическом выполнении работы. Решение проблемных задач, основанное на поиске и моделировании различных вариантов с оценкой их максимальной эффективности и выбора наиболее оптимального пути, отражает принцип альтернативности. Как правило, в процессе обучения используется не один кейс, а серия кейсов, дополняющих друг друга [184].

Ниже представлен пример кейс-технологии из разработанного учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов.

Case study

Task 30. Divide into the groups. Before reading the clinical case look at the Vocabulary. Then, in groups study the clinical case. Answer the questions after reading the case.

Vocabulary

emergency department —отделение неотложной помощи

Significant pain— сильная боль

Pronation—положение лежа на спине

Supination—супинация (вращение наружу)

Management—оказание медицинской помощи

Resus—реанимационная

Immobilization — иммобилизация

Cast — гипс

Follow—up — повторный визит к врачу

An unusual wrist injury

A 30 year old man attends the Emergency Department after injuring his right wrist. He was playing rugby and landed awkwardly during a tackle with his hand trapped underneath another player. On arrival he is complaining of significant pain in his right wrist with reduced movement in all directions.

- **Examination:** Examination of the wrist reveals reduced movement in flexion and extension and significant pain on pronation and supination.
- You notice a hollow where his ulna styloid normally sits on the dorsum of his wrist.

Clinical Image of wrist on arrival

Рефлексивная дискуссия представляет собой вариант групповой работы обучающихся. Дискуссия организуется таким образом, что обучающиеся делятся на несколько мини-групп (малые группы), что позволяет одновременно организовать и индивидуальную работу каждого участника дискуссии, и работу мини-групп, и взаимодействие между мини-группами. Дополнительно такой формат проведения занятий позволяет выявить активных и пассивных студентов. Одной из подгрупп предлагается творческое задание – разработка и создание проекта дискуссии. На другую подгруппу возлагается ответственность за поиск альтернативных возможностей и методов решения проблемной ситуации или поставленной задачи. Участники третьей подгруппы предлагают проекционные ресурсы для развития проекта. Во время проведения дискуссии участники могут

менять свои роли, что стимулирует рефлекссию и дает возможность обрести свой опыт работы в той или иной мини-группе.

Критический анализ результатов рефлексивной дискуссии может привести к тому, что для реализации поставленных проекционных задач обнаружится сразу несколько конструктивных решений. Окончательная позиция в таком случае принимается посредством проведения «аукциона решений». Каждый вариант при этом подвергается более детальному изучению и экспертному анализу, что позволяет выявить неучтенные моменты и привести к поиску новых вариантов решений, а также проводится оценка их возможного внедрения. В конечном итоге, создается полноценная картина обозначенного проекта.

Ниже представлен пример из учебного пособия.

Task 1. Spend one minute writing down all of the different words you associate with the word "virus". Share your words with your partner(s) and talk about them. Together, put the words into different categories. Rank these with your partner. Put the best things to prepare for a coronavirus epidemic at the top. Share your ideas with your partner.

- Water
- Radio
- Masks
- Flu vaccine
- Stay at home
- Buy lots of food
- Buy hand sanitizer
- Hospital phone numbers

Другим инструментом применения рефлексивных технологий в педагогическом процессе является **рефлексивная игра**. Применение игровых технологий позволяет реализовать следующие педагогические цели и задачи: создание демократичной среды занятия; формирование психологической толерантности и стрессоустойчивости при работе в напряженных групповых условиях; стимулирование развития глубокого ассоциативного мышления обучающихся [201]. Успех проведения рефлексивной игры зависит от личностно-

компетентностных качеств участников игры. Наилучший эффект достигается при их активном участии, инициативности, смелости в высказываниях своего мнения, умение нивелировать конфликтные ситуации, лавировать и проявлять гибкость в нестандартных ситуациях. Задачей педагога для эффективного проведения рефлексивной игры является создание благоприятного микроклимата занятия, контроль, анализ и ненавязчивое корректирование процесса обучения, в случае отклонения его от намеченной цели. Существенно повысить эффективность проведения игры может введение в процесс элемента неожиданности, например, создание конфликтной или чрезвычайной ситуации. Рефлексивная игра может быть разыграна по тем же принципам, что и рефлексивная дискуссия, описанная ранее. То есть, в режиме игры участники процесса обучения также могут быть разделены на мини-группы, перед которыми ставятся задачи проектирования, моделирования, алгоритмизации, анализа информации для поиска наиболее оптимального варианта решения проблемы, соответствующей цели лингвопрофессионального обучения и дальнейшей реализации полученных навыков в практической деятельности

Пример:

Pre-reading activity

Task 10. Check the link and write down the types of bones according to the video.

<https://www.youtube.com/watch?v=NSKlFvAgoqI>.

Compare your answers with your classmates

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Широкое практическое применение в организации педагогического процесса получила методика **рефлексивно-инновационного семинара**, целью которого является формирование у обучающихся способности к самостоятельной

организации своей деятельности в экстремальных условиях и в условиях дедлайна. Это потенциально стрессовые ситуации, то есть не прогнозируемые на этапе планирования, не поддающиеся быстрому решению с использованием привычных инструментов, неконтролируемые или стохастически трансформированные. В последнем случае, ситуация является неопределенной, так как те типичные приемы, которые были эффективны ранее в подобной ситуации, теряют силу своего воздействия.

Организация и проведение таких рефлексивно-личностных семинаров оказываются очень эффективными при подготовке медицинских кадров. Участие в таких семинарах влияет на личностно-психологические характеристики специалистов, предопределяя развитие профессиональных компетенций. Личностная рефлексия приводит к развитию самосознания, позволяет лучше понимать и оценивать минорные и доминантные качества, потенциальные способности, способствует самореализации и принятию своей «Я-концепции». Коллективная семинарская работа проводится также поэтапно: сначала определяется цель проведения семинара, а обучающиеся мотивируются на работу в организованной группе. Затем участники занимаются поиском вариантов достижения цели проекта (или нескольких) и определяются с рациональностью их применения в практической деятельности.

Таким образом, значительная часть рефлексивных методик реализуется в групповых формах работы, обеспечивая при этом наиболее высокую результативность.

Например:

Task 1. Brainstorming. Write everything you remember about respiratory system. Compare your answer with the partner's answers.

Метод проектов начал внедряться в советской школе в 20-е годы прошлого века. В конце 80-х годов в России были предприняты попытки улучшения метода проекта для улучшения познавательной деятельности студентов в условиях традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения.

Многие исследователи отмечают положительные стороны метода проектов, так как он осуществляет индивидуальный подход к студенту, позволяет представить реальную ситуацию «проблема–результат», формирует самоконтроль, самообразование в группе, способствует повышению мотивации к будущей профессиональной деятельности и, что не менее важно, развивает рефлекссию.

Таким образом, метод проектов можно считать все еще инновационным методом, применяемым в образовательном процессе и методом, реализуемым в рамках контекстного образования с учетом практико-ориентированной исследовательской позиции обучающихся.

Например:

Task 19. Study the model a SOAP note and translate it into the Russian language. The purpose of this model is to introduce you to and familiarize you with the language and abbreviations used on this form.

SOAP NOTES FORM

Patient's name _____ DOB _____

S: (Subject)

In this section, you write and document subjective information shared with you by the patient.

This information includes:

- 1) the patient's chief complaint
- 2) the patient's history of their present illness
- 3) the patient's past medical history
- 4) the patient's family history
- 5) the patient's social history
- 6) the patient's review of system, which is the patient's summary of their health

O: (Objective) In this section, you document objective information. This information includes:

- 1) the patient's current medications
- 2) the patient's allergies

- 3) the patient's vital signs
- 4) the patient's physical exam
- 5) the results of any tests such as X-rays, blood tests, etc.

A: (Assessment) In this section, you document:

- 1) your interpretation of the patient's complaint(s) and adherence to the medication regimen, as well as the diagnosis based on the patient's medical condition(s), current medication condition, and the results of any tests that may have been ordered
- 2) the need for instructions and education to the patient about medications, dosage, and treatment

P: (Plan) In this section, you document:

- 1) how you will address the concerns and issues found in the assessment
- 2) suggestions and recommendations for treatment, medications, dosage
- 3) any referrals or other suggestions for the patient
- 4) instructions to the patient to self-check and self-monitor

Деловая игра – это форма воспроизведения в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, предполагающее некоторое моделирование профессиональных ситуаций и межличностных отношений. В образовательном процессе деловая игра представляет возможные профессиональные ситуации [86; 87; 119].

Пример: Role-play

Task 8. You are at the doctor's. Choose the health problem and ask the advice. Don't forget to use the modal verbs.

a headache	take cough drops
a cough	put a heating drops
a sore throat	drink lots of fluids
a backache	take some vitamin C
a toothache	stay in bed and rest
a fever	take injections
an earache	take some aspirin

Цифровые средства (веб-сайты, цифровые справочные и образовательные материалы) повышают качество подготовки будущих специалистов в связи с цифровизацией современного медицинского образования [182]. Применение цифровых средств в образовательном процессе студентов медицинского вуза способствует формированию индивидуальной образовательной траектории;

- позволяют непрерывно получать информацию в независимости от традиционного обучения (образовательные веб-сайты, онлайн лекции, образовательные видео);

- повышают интерес и мотивацию к образовательному процессу;

- позволяют организацию самостоятельной работы студентов медицинского вуза;

- повышают и развивают информационную культуру студентов медицинского вуза [40].

Например:

Task 5. Go to the site bbc.co.uk and sort the things you need and don't need for a healthy lifestyle. Check your answers.

1) Sort the things you need and don't need for a healthy lifestyle

<https://www.bbc.co.uk/bitesize/topics/zrffr82/articles/ztsqfcw>

2) Sort the foods into the correct group: ***fibre, protein, carbohydrate and fats***

<https://www.bbc.co.uk/bitesize/topics/zrffr82/articles/zppvv4j>

3) Fill in the gaps using the following words: **harmful — useful — adult**

<https://www.bbc.co.uk/bitesize/topics/zrffr82/articles/zg982nb>

Таким образом, интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза с использованием различных цифровых средств и технологий и их обязательным внедрением в образовательный процесс значительно повышает уровень подготовки студентов медицинского вуза к их будущей профессиональной деятельности.

Проектирование комплексной педагогической технологии контекстного типа для профессионального образования опирается на принципы контекстного

обучения и носит ценностно-смысловой характер, обеспечивая высокий уровень профессионально-предметного и личностного развития.

Комплексная педагогическая технология контекстного типа является целостной многокомпонентной системой, в которую интегрированы информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение обучающимися систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств, заданных целями профессионального образования. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа развивает мыслительные способности студентов медицинского вуза с целью освоения профессиональной деятельности, активизирует процесс осознания необходимости профессионального самосовершенствования и осмысления себя как будущего профессионала в своей области.

2.2. Педагогические условия интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа

В процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа особое внимание уделяется педагогическим условиям, их обоснованности и аргументации, которые выступают как движущие силы, инициирующие системные преобразования интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, обеспечивающие успешность реализации их профессиональной деятельности. В теоретической части работы, описанной в первой главе, разрабатываются педагогические условия, которые способствуют успешной реализации педагогической модели в процессе опытно-экспериментальной работы.

Для описания педагогических условий, способствующих интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, следует уточнить определение «условие», так как в психолого-педагогической литературе существуют различные варианты толкования этого понятия.

Анализ широкого пласта психолого-педагогической литературы показал, что понятие «условие» трактуется как некое обстоятельство и как обстановка (особенно при формировании универсальной ключевой компетентности)[123].

Некоторые исследователи определяют понятие «условие» в педагогике как взаимосвязь причин и обстоятельств, влияющих на развитие, воспитание и конечные результаты в процессе обучения [76].

При анализе было выявлено, что понятие «условия» понимается как:

- совокупность мер педагогического воздействия (В. И. Андреев, Н. М. Яковлева, А. Я. Найн);
- содержание, методы и формы обучения и воспитания (В. И. Андреев);
- совокупность объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение задач (А. Я. Найн);
- совокупность мер педагогического процесса (Н. М. Яковлева).

Опираясь на исследования Н. М. Борытко, термин «условие» рассматривается как обстоятельство, которое намерено осознанно создается педагогом для достижения целей исследования. По мнению Н. М. Борытко, педагогические условия не рассматривают как причину, но они усиливают и ослабляют действия и представляют собой совокупность факторов, компонентов исследуемого феномена, являются обстоятельствами, влияющими на эффективность функционирования педагогической системы [43].

В исследованиях Н. В. Ипполитовой, условия рассматриваются как составные части среды, подразделяются на условия: необходимые (имеется в виду закономерности развития) и достаточные (предполагается противоречия и источники развития). Отмечается, что организационно-педагогические условия обеспечивает оптимальное решение задач, возникающие в ходе реализации педагогического процесса [79].

С точки зрения В. И. Андреева, педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного выбора или конструируемое средств, форм, метода для достижения педагогического воздействия [23].

Анализ широкого пласта теоретических исследований интегрированной лингво-профессиональной подготовки показал, что интегрированная лингво-профессиональная деятельность студентов медицинского вуза способствует развитию как личностного, так и профессионального потенциала личности обучающегося, основными составляющими которых являются: мотивация достижения успехов студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке, учет индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов медицинского вуза, поэтапность уплотнения и концептуализации знаний, обновление образовательного контента модулей комплексной педагогической технологии контекстного типа в соответствии с требованиями ФГОС.

Для целей нашего исследования и эффективного профессионального развития студентов медицинского вуза в образовательном процессе вуза необходимо раскрыть педагогические условия интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии контекстного типа. Первым педагогическим условием являются *мотивация достижения успеха к интегрированной лингво-профессиональной подготовке на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа*, связанные с мотивационной сферой, которая определяет потенциальные возможности личности (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Ж. Нюттен), ее потребности, направление будущей профессиональной деятельности и ее регулирование. Именно поэтому мотивы в ходе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза становятся главным условием овладения лингво-профессиональными знаниями в области медицины.

Психологическая готовность в любом профессиональном контексте является совокупностью мотивов, являющихся независимыми от какой-либо ситуации [77]. Посредством мотивов происходит взаимодействие человека с окружающей его средой и социальными условиями (Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе) [109;126;151]. Мотивационная готовность будущего специалиста к лингво-профессиональной деятельности определяется как его потребность в лингво-профессиональном саморазвитии [97]. Для определения и анализа самой мотивационной готовности студентов медицинского вуза необходимо уточнить понятие «мотив».

В некоторых исследованиях, мотив – это личностное образование, появляющееся в результате переработки потребности личности (А. Н. Леонтьев). По мнению так же А. Н. Леонтьева, мотив является внутренним источником активности человека (источник психологические механизмы мотивации учебной деятельности). Таким образом, мотив можно рассматривать как необходимую и значимую основу в выполняемой профессиональной деятельности, где потребность в успешном ее выполнении, интерес к ее деятельности, стремление к успеху и саморазвитию являются главными сопутствующими компонентами. Следует отметить, что в процессе овладения своей интегрированной лингво-профессиональной деятельностью увеличивается значение внутренней мотивации, предполагающей присутствие у человека потребностей, которые могут быть удовлетворены только в процессе осуществления лингво-профессиональной деятельности [104].

Для определения осмысленной вовлеченности студентов первых курсов, лечебного, педиатрического, медико-профилактического факультетов ВГМА им. Н. Н. Бурденко (n=150) в процессе интегрированной лингво-профессиональной деятельности было проведено интервьюирование. Студентам был предложен ранжированный вариант опросника, в котором предлагалось определить значимость цели изучения иностранного языка, эквивалентно цифровым значениям (рисунок 4)



Рисунок 4 -Цифровые значения опросника вовлеченности студентов медицинского вуза

Результаты диагностики осознания студентами медицинского вуза лингво-профессиональной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования осознания студентами медицинского вуза личностной значимости в интегрированной лингво-профессиональной подготовке

Группы смыслов изучения иностранного языка	Частота проявления (в %)
1. Совершенствование речевых умений	24,6
2. Расширение теоретических языковых знаний	21,3
3. Приобретение новых профессиональных знаний	26,6
4. Навыки публичного выступления	4
5. Значимость для профессиональной карьеры	12,6
6. Личностное саморазвитие	11,3

Анализ работ, посвященных изучению интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза показал, что студенчество является определенной возрастной и социально-психологической категорией, поэтому *учет индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза* является следующим педагогическим условием интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

В течение жизни человека проходят различные социальные этапы. Одним из основных этапов является обучение студентов в медицинском вузе, что является решающим событием, связанным со структурными и социальными

изменениями, которые влияют на отношения, распорядок дня, предположения и роли [111]. Студенты медицинского вуза, основываясь на их растущей независимости и индивидуализации в своей новой роли, начинают принимать решения автономно в силу психо-эмоциональной, умственно-мыслительной и социально-культурной возрастной зрелости [24]. Организуя педагогический процесс для обучающихся в возрасте 17-19 лет необходимо учитывать их психологическую специфику: амбициозность, максимализм, скептицизм, целеустремленность, нигилизм и прочие. Иными словами, для этого возрастного периода специфична акцентуация основных характеристик личности [22;76]

Кроме того, в качестве важнейшей специфической черты студентов медицинского вуза выделяют важность интеллектуального развития, которое для взрослого человека представляет собой не просто способность усвоить совокупность определенных знаний, а предусматривает, в первую очередь, развитие умений аналитического, самостоятельного мышления и наличие творческого подхода в процессе оперирования накопленными знаниями [22;104].

Именно в студенческом возрасте происходит интеллектуальное развитие, овладение различными видами интеллекта (академический, социальный, эмоциональный интеллект) [134], мнемологическое «ядро» которого характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций, которое в дальнейшем реализуется в учебном материале, его понимании и осмыслении с использованием различных мыслительных операций. [25;26]

Для студентов медицинского вуза характерен достаточно высокий уровень владения сложными мыслительными операциями, среди которых анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, абстракция, конкретизация, а также довольно богатый понятийный аппарат [8, с. 78].

Наряду с этим для данного возрастного периода характерен ряд новообразований, среди которых, согласно И. С. Кон, выделяют высшую степень умственных и познавательных возможностей личности, развитие самопознания и рефлексивных умений [74, с. 94-106].

Таким образом, были выделены следующие психические особенности, характерные для студентов медицинского вуза: расцвет физического и умственного развития студентов; проявление максимализма и эгоцентризма; безразличное отношение к опыту других людей и высокая оценка своего или своих товарищей; стремление к независимости, самостоятельности, при низком чувстве ответственности; чувствительность; стремление к справедливости, несамокритичность, легкоранимость; высокая требовательность к родителям, вообще ко всем взрослым, и низкая требовательность к себе; самоуверенность; стремление выделиться, хотя бы внешне [231].

Согласно физиологическим представлениям, интеллектуальная зрелость характеризуется способностью к аналитическому и творческому мышлению, а также способность применять фундаментальные знания в практической деятельности [22].

Было проведено анкетирование среди студентов медицинского вуза. направленное на выявление индивидуально-личностных особенностей усвоения лингво-профессиональной лексики. «Как Вы организуете самостоятельное усвоение новых лексических единиц?» - 87 % студентов ответили, что никогда не заучивают наизусть слова или правила. «С целью запоминания группирую слова по значению, тематически; запоминаю слова в процессе чтения, в предложениях». «Я стараюсь найти ассоциации между новыми словами и теми, что я уже знаю». «Я запоминаю значение нового слова или выражения, представляя, в какой ситуации оно может быть использовано» [105].

Экспериментально доказано, что степень запоминания лингво-профессиональной лексики значительно выше при использовании, как говорят психологи 5+- 2, что связано с систематизированными ассоциациями студентов медицинского вуза.

Результаты анкетирования показали, что для этого возрастного периода характерны «скрытые» качественные изменения в речемышлительной деятельности, которые заключаются в развитии культуры речи в целом.

Одной из наиболее явных особенностей студентов медицинского вуза оказывается возрастающее стремление к сознательной деятельности. Именно этим объясняется потребность студентов медицинского вуза в понимании не только краткосрочных и долгосрочных целей обучения, но и целесообразности конкретных методических приемов, используемых преподавателем, а также желание овладеть наиболее рациональными способами овладения интегрированной лингво-профессиональной подготовкой. [18]

Как показало исследование, интегрированная лингво-профессиональная подготовка основывается на совокупности взаимосвязанных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС: профессиональные (ПК1, ПК2, ПК3, ПК7) (профессиональные знания, профессиональная культура, ценностно-смысловой аспект, сформированность знаний через ценности других культур, знание модели построения медицинского дискурса, непрерывное осознание самосовершенствования студентов в медицинской профессии). Межкультурные компетенции выражаются через сформированность знаний, традиций, ценностей других культур, норм поведения, знания национально-культурной специфики. Коммуникативная компетенция (ОК1, ОК2) направлена на развитие способностей студента вуза интерпретировать высказывания с учетом профессионального аутентичного контента. Рефлексивная компетенция (ОКБ-14) направлена на развитие способности студентов к саморефлексии.

Как отмечает А. А. Вербицкий, «усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [48].

Стремительно развивающееся явление международных медицинских программ занимаются подготовкой студентов к международной медицинской практике [110]. Хотя такие изменения становятся все более распространенными и считаются полезными с точки зрения обмена содержанием международных учебных программ, доступа к различным системам здравоохранения и добавления разнообразия в среду обучения учащихся, они часто подвергаются критике в академических дебатах по этическим соображениям.

Однако, в целом преподавательский состав международного медицинского образования позитивно воспринимает интернационализацию, считая ее стратегией в ответ на меняющийся мир и способствует интеграции этого опыта в повседневную преподавательскую

В данном контексте, а также учитывая возрастную специфику студентов медицинского вуза, необходимо организовывать интегрированную лингво-профессиональную подготовку, а для достижения большей их эффективности – посредством учета индивидуально-личностных акцентуаций студентов медицинского вуза.

Становление личности студентов медицинского вуза лонгитюдно, продолжительно во времени и не характеризуется резкими перепадами и кризисами, в результате чего они позднее сверстников становятся самостоятельными и ответственными. Однако, можно стимулировать их развитие, предлагая им решение казуистических и парадоксальных задач [216].

В процессе обучения создаются благоприятные условия для личностной самореализации студентов, а также формирования их творческой индивидуальности. Задачи формирования и оценки уровня сформированности интегрированной лингво-профессиональной подготовки выпускников медицинских вузов включают не столько современное медицинское образование как цель будущей деятельности, сколько реализацию возможностей самоопределения в профессии врача, соответствия личностных, профессиональных и социальных запросов. [181]

Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов медицинского вуза является следующим педагогическим условием в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

В процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки взаимодействие субъектов образования как постоянно действующий фактор целостного развития личности субъектов образования, их успешной деятельности

во многом определяется сформированными у них навыками межличностного взаимодействия и диалогического общения [62].

Взаимодействие субъектов образования может выполнять, по мнению А. И. Субетто, функции, которые рассматриваются в двух аспектах: как взаимообусловленное сосуществование средств цифровых ресурсов и лингво-профессиональной деятельности педагога и обучающихся, которые составляют интегрированную лингво-профессиональную систему и взаимообусловленные изменения, порождающие в цифровой среде появление у субъектов образования новых функций, новых лингвопрофессиональных качеств, а также их реализация в ходе взаимодействия с обучающимися.

Педагогический процесс в медицинском вузе является результатом многокомпонентного учебно-профессионального взаимодействия между студентами и педагогами. Это схема взаимодействия между субъектами образовательного процесса, направленная на достижение цели (рисунок 5)



Рисунок 5 -Схема взаимодействия субъектов образовательного процесса

Успех такого взаимодействия зависит от внедрения и адаптации организационных форм сотрудничества: игровые технологии, работа в мини-группах от трех человек, совместно-распределительная деятельность, тренинги, семинары, мастер-классы и другие виды занятий, предполагающие непосредственное участие студентов медицинского вуза.

Педагог высшего профессионального образования должен владеть не только широким арсеналом педагогических навыков, а виртуозно апеллировать психологическими компетенциями [80]. Созданию благоприятного психологического климата при реализации интегрированных

лингвопрофессиональных программ способствует рефлексии и саморазвитию личности обучающихся, позволяет получить интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение.

Проанализировать уровень психологического комфорта в группах можно по внутренним и внешним проявлениям. Внутренний контакт внутри группы характеризуется проявлением между участниками толерантности, лабильности, эмпатии, уважительное отношение; внешний – действия и поступки взаимодействующих субъектов. Следовательно, психологический комфорт учебной деятельности – среда, способствующая непринужденному общению и демонстрации своих профессиональных навыков, реализующая продуктивную коммуникацию между субъектами обучения [211].

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка специалистов медицинского вуза проводится в университетах с применением активных педагогических методов и технологий, способствующих мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности, самопознанию и рефлексии: вейб-сайты, цифровые справочные и образовательные материалы и средства цифровых ресурсов - вебинары, веб-страницы и веб-сайты, цифровые изображения и цифровые образовательные видео, гиперссылки на различные медицинские справочники и сайты), средства визуальной коммуникации (интерактивные графы) [27].

Современная педагогика рассматривает вузовские формы обучения с позиции взаимодействия субъектов, о чем нами уже упоминалось ранее. Разработка концепции субъективной личностной трансформации в процессе профессионального образования сформировала новое направление в педагогике – субъектная педагогика [43;156;161].

Впервые философская категория «субъект» как «самодетерминированная субстанция» была сформулирована Г. Гегелем, психологической категорией она стала благодаря научным исследованиям С. Л. Рубинштейна [61]. Дальнейшее развитие категории «субъект» и «субъектность» получили в трудах его учеников и последователей, а именно – К. А. Альбухановой-Славской, А. В. Брушлинского,

А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского. По мнению Н. М. Борытко, субъект – это познающий, активно действующий человек, обладающий сознанием и волей [43].

В педагогической системе взаимодействие происходит между двумя субъектами: студент и педагог. Субъектность студента выражается в его активной позиции как участника процесса обучения, способность к рефлексии, самопознанию и самосовершенствованию. Субъектность педагога заключается в организации, контроле и анализе психологических, учебных и профессиональных предпосылок студента к обучению, развитию у него недостающих личностно-деятельностных компетенций.

Такая система субъект-субъектных отношений направлена на активное общение, взаимодействие и взаимное сотрудничество участников учебного процесса. Отношения основываются на взаимном уважении, равноправии, принятии персонализации друг друга.

Некоторые авторы определяют «субъект» как «личность, проявляемая в действии» [131]. При обучении перед педагогом стоит задача развить у студентов такие качества, как инициативность, рефлексия, самореализация [107].

Каждый конкретный субъект определяется посредством отношения к другому субъекту. Попадая в систему университетского образования, перед студентом открываются новые горизонты для познания своего личностно-психологического мира [136; 137]. Оставшись, по сути, наедине с самим собой (многие студенты переезжают в другой город, меньше контактов с родителями, меняется круг привычных друзей), студентам медицинского вуза приходится самостоятельно решать не только поставленные учебные задачи, но и адаптироваться к новым условиям существования [138]. Помимо учебной нагрузки, студент раскрывает себя, определяя и демонстрируя свое положительное или отрицательное отношение к сотрудникам учебного учреждения и их подразделений, а также взаимодействуя с персоналом лечебно-профилактических учреждений, на базе которых проводятся практические занятия.

Следующим педагогическим условием является *поэтапность уплотнения и концептуализация знаний*. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка реализуется в три этапа, обеспечивая единство цели и результата образовательного процесса. Необходимо отметить, что процесс интегрированной лингво-профессиональной подготовки, в зависимости от этапа, происходит с учетом индивидуально-личностных особенностей каждого студентов медицинского вуза за счет адекватно подобранных специальных заданий для комплексного и последовательного развития интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Поэтапная интегрированная лингво-профессиональная подготовка включает и теоретический аспект: организованная работа в аудитории с использованием информационных форм (информационные лекции, проблемные лекции, практические занятия) [64; 66], цифровых средств (планшеты, смартфоны, ноутбуки, презентации). На втором и третьих этапах стимулируется способность к более глубокому осознанию студентами медицинского вуза значимости и важности процесса интегрированной лингво-профессиональной подготовки для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности, формируется направленность студентов медицинского вуза на профессиональную деятельность, выявляется специфика отношения личности каждого студентов медицинского вуза к собственному «Я». Аудиторная работа в режиме face-to-face, on-line чаты, проведение конференций, мастер-классов деловых и ролевых игр и упражнений, тестирования ведет студентов медицинского вуза к осмыслению результата своей деятельности и к раскрытию способности к познанию и исследованию себя [205]. Постоянная активизация познавательных и исследовательских функций студентов медицинского вуза способствует развитию личностной позиции и постоянному изучению себя как профессионала [148].

Создание *коммуникативной, рефлексивно-познавательной образовательной среды* является последним педагогическим условием. Эволюция понятия коммуникация применительно к интегрированной лингво-профессиональной подготовке рассматривается по-разному от: средств передачи коммуникации до

условия функционирования интегрированной образовательной среды. Коммуникацию можно рассматривать как форму деятельности, которая проявляется в процессе обмена информацией, взаимопереживания и взаимопонимания партнеров. Она характеризуется общением, предполагающим взаимосвязь между партнерами, обменом эмоциями, сопереживанием [94].

Коммуникация может решать разные задачи: выражение отношения людей друг к другу, обмен информацией, сострадание и взаимное понимание. Раскрывая понятие «коммуникация», следует учитывать стратегию модернизации отечественного образования, которая направлена на развитие компетенций в интеллектуальной, коммуникационной и информационной сферах.

Таким образом, появляется необходимость создания коммуникативной, рефлексивно-познавательной образовательной среды.

Ценностным ориентиром в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза выступает развитие рефлексии будущего специалиста как способности студента медицинского вуза к самоанализу и самосовершенствованию в собственной профессиональной деятельности, умение адекватно выделять и анализировать собственные профессиональные действия, выражающаяся в трех видах рефлексии: сиуативная, ретроспективная, перспективная.

Коммуникативная, рефлексивно-познавательная образовательная среда создает условия для познания себя студентами медицинского вуза, своих интеллектуальных способностей, сильных и слабых сторон, так как профессиональное сознание определяется в принятии и осознании своей будущей профессиональной роли в обществе.

Создание коммуникативной, рефлексивно-познавательной образовательной среды способствует развитию у студентов медицинского вуза рефлексивного мышления при решении профессиональных задач. В процессе их выполнения у студентов вырабатываются определенные алгоритмы действий, находящие свое применение в будущей интегрированной лингво-профессиональной деятельности. Коммуникативная, рефлексивно-познавательная среда как педагогическое

условие способствует развитию диалогичности студентов медицинского вуза в процессе обсуждения профессиональных задач, кейс-стади, проектов.

Созданные педагогические условия позволили усилить эффективность процесса интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа. Таким образом, педагогические условия данного исследования способствовали процессу интегрированной лингво-профессиональной подготовки. Исследование подтвердило эффективность совокупности выделенных и реализованных нами педагогических условий.

2.3. Описание опытно-экспериментальной работы по реализации педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с выдвинутой целью, гипотезой и задачами диссертационной работы и состояла в практической проверке эффективности реализации структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе педагогической комплексной педагогической технологии контекстного типа.

Основной целью экспериментальной работы является проверка гипотезы о том, что внедрение предлагаемой педагогической структурно-функциональной модели на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа будет эффективным в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Разработать план экспериментальной работы и выявить ее содержание, направленное на реализацию структурно-функциональной модели

интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе педагогической комплексной педагогической технологии контекстного типа

2. Разработать критерии и показатели оценки структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа;

3. Подобрать диагностические методики для определения уровней интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа с учетом выбранных критериев и показателей.

4. Провести первичное диагностическое исследование интегрированной лингво-профессиональной подготовки студента медицинского вуза.

5. Разработать и внедрить в образовательный процесс комплексную педагогическую технологию контекстного типа на основе учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов» как содержательную основу интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

6. Осуществить количественный и качественный анализ данных, полученных на контрольном этапе экспериментальной работы, сравнить их с результатами констатирующего этапа, сделать соответствующие выводы о правомерности выдвинутой гипотезы исследования.

Базовой гипотезой экспериментальной работы выступило предположение о том, что эффективность интегрированной лингво-профессиональной подготовки увеличится в процессе внедрения структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа. Содержательной основой интегрированной лингво-профессиональной подготовки выступило учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов» с учетом педагогических условий и прошлого опыта [88].

Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов:

Первый этап – активизация интегрированной лингво-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза (констатирующий этап);

- определение направленности деятельности студентов медицинского вуза с целью установления исходного уровня интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе принятия ценностно-смыслового взаимодействия специалистов в междисциплинарном контексте;

- подбор экспериментальной и контрольной групп с целью определения выборки исследования интегрированной лингво-профессиональной подготовки, составление анкет, тестов, подбор диагностических методик; подготовка учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов» к экспериментальной работе;

- разработка оценочно-экспериментальной базы исследования, с учетом особенностей лингво-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза.

Второй этап – проведение формирующего этапа эксперимента с учетом новых характеристик интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Третий этап – формирование готовности студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовки, обобщение полученных данных в процессе экспериментальной работы.

Экспериментальная работа выполнялась в период с 2018 по 2022 учебный год на базе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко» и ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет».

Основная цель экспериментальной работы – готовность студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа и педагогических условий.

Анализ диагностики интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза позволил определить уровень сформированности интегрированной лингво-профессиональной подготовки в соответствии с выявленными критериями и показателями.

Этапы реализации структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа представлены на рисунке 6.

Определены **методы исследования**: беседа, анкетирование, анализ и обработка полученных данных, осмысление и оформление результатов исследования.

Цель констатирующего эксперимента – определить эффективность технологий и методик ценностно-смысловых ориентаций интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза с опорой на разработанную теоретическую базу.

Педагогический эксперимент проводился на основе принципов:

- взаимосвязи теории и практики на основе принципов научности и систематичности;
- учета индивидуально-личностных особенностей студентов медицинского вуза;
- учета профессиональных интересов и ценностей студентов медицинского вуза;
- преемственности различных этапов экспериментального обучения с учетом активности сознания личности студентов медицинского вуза;

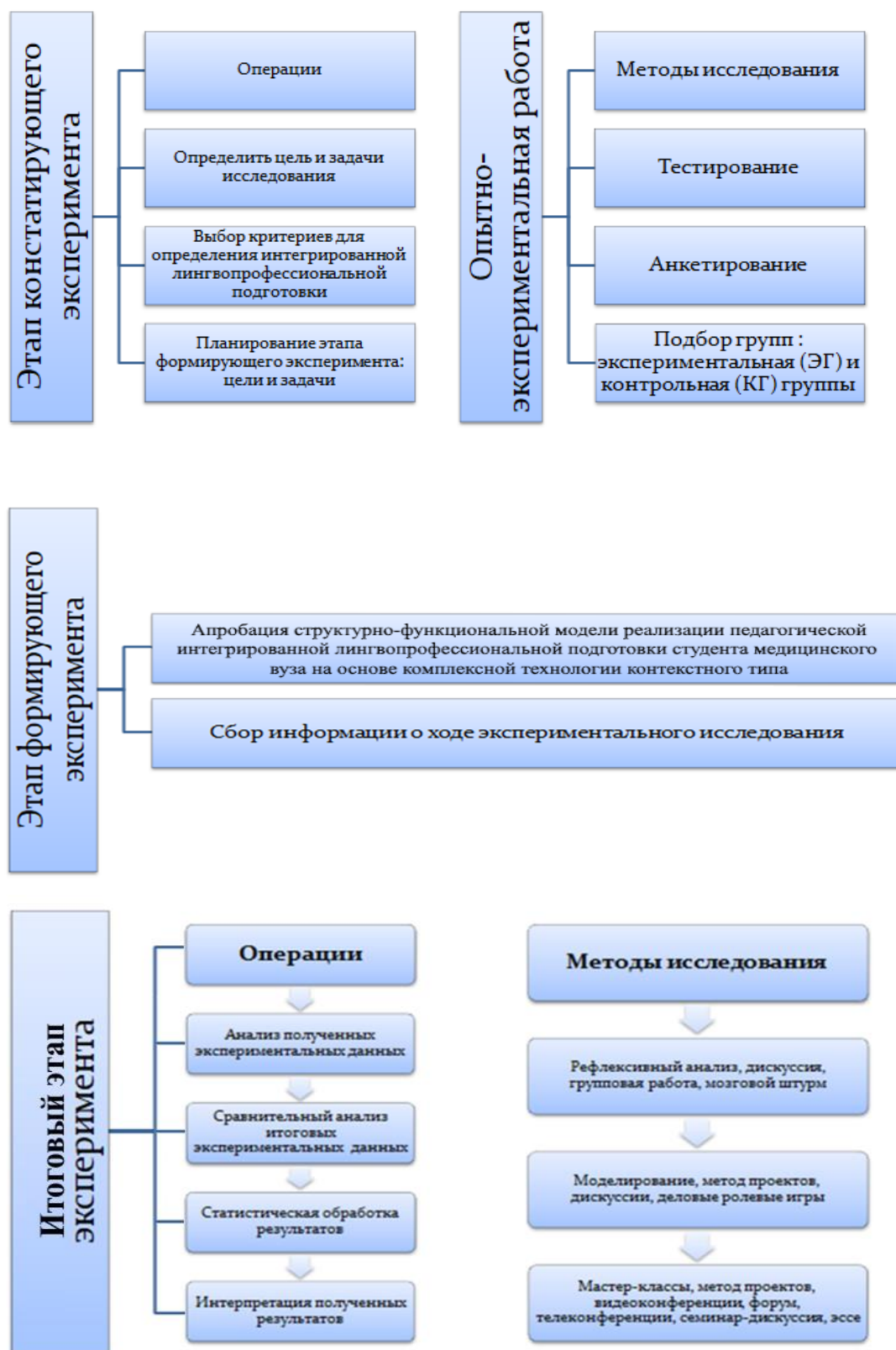


Рисунок 6 -Этапы реализации педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа

Задачи констатирующего этапа:

- проверить эффективность интегрированной совокупности компетенций, показателей и уровней интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

- проверить эффективности педагогических условий, методов, форм и средств, при которых интегрированная лингво-профессиональная подготовка будет проходить продуктивно.

- сопоставить и проанализировать эффективность разработанной структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки

- обосновать и предложить рекомендации по реализации интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Различия интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза в контрольной и экспериментальной группах заключались в следующем:

- проверялась эффективность реализации структурно-функциональной модели, педагогических условий и педагогической технологии контекстного типа на основе учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов», обеспечивающее интеграцию аудиторной, аудиторной работы смешанного формата, самообучение учебно-профессиональной деятельности.

Для реализации педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, в рамках проводимой экспериментальной работы, нами были определены критерии и показатели, уровневые характеристики, позволяющие в полной мере оценить степень сформированности интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза. С целью диагностики уровней сформированности интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза в ходе теоретического анализа научных источников

нами были определены следующие критерии: знаниевый, ценностный, праксиологический и рефлексивный (таблица 2).

Знаниевый критерий профессиональной компетенции направлен на:

- знания в области лингво-профессиональной подготовки;
- знание ценности человеческого здоровья;
- потребности к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Ценностный критерий межкультурной компетенции направлен на:

- знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики;
- способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки;
- способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур.

Праксиологический критерий коммуникативной компетенции направлен на:

- знание моделей построения медицинского дискурса в процессе лингво-профессиональной подготовки;
- способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента;
- способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур.

Рефлексивный критерий рефлексивной компетенции направлен на:

- развитие способности к саморефлексии;
- развитие профессионального самосознания;
- адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон.

Также были выявлены уровни интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза:

Таблица 2

Критерии и показатели интегрированной лингво-профессиональной подготовки

Критерии	Показатели
1. Знаниевый	- знания в области лингво-профессиональной подготовки; - знание ценности человеческого здоровья - потребности к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки
2. Ценностный	- знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики - способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки - способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур
3. Психологический	- знание моделей построения медицинского дискурса в процессе лингво-профессиональной подготовки - способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента - способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур
4. Рефлексивный	- развитие способности к саморефлексии - развитие профессионального самосознания - адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон

Креативный уровень выражается в демонстрации глубоких и системных знаний в области интегрированной лингво-профессиональной подготовки, в знании ценности человеческого здоровья и потребности к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки; в знании традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики (профессиональная компетенция); способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки, способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки с представителями других стран и культур (межкультурная

компетенция); в знании моделей построения медицинского дискурса в процессе лингво-профессиональной подготовки, в способности интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента, в способности модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур (коммуникативная компетенция); в развитии способности к саморефлексии, и развитию профессионального самосознания, в адекватной самооценке своей профессиональной деятельности и понимании своих сильных и слабых сторон (рефлексивная компетенция).

Продуктивный уровень демонстрирует стандартные знания в области интегрированной лингво-профессиональной подготовки и в понимании ценности человеческого здоровья и выражается в ситуационном проявлении потребности к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки (профессиональная компетенция); возникает периодический интерес к знаниям традиций, ценностей других культур и национально-культурной специфики, к способности формирования ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки и способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур (межкультурная компетенция), наблюдается ситуационное проявление знания моделей построения медицинского дискурса в процессе лингво-профессиональной подготовки, способности интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента и способности модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур (коммуникативная компетенция); периодически проявляются способности к саморефлексии, развитию профессионального самосознания, к адекватной самооценке своей профессиональной деятельности и пониманию своих сильных и слабых сторон (рефлексивная компетенция)

Репродуктивный уровень показывает, что демонстрируются поверхностные знания в области интегрированной лингво-профессиональной подготовки и в понимании ценности человеческого здоровья и выражается в слабом проявлении потребности к достижению успехов в процессе

интегрированной лингво-профессиональной подготовки (профессиональная компетенция); ситуационное проявление знаний традиций, ценностей других культур и национально-культурной специфики, отсутствует способность формирования ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки и способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур (межкультурная компетенция), наблюдается ситуационное проявление знания моделей построения медицинского дискурса в процессе лингво-профессиональной подготовки, отсутствует способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента и способности модифицировать, (коммуникативная компетенция); слабая способность к саморефлексии и развития профессионального самосознания, отсутствует адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и не сформировано понимание своих сильных и слабых сторон (рефлексивная компетенция)

Экспериментальная проверка эффективности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа проводилась в форме педагогического эксперимента в ходе констатирующего, формирующего и итогового этапов.

На констатирующем этапе эксперимента осуществлялась проверка интегрированной совокупности компетенций (профессиональной, коммуникативной, межкультурной, рефлексивной компетенций)

Для диагностики уровня сформированности интегрированной лингво-профессиональной готовности использовался следующий диагностический инструментарий:

- знаниевый критерий – тестирование, опрос, написание эссе, рефератов;
- мотивационный критерий – тестирование, анкетирование;
- праксиологический критерий – решение проблемных и ситуативных задач;

➤ рефлексивный критерий – анкетирование, составление рефлексивного дневника, деловая игра.

Критерии, показатели и диагностические методики оценки интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза представлены ниже в таблице 3.

На *констатирующем этапе* эксперимента с помощью выявленных диагностических методик проводилась начальная оценка уровней интегрированной лингво-профессиональной подготовки, в которой приняли участие студенты Воронежского государственного технического университета по специальности 12.02.10 «Биотехнические и медицинские аппараты и системы» и студенты медицинского вуза по специальности 31.05.01 «Лечебное дело, получающих профессию «Врач-лечебник». Были подобраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы - 36 респондентов контрольная группа и 36 респондентов экспериментальная группа.

Таблица 3

Критерии, показатели и диагностические методики оценки интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза

Компетенции	Критерии	Показатели	Диагностические методики	Креативный уровень	Продуктивный уровень	Репродуктивный уровень
Профессиональная	1. Знаниевый	-знания в области лингво-профессиональной подготовки -знание ценности человеческого здоровья -потребности к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной деятельности	тестирование, опрос, написание эссе, рефератов	Демонстрирует глубокие и системные знания в области лингво-профессиональной подготовки -осознание ценности человеческого здоровья -потребности к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки	Демонстрирует стандартные знания в лингво-профессиональной подготовке -проявляется понимание знания традиций, ценностей других культур периодический интерес к потребностям в достижении успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки	Демонстрирует поверхностные знания лингво-профессиональной подготовке -знание ценности человеческого здоровья отсутствует -проявление потребности к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовке
Коммуникативная	2. Ценностный	-знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики -способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки -способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур	тестирование, анкетирование	Демонстрирует глубокие знания традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики -наблюдается развитие способности к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки; -проявляется способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур познавательных действий	Демонстрирует ситуативные знания традиций, ценностей других культур и национально-культурной специфики -наблюдается способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки -периодическое проявление способности к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур	Демонстрирует знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики - способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки - ситуационное проявление способности к лингво-профессиональной подготовке

Рефлексивный	Межкультурная компетенция	-знание моделей построения медицинского дискурса в процессе лингво-профессиональной подготовки -способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента -способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур	решение проблемных и ситуативных задач	Глубокие знания модели построения медицинского дискурса в процессе лингво-профессиональной подготовки - развитие способности к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки - способность к лингвопрофессиональному общению с представителями других стран и культур	Знание моделей построения медицинского дискурса в процессе лингво-профессиональной подготовке - проявляется способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента - способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур	Отсутствие знаний моделей построения медицинского дискурса в процессе лингвопрофессиональной подготовки - способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента - способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур
	4. Рефлексивный	-развитие способности к саморефлексии -развитие профессионального самосознания -адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон	анкетирование, составление рефлексивного дневника	Развитие способности к саморефлексии -развитие профессионального самосознания - адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон	Проявление ситуативной способности к саморефлексии - развитие профессионального самосознания - ситуативное проявление самооценки своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон	Полное отсутствие рефлексивной составляющей - слабое развитие профессионального самосознания -отсутствует адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза оценивается с использованием знаниевого критерия по показателям и следующим диагностическим методикам: тестирование, опрос, написание эссе, рефератов. Темы для обозначенных диагностических методик соответствовали тематическому плану изучения дисциплины.

Моделирование основного содержания интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза (формы, средства, методы) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Моделирование основного содержания интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза (формы, средства, методы)

	Интегрированная лингво-профессиональная подготовка		
Формы	Модуль 1. Теоретический аспект интегрированной лингво-профессиональной подготовки	Модуль 2. Особенности лингво-профессиональной подготовки	Модуль 3. Понимание и осознание стадии становления врача как системы избирательных, сознательных связей личности врача
Тесты	Здоровье. Здоровый образ жизни.	Национальная система здравоохранения Великобритании.	Опорно-двигательная система: - анатомия - физиология - патология
Эссе	Важность здорового образа жизни	Различия между Национальными системами здравоохранения Великобритании и России	Роль врачебной этики
Реферат			Динамика развития коронавируса

В таблице представлены данные результатов исследования знаниевого критерия в экспериментальной и контрольной группах студентов, обучающихся в медицинском вузе, по специальности 12.02.10 «Врач-лечебник», которые показывают, что студенты и контрольной, и экспериментальной групп обозначили

потребность к интегрированной лингво-профессиональной подготовке, т. к. интерпретация полученных данных по показателям свидетельствует о низком уровне знаний в области интегрированной лингво-профессиональной подготовки (35,3 % (КГ), 33,0 % (ЭГ)), знание ценности человеческого здоровья (38,4% (КГ), 35,4 % (ЭГ)), потребности к достижению профессиональных успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки (36,9% (КГ), 36,8% (ЭГ)). Результаты диагностики знаниевого критерия интегрированной лингво-профессиональной подготовки на констатирующем этапе эксперимента представлены ниже в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики знаниевого критерия интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Показатели	Уровни (в %)					
	Репродуктивный		Продуктивный		Креативный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Знания в области лингво-профессиональной подготовки	35,3	33,0	39,4	40,6	25,3	26,4
Знание ценности человеческого здоровья	38,4	35,4	40,9	44,8	20,7	19,8
Потребность к достижению профессиональных успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки	36,9	36,8	39,6	40,8	23,5	22,4
Интегративные результаты	36,8	35,0	39,9	42,06	23,1	22,8

Результаты анкетирования (таблица № 6) позволили выявить исходный уровень мотивации студентов к интегрированной лингво-профессиональной подготовке. Результаты диагностики мотивации студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке, приведенные в таблице,

демонстрируют достаточно высокий уровень мотивов обучающихся в обеих группах в таких показателях как «стремление оказывать медицинскую помощь» (35.6% (КГ) и 36,5 % (ЭГ)); «возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности» (33,5 % (КГ) и 34,4 % (ЭГ));

Таблица 6

Анкета мотивов студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке

№ п/п Мотивы интегрированной подготовки	КГ (в %)	ЭГ (в %)
1. Денежный заработок	1.5%	2.5%
2. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	2,5 %	3,3%
3. Стремление оказывать медицинскую помощь	35,6%	36,5%
4. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	33,5%	34,4%
5. Влияние семейных традиций	3,5%	3,2%
6. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка способствует карьерному росту	4,1%	5,1%
7. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка способствует саморазвитию и самосовершенствованию	3,6%	2,0%
8. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка помогают получить передовые знания в профессии	8,3%	6,8%
9. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка помогает сотрудничать с зарубежными специалистами	4,4%	3,3%
10. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка способствует участию в международных конференциях и съездах	4,0%	4,5%

Таблица 7

Результаты диагностики ценностного критерия интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Показатели	Уровни					
	Репродуктивный		Продуктивный		Креативный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики	54,5	53,4	34,3	36,5	11,2	10,1
Способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки	28,8	31,4	55,2	52,3	16,0	16,3
Способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур	23,1	21,8	25,5	28,4	51,4	49,8
Интегративные результаты	35,5	35,4	38,3	39,0	26,2	25,4

Диагностика ценностного критерия (межкультурная компетенция) интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента (КГ и ЭГ) показала, репродуктивный уровень показателей: репродуктивный уровень знаний традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики (54,5% (КГ) и 53,4% (ЭГ)), способности к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки (28,8% (КГ) и 31,4% (ЭГ)), способности к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур (23,1% (КГ) и 21,8 % (ЭГ)) (таблица 7).

Диагностика прагматического критерия (коммуникативная компетенция) интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента (КГ и ЭГ) была проведена по показателям (знание модели построения медицинского дискурса в процессе

интегрированной лингво-профессиональной подготовки; способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента; способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур) на основе предложенных проблемных и ситуативных задач: «Speaking and Team Work» (Обсуждение проблемных ситуаций группой будущих врачей): Внедрение инновационных цифровых технологий – угроза человеческому здоровью.

Интерпретация полученных данных показала, что респонденты имеют репродуктивный уровень показателей его проявления: знание моделей построения медицинского дискурса (58,2% (КГ), 60,2% (ЭГ)), способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента (42,1% (КГ), 49,3 % (ЭГ)), способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур (42,1% (КГ), 39,3% (ЭГ)), способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур (47,3% (КГ), 42,6% (ЭГ)), при этом респонденты со средними уровневными показателями праксиологического критерия осознают значимость овладения стратегиями интегрированной лингво-профессиональной подготовки

Результаты диагностики праксиологического критерия интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты диагностики прагматического критерия интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Показатели	Уровни					
	Репродуктивный		Продуктивный		Креативный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Знание моделей построения медицинского дискурса	58,2	60,2	28,4	25,7	13,4	14,1
Способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента	42,1	39,3	37,7	48,8	20,2	11,9
Способность модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур	47,3	42,6	41,8	34,9	11,1	22,5
Интегративные результаты	49,2	47,3	35,9	36,4	14,9	16,3

Диагностика рефлексивного критерия рефлексивной компетенции проводилась по показателям на основе заполнения рефлексивного дневника и представлена в таблице 9.

Таблица 9

Диагностическая методика для выявления рефлексивного критерия интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента.

ВУЗ		Тема:		
Моя готовность к занятию	Готов	Не готов	Готов, но недостаточно	
Монологическая речь	Я могу высказаться по теме	Я не могу высказаться по теме	Я могу высказаться по теме, но с ошибками	
Чтение и выполнение лексико-грамматических заданий	Я могу перевести текст без помощи словаря	Я могу перевести текст, но в некоторых моментах нужен словарь	Я могу перевести текст только с помощью словаря	
Диалогическая речь и работа в команде	Я могу вести диалог и могу работать в команде.	Диалог и работа в команде вызывает у меня некоторые трудности.	Диалог и работа в команде дается мне очень тяжело.	
Аудирование /видео	Я полностью понял(а) информацию	Я частично понимаю информацию	Я не понимаю.	
Понимание своих сильных и слабых сторон в изученной теме	Я все знаю, у меня нет трудностей.	Я понимаю, где мои трудности и в чем нужно улучшение.	Я не понимаю, где мои ошибки.	
Свою деятельность я оцениваю как:	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	
Оценка деятельности преподавателем:				

Полученные результаты диагностики рефлексивного критерия рефлексивной компетенции показали, что студенты медицинского вуза недостаточно способны к профессиональной саморефлексии и не способны определять свои сильные и слабые стороны и имеют низкие показатели: развитие способности к саморефлексии (41,9% (КГ), 41,4% (ЭГ)), развитие профессионального

самосознания (43,8% (КГ), 45,4% (ЭГ)), адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон (41,6% (КГ), 42,3% (ЭГ)). Результаты диагностики рефлексивного критерия представлены ниже в таблице 10.

Таблица 10

Результаты диагностики рефлексивного критерия интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента

Показатели	Уровни					
	Репродуктивный		Продуктивный		Креативный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Развитие способности к саморефлексии	41,9	41,4	30,5	29,8	27,6	28,8
Развитие профессионального самосознания	43,8	45,3	27,8	25,1	28,4	29,6
Адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон	41,6	42,3	32,2	29,1	26,2	28,6
Интегративные результаты	42,4	43	30,2	28	27,4	29

Обобщенные данные диагностики критериев интегрированной лингво-профессиональной подготовки на констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах студентов медицинского и технического вуза представлены в Таблице 11.

Таблица 11

Диагностика уровней сформированности интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента (КГ и ЭГ) (%)

Критерии	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Уровни			Уровни		
	Репродуктивный (низкий) %	Продуктивный (средний) %	Креативный (высокий) %	Репродуктивный (низкий) %	Продуктивный (средний) %	Креативный (высокий) %
Знаниевый	36,8	39,9	23,1	35,0	42,06	22,8
Ценностный	35,5	38,3	26,3	33,4	39,0	25,4
Праксиологический	49,2	35,9	14,9	47,3	36,4	16,3
Рефлексивный	42,4	30,2	27,4	43,0	28,0	29,0

Интерпретация полученных на констатирующем этапе эксперимента данных выделенных критериев интегрированной лингво-профессиональной компетенции студентов медицинского вуза позволила выявить сходные тенденции в исследуемых группах: знаниевый критерий - 36,8% (КГ) и 35,0% (ЭГ) студентов имеют репродуктивный уровень знаниевого критерия профессиональной компетенции; ценностный критерий – 35,5 % (КГ) и 33,4 % (ЭГ) студентов имеют репродуктивный уровень ценностного критерия межкультурной компетенции; праксиологический критерий – 49,2 % (КГ) и 47,3 % (ЭГ) имеют репродуктивный уровень праксиологического критерия коммуникативной компетенции; рефлексивный критерий – 42,4% (КГ) и 43,0 % (ЭГ) имеют низкий уровень рефлексивного критерия рефлексивной компетенции.

Высокий уровень показателей знаниевого критерия был выявлен только у 23,1 % (КГ) и 22,3% (ЭГ) респондентов, в чем проявлялся их продуктивный уровень потребности в достижении профессиональных успехов (39,6 % КГ и 40,8 % ЭГ)). В представленных группах наблюдается низкий уровень знаний в области интегрированной лингво-профессиональной подготовки (знания в области лингво-профессиональной подготовки, знания ценности человеческого здоровья, потребности к достижению успехов), что определяет необходимость повышения уровня знаниевого компонента. Низкие показатели демонстрируют слабые знания

в области лингво-профессиональной подготовки и ценности человеческого здоровья.

Наглядно представлены результаты диагностики уровней сформированности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза контрольной и экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента на рисунке 7 и 8.

Анализ результатов ценностного критерия показал, что только у 26,3% (КГ) и 25,4% % (ЭГ) респондентов был выявлен креативный уровень знаний традиций, культур и ценностей других культур и способность к формированию ценностных ориентаций. Иными словами, менее 30% респондентов обеих групп готовы к интегрированному лингво-профессиональному общению с представителями других культур.

Креативный уровень сформированности прагматического критерия проявляется только у 14,9% (ЭГ) и 16,3 % (КГ), что свидетельствует о необходимости развития знаний моделей построения медицинского дискурса и способности интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента. Низкие показатели прагматического критерия указывают о том, что студенты медицинского вуза обладают слабыми знаниями моделей построения медицинского дискурса и не способны интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента.

Анализ результатов рефлексивного критерия показал, что 27,4% % (ЭГ) и 29.0% (КГ) респондентов демонстрируют их способность к саморефлексии и развитию профессионального самосознания.

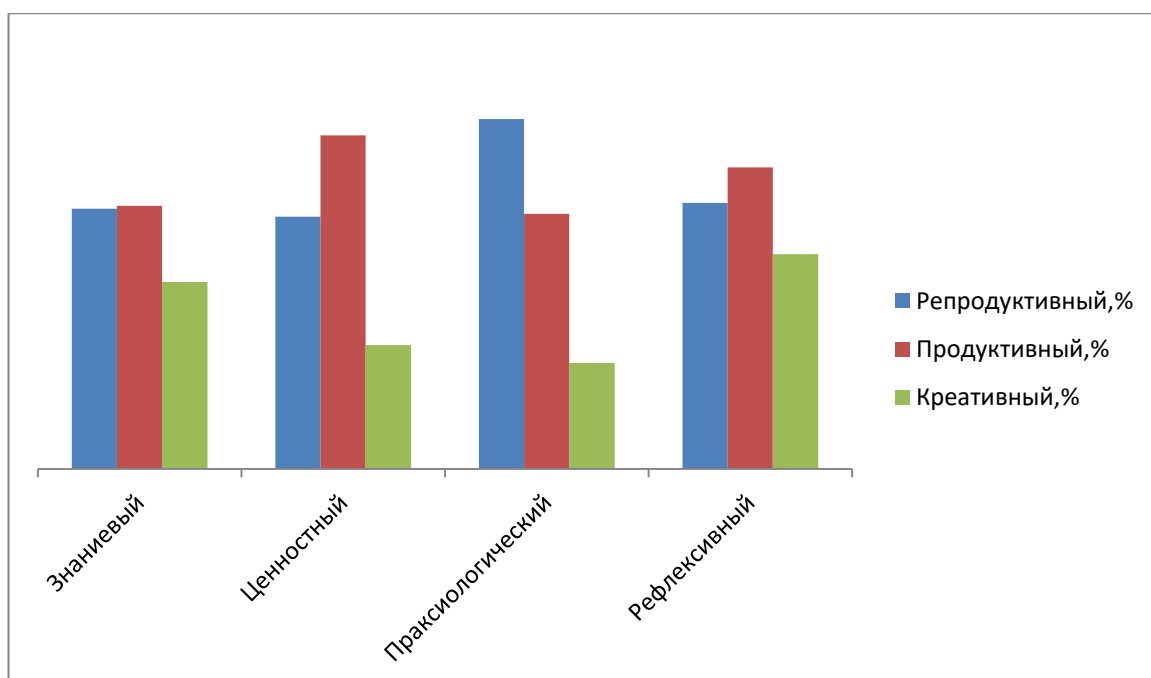


Рисунок 7 - Оценка сформированности интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуз в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента

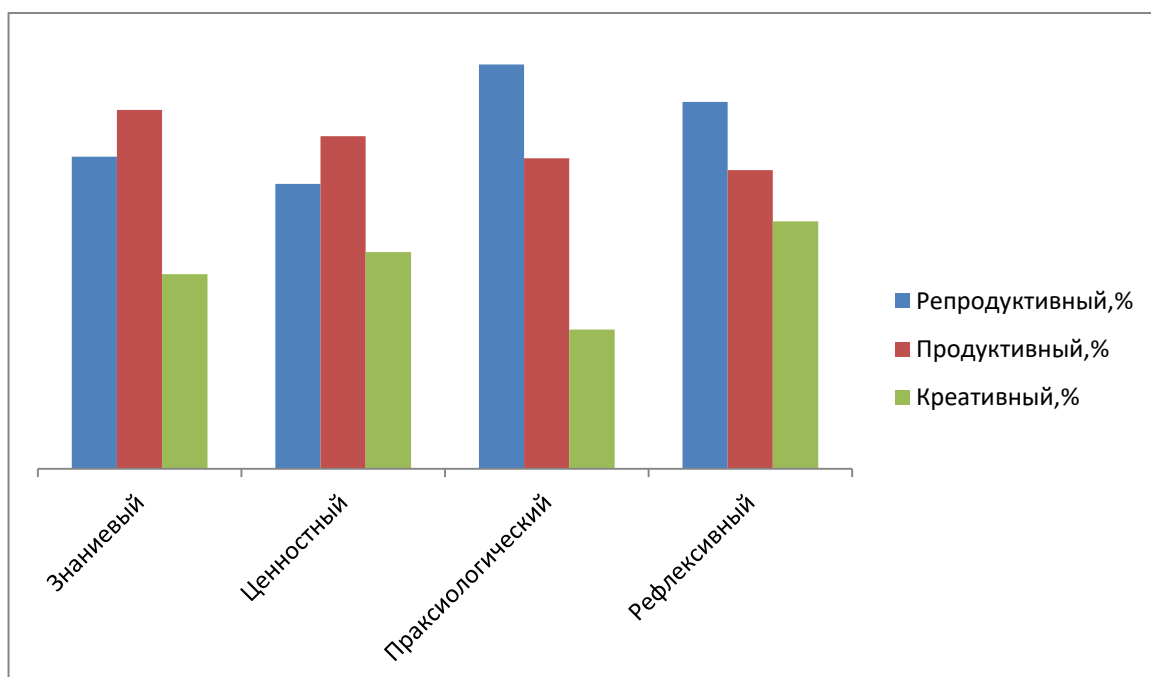


Рисунок 8 - Оценка сформированности интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза в экспериментальной группе на констатирующем этапе эксперимента

Обобщенные итоги констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах в процентном соотношении выявили по показателям наиболее низкий уровень знаниевого и праксиологического критериев интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского

вуза.

На основании полученных результатов на констатирующем этапе эксперимента диагностики интегрированной лингво-профессиональной подготовки студенты медицинского вуза проявили низкие знания по показателям знаниевого критерия. В итоге было установлено, что между контрольной и экспериментальной группами значимых отличий по выделенным критериям не выявлено, что подтверждает однородность групп, принимающих участие в экспериментальной работе (таблица 12, таблица 13, рисунок 9).

Таблица 12

Уровневые характеристики интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе (%)

Уровни	Знаниевый	Ценностный	Праксиологический	Рефлексивный	Интегрированные результаты
Креативный	25,3	26,2	14,9	27,4	23,4
Продуктивный	39,9	38,3	35,9	30,2	35,9
Репродуктивный	35,3	35,5	49,2	42,4	40,6

Таблица 13

Уровневые характеристики интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе (%)

Уровни	Знаниевый	Ценностный	Праксиологический	Рефлексивный	Интегрированные результаты
Креативный	22,8	25,4	16,3	29,0	23,3
Продуктивный	42,0	39,0	36,4	28,0	36,3
Репродуктивный	35,0	35,4	47,3	43,0	40,1

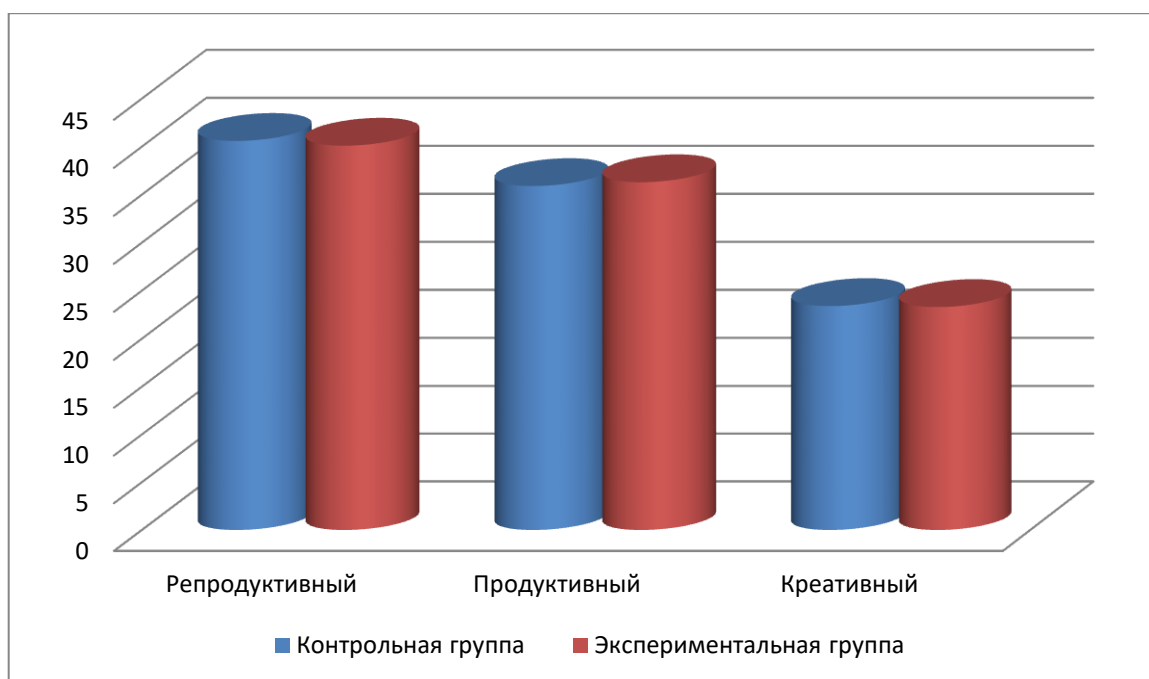


Рисунок 9 - Итоговые результаты уровней сформированности интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов в экспериментальной группе и контрольной группе (констатирующий эксперимент)

Анализ констатирующего эксперимента показал, что у большинства респондентов отсутствуют знания в области интегрированной лингво-профессиональной подготовки, большинство респондентов даже не задумывается о ценности человеческого здоровья, но некоторые респонденты проявили высокие мотивы к выполнению будущей профессиональной деятельности и продемонстрировали осознание потребности развиваться и достичь успехов в процессе профессиональной деятельности; отсутствует осознание ценностных доминант представителей разных культур и знаний национально-культурной специфики, у большинства респондентов ситуативное проявление к лингво-профессиональному общению, отсутствуют знания моделей построения медицинского дискурса, у большинства респондентов проявляется ситуационное желание к развитию способности саморефлексии и в большинстве случаев наблюдается полное отсутствие рефлексивной составляющей.

На основе результатов анкетирования, тестирования, проблемных ситуаций, бесед, интервьюирования, написания эссе и рефератов студентов медицинского вуза были выявлены пробелы знаний в области интегрированной лингво-

профессиональной подготовки, знания ценности человеческого здоровья, недостаточно высокий уровень мотивов студентов медицинского вуза как в контрольной, так и в экспериментальной группе по таким показателям как: стремление оказывать медицинскую помощь, возможность наиболее полной реализации именно в этой деятельности. Диагностика прагматического критерия показала, что респонденты со средним уровнем осознают значимость овладения моделями построения медицинского дискурса, способность интерпретировать высказывания с учетом обновленного лингво-профессионального контента, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия с представителями других культур. Диагностика рефлексивного критерия показала, что у студентов медицинского вуза недостаточно развита способность к саморефлексии, профессиональное самосознание, адекватная самооценка своей профессиональной деятельности. Значимость самосознания, самооценки, самореализации, саморазвития доказываются в исследованиях В. И. Андреева. Особенно важно учитывать самооценку позиций способности разработки индивидуальной траектории с заданными результатами, навыков самообразования, самообучения, самовоспитания. Самооценка определяется по следующим показателям и уровням (репродуктивный, продуктивный, креативный), по соотношению с результативностью: адекватная самооценка отражает реальное оценивание себя, своих способностей, своих качеств и возможностей. Заниженная самооценка свидетельствует о неуверенности в своих возможностях. Результаты констатирующего эксперимента показали:

- недостаточно проявляется студентами медицинского вуза ориентация на знания в области лингво-профессиональной подготовки, знания ценности человеческого здоровья, потребность к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки;

- слабо представляется динамика проявления способности модифицировать, критически осмысливать собственный медицинский опыт в процессе взаимодействия с представителями других культур;

- не структурирована интегрированная лингво-профессиональная подготовка, актуализирующая собственный смысл освоения медицинского дискурса, интегрирующего систему овладения языковыми и клиническими знаниями из различных дисциплин на основе рефлексии студентов собственной деятельности как ключевой в системе образования;

- наблюдается проявление личностной идентификации над профессиональной.

Таким образом, проведенные опросы анкетирования подтверждают необходимость интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе разработанной педагогической комплексной технологии контекстного типа.

На формирующем этапе реализовывалась структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе комплексной педагогической технологии и педагогических условий. На данном этапе проводилась работа со студентами с использованием педагогической комплексной педагогической технологии контекстного типа как средства интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов».

В процессе проведения экспериментальной работы были выявлены и обоснованы педагогические условия: мотивация достижения успехов в интегрированной лингво-профессиональной подготовке; учет индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов медицинского вуза; поэтапность уплотнения и концептуализация знаний; создание коммуникативной и рефлексивно-познавательной образовательной среды.

Цель формирующего этапа эксперимента - проверить достоверность выдвинутой гипотезы, эффективность разработанной структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа и целесообразность использования выдвинутых нами педагогических условий с

целью определения их готовности к интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Для достижения целей формирующего этапа эксперимента была использована комплексная педагогическая технология контекстного типа на основе учебного пособия:

1. Провести интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза на материале, представленном в учебном пособии (модуль 1, модуль 2, модуль 3) на основе гибкой модульной системы;

2. Осуществить экспериментальную диагностику с использованием показателей и критериев интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза;

3. Обобщить результаты исследования и показать эффективность реализованной модели и комплексной педагогической технологии контекстного типа

Основным звеном педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки является комплексная технология контекстного типа, основанная на принципах модульности (обеспечение мобильности знания), сжатии (обобщение и укрупнение информации), проблемности (развитие критического мышления (М. А. Чошанов). На основе этих принципов разрабатываются модули, которые делятся на деятельностные и обучающие (А. А. Вербицкий), которые моделируются в контексте деятельности студентов от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной (А. А. Вербицкий).

Опираясь на идеи А. А. Вербицкого, М. А. Чошанова, Ш. Амонашвили и М. С. Безруковой, педагогическая комплексная технология контекстного типа рассматривается как гибкая модульная система, включающая обновленный содержательный контент (модуль 1, модуль 2, модуль 3), гибкую технологичность (этап I, этап II этап III), средства рефлексивных и цифровых технологий.

Основным опорным материалом интегрированной лингво-профессиональной подготовки выступает разработанное авторское учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов (English for Medical and Pharmaceutical Universities)». Цель данного пособия - проверить готовность студентов к интегрированной лингво-профессиональной подготовке учитывающей потребности студентов медицинского вуза, умение быстро находить и анализировать необходимую медицинскую информацию, применять ее в своей профессиональной деятельности, овладевать устными и письменными формами общения на иностранном языке в процессе межкультурного взаимодействия с представителями различных культур. Пособие ориентировано на овладение профессиональной терминологией на иностранном языке и понимание аутентичных медицинских текстов без помощи словаря.

Пособие, не имеющее аналогов, опубликованное в Москве издательством «Кнорус», содержит текстовый материал, представляющий аутентичный дискурс. Содержательный медицинский контент способствует интеграции студентов медицинского вуза в медицинскую профессиональную деятельность.

В отечественной науке было разработано контекстное обучение (А. А. Вербицкий), которое получило свое развитие в качестве общепсихологической методологии научного исследования контекстного подхода. Контекстный подход заключается в системном раскрытии комплекса всевозможных вариантов взаимодействия субъектов образования, представляет собой контекст, определяющий смысл и значение самого субъекта, и его деятельность в пространстве. Контекст, являясь смыслообразующей категорией, представляет собой целостность, его своеобразное окружение, позволяющее уточнить и выявить характеристики интегрированной лингво-профессиональной подготовки, личностное включение студентов в профессиональную деятельность, развитие их потенциальной активности по принятию их совместных решений.

Основой определения контекста образования в терминах А. А. Вербицкого является психологическая составляющая и смыслообразующее влияние социального и предметного контекстов на будущую профессиональную

деятельность как на процесс, так и на результат учебной деятельности. Были определены следующие контексты интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза:

- контекст личных и профессиональных интересов – проблемный метод изложения учебного материала с целью порождения смыслов между теорией, потребностями и интересами обучающихся;

- пространственно-временной контекст – поэтапное представление материала с опорой практических действий на теоретическую базу;

- контекст системности и межпредметности знания – взаимосвязь имеющейся и новой информации различным дисциплинам;

- контекст профессиональных действий и ролей – моделирование профессиональных ситуаций с предоставлением возможности обучающимся разрешать проблемные ситуации и приобретать субъективный опыт;

Новизна пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов» определяется формированием и реализацией интегрированной лингво-профессиональной подготовки, включающей интегрированную совокупность компетенций: профессиональная, межкультурная, коммуникативная, рефлексивная. Для реализации цели следует развивать все виды речевой деятельности в каждом блоке (unit), необходимые студенту медицинского вуза: Reading (чтение), Speaking (говорение), Listening/ watching (аудирование), Writing (письмо). В заключение работа с каждым блоком проводится конференция, проектная работа, деловая игра и кейс-стади. Студентам медицинского вуза предлагается найти аутентичный медицинский материал, соответствующий указанной проблематике и включить его в свои выступления. Увеличение роли дистанционного обучения предопределило наличие в каждом разделе средств цифровых ресурсов, что предполагает самостоятельное получение знаний обучающимися в процессе решения конкретных медицинских задач посредством творческих профессиональных ситуаций. Каждый раздел содержит цифровые справочные и образовательные материалы и средства цифровых ресурсов (вебинары, веб-страницы и веб-сайты, цифровые изображения и цифровые

образовательные видео, гиперссылки на различные медицинские справочники и сайты), средства визуальной коммуникации (интерактивные графы), игровые и рефлексивные образовательные технологии (деловые игры, ролевые игры, кейс-технологии).

Таким образом, контекст ориентирован как на личностную составляющую, так и на когнитивную.

Пособие состоит из шести модулей, раскрывающих основные медицинские темы в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки. Каждый модуль унифицирован. В приложении 1 приведен в качестве примера один модуль. В каждой части представлен материал на развитие различных видов чтения: изучающего, поискового, ознакомительного, просмотрового, а также включает приложения: глоссарий, словарь, информация об аннотировании профессионально ориентированных текстов, список речевых клише, список использованной литературы и Интернет-ресурсы. Глоссарий и словарь значительно способствуют упрощенному изучению профессиональной терминологии на иностранном языке, и способствует более детальному пониманию общенаучной лексики по специальности «Медицина» [178].

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка реализовывалась на материале трех модулей.

Модуль 1 ориентирован на формирование знаний в области лингво-профессиональной деятельности, моделирование предметно-языкового содержания усваиваемой студентом медицинского вуза в профессиональной деятельности, ориентированные на модель деонтологической этики студентов медицинского вуза, признание личности пациента и его здоровья как высшей ценности на основе психологии самопознания (построение психологического портрета личности врача);

Модуль 2 направлен на выявление особенностей интегрированной лингво-профессиональной подготовки, лингво-профессиональных знаний в области медицины, внедрения раннего клинического опыта, включение студентов медицинского вуза в контекст профессиональной деятельности.

Модуль 3 способствует пониманию и осознанию стадий становления врача как системы избирательных, сознательных связей личности врача с различными сторонами действительности в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки, осознание необходимости самосовершенствования профессионально-личностных качеств.

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студента медицинского вуза, включающая интегрированную совокупность компетенций (профессиональная, коммуникативная, межкультурная, рефлексивная), осуществлялась на обновленном содержательном контенте, реализованном в учебном пособии в представленной ниже таблице 14.

Таблица 14
Моделирование основного содержания интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза (формы, средства, методы)

ИНТЕГРИРОВАННАЯ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА			
Этапы	<i>Этап I</i> Теоретико-ориентационный (работа в аудитории)	<i>Этап II</i> Операциональный (обучение в смешанном формате)	<i>Этап III</i> Самообучение (мониторинг самостоятельной деятельности)
Модули	<i>Модуль 1.</i> Теоретический аспект интегрированной лингво-профессиональной подготовки	<i>Модуль 2.</i> Особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки	<i>Модуль 3.</i> Понимание и осознание стадий становления будущего врача как системы избирательных, сознательных связей личности врача с различными сторонами действительности
Тесты	Здоровье. Здоровый образ жизни.	Национальная система здравоохранения Великобритании.	Опорно-двигательная система: - анатомия - физиология - патология
Эссе	Важность здорового образа жизни	Различия между национальными системами здравоохранения	Роль врачебной этики

		Великобритании и России	
Реферат			Динамика развития коронавируса
Индивидуальны й проект: темы проектов			1)Актуальные законодательные проекты в области здравоохранения (Великобритания и Россия). 2)Ранняя диагностика и профилактика опорно- двигательных заболеваний. 3)Эволюция коронавирусной инфекции. 4)Меры профилактики респираторных заболеваний.

В качестве важного педагогического условия выступает поэтапность уплотнения и концептуализации знаний и создание коммуникативной и рефлексивно-познавательной образовательной среды, где необходимо рассматривать интегративную совокупность компетенций с учетом способов организации учебной деятельности студентов, обеспечивающих моделирование будущих профессиональных ситуаций, а, следовательно, и повышение уровня сформированности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза. Ведущую роль в интегрированной лингво-профессиональной подготовке играют развивающие педагогические технологии: дискуссии, мозговой штурм, дебаты, метод проектов, проблемный метод обучения, имитационное моделирование реальных профессиональных ситуаций, деловые и интерактивные игры.

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка осуществляется на обновленном текстовом материале, представленном в авторском учебном пособии. Представленные ниже задания из учебного пособия (модуль 1)

способствуют развитию профессиональной компетенции: знаний в области лингво-профессиональной подготовки, знаний ценности человеческого здоровья и потребности к достижению успехов в интегрированной лингво-профессиональной подготовки [88, С. 17].

Пример № 1.

TEXT 1A: Healthy lifestyle

Task 3. Read the following text carefully paying attention to the words and word combinations in bold type and try to understand the main idea of the text.

Healthy lifestyle

For your body to work properly, it needs **a balanced diet, exercise and enough sleep**. It's important to eat a varied and balanced diet to stay healthy. You should drink plenty of water and eat at least five portions of fruit and vegetables every day. You also need to make sure you exercise regularly to keep your heart, lungs and muscles **strong and healthy**. It's also important to get plenty of sleep to make sure your body has time to recover and recharge.

Задание в примере № 2 ориентировано на развитие межкультурной компетенции: знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики, способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки, способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур. Ознакомившись с текстом, студенты медицинского вуза имеют представление об отличительных чертах национальной системы здравоохранения, формируя когнитивные различия между системой здравоохранения страны изучаемого языка и системой здравоохранения России [88, С.23].

Пример № 2.

Task 11. Match the English sentences with their Russian equivalents. Find Active and Passive Voices in the English Sentences. Pay attention to how they are used in the Russian equivalents.

1. National Health Service (NHS) in Great Britain is a <u>comprehensive</u> public-health service	a) Врачи общей практики и семейные врачи оказывают первичную медицинскую помощь группе людей, зарегистрировавшихся у них.
2. <u>Hospital</u> and specialist services are provided by professionals on government salaries working in government-owned hospitals and other facilities.	b) Услуги больниц и специализированных клиник обеспечиваются специалистами, работающими в государственных больницах и учреждениях с получением государственной заработной платы.
3. General practitioners or <u>family</u> physicians give primary medical care to a group of persons who register with them	c) Национальная система здравоохранения Великобритании финансируется общими налогами.

В примере № 3 описана ситуативная задача, представленная в модуле 3. Ситуативные задачи в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки развивают профессиональные умения и способствуют приобретению опыта решения будущих профессиональных задач. Профессия врача – это лингвоактивная профессия, поэтому важно, чтобы при решении проблемных ситуаций в команде, знания усваивались в процессе совместного творческого поиска решения стандартных и незнакомых медицинских ситуаций. Ситуативные задачи содержательно максимально приближены к будущей профессиональной деятельности врача. Ситуативные задачи создают условия для развития коммуникативной компетенции, сама компетенция проявляется в результате решения профессиональных ситуаций.

Пример № 3

Task 30. Divide into the groups. Before reading the clinical case look at the Vocabulary. Then, in groups study the clinical case. Answer the questions after reading the case.

Vocabulary

emergency department — отделение неотложной помощи

Significant pain — сильная боль

Pronation — положение лежа на спине

Supination — супинация (вращение наружу)

Management — оказание медицинской помощи

Resus — реанимационная

Immobilization — иммобилизация

Cast — гипс

Follow — up — повторный визит к врачу

An unusual wrist injury

A 30 year old man attends the Emergency Department after injuring his right wrist. He was playing rugby and landed awkwardly during a tackle with his hand trapped underneath another player. On arrival he is complaining of significant pain in his right wrist with reduced movement in all directions.

- **Examination:** Examination of the wrist reveals reduced movement in flexion and extension and Clinical Image of wrist on arrival significant pain on pronation and supination.
- You notice a hollow where his ulna styloid normally sits on the dorsum of his wrist.

Викторины, используемые в учебном пособии, мотивируют студентов-медиков к самостоятельному отбору информации и её активному использованию после изучения необходимого материала, развивают профессиональное самосознание, осознание себя профессионалом в области медицины и формируют адекватную самооценку своей профессиональной деятельности – рефлексивную компетенцию.

Пример № 4

QUIZ

Task 7. Choose the correct variant. Check with your partner's

1. Carbon Dioxide

a) Lid-like piece of cartilage that covers the larynx, preventing food from entering the larynx and trachea during swallowing

b) Thin hairs attached to the mucous membrane epithelium lining the respiratory tract.

c) Muscle separating the chest and abdomen. It contracts and relaxes to make breathing possible d) Gas produced by body cells when oxygen and food combine; exhaled through the lungs

2. Cilia

a) Breathing out (exhalation)

b) Muscle separating the chest and abdomen. It contracts and relaxes to make breathing possible

c) Thin hairs attached to the mucous membrane epithelium lining the respiratory tract. They clear bacteria and foreign substances from the lung. Cigarette smoke impairs the function of cilia

d) Lid-like piece of cartilage that covers the larynx, preventing food from entering the larynx and trachea during swallowing.

Знания интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза включают навыки письменного выражения мыслей (ПВМ), включающие не только письменный перевод текстов по специальности (медицина), но и выражение собственных мыслей. Будущий специалист в условиях международного сотрудничества должен быть членом мирового сообщества и принимать участие в международных конференциях с целью обмена профессиональными знаниями, печататься в международных медицинских журналах и вести переписку со своими иностранными коллегами. Для решения таких задач, развитие академической грамотности является необходимой частью процесса интегрированной лингво-профессиональной подготовки. Академическое эссе представляет собой одну из форм академического письма. Необходимо разграничивать понятия «эссе» и «академическое эссе». «Эссе», согласно толковым словарям, - это сочинение, написанное в свободной форме и выражающее мнение автора по определенной теме, в то время как «академическое эссе» - это четко структурированное академическое рассуждение, эквивалентное исследовательской работе [85; 204]. Академическое эссе способствует интеграции

будущего специалиста в будущую профессиональную деятельность. Темы для написания эссе соответствовали тематическому плану изучения дисциплины и приведены в таблице 15.

Таблица 15
Темы эссе на формирующем этапе эксперимента

Unit /Модуль	Essay / Тема эссе
Introduction/ Представление себя будущим врачом	1. Why do you want to become a physician? / Почему Вы хотите стать врачом? 2. What makes you a good candidate for VSMU N. N. Burdenko? / Что делает именно Вас хорошим кандидатом для поступления в ВГМУ им. Н. Н. Бурденко?
Unit 1	1. Types of eating disorders / Расстройства пищевого поведения 2. Fast food consumption and Obesity / Потребление жирной пищи и ожирение 3. Is doing sports always healthy? / Всегда ли занятия спортом полезны?
Unit 2	1. Modern trends in micro tomography / Современные тенденции в микро томографии. 2. Benefits and Detriment of milk towards health in bones? Польза и вред молока для здоровья костей 3. The skeletal system and its functions? / Опорно-двигательная система и ее функции
Unit 3	1. The physiology of Asthma / Физиология астмы 2. Respiratory system and its functions / Дыхательная система и ее функции . 3. The importance of nutrition management in respiratory diseases and mechanically ventilated patients - Важность питания при респираторных заболеваниях и у пациентов на ИВЛ.

На начальном этапе особое внимание уделяется написанию эссе, Презентация различного профессионально-ситуационного материала формирует у студентов медицинского вуза знания модели построения медицинского дискурса. Студенты медицинского вуза изучают необходимую медицинскую терминологию, синтаксические конструкции, характерные для медицины на базе академических текстов эссе.

Таким образом, написание академического эссе способствует совершенствованию лексико-грамматических навыков, изучению грамматических и лексических особенностей медицинских текстов; развитию выражения и аргументации мыслей на основе академического текста.

Уровень сформированности интегрированной лингво-профессиональной подготовки при решении проблемных ситуаций студентами медицинского вуза переносится на решение более сложных задач, таких как создание медицинских проектов по следующим темам: «Актуальные законодательные проекты в области здравоохранения (Великобритания и Россия)», «Ранняя диагностика и профилактика опорно-двигательных заболеваний», «Эволюция корона вирусной инфекции, меры профилактики респираторных заболеваний». Переход к выполнению индивидуальных проектов возможен после выполнения тестов, эссе и рефератов. В процессе выполнения индивидуальных проектов как студенты медицинского вуза коллективно находят решение к проблемным задачам.

Анализ интегрированной лингво-профессиональной подготовки (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя) показал, что основным ее условием является моделирование проблемных ситуаций, в которых осваивается смысл ориентировочной основы и опыт выполнения профессиональной деятельности в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки [74;75;76]. Исследования А. А. Вербицкого и И. А. Зимней позволяют предположить, что система средств цифровых и рефлексивных технологий включает готовность студентов медицинского вуза к профессиональной совместной деятельности, к поиску решения профессиональных задач, приводящих к удовлетворению личных потребностей, к стремлению совершенствовать свои умения с целью строить продуктивные межличностные взаимоотношения, к выбору альтернативных способов решения задач, требующих гибкости мышления, мобильности к достижению поставленной цели, к осознанию готовности студентов к будущей медицинской деятельности.

В процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки очень важно межличностное взаимодействие субъектов образования, которое выполняет

функцию индикатора эффективности профессиональной деятельности студентов медицинского вуза. Развивая идеи В. Л. Рубинштейна, готовность студентов медицинского вуза проходит следующие стадии: распознавание вида проблемности ситуации и построения на этой основе плана межличностного взаимодействия; понимание и осознание полученных знаний об интегрированной лингво-профессиональной подготовки с целью поиска решений ответа на медицинские ситуации [151].

Для нашего исследования особенно важен подход В. В. Серикова, согласно которому цель проецируется на создание ситуации социально-педагогического характера, обеспечивающая процесс самореализации, направленности студентов медицинского вуза на межличностные взаимодействия в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки. Опираясь на идеи гуманистического и личностно-ориентированного подходов, педагогическая ситуация является средством, формирующим ценностно-смысловой компонент интегрированной лингво-профессиональной подготовки [203]. Одним из важных средств интегрированной лингво-профессиональной подготовки выступают ситуации профессионально-личностного саморазвития студентов медицинского вуза, в рамках которых формируется следующая совокупность интегрированных компетенций: профессиональная, межкультурная, коммуникативная, рефлексивная, включающая ориентировочную основу для межличностного взаимодействия в процессе определения алгоритмов решения исследовательских задач, потребность студентов в профессиональном саморазвитии/

Таким образом, определяются задачи, в которых моделируется в определенной ситуации профессиональная деятельность студентов, являясь «встроенной» в структуру квазипрофессиональной деятельности, что актуализует собственное освоение медицинского дискурса.

Определяется так же ценностная направленность на общение к построению коммуникативного баланса межличностных отношений субъектов образования.

Комплексная педагогическая технология контекстного типа реализуется на основе выше представленного теоретического аспекта с опорой на 3 модуля

(модуль 1, модуль 2, модуль 3) и включает три этапа: *этап I* – теоретико-ориентационный, состоящий из теоретического аспекта, где проводятся занятия в аудитории с использованием цифровых средств (ноутбуки, смартфоны, электронные доски, презентации); *этап II* – операциональный, представляющий собой познавательный этап в режиме on-line с учетом индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза с применением средств и технологий визуальной коммуникации, интерактивных моделей и схем; *этап III* – организация и мониторинг самостоятельной работы, поиск дополнительной информации по профессии с помощью цифровых средств (веб-ресурсы, форумы), тестирование, викторины, эссе.

В исследовании использовались следующие формы и методы интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Дискуссии - это организованное общение и взаимодействие всех участников профессионально-учебной и научной деятельности, в котором моделируется общение, осуществляющееся в реальном взаимодействии в профессиональной сфере. Дискуссия направлена на интенсивную самостоятельную работу студентов-медиков. Дискуссия обеспечивает становление различных видов и характеристик мышления, мотивации познавательной и профессиональной деятельности, способствует формированию навыков решения профессиональных задач посредством использования имеющихся теоретических знаний [184].

Мозговой штурм направлен на стимулирование творческой активности студента медицинского вуза. Студентам медицинского вуза предполагается высказывать наиболее максимальное количество возможных вариантов решения. Главная цель мозгового штурма: стимулировать будущих специалистов к быстрой адаптации и решению проблемы, быстрое генерирование идей, развитие творческого и профессионального мышления.

Видеоконференции являются технологией видеосвязи в дистанционном процессе обучения. Видеоконференция позволяет проводить конференции, семинары, лекции в дистанционном формате. Видеоконференции стимулируют

развитие цифровой грамотности и позволяют интенсифицировать профессиональный обмен знаниями между представителями различных культур.

Деловая игра – это моделирование различных профессиональных ситуаций профессиональной деятельности через представление их содержания в различных формах. Большинство возможных профессиональных задач можно представить в ходе деловой игры.

Пример деловой игры «Готовность к интегрированной лингво-профессиональной подготовке на тему «Прием у доктора» представлен ниже в таблице 16.

Таблица 16

Готовность к интегрированной лингво-профессиональной подготовке на тему «прием у доктора»

№	Наименование вопроса	Количество ответов	Показатели в процентном соотношении
1.	Осознаете ли Вы ценность человеческого здоровья?	72	
2.	Считаете ли Вы возможным обсуждать ценностные ориентации здоровья с целью самореализации будущей профессиональной деятельности?	72	
3.	Возможно ли обсуждать медицинские проблемы с представителями других культур без знания норм их поведения?	72	
4.	Необходимы ли знания национально-культурных различий, норм и традиций и соблюдение их в диалоге межкультурного характера?	72	
5.	Необходимо ли знание студентами модели построения медицинского дискурса с целью его преобразования, умения модифицировать и критически осмысливать собственный опыт?	72	
6.	Необходимы ли лингво-профессиональные знания будущим врачам с целью составления индивидуального плана лечения?	72	
7.	Необходимы ли врачам овладение цифровыми средствами в процессе интегрированной лингво-профессиональной деятельности?	72	
8.	Осознаете ли Вы ценности своей профессии?	72	

Анализ интегрированной лингво-профессиональной подготовки (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя) показал, что основным ее условием является моделирование проблемных ситуаций, в которых осваивается смысл ориентировочной основы и опыт выполнения профессиональной деятельности в процессе выполнения интегрированной лингво-профессиональной подготовки. Исследования А. А. Вербицкого и И. А. Зимней позволяют предположить, что система средств цифровых и рефлексивных технологий включает готовность студентов медицинского вуза к профессиональной совместной деятельности, к поиску решения профессиональных задач, приводящих к удовлетворению личных потребностей, к стремлению совершенствовать свои умения с целью строить продуктивные межличностные взаимоотношения, к выбору альтернативных способов решения задач, требующих гибкости мышления, мобильности к достижению поставленной цели, к осознанию готовности студентов к будущей медицинской деятельности.

Защита проектов предполагает организацию профессионально-исследовательской позиции студента медицинского вуза. В ходе участия в методе проектов студенты медицинского вуза активизируют весь свой профессионально-исследовательский потенциал для решения определенной медицинской проблемы с использованием уже полученных знания или самостоятельно изученной информации.

Кейс – стади является активным способом самостоятельного обучения и включает набор клинических случаев различных заболеваний на основе реальных врачебных ситуаций. В процессе учебного анализа клинической ситуации студенты медицинского вуза развивают клиническое мышление, анализируют и обобщают полученные профессионально-клинические знания на иностранном языке.

Электронное портфолио включает систематическую коллекцию профессиональных, личных и исследовательских достижений студентов медицинского вуза. В отличие от традиционного портфолио, электронное

портфолио находится в сети Интернет, позволяя наполнить его различными гиперссылками, графическими изображениями и аудио или видео ресурсами. Составление электронного портфолио способствует осмыслению студентом-медиком собственных достижений и оценки его учебных или профессиональной деятельности, что последовательно развивает рефлексивный компонент интегрированной лингво-профессиональной компетенции [124].

Групповая работа представляет собой интерактивный процесс обучения, предполагающий участие в образовательной деятельности каждого студента медицинского вуза. Межличностное взаимодействие обучающихся и атмосфера сотрудничества способствует взаимному обмену профессиональных знаний, идей, развивает уважительное отношение к мнению других и формирует умения и навыки решения профессиональных задач в коллективе [196].

Видео и телеконференции в современном медицинском образовании рассматривается как инновационный и эффективный способ предоставления новых теоретических профессиональных знаний посредством аудиовизуального контакта между участниками, находящимся в различных частях мира [141]. Видео или телеконференции предоставляют новые возможности организации дистанционных лекций, семинаров, практических занятий, конференций, консультаций и консилиумов, в течение которых происходит интерактивный процесс углубленного изучения профессионального материала, получения и усовершенствования практических навыков и обмен опытом и знаниями в профессиональной медицинской области.

Медицинские деловые игры рассматриваются как проекция реальной профессиональной ситуации, требующая решения профессиональной комплексной задачи. Медицинская деловая игра, представляющаяся на основе симулятивной игровой ситуации, развивает коммуникативные навыки студента медицинского вуза, максимально вовлекая его в профессиональное общение и осуществляет целостную подготовку будущего специалиста к прохождению клинической практике. Адекватная связь содержания игры с профессиональной

реальной ситуацией формирует творческие навыки и аналитическое мышление будущего специалиста.

Таким образом, комплексная технология контекстного типа является целостной многокомпонентной системой, в которую интегрированы информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение обучающимися систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств, заданных целями профессионального образования. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза технология на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа развивает мыслительные способности студентов медицинского вуза с целью освоения профессиональной деятельности, активизирует процесс осознания необходимости профессионального самосовершенствования и осмысления себя как будущего профессионала своей области.

Эффективность работы на формирующем этапе проверялась так же на итоговом этапе эксперимента

Анализ результатов итогового контроля экспериментальной работы показывают значительное увеличение в экспериментальной группе количества студентов медицинского вуза с креативным уровнем интегрированной лингво-профессиональной подготовки (таблица 17).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе стало меньше студентов с репродуктивным уровнем знаниевого критерия (профессиональная компетенция): знания в области лингво-профессиональной подготовки, знания ценности человеческого здоровья, потребность к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки: с 32,5 % данный показатель снизился до 24,2, %.

Таблица 17

Динамика интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза в ходе экспериментальной работы на формирующем и заключительном этапе (в % от выборки)

Критерии	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Уровни			Уровни		
	Репродуктивный, %	Продуктивный, %	Креативный, %	Репродуктивный, %	Продуктивный, %	Креативный, %
Результаты формирующего этапа						
Знаниевый	36,8	39,9	23,1	32,5	43,3	24,2
Ценностный	35,5	38,3	26,3	31,4	40,5	28,1
Праксиологический	49,2	35,9	14,9	40,7	38,5	20,8
Рефлексивный	42,4	30,2	27,4	40,1	29,4	30,5
Результаты итогового этапа						
Знаниевый	31,2	45,6	23,2	24,2	46,3	29,5
Ценностный	33,7	38,8	27,5	27,0	42,6	30,4
Праксиологический	47,4	36,1	16,5	23,1	47,6	24,5
Рефлексивный	40,6	31,0	28,4	29,2	38,5	32,3

Показатели ценностного критерия свидетельствуют о сформированности у студентов медицинского вуза системы знаний традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики, способности к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки, способности к лингво профессиональному общению с представителями других стран и культур: с 31,4 % данный показатель снизился до 27.0%.

Улучшились показатели и по праксиологическому критерию (коммуникативная компетенция): студенты из экспериментальной группы демонстрируют глубокие знания моделей построения медицинского дискурса, способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента и способность модифицировать, критически осмысливать

собственной опыт с целью взаимодействия других культур (данный показатель снизился с 40,7 % до 23,1%. Динамика результатов по праксиологическому критерию свидетельствует об их готовности к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур и обмену профессиональными знаниями.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе стало меньше студентов с репродуктивным уровнем рефлексивного критерия (рефлексивная компетенция): развитие способности к саморефлексии, развитие профессионального самосознания, адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон. Улучшение показателей по рефлексивному критерию проявилось в развитии их способности к саморефлексии и адекватного понимания своих сильных и слабых сторон (данный показатель снизился с 40,1 % до 29,2%).

Динамика интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на итоговом этапе эксперимента представлена на рисунке 10.

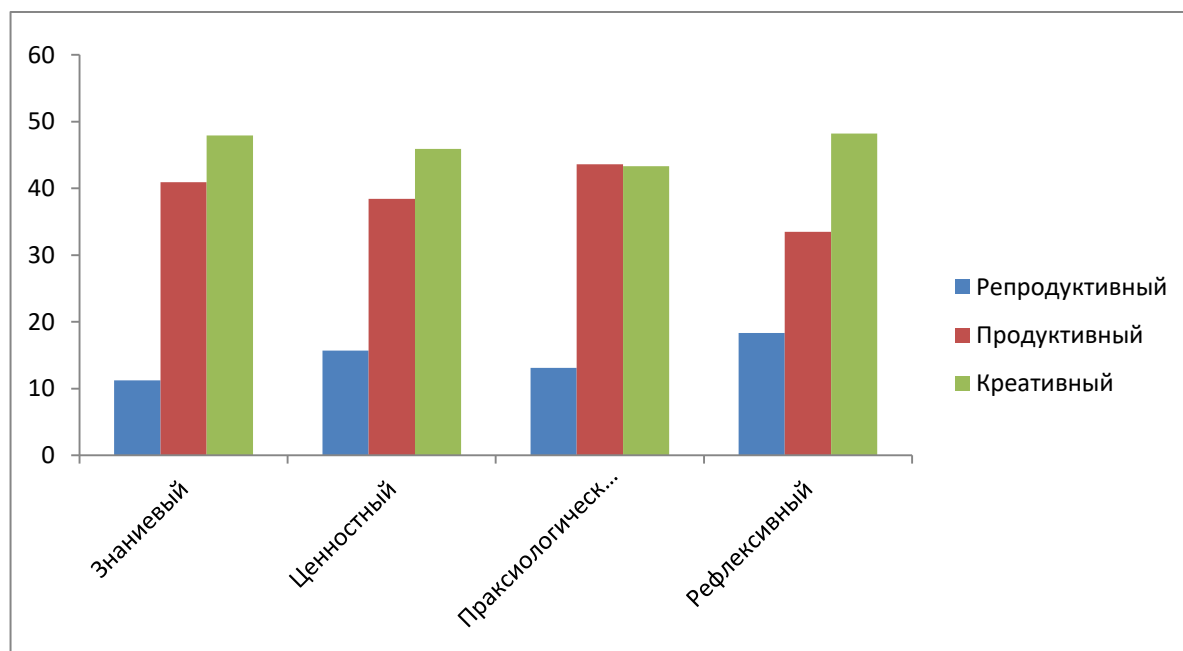


Рисунок 10 - Динамика интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на итоговом этапе эксперимента

Интегративные результаты итогов эксперимента показали увеличение количества студентов медицинского вуза с креативным уровнем

интегрированной лингво-профессиональной подготовки: с 23,3 % до 29,1%.
(рисунок 11)

Увеличилось количество студентов медицинского вуза с продуктивным уровнем показателей интегрированной лингво-профессиональной подготовки: с 36,3 % до 43,7 %.

Студентов медицинского вуза с репродуктивным уровнем интегрированной лингво-профессиональной подготовки стало меньше с 40,1 % до 25,8 % (таблица 18, рис. 11).

Таблица 18
Уровневые характеристики интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза на итоговом этапе эксперимента (ЭГ)

Уровни	Знаниевый	Ценностный	Практиологический	Рефлексивный	Интегрированные результаты
Креативный	29,5	30,4	24,5	32,3	29,1
Продуктивный	46.3	42.6	47.6	38.5	43.7
Репродуктивный	24.2	27.0	23.1	29.2	25.8

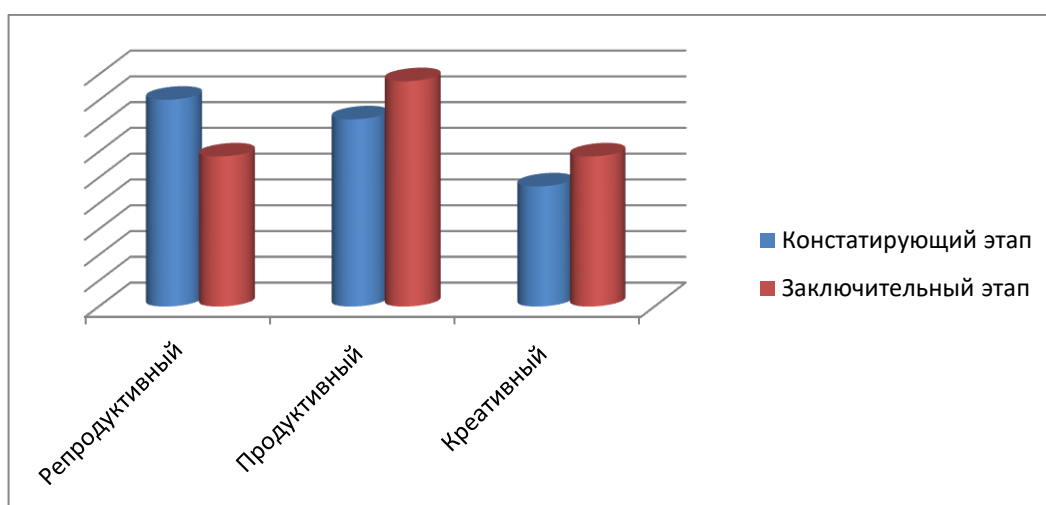


Рисунок 11 - Интегративные показатели динамики интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов медицинского вуза в ходе опытно-экспериментальной работы (в % от выборки) на констатирующем и заключительном этапе эксперимента

На заключительном этапе экспериментального обучения проводился анализ полученных экспериментальных данных, в ходе которого соотносились экспериментальные данные с заявленными целями и задачами опытно-экспериментальной работы, проводилась, интерпретация и статистическая обработка полученных результатов. Для статистической обработки результатов опытно-экспериментального обучения применялись методы математической статистики. Статистическая проверка отличий показателей в группах выборки респондентов проводилась с использованием U критерия Манна-Уитни и двухвыборочного критерия Вилкоксона.

Оценка различий между двумя независимыми выборками нами проводилась с помощью статистического U-критерий Манна-Уитни (Mann–Whitney U-test). Этот критерий был выбран нами, так как его применение для статистического анализа проводимого исследования позволяет количественно определить различия признаков между двумя независимыми малыми выборками.

Критерий Вилкоксона двухвыборочный - непараметрический статистический критерий, который используется для оценки различий между двумя выборками, взятыми из закона распределения, отличного от нормального, либо измеренным с использованием порядковой шкалы. В соответствии с алгоритмом сначала мы проводили ранжирование результатов тестирования обучающихся контрольной и экспериментальной групп, далее рассчитывали сумму рангов для каждой группы, а затем – z-значение для двухвыборочного критерия Вилкоксона.

Результат применения статистических методов обработки полученных данных представлен в таблице 19.

Соответствие z-значения для двухвыборочного критерия Вилкоксона и уровня статистической значимости «р», таблица 20.

Таблица 19

Оценка статистической значимости различий между уровнями сформированности интегрированной лингво-профессиональной готовности студентов КГ и ЭГ по результатам формирующего эксперимента

№ п/п	Статистический критерий	Формула	Параметры
1	среднее значение критерия Вилкоксона ($\overline{W}_s$)	$\overline{W}_s = \frac{n_1(n_1 + n_2 + 1)}{2}$	n_1 — количество наблюдений в первой группе
2	стандартная ошибка (SE_{ws})	$SE_{ws} = \sqrt{\frac{n_1 n_1 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}$	n_2 — количество наблюдений во второй группе
3	z-значение для двухвыборочного критерия Вилкоксона	$z = \frac{W_s - \overline{W}_s}{SE_{ws}}$	W_s - сумму рангов для группы

Таблица 20

Критерий Вилкоксона и уровни статистической значимости "p"

z-значение для двухвыборочного критерия Вилкоксона	значение p
> 1,960	< 0,05
> 2,576	< 0,01
> 3,291	< 0,001

Эмпирический критерий Манна-Уитни ($U_{эмн}$) рассчитывали по формуле:

$$U_{эмн} = n_1 * n_2 + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - T_x$$

где n_1 - количество наблюдений в первой группе;

n_2 - количество наблюдений во второй группе;

n_x - количество наблюдений в группе для которой рассчитывается критерий;

T_x – большая из ранговых сумм.

Далее определятся критическое значение U-критерия (при уровне значимости $\alpha = 0,01$) по таблице Манна-Уитни (Critical Values for the Mann-Whitney U-Test), что составляет для выборок такой же размерности, как и исследуемая ($n_1 = 36, n_2 = 36$) $U_{кр} = 440$.

Если $U_{эмп} < U_{кр}$, то принимается альтернативная гипотеза (свидетельствующая о том, что есть различия).

Расчеты статистических показателей представлены в таблице 21.

Таблица 21

Расчет U критерия Манна-Уитни и двухвыборочного критерия Вилкоксона

Показатель	Значение
n1	36
n2	36
N	72
R1	1819
R2	666
R1+R2	2485
$N/2*(N+1)$	2628
U1	143
U2	1296
$U_{эмп}$	143
Ws	1 314,0
SEws	88,8
z	5,69

Согласно нашим данным ($z = 5,69$), нулевую гипотезу об отсутствии различий между уровнями интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза по показателям критериев в контрольной группе и экспериментальной группах можно отклонить ($p < 0,01$).

В нашем случае $U_{эмп} = 143$ что меньше, чем $U_{кр} = 440$, что статистически подтверждает достоверность наличия различий.

Статистическая обработка эмпирических результатов показала достоверность гипотезы, наличие различий интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза контрольной и

экспериментальной групп на констатирующем, формирующем итоговом этапах эксперимента, готовность студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В процессе проведения экспериментальной работы были верифицированы и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию педагогической структурно-функциональной модели лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа: мотивы студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке; учет индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов медицинского вуза; поэтапность уплотнения и концептуализация знаний; создание коммуникативной и рефлексивно-познавательной образовательной среды.

Методологическим основанием комплексной педагогической технологии контекстного типа интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза выступили идеи: идеи (*системно-деятельностный подход*), позволяющие представить интегрированную лингво-профессиональную подготовку как единую новую систему знаний из различных дисциплин, их новые характеристики, несвойственные отдельным дисциплинам; идеи (*синергетический подход*), основанные на принципах открытости, эмерджентности, нелинейности, позволяющие рассматривать интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза как целостную систему, нацеленную на овладение лингво-профессиональными знаниями, их новыми характеристиками, несвойственными отдельным дисциплинам; идеи (*аксиологический подход*), рассматривающие интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского

вуза как систему ценностных ориентаций; идеи (*контекстный подход*), представляющие интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза на основе собственно учебной деятельности через квазипрофессиональную к собственно профессиональной деятельности; идеи (*интегративно-личностный подход*), рассматривающие интегрированную лингво-профессиональную подготовку как динамически развивающуюся систему, обеспечивающую целостность и единство обобщенных элементов, их интегративность, сущность интеграции компетенций, в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза; идеи (*компетентностный подход*), направленные на создание условий для реализации интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза [72;183].

В процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза комплексная педагогическая технология контекстного типа рассматривается как целостная многокомпонентная система, включающая обновленный лингво-профессиональный контент (модуль 1, модуль 2, модуль 3), создающая новую гибкую систему, проявляющуюся в структуризации содержания обучения студентов медицинского вуза с использованием цифровых и рефлексивных технологий, что обеспечивает эффективность интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Опытно-экспериментальная работа организована в форме педагогического эксперимента, включающего: констатирующий, формирующий и итоговый этапы эксперимента.

Констатирующий этап эксперимента включал: разработку критериев, показателей, оценки эффективности педагогической модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, отбор диагностических методик, с помощью которых проведено исследование интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза до формирующего этапа эксперимента и после внедрения модели

интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза. Нами определены знаниевый, ценностный, прагматический, рефлексивный критерии оценки эффективности предлагаемой структурно-функциональной модели, определены показатели и уровни их выраженности по каждому из критериев.

Цель формирующего этапа эксперимента – определить готовность студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке, проверка достоверности гипотезы, педагогических условий и эффективности педагогической структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки, комплексной технологии контекстного типа, включающей обновленный лингво-профессиональный контент (Модуль 1, модуль 2, модуль 3, этапы интегрированной лингво-профессиональной подготовки). *Модуль 1* – теоретические аспекты в интегрированной лингво-профессиональной подготовке; модуль 2 – особенности интегрированной лингво-профессиональной подготовки, модуль 3 – понимание и осознание стадий становления будущего врача как системы избирательных, сознательных связей личности врача с различными сторонами действительности). Комплексная педагогическая технология контекстного типа как целостная система, способствующая эффективной интегрированной лингво-профессиональной подготовке студентов медицинского вуза, представляет собой систему обучения/преподавания, совмещающую в себе наиболее эффективные **формы**: лекции, проблемные лекции, лекции-визуализации, семинары, практические занятия, метод проектов, деловые игры, тестирование; **средства**: планшет, телеконференции, интерактивные схемы, веб-квесты, учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов»; **методы**: дискуссии, мозговой штурм, видеоконференции, деловая игра, защита проектов, обновленный лингво-профессиональный содержательный контент (модуль 1, модуль 2, модуль 3), на основе которого определены три этапа: *этап I* – теоретико-ориентационный (работа в аудитории) с использованием цифровых средств; *этап II* – операционный (смешанное обучение) с учетом

индивидуально-личностных особенностей студентов медицинского вуза); *этап III* – организация и мониторинг самостоятельной работы, поиск дополнительной информации по специальности с помощью цифровых средств.

Результаты экспериментальной работы подтвердили динамику уровней интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза от репродуктивного до креативного, выдвинутая гипотеза исследования подтверждена, эффективность внедренной структурно-функциональной модели доказана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе отечественное образование находится в процессе интеграции в мировое культурно-образовательное пространство. В этих условиях российские вузы усилили международную деятельность. В связи с доминированием международных контактов актуализируется интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза, основывающаяся на создании единой системы знаний из различных дисциплин, организации коммуникативной деятельности студентов медицинского вуза в лингво-профессиональном общении, что обеспечивает самореализацию личности в процессе поиска и ценности своей профессии.

Результаты анкетирования показывают, что студенты медицинского вуза не в полной мере готовы к осуществлению лингво-профессиональной деятельности в современных условиях, что, в свою очередь, не может не отражаться на образовательном процессе, в который необходимо внедрять новейшие педагогические технологии. В связи с этим, встает проблема поиска детерминант, определяющих содержание, структуру, этапы и технологию интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Была проведена научная рефлексия основных методологических положений интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, которая показала, что обозначенные методологические подходы (системно-деятельностный, синергетический, аксиологический, компетентностный, интегративно-личностный, контекстный) взаимодополняют друг друга с целью генерации комплекса прогрессивных идей.

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза строится на основе следующих принципов: структурной целостности (взаимосвязь, интеграция всех компонентов, совокупность которых формирует интегрированную лингво-профессиональную подготовку); принципа открытости (установление межпредметных связей в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки); принципа единства когнитивного и

ценностного (ценностные ориентации выступают единой целостной системой внутренних условий); профессионально-личностной направленности (полная передача и усвоение лингво-профессиональных знаний, что обуславливает достижение будущих врачей в профессионально-личностной компетентности высокого уровня); принципа интегративности (развивающаяся система, обеспечивающая целостность и единство обобщенных элементов, их интегративность, сущность интеграции компетенций в процессе лингво-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза); коммуникативности и проблемности (использование проблемных ситуаций и кейсовых заданий).

Реализация принципов позволила интегрировать все компоненты интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, обеспечить их взаимодействие, органическую взаимосвязь для интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза рассматривается как интегративное единство принятия межкультурного ценностно-смыслового взаимодействия специалистов, владения ориентировочной основой поиска алгоритмов решения медицинских задач, опыта разрешения профессиональных и межличностных проблем, знания этических норм и деловых приемов ведения профессионально ориентированного диалога в междисциплинарном контексте, обеспечивающим активность, саморазвитие, самообразование и продуктивность в лингво-профессиональной деятельности.

Лингво-профессиональная готовность студентов медицинского вуза рассматривается как личностно-деятельностное новообразование, формируемое в педагогическом процессе, проявляющееся в их способности решать профессиональные задачи с целью овладения лингво-профессиональными знаниями, их новыми характеристиками, включающими знания ценности

человеческого здоровья, ценности других культур, способствующие лингво-профессиональному общению с представителями других культур.

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза обеспечивается интегрированной совокупностью компетенций (*профессиональная, межкультурная, коммуникативная, рефлексивная*).

Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза включает следующие особенности: лингво-профессиональные знания в области медицины и их осмысление, внедрение раннего клинического опыта; включение студентов медицинского вуза в контекст профессиональной деятельности; учет индивидуально-личностных особенностей студентов медицинского вуза, обновление лингво-профессионального содержательного контента комплексной технологии контекстного типа; разработка учебного пособия «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов»;

Раскрыть интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза, содержание и связи между структурными компонентами интегрированной лингво-профессиональной подготовки позволяет метод моделирования. Моделирование позволяет исследовать процессы и явления, протекающие в естественных условиях. Многочисленные исследования подтверждают возможность эффективного применения методов моделирования при изучении процессов, недоступных прямому наблюдению, экспериментальному воспроизведению, несмотря на всю упрощенность составленной модели, которая способна спрогнозировать вероятностный характер развития изучаемого явления. К очевидным преимуществам применения метода моделирования к изучению интегрированной лингво-профессиональной подготовки на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа относятся возможности, позволяющие анализировать данный процесс по частям и элементам, углубить понимание внешних и внутренних связей изучаемого процесса, корректировать данные о

предмете исследования, прогнозировать перспективы исследования и получения новых знаний о процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки.

Структурно-функциональная модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза отличается от имеющихся аналогов интегрированными, концептуальными представлениями о смысле и ориентировочной основе взаимодействия студентов медицинского вуза и профильных специалистов.

Разработанная нами педагогическая модель интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза включает следующие блоки:

Методологический (цель, подходы и принципы); содержательный блок (Модуль 1, Модуль 2, Модуль 3) создающий гибкую модульную систему, основанную на обновлении образовательного контента предметного содержания дисциплин в процессе будущей профессиональной деятельностью студентов от квази-профессиональной к собственно профессиональной и средствами рефлексивных и цифровых технологий;

Процессуальный блок включает основные этапы интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, формы, методы, средства, реализованные в комплексной технологии контекстного типа;

Диагностический блок включает критерии, показатели: *знаниевый* (знания в области лингво-профессиональной подготовки, знания ценности человеческого здоровья, потребность к достижению успехов в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки), *ценностный* (знание традиций, ценностей других культур, национально-культурной специфики, способность к формированию ценностных ориентаций в процессе лингво-профессиональной подготовки, способность к лингво-профессиональному общению с представителями других стран и культур,), *праксиологический* (знание моделей построения медицинского дискурса, способность интерпретировать высказывания с учетом профессионального медицинского контента, способность

модифицировать, критически осмысливать собственный опыт с целью взаимодействия других культур), *рефлексивный* (развитие способности к саморефлексии, развитие профессионального самосознания, адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и понимание своих сильных и слабых сторон); уровни (репродуктивный, продуктивный, креативный).

Методологическим основанием комплексной педагогической технологии контекстного типа явились идеи (системно-деятельностный подход), концептуально раскрывающие интегрированную лингво-профессиональную подготовку как единую новую систему знаний из различных дисциплин, их новые характеристики, несвойственные отдельным дисциплинам; идеи (синергетический подход), рассматривающие интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза как целостную систему, нацеленную на овладение лингво-профессиональными знаниями, их новыми характеристиками, несвойственными отдельным дисциплинам; идеи (аксиологический подход), рассматривающие, интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза как систему ценностных ориентаций; идеи (*контекстный подход*), представляющие интегрированную лингво-профессиональную подготовку студентов медицинского вуза на основе собственной учебной деятельности через квази-профессиональную к собственно профессиональной деятельности; идеи (*интегративно-личностный подход*), рассматривающие интегрированную лингво-профессиональную подготовку как динамически развивающуюся систему, обеспечивающую целостность и единство обобщенных элементов, их интегративность, сущность интеграции компетенций в процессе лингво-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза; идеи (*компетентностный подход*), направленные на создание условий для реализации интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность

Комплексная педагогическая технология контекстного типа рассматривается как целостная система, способствующая эффективной интегрированной лингво-профессиональной подготовке студентов медицинского

вуза, представляет собой систему обучения/преподавания, совмещающую в себе наиболее эффективные формы: лекции, проблемные лекции, лекции-визуализации, семинары, практические занятия, метод проектов, деловые игры, тестирование; средства: планшет, телеконференции, интерактивные схемы, веб-квесты, учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов»; методы: дискуссии, мозговой штурм, видеоконференции, деловая игра, защита проектов, обновленный лингво-профессиональный содержательный контент (модуль 1, модуль 2, модуль 3), на основе которого определены три этапа: *этап I* – теоретико-ориентационный (занятия в аудитории с использованием форм: проблемные лекции, семинары, практические занятия) с помощью цифровых средств (ноутбуки, смартфоны, электронные доски, презентации) *этап II* - операционный (занятия в смешанном формате, в режиме on-line) с учетом индивидуальных особенностей студента медицинского вуза) с применением средств и технологий визуальной коммуникации, интерактивных моделей и схем; *этап III* – самообучение (организация и мониторинг самостоятельной работы, поиск дополнительной информации по профессии с помощью цифровых средств (веб-ресурсы, форумы)), тестирование, викторины, эссе.

Цель комплексной технологии контекстного типа – формирование готовности студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке студентов медицинского вуза на основе гибкой проблемно-модульной системы. Задачи комплексной педагогической технологии контекстного типа: провести диагностику уровня сформированности интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, обучающихся в ФГБОУ ВО Воронежский государственный медицинский университет им.Н. Н. Бурденко и ФГБОУ ВО Воронежский государственный технический университет; внедрить учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов» в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза; регулярно

проводить мониторинг уровня сформированности лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

Анализ описанных технологий (2.1) показал, что в них недостаточно представлено теоретико-методологическое обоснование, не раскрыт обновленный содержательный контент интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, моделирующий предметную деятельность обучающихся с помощью модулей, этапов, направленных на овладение интегрированной лингво-профессиональной подготовкой от квази-профессиональной к собственно профессиональной, не используются средства цифровых и рефлексивных технологий, что возможно репрезентировать в комплексной педагогической технологии контекстного типа интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза.

С целью организации и проведения экспериментальной работы по реализации структурно-функциональной модели интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа, выявлены педагогические условия, описана комплексная педагогическая технология контекстного типа на основе авторского учебного пособия, как средства интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза, проведен анализ результатов экспериментальной работы.

Верифицированы и обоснованы педагогические условия: мотивация достижения успеха в интегрированной лингво-профессиональной подготовке на основе комплексной педагогической технологии контекстного типа, учет индивидуальных особенностей студентов медицинского вуза, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов медицинского вуза, поэтапность уплотнения и концептуализация знаний, создание коммуникативной и рефлексивно-познавательной образовательной среды.

Результаты экспериментальной работы подтверждены данными математической статистики. Использование данных математической статистики

показало возможность эффективной динамики роста уровней интегрированной лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза от репродуктивного к креативному. Подтверждена выдвинутая гипотеза и доказана готовность студентов медицинского вуза к интегрированной лингво-профессиональной подготовке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход) / И. В. Абакумова. – Текст: непосредственный // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 7/1. – С. 17–23.
2. Абакумова, И. В. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении / И. В. Абакумова, Л. Ц. Кагермазова. – Нальчик : Изд-во Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова, 2008. – 312 с. – Текст : непосредственный.
3. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – С. 63–70.
4. Алексеева, Г. А. Модель формирования интегрированной компетенции студентов-медиков в контексте профессии / Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2019. – № 7(118). – С. 172–174.
5. Алексеева, Г. А. Формирование иноязычной компетенции студента медицинского вуза в контексте профессии / Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2019. – № 2 (113). – С. 190–192.
6. Алексеева, Г. А. Формирование интегрированной компетенции студента медицинского вуза на основе контекстно-рефлексивной технологии / Г. А. Алексеева. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 245–248.
7. Алексеева, Г. А. Формирование интегрированной компетенции студента медицинского вуза в контексте интегративно-личностного подхода / Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Глобальный научный потенциал. – 2020. – С. 81–84.
8. Алексеева, Г. А. Перспективы формирования интегрированной компетенции в процессе подготовки студента медицинского вуза / Г. А. Алексеева, Э. П. Комарова. – Текст : непосредственный // Вестник

Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 1. – С. 42–44.

9. Алексеева, Г. А. Некоторые теоретические аспекты интерпретации понятия "иноязычная компетенция" / Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки в образовании : монография / Г. А. Алексеева [и др.]. – Воронеж : Научная книга, 2018. – ISBN 978-5-4446-1213-2. – С. 31–36.

10. Алексеева, Г. А. Роль инновационной деятельности в процессе формирования иноязычной компетенции студентов медицинского вуза / Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические проблемы развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации и за рубежом : сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической конференции. – Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2018. – ISBN 978-5-7743-0871-2. – С. 936–941.

11. Алексеева, Г. А. Формирование интегрированной компетенции студента медицинского вуза в контексте смарт-технологий / Э. П. Комарова, Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 7-3 (46). – С. 106–109.

12. Алексеева, Г. А. Интеллектуализация образования как средство профилактики девиантного поведения подростка / Э. П. Комарова, А. С. Фетисов, А. С. Бакленева, Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием. – Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2020. – ISBN 978-5-7743-0953-5. – С. 333–337.

13. Алексеева, Г. А. Формирование интегрированной компетенции с помощью средств технологии визуальной коммуникации / Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 7-2 (46). – С. 103–106.

14. Алексеева, Г. А. Формирование интегрированной компетенции в контексте цифровой образовательной среды / Г. А. Алексеева. – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы XI международной научно-практической конференции. – Воронеж : Научная книга, 2020. – ISBN 978-5-4446-1412-92020. – С. 167–170.

15. Алексеева, Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений: на материале английского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Алексеева Лариса Евгеньевна ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2002. – 313 с. – Текст : непосредственный.

16. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследований реальной личности) : избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – Москва : Московский психологосоциальный институт ; Воронеж : НПО «Модек», 1999. – 224 с. – ISBN 5-89502-067-4. – Текст : непосредственный.

17. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни : монография / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 304 с. – ISBN 5-89329-377-0. – Текст : непосредственный.

18. Агеев, В. В. Введение в психологию человеческой уникальности / В. В. Агеев. – Томск : Пеленг, 2002. – 428 с. – ISBN 5-88630-239-5. – Текст : непосредственный.

19. Алдошина, М. И. Введение в педагогическую профессию: подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности : учебное пособие / М. И. Алдошина, Е. В. Куканова. – Москва : Изд-во Московского государственного областного университета, 2000. – 87 с. – Текст : непосредственный.

20. Аксютин, А. А. Информационные технологии в образовании и науке / А. А. Аксютин, А. А. Вицен, Ж. В. Мекшенева. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – №11. – С. 50–52.

21. Американова, О. О. Интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку студентов на основе тандем-метода / О. О. Американова. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 12-3. – С. 28–30.

22. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 350 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-272-00315-2. – Текст : непосредственный.

23. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 книгах. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1998. – 2 кн. – ISBN 5-7464-1257. – Текст : непосредственный.

24. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект-пресс, 2003 – 376 с. – ISBN 5-7567-0274-1. – Текст : непосредственный.

25. Анисимов, С. Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века (очерк истории) / С. Ф. Анисимов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 1994. – № 4. – С. 34–42.

26. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл : Академия, 2002. – 416 с. – ISBN 5-89357-101-0. – Текст : непосредственный.

27. Баева, Т. А. Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Баева Тамара Ахматовна ; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2013. – 220 с. – Текст : непосредственный.

28. Баландина, Е. Коммуникативная компетентность медицинских работников / Е. Баландина. – Текст : электронный // Высшее образование в

России. – 2006. – № 11. – С. 152-153. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15131020> (дата обращения: 12.04.2020).

29. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) / В. И. Байденко. – Москва : ИЦПКПС, 2005. – 114 с. – Текст : непосредственный.

30. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

31. Барышникова, Е. И. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы / Е. И. Барышникова. – Текст : электронный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-vidy-struktura-i-sovremennye-podhody> (дата обращения: 21.04.2020).

32. Бакшаева, Б. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / Б. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2006. – 184 с. – ISBN 5-98704-117-1. – Текст : непосредственный.

33. Белошицкий, А. В. Становление субъектности офицеров в образовательном процессе военного вуза : монография / А. В. Белошицкий. – Воронеж : МОДЭК. – 2006. – 232 с. – Текст : непосредственный.

34. Белякова, Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения будущего учителя иностранного языка / Е. А. Белякова. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 2 (45). – С. 70–73.

35. Бережная, И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : монография / И. Ф. Бережная. – Воронеж : Научная книга, 2012. – 219 с. – ISBN 978-5-4446-0097-9. – Текст : непосредственный.

36. Берулава, М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. – Москва : Совершенство, 1998. – 192 с. – Текст : непосредственный.

37. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 190 с. – ISBN 5-7155-0099-0. – Текст : непосредственный.

38. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 1992. – 92 с. – Текст : непосредственный.

39. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с. – Текст : непосредственный.

40. Богомолов, А. Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Богомолов Андрей Николаевич ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2008. – 45 с. – Текст : непосредственный.

41. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – Москва : Флинта : Наука, 1998. – 168 с. – ISBN 5-89349-105-х. – Текст : непосредственный.

42. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва ; Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с. – Текст : непосредственный.

43. Борытко, Н. М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 41–46.

44. Брушлинский, А. В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач / А. В. Брушлинский, Л. В. Темнова. – Текст : непосредственный // Психология личности в условиях социальных изменений : сборник статей / под редакцией К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Володиковой. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 1993. – ISBN 5-201-02174-3. – С. 42–56.

45. Буданов, В. Г. Сложность и проблема единства знания : монография. Выпуск 1. К стратегии познания сложности / В. Г. Буданов. – Москва : Российская академия наук, 2018. – 105 с. – ISBN 978-5-9540-0346-8. – Текст : непосредственный.

46. Вайсман, Р. С. Психология мотивов творчества / Р. С. Вайсман. – Москва : Наука, 2003. – 302 с. – Текст : непосредственный.

47. Васильева, Л. Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Васильева Любовь Николаевна ; Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2010. – 25 с. – Текст : непосредственный.

48. Вербицкий, А. А. Теория и технология контекстного образования / А. А. Вербицкий. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2017. – 248 с. – ISBN 978-5-4263-0384-3. – Текст : непосредственный.

49. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва : Логос, 2011. – 288 с. – ISBN 978-5-98704-604-3. – Текст : непосредственный.

50. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2009. – 336 с. – ISBN 978-5-98704-452-0. – Текст : непосредственный.

51. Вербицкий, А. А. Парадоксы реформирования образования / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы : материалы X

Международной научно-практической конференции. – Воронеж : Научная книга, 2012. – ISBN 978-5-905654-93-0. – С. 14–17.

52. Вербицкий, А. А. Контекстное образование в вузе: теория и технологии / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития : коллективная монография / С. Т. Чистякова [и др.]. – Москва : Экон-Информ, 2018. – ISBN 978-5-9500963-7-2. – С. 64–71.

53. Вербицкий, А. А. Психология и педагогика контекстного образования : коллективная монография / А. А. Вербицкий [и др.]. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. – 416 с. – ISBN 978-5-4469-1360-2. – Текст : непосредственный.

54. Вербицкий, А. А. Парадоксы реформирования образования / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8, № 10-2. – С. 4–7.

55. Вербицкая, Н. О. Компетенции: педагогические проблемы восприятия / Н. О. Вербицкая. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. – 2012. – № 5 – С. 19–22.

56. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия и термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : Новь, 1999. – 535 с. – ISBN 5-89714-013. – Текст : непосредственный.

57. Водопьянова, М. Ю. Дидактическое обеспечение информационных технологий обучения в профессиональном образовании : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Водопьянова Мария Юрьевна ; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2005. – 167 с. – Текст : непосредственный.

58. Волков, Ю. Г. Креативность: творчество против имитации / Ю. Г. Волков. – Москва : Альфа-М, 2013. – 432 с. – ISBN 978-5-98281-300-8. – Текст : непосредственный.

59. Вьюнова, Н. И. От проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности преподавателя вуза / Н. И. Вьюнова. – Текст : непосредственный // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности : сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к практике». – Воронеж : Изд-во Воронежского государственного университета, 2014. – ISBN 978-5-4218-0221-1. – С. 3–7.

60. Выготский, Л. С. Психология и педагогика / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – Текст : непосредственный.

61. Выготский, Л. С. Психология развития / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с. – ISBN 5-699-13731-9. – Текст : непосредственный.

62. Гайдар, К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта: на материале исследования молодежных учебных групп : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Гайдар Карина Марленовна ; Воронежский государственный университет. – Курск, 2013. – 51 с. – Текст : непосредственный.

63. Гегель, Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 томах / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1971. – 2 т. – Текст : непосредственный.

64. Глухова, Т. В. ИКТ-компетентность в современном образовании / Т. В. Глухова, С. В. Бажанова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2013. – № 2. – С. 130–135.

65. Голдман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Голдман. – Москва : Психология, 2013. – 550 с. – ISBN 978-5-91657-684-9. – Текст : непосредственный.

66. Гудочкова, В. С. Система обучения информационным технологиям в высшем профессиональном образовании студентов экономических специальностей : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических

наук / Гудочкова Виктория Станиславовна ; Тольятинский государственный университет. – Тольятти, 2002. – 220 с. – Текст : непосредственный.

67. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с. – Текст : непосредственный.

68. Дворядкина, Н. А. Лингводидактическая система формирования коммуникативной компетенции у космонавтов (английский язык) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дворядкина Наталья Андреевна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2017. – 26 с. – Текст : непосредственный.

69. Десфонтейнес, Л. Г. Ценностные ориентации на различных этапах развития личности : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Десфонтейнес Лариса Григорьевна ; Санкт-Петербургский университет. – Санкт-Петербург, 1995. – 178 с. – Текст : непосредственный.

70. Евдокимова, М. Г. Межкультурный аспект содержания обучения языку для специальных целей / М. Г. Евдокимова. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2010. – № 4 (12) . – С. 109–114. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mezhkulturnyy-aspekt-soderzhaniya-obucheniya-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley> (дата обращения: 14.05.2020).

71. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : Республиканский институт высшей школы, 2009. – 336 с. – ISBN 978-985-500-235-3. – Текст : непосредственный.

72. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

73. Земцова, Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / Е. В. Земцова,

И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. 2008. – № 5. – С. 14–19.

74. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., испр., перераб. и доп. – Москва : Логос, 2005. – 384 с. – ISBN 5-94010-018-X. – Текст : непосредственный.

75. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

76. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

77. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 576 с. – ISBN 978-5-388-00425-3. – Текст : непосредственный.

78. Ильичёв, Л. Ф. Интеграция / Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – Текст : непосредственный // Философский энциклопедический словарь / под редакцией Л. Ф. Ильичёва [и др.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

79. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова. – Текст : непосредственный // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–1.

80. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 208 с. – ISBN 5-7695-0901-5. – Текст : непосредственный.

81. Исмаилова, З. К. Основные категории педагогики – развитие, воспитание, обучение, образование / З. К. Исмаилова, М. Х. Байбаева, А. Б. Сапаров. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 937–940. – URL: <https://moluch.ru/archive/88/17340/> (дата обращения: 18.08.2021).

82. Калюжный, А. С. Психология и педагогика : учебное пособие / А. С. Калюжный ; Нижегородский государственный технический университет, Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород : НГТУ : НГПУ, 2010. – 312 с. – ISBN 978-5-93272-847-5. – Текст : непосредственный

83. Касавин, И. Т. Междисциплинарность в науках и философии / И. Т. Касавин. – Москва : ИФРАН, 2010. – 205 с. – ISBN 978-5-9540-0179-2. – Текст : непосредственный.

84. Ключева, М. И. Коммуникативно познавательные кейсы как средство реализации контекстного подхода к формированию иноязычной профессионально коммуникативной компетенции (бакалавриат, направление подготовки «туризм») : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ключева Марина Игоревна ; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2015. – 269 с. – Текст : непосредственный.

85. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 176 с. – ISBN 5-7695-2145-7. – Текст : непосредственный.

86. Комарова, Э. П. Психолого-педагогические особенности развития интеллекта обучающегося в контексте компетентностной парадигмы / Э. П. Комарова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8, № 10.2. – С. 25–27.

87. Комарова, Э. П. Развитие коммуникативной компетенции в рамках компетентностного подхода / Э. П. Комарова, Г. В. Строганова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10, № 5-2. – С. 178–181.

88. Комарова, Э. П. Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов = English for Medical and Pharmaceutical Universities : учебное пособие /

Э. П. Комарова, Г. А. Алексеева, О. Н. Красноруцкая. – Москва : КНОРУС, 2022. – 182 с. – ISBN 978-5-406-09089-3. – Текст : непосредственный

89. Комарова, Э. П. Эмоциональный контекст общения как фактор социально-нравственного развития личности / Э. П. Комарова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9, № 3.2. – С. 160–163.

90. Кондакова, М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова. – Текст : непосредственный // Вестник образования. – 2013. – № 9 (2759). – С. 54–64.

91. Корчемный, П. А. «Компетентность» и «компетенция» как базовые понятия в организации предметной и междпредметной интеграции опыта отечественных исследований в мировое психолого-педагогическое пространство / П. А. Корчемный. – Текст : непосредственный // Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса : сборник материалов международной конференции XI Левитовские чтения в МГОУ. – Москва : Московский государственный областной университет, 2016. – ISBN 978-5-7017-2657-2. – С. 216–224.

92. Корчемный, П. А. Компетенция как психологическая система / П. А. Корчемный. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2017. – № 5 (101). – С. 90–94.

93. Корчемный, П. А. Содержательная характеристика основных понятий компетентностного подхода в образовании (акмеологическая составляющая) / П. А. Корчемный. – Текст : электронный // Акмеология. – 2016. – № 2 (58). – С. 30–39. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27456957_98182809.pdf (дата обращения: 27.04.2020)

94. Коршунов, Н. И. Оценка сформированности коммуникативной компетентности выпускника медицинского вуза / Н. И. Коршунов, Н. В. Яльцева, Ю. С. Филатова. – Текст : электронный // www.conf-p.narod.ru/ : [сайт]. – URL: <http://www.conf-p.narod.ru/Korsh.pdf> (дата обращения: 23.02.2020).

95. Костина, Е. А. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка / Е. А. Костина. – Москва ; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 87 с. – ISBN 978-5-4475-4497-3. – Текст : непосредственный.

96. Котвина, Н. Ю. Методические подходы к паспортизации компетенций / Н. Ю. Котвина. – Текст : электронный // Ивановский государственный химико-технологический университет : официальный сайт. – URL: http://main.isuct.ru/files/edu/umu/Методические_подходы_к_паспортизации_компетенций.pdf (дата обращения: 13.06.2020).

97. Кочнева, Е. М. Мотивационная готовность студентов к профессиональной деятельности / Е. М. Кочнева, Л. Ю. Пахомова. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2011. – 140 с. – ISBN 978-5-88820-668-3. – Текст : непосредственный.

98. Краткий психологический словарь / под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расшир., испр. и доп. – Ростов-на-Дону : ФЕНИКС, 2010. – 512 с. – ISBN 978-5-222-16746-5. – Текст : непосредственный.

99. Краткий словарь по философии. Знание / под редакцией И. В. Блауберга, П. В. Копнина. – Москва : Политиздат, 1970. – 398 с. – Текст : непосредственный.

100. Крузе, Б. А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной много-уровневой подготовки будущего учителя иностранного языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореферат диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Крузе Борис Александрович ; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Нижний Новгород, 2014. – 44 с. – Текст : непосредственный.

101. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – Москва : Русский язык, 1998. – 848 с. – ISBN 5-200-02517-6. – Текст : непосредственный.

102. Куис, Ю. А. Понятийно-категориальный аппарат процесса профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России / Ю. А. Куис,

В. Я. Слепов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 1 (57). – С. 169–173.

103. Ледванова, Т. Ю. Формирование коммуникативной компетентности врача / Т. Ю. Ледванова, А. В. Коломейчук. – Текст : электронный // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2015. – Т. 5, № 2. – С. 115–121. – URL: <https://medconfer.com/files/archive/2015-02/2015-02-81-A-5186.pdf> (дата обращения: 19.05.2020).

104. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Психология мотивации и эмоций / под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – Москва : АСТ, 2009. – ISBN 978-5-17-058328-7. – С. 38–45.

105. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.

106. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – Москва : Смысл, 2003. – 488 с. – ISBN 5-89357-082-0. – Текст : непосредственный.

107. Леонтьев, Д. А. Общее представление о мотивации человека : лекция курса «Мотивации и эмоции» / Д. А. Леонтьев. – Текст : электронный // HPSY.RU : сайт, посвященный экзистенциальной и гуманистической психологии. – URL: <http://hpsy.ru/authors/x065.htm> (дата обращения: 21.09.2020).

108. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–65.

109. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 424 с. – ISBN 5-89502-513-7. – Текст : непосредственный.

110. Манулик, В. А. Проблема коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врача (теоретический аспект) / В. А. Манулик, Ю. В. Михайлюк. – Текст : электронный // Инновационные образовательные

технологии.–2013.–№ 1(33).–С. 19–23.–URL:

http://media.miu.by/files/store/items/iot/33/iot_33_2013_4.pdf (дата обращения: 12.09.2020).

111. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 312 с. – ISBN 5-87633-016-7. – Текст : непосредственный.

112. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу. – Текст : непосредственный // Психология личности: тексты / под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – Москва, 1982. – С. 108–117.

113. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с. – Текст : непосредственный.

114. Матюшкин, А. М. Одаренные и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. А. Сиск. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88–97.

115. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с. – Текст : непосредственный.

116. Метаева, В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Метаева. – Москва : Наука, 2006. – 310 с. – ISBN 5-02-035511-9. – Текст : непосредственный.

117. Мирский, Э. М. Социология науки и технологий / Э. М. Мирский. – Текст : электронный. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eduard-mihaylovich-mirskiy> (дата обращения: 31.03.2022).

118. Мосина, М. А. Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Мосина Маргарита Александровна ; Нижегородский государственный университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2014. – 47 с.

119. Морозов, А. В. Деловая психология : учебник для студентов высших учебных заведений / А. В. Морозов. – Москва : Академический Проект, 2005. – 1040 с. – ISBN 5-8291-0554-3. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/36309.html> (дата обращения: 29.07.2021).

120. Мушников, Д. Л. Профессиональная и деонтологическая компетентность медицинского персонала / Д. Л. Мушников, А. В. Свечина, А. А. Груздева, В. А. Козлов. – Текст : электронный // Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2016. – Т. 19 (1). – С. 25–31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-i-deontologicheskaya-kompetentnost-meditsinskogo-personala> (дата обращения: 14.03.2021).

121. Мясищев, В. Н. Психология отношений : избранные психологические труды / В. Н. Мясищев. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с. – ISBN 978-5-89502-790-5. – Текст : непосредственный.

122. Наперов, В. А. Формирование профессиональной компетентности студентов средних специальных учебных заведений торгово-экономического профиля : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Наперов Валерий Александрович ; Брянский государственный педагогический университет им. ак. И. Г. Петровского. – Брянск, 1999. – 20 с. – Текст : непосредственный.

123. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Российская академия образования институт теории и истории педагогики, 2013. – 268 с. – Текст : непосредственный.

124. Новикова, Л. А. Интернет в межкультурном общении : учебно-методическое пособие / Л. А. Новикова. – Омск : Изд-во Омского государственного педагогического университета, 2006. – 152 с. – Текст : непосредственный.

125. Новоселов, М. Н. Методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов вуза (бакалавриат и магистратура) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Новоселов Михаил Николаевич ; Нижегородский государственный университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2014. – 209 с. – Текст : непосредственный.

126. Нюттен, Ж. Мотивация, деятельность и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – Москва : Смысл, 2004. – 608 с. – ISBN 5-89357-151-7. – Текст : непосредственный.

127. Об утверждении профессионального стандарта «Врач-лечебник (Врач-лечебник (врач терапевт участковый))» : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 293н от 21.03.2017. – Текст : электронный // Методический центр аккредитации специалистов : официальный сайт. – 2021. – URL: https://fmza.ru/upload/medialibrary/d87/ps-vrach_lechebnik.pdf (дата обращения: 14.03.2021).

128. Образцов, П. И. Проектирование и конструирование профессиональноориентированной технологии обучения : учебно-методическое пособие / П. И. Образцов, А. И. Ахулкова, О. Ф. Черниченко. – Орел : Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, 2003. – 94 с. – Текст : непосредственный.

129. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка (русская версия)/ Совет Европы, Департамент по языковой политике. – Страсбург, Москва : Московский государственный лингвистический университет, 2005. – 247 с. – Текст : непосредственный.

130. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук, Институт русского языка имени В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : А ТЕМП, 2006. – 944 с. – ISBN 978-5-9900358-6-7. – Текст : непосредственный.

131. Олпорт, Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт ; перевод с английского И. Ю. Авидон. – Москва : КСП+ ; Санкт-Петербург : Ювента, 1998. – 345 с. – Текст : непосредственный.

132. Ольшевская, Э. Н. Проявление негативных эмоциональных состояний у медицинского работника и их взаимосвязь с альтруизмом / Э. Н. Ольшевская. – Текст : непосредственный // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль : Изд-во Ярославского государственного педагогического университет им. К. Д. Ушинского, 2011. – ISBN 978-5-87555-724-8. – С. 110–111.

133. Омарова, Г. А. Духовно-нравственное воспитание студентов вузов на основе общечеловеческих ценностей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Омарова Гульжан Амангельдыновна ; Казахский национальный педагогический университет им. Абая. – Алма-Ата, 2010. – 26 с. – Текст : непосредственный.

134. Павлова, Е. М. Креативность и эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Павлова Елизавета Михайловна ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2015. – 215 с. – Текст : непосредственный.

135. Педагогический энциклопедический словарь / главный редактор Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 528 с. – ISBN 978-5-85270-230-2. – Текст : непосредственный.

136. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 447 с. – Текст : непосредственный.

137. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с. – Текст : непосредственный.

138. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 254 с. – Текст : непосредственный.

139. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – Москва : Владос-Пресс, 2001. – 368 с. – ISBN 5-305-00038-6. – Текст : непосредственный.

140. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 364 с. – ISBN 978-5-7695-7057-5. – Текст : непосредственный.

141. Правдюк, В. Н. Инновационные подходы к подготовке педагога профессионального обучения / В. Н. Правдюк. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука: теория и практика : коллективная монография / В. Н. Правдюк и [и др.]. – Орел : Научное обозрение, 2014. – ISBN 978-5-9905531-1-8. – С. 6–19.

142. Петрова, В. И. Методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Петрова Валентина Ивановна ; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2017. – 152 с.

143. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 № 40536). – Текст : электронный // Гарант.ру : сайт. – URL: <http://base.garant.ru/71300970/> (дата обращения: 16.05.2020).

144. Попова, Н. В. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе / Н. В. Попова, М. С. Коган, Е. К. Вдовина. – Текст : непосредственный // Вестник

Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 173. – С. 29–42.

145. Пригожин, А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики / А. И. Пригожин. – Москва : Политиздат, 1989. – 270 с. – ISBN 5-250-00329-X. – Текст : непосредственный.

146. Пряжникова, Е. Ю. Проблема профессионального становления личности / Е. Ю. Пряжникова, Т. А. Егоренко. – Текст : электронный // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 2. – С. 111–122. – URL: <http://psyjour-nals.ru/jmfr> (дата обращения: 11.03.2021).

147. Развитие интегрированной системы обеспечения высококвалифицированными кадрами. – Текст : электронный // Правительство России : официальный сайт. – URL: <http://static.government.ru/media/files/4qRZEpm161xctpb156a3ibUMjILtn9oA.pdf> (дата обращения: 22.12. 2020).

148. Реан, А. А. Психология изучения личности / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : В. А. Михайлов, 1999. – 288 с. – ISBN 5-8016-0044-2. – Текст : непосредственный.

149. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; общая редакция Е. И. Исениной. – Москва : Прогресс, 1994. – 480 с. – ISBN 5-01-004150-2. – Текст : непосредственный.

150. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон №273-ФЗ : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва : Ось 89, 2013. – 207 с. – ISBN 978-5-9957-0381-5. – Текст : непосредственный.

151. Рубинштейн, С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн. – Текст : непосредственный // Психология личности : хрестоматия : в 2 томах. Том 2. Отечественная психология / редактор Д. Я. Райгородский. – 2-е изд., доп. – Самара : Бахрах, 1999. – ISBN 5-89570-008-X. – С. 227–239.

152. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с. – ISBN 5-88242-033-4. – Текст : непосредственный.

153. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.

154. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – ISBN 87953-127-9. – Текст : непосредственный.

155. Сеничкина, О. А. Методы оценивания сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов-психологов (на материале английского языка) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сеничкина Ольга Авенировна ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2015. – 229 с. – Текст : непосредственный.

156. Сериков, В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с. – ISBN 5-88234-061-6. – Текст : непосредственный.

157. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с. – ISBN 5-88439-018-1. – Текст : непосредственный.

158. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 448 с. – ISBN 978-5-98704-612-8. – Текст : непосредственный.

159. Серова, Т. С. Типология умений иноязычного диалогического общения будущего врача с пациентом / Т. С. Серова, Л. А. Гаспарян. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2013. – № 4 (24). – С. 104–120. – URL: http://journals.tsu.ru/language/en/&journal_page=archive&id=970&article_id=7879 (дата обращения: 15.03.2021).

160. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 349 с. – ISBN 5-9268-0010-2. – Текст : непосредственный.

161. Сластенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании / В. А. Сластенин. – Текст : непосредственный // Непрерывное педагогическое образование. – 1999. – № . – С. 4–11.

162. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва: Школа-пресс, 1997. – ISBN 5-88527-171-2. – Текст : непосредственный.

163. Сластенин, В. А. Субъектная педагогика: контуры новой научной теории / В. А. Сластенин. – Текст : непосредственный // Негосударственное высшее образование: Теория и современные проблемы : сборник научных трудов. – Москва : Московский открытый социальный университет , 1999. – ISBN 5-89774-008-9. – С. 6–18.

164. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – ISBN 5-7965-0878-7. – Текст : непосредственный.

165. Словарь педагогических терминов / А. И. Кузьминский. – Текст : электронный // Uchebnikionline.Com : [сайт]. URL: https://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika_u_zapitannya_h_i_vidpovidyah_kuzminskiy_ai/slovnik_pedagogichnih_terminiv.htm (дата обращения: 26.12.2020).

166. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с. – ISBN 5-9219-0031-1. – Текст : непосредственный

167. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – Москва : Изд-во

Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. – 395 с. – ISBN 978-5-7429-0732-9. – Текст : непосредственный.

168. Соболев, Н. В. Иноязычное образование в неязыковом вузе в контексте теории языков для специальных целей / Н. В. Соболев. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 94–97.

169. Современная психология мотивации / О. Н. Арестова [и др.] ; под редакцией Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл. – 2002. – 343 с. – ISBN 5-89357-134-7. – Текст : непосредственный.

170. Современный словарь по психологии / В. В. Юрчук. – Минск : Элайда, 2000. – 704 с. – ISBN 985-6163-25-0. – Текст : непосредственный.

171. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – Москва : Аспект Пресс, 1995. – 270 с. – ISBN 5-7567-0012-9. – Текст : непосредственный.

172. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. – Текст : электронный // Правительство России : официальный сайт. – URL: <http://static.government.ru/media/files/4qRZEpm161xctpb156a3ibUMjILtn9oA.pdf> (дата обращения: 22.12. 2020).

173. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации № 996-р от 29 мая 2015 г. // Российская газета. – 2015. – № 122 (6693). – Текст : непосредственный.

174. Сысоев, П. В. Основные направления информатизации языкового образования / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия: Филологические науки. – 2013. – № 4. – С. 83–95.

175. Сысоев, П. В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 349–371.

176. Сысоев, П. В. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода / П. В. Сысоев, О. О. Амерханова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2016. – № 4 (36). – С. 149–169.

177. Сысоев, П. В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» / П. В. Сысоев, В. В. Завьялов. – Текст : непосредственный // Язык и Культура. – 2018. – № 41. – С. 308–326.

178. Степанов, П. В. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / П. В. Степанов. – Текст : непосредственный // Научно-методический журнал заместителя директора школы. – 2003. – № 1. – С. 89.

179. Толковый словарь русского языка / под редакцией С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. – 5-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с. – ISBN 5-89285-003-X. – Текст : непосредственный.

180. Ториков, В. Е. Предметно-языковое интегративное обучение (CLIL) в высшей школе. – Текст : непосредственный // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. – 2016. – № 4 (56). – С. 73–78.

181. Турчина, Ж. Е. Формирование коммуникативной компетентности будущих врачей и обучающихся института последипломного образования медицинского университета / Ж. Е. Турчина, Т. К. Турчина, О. В. Нор, О. Я. Шарова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25449> (дата обращения: 27.03.2021).

182. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» национальный проект «Образование» – Текст : электронный // Минпросвещения России : официальный сайт. – 2020. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 24.03.2020).

183. Фёдорова, Н. Ю. Теоретические аспекты компетентностного подхода в профессиональном образовании / Н. Ю. Фёдорова. – Текст : электронный // Псковский государственный университет : официальный сайт. – URL:

https://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt142/wt142_31.pdf (дата обращения: 17.03.2021).

184. Фетисов, А. С. Формирование профессиональных качеств педагогов в системе повышения квалификации / А. С. Фетисов, Э. П. Комарова, Г. А. Алексеева, С. К. Гураль. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – С. 134–141.

185. Харитонов, Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Харитонов Наталья Владимировна ; Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2002. – 194 с. – Текст : непосредственный.

186. Харитонов, Т. Г. Профилактика рисков профессионального становления студентов / Т. Г. Харитонов. – Текст : непосредственный // Вестник Государственного университета управления. – 2011. – № 16. – С. 128–131.

187. Ховов, О. Б. Проблемы образовательной политики на пороге XXI века / О. Б. Ховов. – Текст : непосредственный // Специалист. – 1999. – № 10. – С. 7–13.

188. Хомутова, Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т. Н. Хомутова. – Текст : электронный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 71. – С. 96–106. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_11694920_19241921.pdf (дата обращения: 29.09.2020).

189. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Л. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 2 (1325). – С. 58–64.

190. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. Л. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 5 (1328). – С. 55–61.

191. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Эйдос. – 2005. № 4. – С. 1. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 29.04.2021).

192. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Эйдос. – 2002. – № 2. – С. 58–64. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 04.06.2020).

193. Циулина, М. В. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. – 239 с. – ISBN: 978-5-906777-27-0. – Текст : непосредственный.

194. Черкашина, Е. И. Язык для специальных целей: опыт преподавания французского языка в сфере туризма. – Текст : электронный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2008. – № 2. – С. 68–71. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14628760> (дата обращения: 17.4.2021)

195. Чусовлянова, С. В. Коммуникативная компетенция как одна из составляющих профессиональной культуры врача. – Текст : электронный // Медицина и образование в Сибири. – 2009. – № 2. – С. 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-odna-iz-sostavlyayuschih-professionalnoy-kultury-vracha> (дата обращения: 09.12.2020).

196. Чучалин, А. И. Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку / А. И. Чучалин, С. Б. Велединская, Ш. С. Ройз. – Текст : непосредственный // Прикладная филология и инженерное образование : сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции / Томский политехнический университет. – Томск : Томский политехнический университет, 2006. – С. 3–9.

197. Щербакова, М. В. Формирование ценностного отношения к языковому образованию у студентов медицинского вуза / М. В. Щербакова, Д. А. Повалюхина. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского

государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 2. – С. 146–150.

198. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований: Методологический анализ / Г. П. Щедровицкий. – Текст : непосредственный // Педагогика и логика : сборник статей. – Москва : Кастель, 1993. – ISBN 5-85374-001-6. – С. 412–415.

199. Щукин, А. Н. Компетенция или компетентность / А. Н. Щукин. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 8. – С. 14–20.

200. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 224 с. – ISBN 5-93134-263-X. – Текст : непосредственный.

201. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Владос, 1999. – 358 с. – ISBN 5-691-00256-2. – Текст : непосредственный.

202. Энциклопедический словарь : [в 3 томах]. Том 2 / под редакцией Б. А. Введенского. – Москва : Большая советская энциклопедия, 1954. – 719 с. – Текст : непосредственный.

203. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

204. Academic writing in context: implications and applications : papers in honour of Tony Dudley-Evans / edited by Martin Hewings. – Birmingham : University of Birmingham Press, 2001. – 250 p. – ISBN 978-1-902-45926-4. – Text : direct.

205. Alfehaid, A. F. T. Developing an ESP curriculum for students of health sciences through needs analysis and course evaluation in Saudi Arabia : thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Applied Linguistics and TESOL / Alfehaid Abdulaziz Fahad T. – University of Leicester, 2011. – 336 p. – URL: <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/10289/1/2011alfehaidaftphd.pdf> (датаобращения: 07.09.2020). – Text : electronic.

206. Alfehaid, A. F. English for future healthcare professionals in Saudi Arabia: A needs analysis proposal / A. F. Alfehaid. – Text : direct // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. – 2014. – Vol. 2, № 2 (2). – P. 275–280.

207. Alfehaid, A. Linguistic Challenges of Students in Transitioning From School to University / A. Alfehaid. – Text : direct // The 35th Annual First Year Experience and Students in Transitions Conference. – Dallas : South Carolina University, 2016. – P. 345–351.

208. Antic, Z. Forward in teaching English For Medical Purposes / Z. Antic. – Text : *electronic* // FACTA UNIVERSITATIS. Series : Medicine and Biology. – 2007. – Vol. 14, № 3. – P. 141–147. – URL: <http://facta.junis.ni.ac.rs/mab/mab200703/mab200703-08.pdf> (date of treatment: 14.11.2020).

209. Avinash, Supe The Art of Teaching Medical Students / Supe Avinash, Rege Nirmala. – 3rd Revised edition. – Amsterdam : Elsevier, 2015. – ISBN 978-81312-398-10. – Text : direct.

210. Barron, F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. Harrington. – Text : direct // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439–476.

211. Berman, A. C. Good Teaching is good teaching: A narrative review for effective medical educators / A. C. Berman. – Text: *electronic* // *Anatomical sciences education*. – 2015. – Vol. 8, № 4. – P. 386–394. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25907166/> (date of treatment: 12.08.2021).

212. Breakwell, G. M. Integrating paradigms, methodological implications / G. M. Breakwell. – Text : direct // Empirical approaches to social representations / G. M. Breakwell, D. V. Canter. – Oxford : Clarendon Press, 1993. – ISBN 9-780-19852-181-5 – P. 180–201.

213. Devis, C. A. Portrait of the Creative Person / C. A. Devis. – Text : direct // The Education Forum. – 1995. – Vol. 59 (4). – P. 423–429.

214. Dewey, J. Individual Psychology and Education / J. Dewey. – Text : direct // The Philosopher. – 2000. – Vol. LXXXVIII, № 1. – P. 14–16.

215. Dudley-Evans, T. Genre Studies in English for Academic Purposes / T. Dudley-Evans. – Castello de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I, 1998. – 317 p. – ISBN 978-84-8021-211-3. – Text : direct.

216. Fahlvik, M. The Blended Classroom: How Teachers Can Use Blended Learning To Make Formative Assessment And Visible Learning Possible / Fahlvik, M. – Text : *electronic* // TreacoNvention : [site]. – URL: <http://www.tceaco.nvention.org/2014/handouts/Proposal141399.pdf> (date of treatment: 07.11.2020).

217. Ferlazzo, L. The ESL / ELL Teacher's Survival Guide: Ready-to-Use Strategies, Tools, and Activities for Teaching English Language Learners of All Levels / L. Ferlazzo, K. H. Synpneski, K. Hull-Synpneski. – Unitet Strates of America : Jossey-Bass Wiley, 2012. – 336 p. – ISBN 978-1-118-09567-6. – Text : direct.

218. Guilford, J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – New York : McGraw-Hill, 1967. – 538 p. – Text : direct.

219. Mednick, S. A. The Associative Basis of the Creative Process / S. A. Mednick. – Text : direct // Psychol Review. – 1962. – V. 69, № 2. – P. 220–232.

220. Berman, A. C. Assessing effective physician-patient communication skills: "Are you listening to me, doc?" / A. C. Berman. – Text : *electronic* // Korean journal of medical education. – 2016. – No 28(2). – P. 243–249. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4951737/> (date of treatment: 11.12.2020).

221. Blackie, D. T. S. Towards a definition of ESP / D. T. S. Blackie. – Text : direct // English Language Teaching Journal. – 1979. – № 34(4). – P. 262–266.

222. Coyle, D. Content and language integrated learning motivating learners and teachers / D. Coyle. – Text : *electronic* // XTEC Blocs : [site]. – URL: <http://blocs.xtec.cat/clil-practiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (date of treatment: 21.12.2020).

223. Coyle, D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum / D. Coyle. – Text :

direct // International Perspectives on Inclusive Education. – 2015. – Vol. 7. – P. 235–258.

224. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 170 p. – ISBN 978-05211-129-87. – *Text* : direct.

225. Cummins, J. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy / J. Cummins. – *Text* : direct // Canadian Modern Language Review. – 1984. – Vol. 42(1). – P. 137.

226. Darn, S. Content and Language Integrated Learning / S. Darn. – *Text* : *electronic* // TeachingEnglish : [site]. – 2006. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/content-language-integrated-learning> (*date of treatment*: 18.11.2020).

227. Dudley-Evans, T. Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, J. St. John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p. – *Text* : direct.

228. Finch, A. Caring in English: ESP for Nurses / A. Finch. – *Text* : *electronic* // International Journal of English Language Teaching. – 2014. – Vol. 1, № 1. – P. 1–10. – URL: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijelt/article/view/3210/1893> (*date of treatment*: 21.11.2020).

229. Graddol, D. 2006. English Next / D. Graddol. – *Text* : *electronic* // British Council Publications : [site]. – URL: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm> (*date of treatment*: 21.12.2020).

230. Ha, J. F. Doctor-patient communication: a review / J. F. Ha, N. Longnecker. – *Text* : *electronic* // Ochsner Journal. – 2010. – № 10 (1). – P. 38–43. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3096184/> (*date of treatment*: 17.12.2020).

231. Hartley, S. Teaching Medical Students in Primary and Secondary Care / S. Hartley. – Britannia : Oxford, 2003. – 228 p. – ISBN 978-0-198-51072-7. – *Text* : direct.

232. Hutchinson, T. English for specific purposes: a learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p. – *Text : direct.*

233. Interpreters in Health Care: A Concise Review for Clinicians / M. J. Kasten, A. C. Berman, A. B. Ebright, J. D. Mitchell, O Quirindongo-Cedeno. – *Text: electronic // The American journal of medicine.* – 2020. – Vol. 133, № (4). – P. 424–428. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31935351/> (date of treatment: 12.06.2021).

234. Kurtz, S. Teaching and Learning Communication Skills in Medicine. / S. Kurtz, J. Silverman, J. Draper. – 2nd ed. – Abingdon, Oxon, UK : Radcliffe Medical Press, 2005. – 367 p. – ISBN 1-85775-658-4. – *Text : direct.*

235. Laurence, Anthony Introducing English for Specific Purposes / Anthony Laurence. – Abingdon : Routledge, 2018. – 220 p. – ISBN 978-1-351-03116-5. – *Text: direct.*

236. Levinson, W. Developing physician communication skills for patient-centered care / W. Levinson, C. S. Lesser, R. M. Epstein. – *Text : direct // Health Affairs.* – Vol. 29, № 7. – P. 1310–1318.

237. Maher, J. English for medical purposes / J. Maher. – *Text : direct // Language Teaching.* – 1986. – № 19(2). – P. 112–145.

238. Maljers, A. CLIL compendium / A. Maljers [et al.]. – *Text : electronic // Clilcompendium.com : [site].* – 2020. – URL: www.clilcompendium.com (date of treatment: 12.08.2020).

239. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. – *Text : direct // Gist Education and Learning Research Journal.* – 2012. – № 6. – P. 177–189.

240. Marsh, D. Bilingual education and content and language integrated learning / D. Marsh. – Paris : University of Sorbonne, 1994. – 137 p. – *Text : direct.*

241. Milosavljevic, N. Learning Medical English: A Prerequisite for Successful Academic and Professional Education / N. Milosavljevic, A. Vuletic, L. Jovkovic. – *Text : direct // Language of Medicine.* – 2015. – № 5. – P. 237–240.

242. Morgan, G. The Evaluation of an English for Specific Purposes Course Taught to Pre-Sessional Undergraduate Students in Tandem with General English / G. Morgan, A. Alfehaid. – Text : direct // The Asian ESP Journal. – 2019. – Vol. 15, № 3. – P. 56–98.

243. Orr, T. English language education for specific professional needs / T. Orr. – Text : direct // Institute of Electrical and Electronics Engineers. – 2001. – Vol. 44 (3). – P. 207–211.

244. Pavel, E. Teaching English for medical purposes / E. Pavel. – Text : direct // Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series: VII Social Sciences, Law. – Vol. 7 (56). – № 2-2. – P. 39–46.

245. Peih-ying, L. English in medical education: an intercultural approach to teaching language and values / L. Peih-ying, J. Corbett. – Bristol : Multilingual Matters, 2012. – 232 p. – ISBN 978-1847697752. – Text : direct.

246. Setiawati, B. Need analysis for identifying ESP materials for medical record students in Apikes Citra Medika Surakarta / B. Setiawati. – Text : electronic // Kajian Linguistik dan Sastra. – 2016. – Vol. 1, № 1. – P. 61–72. – URL: <http://journals.ums.ac.id/index.php/KLS/article/view/2479/1669> (date of treatment: 17.08.2020).

247. Silva, F. ESP teaching for learners in the health sciences field / F. Silva. – Text : electronic // Repositorio Institucional : [site]. – 2004. – URL: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/610/1/35-40FCHS2004-5.pdf> (date of treatment: 11.04.2020).

248. Simpson, M. Doctor-patient communication: the Toronto consensus statement / M. Simpson [et al.]. – Text : electronic // BMJ (Clinical research ed.). – 1991. – № 303 (6814). – P. 1385–1387. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1671610/> (date of treatment: 03.04.2020).

249. Sinadinovic, D. Teaching English for Medical Academic Purposes at the Faculty of Medicine in Belgrade / D. Sinadinovic, S. Micic. – Text : electronic // Serbia Medical Writing. – 2013. – Vol. 22, № 2. – P. 115–118. – URL:

<https://www.researchgate.net/publication/272308404> Teaching English for Medical Academic Purposes at the Faculty of Medicine in Belgrade Serbia (date of treatment: 07.03.2020).

250. Smoak, R. What is English for Specific Purposes? / R. Smoak. – *Text* : direct // English Teaching Forum. – 2003. – Vol. 41 (2). – P. 22–27.

251. Yoon, M. Critical Synthesis Package: The Kalamazoo Consensus Statement Assessment Tools / M. Yoon, V. Michaelsen. – *Text* : *electronic* // MededPortal : [site]. – 2015. – URL: <https://www.mededportal.org/publication/10098/> (date of treatment: 21.03.2021).

Учебное пособие «Английский язык для медицинских и фармацевтических вузов»

Объем – 72 часа

Разработчики учебного пособия: Комарова Э.П., Алексеева Г.А., Красноруцкая О.Н.

Глобальные изменения в начале XXI века в мировом образовательном пространстве, стремительное развитие и внедрение цифровых технологий в процесс обучения подтверждаются нормативно-правовыми документами, а именно Постановлением Правительства РФ «Об утверждении государственной программы РФ “Развитие образования (от 26.12.2017 №1642, ред. от 26.04.2018)”», «Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года» и проектом «Стратегия развития медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 года». Кроме того, социально-экономические, политические и культурные преобразования затронули практически всю систему высшего образования и обострили проблему подготовки студента-медика, согласно проекту стратегии развития медицинского образования в Российской Федерации, как высококвалифицированного, конкурентоспособного на мировом рынке специалиста в соответствии с высокоразвитыми компетенциями и «гибкими» навыками, определяющими эффективное взаимодействие медицинских работников как с пациентами, так и с представителями различных профессиональных сообществ. Все это предопределило необходимость отказа от традиционных образовательных технологий и перехода к интегрированным образовательным программам, где интеграция рассматривается как процесс и результат взаимодействия структурных элементов, что сопровождается ростом системности и глубокого усвоения знаний будущей профессии студентом-медиком. Интегрированный подход в обучении иностранному языку означает реализацию принципа интеграции на любом этапе образовательного процесса, обеспечивая целостность

и системность изучаемой дисциплины и формирование специалиста в соответствии с требованиями социального заказа [127]. В рамках разработки стратегии медицинского образования, где главной целью является обеспечение подготовки высококвалифицированных и конкурентноспособных на мировом рынке медицинских кадров, были поставлены такие задачи: – реализация компетентного подхода и развитие электронного образования и дистанционных технологий, применяемых в образовательном процессе; развитие академической медицинской мобильности и интеграция в международное пространство; подготовка будущих специалистов для рынка персонализированных медицинских услуг Healthnet и NeuroNet; формирование и развитие «гибких» навыков. Именно поэтому особенно актуальным в условиях интеграции является объединение клинических знаний из разных дисциплин в изучении дисциплины «Иностранный язык». В процессе профессионально языковой подготовки и интеграцией различных дисциплин происходит объединение и переплетение профессиональных знаний в единое целое, где иностранный язык является инструментом речевой деятельности в различных профессиональных ситуациях [120]. Изучение материала на межпредметной основе по дисциплине «Иностранный язык» способствует систематизации знаний, развитию заинтересованного и позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности и способствует развитию языковых, лингвистических умений и навыков. Интеграция знаний предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, таких как: обновления содержания, форм и методов обучения, предполагающие подготовку медицинских специалистов, владеющих современными методами диагностики и лечения заболеваний, способных применять полученные знания в диалоге культур с целью профессионального обмена и обеспечить профилактическую направленность медицины. Согласно профессиональному стандарту «Врач-лечебник» (врач-терапевт участковый) и рабочей программе по иностранному языку 31.05.01 «Лечебное дело», целью освоения учебной дисциплины «иностранный язык» является профессионально-ориентированное обучение

иностранному языку студента-медика с формированием иноязычной компетенции, и как указано в профессиональном стандарте, участие в съездах, международных конференциях и мастер-классах будущего врача с использованием современных дистанционных технологий, а так же овладение устными и письменными формами общения на иностранном языке. Изучение иностранного языка формирует общекультурные и общепрофессиональные компетенции будущего врача, что отражено в стратегии развития медицинского образования. Будущий врач должен обладать компетенциями, формирующими его готовность к работе в динамичных условиях и работать с современными технологиями с целью самостоятельного оценивания профессиональной ситуации, требующая быстрого и эффективного решения и оказания высококвалифицированной медицинской помощи. Таким образом, в настоящее время обозначается возрастающая необходимость в специалисте-медики нового формата, как уникального специалиста, ориентированного на реализацию личностного и профессионального потенциала в интегрированных процессах образовательного пространства, способного к самостоятельной адаптации в профессиональной деятельности в условиях стремительно развивающегося здравоохранения, т.е. специалисте, овладевшим всеми кластерами цифрового образовательного пространства. Анализ существующих учебных профессионально ориентированных медицинских пособий показал, что они недостаточно полно отражают специфику овладения иностранным профессиональным медицинским языком в условиях происходящих процессов интеграции. Большая часть медицинских терминов и медицинских текстов используется для простого ознакомления, обеспечения образовательных функций и написания эссе, что происходит без учета ориентации на реализацию личностного и профессионального потенциала студента-медика в условиях интеграционных процессов в образовательном контенте. В связи с глобально развивающимися интеграционными процессами и интеграцией российского образования в международном пространстве, иностранный язык выступает важным компонентом подготовки конкурентноспособного специалиста -медика,

мобильного и востребованного на медицинском рынке труда, ориентированного на развитие как личностного так и профессионального потенциала, на формирование готовности и способности к дальнейшей профессиональной самореализации и самосовершенствованию. Основанием для разработки учебного пособия «Professional English in Use (Medicine)» явилось контекстное обучение. Контекст, по А. А. Вербицкому, представляет собой систему внутренних и внешних условий жизни обучающегося, влияющих на восприятие и осмысление ими конкретных ситуаций, придавая им определенный смысл. Контекстное обучение ориентировано на моделирование предметно-языкового содержания усваиваемой студентом-медиком в процессе профессиональной деятельности. В учебном пособии используются различные формы контекстного обучения: метод проектов, деловая игра и т.д. Кроме того, в условиях стремительно развивающихся технологических процессов рефлексия занимает ключевое место. В отечественной психологии изучение рефлексии было описано в работах Б. Г. Ананьева (1976), Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. и др. В современном образовательном процессе рефлексия понимается как способ познания студентом-медиком самого себя и осознание ценности своей профессии. Рефлексия позволяет управлять своими профессиональными действиями и анализировать их. Иными словами, рефлексия в системе профессионального образования становится важным компонентом профессиональной деятельности и интерпретируется как способность студента медицинского вуза к самоанализу и самосовершенствованию в собственной профессиональной деятельности. Более того, рефлексия включает в себя умение адекватно выделять и анализировать собственные профессиональные действия. В современном образовательном процессе разделяют три этапа рефлексии: ретроспективная, обеспечивающая анализ выполненной профессиональной деятельности, реализованной в прошлом; ситуативная, выступающая в виде «мотивировок» и обозначающая включенность обучающегося в ситуацию (контекст) и ее анализ; перспективная, отвечающая за прогнозирование и анализ будущей профессиональной деятельности, планирование и выбор более эффективных способов выполнения этой

деятельности. Обозначенные три этапа рефлексии формируют у студента-медика представление личности о себе, о своих качествах, ценностных ориентациях, целях, профессиональных способностях: это соотнесение себя и своих профессиональных возможностей со своим «Я-концепция» и с тем, чего требует будущая профессиональная деятельность. Рефлексия способствует формированию и прогнозированию получаемых результатов и реализации целей в дальнейшей профессиональной деятельности. Целью пособия является профессионально ориентированное обучение иностранному языку, учитывающее потребности студента-медика развивать умение быстро находить необходимую медицинскую информацию, анализировать её, применять в своей практической деятельности как средство самообразования и самосовершенствования, овладеть устными и письменными формами общения на иностранном языке для профессионального международного взаимодействия с представителями различных культур. Новизна пособия «Professional English in Use (Medicine)» определяется формированием и реализацией интегрированной компетенции, включающей комплекс компетенций: профессионально-ценностная (способность студента-медика к решению профессиональных задач здравоохранения, рассматривающая ценность человеческого здоровья и опирающаяся на ценностно-смысловой аспект и ценностные ориентации) [133], межкультурная (способность к профессиональному общению с представителями других стран и культур с целью профессионального обмена знаниями, знание национально-культурных различий, норм и традиций и соблюдение их в диалоге межкультурного характера), прагматическая (способность студента-медика интерпретировать высказывания с учетом нюансов профессионального аутентичного медицинского контента), рефлексивная (способность к саморефлексии и самоанализу для осознания необходимости совершенствования профессионально-личностных качеств и профессиональных достижений). Для реализации цели 10 следует развивать все виды речевой деятельности в каждом блоке (unit), необходимые студенту-медику в дальнейшей профессиональной деятельности: Reading (Чтение), Speaking (Говорение), Listening/ watching

(аудирование), Writing (письмо). Учебное пособие «Professional English in Use (Medicine)» не имеет аналогов. Пособие состоит из четырёх блоков (unit), в котором раскрываются четыре медицинские темы: 1. «Здоровый образ жизни» включает аутентичные тексты и серию заданий, направленных на развитие и ориентацию на модель деонтологической этики студента-медика — признание личности пациента и его здоровья как высшей ценности общечеловеческой жизни и способствовать эмпатийному процессу. Раздел также включает в себя серию лексико-грамматических заданий с целью изучения и преодоления терминологических трудностей. Развитие умений чтения аутентичных текстов, посвящённых проблемам национальной системы здравоохранения изучаемого языка, способствуют формированию знаний национально-культурной специфики. 2. «Опорно-двигательная система» представляет материал, посвящённый профессионально-ориентированному медицинскому контенту, описывающий клиническую картину заболеваний. Презентация различного профессионально-ситуационного материала с помощью аудио и видеоматериалов формирует у студента-медика знания модели построения медицинского дискурса. В разделе используются цифровые средства: веб-сайты, кейс-метод и т.д. 3. «Дыхательная система» содержит аутентичные тексты по физиологии и патологии респираторной системы человека. Здесь реализуется проектная технология — разбор клинического случая, который активизирует мыслительную деятельность студента-медика, развивает коммуникативные навыки работы в микро-группе и развивает клиническое мышление, направленное на осознание себя как будущего специалиста. В разделе представлены веб-сайты, проекты и различные викторины. 4. «Пандемия» включает аутентичные профессиональные тексты, которые сопровождаются ссылками на различные Интернет-ресурсы для обеспечения многократного повторения терминологического (лексического) материала. Предтекстовые задания во всех разделах служат для ознакомления студентов с основной идеей текста и мотивации их к изучению прилагаемой темы. Тексты и текстовые задания сопровождаются различными видеоматериалами с предоставлением ссылок на веб-сайты. Структура блока 1

«Здоровый образ жизни» содержит текстовый материал, который направлен на различные виды чтения. Текст 1A «Healthy lifestyle» — здоровый образ жизни, текст 1B «National health Service» — Национальная система здравоохранения, текст 1C «Hospitals» — Больницы, 1D «Benefits of sport» — Преимущества занятий спортом, текст 1E «What are addictions?» Что такое зависимость?), ориентированный на развитие осознания восприятия других национальных культур в области профессионального знания о медицине. Структура блока 2 «Опорно-двигательная система» содержит следующие тексты, направленные на различные виды чтения. 2A «The structure of the skeleton» — Структура скелета, 2B «Types of bones» — типы костей, 2C «Osteoporosis» — Остеопороз, 2D «Rheumatoid Arthritis» — Ревматоидный артрит, 2E «7 lifestyle approaches to promote bone health» — «7 способов улучшить здоровье костей, которые направлены на развитие профессиональных знаний и развитие осознанности ценности человеческого здоровья. Структура блока 3 «Дыхательная система» включает тексты, которые направлены на различные виды чтения и посвящены таким темам как: Text 3A «The Respiratory System. Anatomy» — Дыхательная система. Анатомия. 3B «How the lungs work» — Как работают легкие, 3C «Bronchitis» — Бронхит, 3D «EVALI» — Повреждения легких, связанные с употреблением электронных сигарет и вейпов, 3E «How to Keep Your Lungs Healthy» — Сохранение здоровья легких, формирующие знание моделей построения медицинского дискурса, его преобразования. Структура блока 4 «Пандемия. Коронавирус» направлен на различные виды чтения и состоит из таких тем: 4A «Pandemics: Health Care Emergencies» — Пандемия. Экстренная медицинская помощь, 4B «Coronavirus» — Коронавирус, 4C «Coronavirus disease. Advice for the public» — Коронавирус. Советы общественности), 4D «Coronavirus (COVID-19) vaccine» — Вакцина от коронавируса, направленные на развитие профессионального самосознания. Рекомендации по работе с учебным пособием «Professional English in Use (Medicine)» Каждый блок включает различные предтекстовые и послетекстовые задания: warm — up, pre-reading activities (Grammar and Vocabulary), reading, post-reading activities,

lexico-grammar practice, role — play, comprehension Check, speaking, listening (watching), outclass activity / project / case study, writing. 12 Reading (Чтение) Профессионально ориентированные медицинские тексты вызывают интерес студента-медика, являясь основой их профессионального развития. Именно содержательный медицинский контент способствует интеграции студента-медика в медицинскую профессиональную деятельность. Обучение ведется на тексте 1А (изучающее чтение). Первый этап — знакомство с темой, лексикой, лексико-семантическими словосочетаниями, медицинской терминологией, направленный на смысловое прогнозирование основной содержательной контекстуальности или снятия языковых трудностей с помощью визуальной коммуникации (предтекстовые задания — грамматика и ознакомление с «Vocabulary»). Второй этап (работа с «Vocabulary») — чтение речевых образцов по цепочке с целью полного понимания содержательной контекстуальности с репрезентацией ключевой информации всего текста. Третий этап — чтение текста по абзацам, выборочный перевод, выделение ключевой информации, работа с послетекстовыми заданиями с целью подготовки и составления аннотации по тексту (соотнесение терминов с их дефиницией с ориентацией на текст; задания, направленные на понимание текста). Четвертый этап — аннотирование текста (текст по заболеванию опорно-двигательной системы 2С) с использованием представленных речевых клише при составлении аннотации медицинского текста с опорой на информационный граф. Speaking (Говорение) Цель «Speaking» направлена на вектор развития у обучающегося способности участвовать в профессиональном диалогическом общении с целью формирования у медиков целостной картины мира. Диалог рассматривается как способ познания мира в экстралингвистической реальности, трактуется как диалог культур. Именно в диалоге студент-медик получает опыт сотрудничества, совместной деятельности, приобретает способность строить поликультурное общение на основе профессиональных медицинских знаний. Профессиональное общение в процессе обучения чтению можно определить как опосредованное (через текст), так и непосредственно коммуникативное взаимодействие субъектов образования. При

этом используются следующие виды чтения: изучающее (чтение, предполагающее полное понимание текста. Студент-медик переводит текст, усваивает необходимую профессиональную лексику); просмотровое (состоит в получении общего представления о содержании текста. Студент-медик определяет, есть ли в данном тексте интересующая его информация), ознакомительное (ориентировано на понимание и извлечение 70% процентов информации из прочитанного текста. Цель ознакомительного вида чтения — обобщить содержание текста и выявить первостепенную информацию) и поисковое (чтение, предполагающее поиск определенной информации. Цель поискового чтения — поиск конкретной информации, представленной в тексте). Именно реализация всех видов чтения способствует наращиванию специальных терминов, формированию общенаучной лексики и ее активному усвоению.

Writing (Письмо) Цель «Writing» — формирование умений написания аннотации и перевода текста с целью овладения механизмом построения предложений и наполнением их новым языковым материалом, составлением вопросов к тексту и составлением плана пересказа и создание студентом-медиком своего текста с опорой на изученный материал (минипроект, мини-сочинение).

Listening/Watching (аудирование) Цель «Listening/Watching» направлена на развитие навыков восприятия на слух и умения ориентироваться в профессиональной иноязычной информации с целью получения медицинских знаний в процессе реализации интегрированного комплекса компетенций — профессионально-ценностная, (решение профессиональных медицинских задач в медицинском образовании); межкультурная и прагматическая (способность порождать и адекватно интерпретировать информацию с представителями разных культур в диалоге межкультурного характера); рефлексивная (способность к саморефлексии и самоанализу и осознанию необходимых профессиональных достижений). В заключение работа с каждым блоком проводится конференция, проектная работа или кейс-стади. Студентам-медикам предлагается найти аутентичный медицинский материал, соответствующий указанной проблематике и включить его в свои выступления. Увеличение роли дистанционного обучения

предопределило наличие в каждом разделе средств цифровых ресурсов, что предполагает самостоятельное получение знаний обучающимися в процессе решения конкретных медицинских задач посредством творческих профессиональных ситуаций. Каждый раздел содержит цифровые справочные и образовательные материалы и средства цифровых ресурсов (вебинары, веб-страницы и веб-сайты, цифровые изображения и цифровые образовательные видео, гиперссылки на различные медицинские справочники и сайты), средства визуальной коммуникации (интерактивные графы), игровые и рефлексивные образовательные технологии (деловые игры, ролевые игры, кейс-технологии). Пособие содержит следующие приложения: глоссарий, словарь, информацию об аннотировании профессионально ориентированных текстов, список речевых клише, список использованной литературы и Интернет-ресурсы. Таким образом, профессионально-медицинская направленность обучения английскому языку предполагает ориентацию обучающегося на диалог культур с учетом культуроведческого аспекта, на развитие творческого потенциала, которая рассматривается как «сложное явление, ядро которого составляет креативность и способность к созиданию нового».

Анкетирование студентов медицинского вуза

Анкета 1

Уважаемые респонденты! Предлагаем Вам ответить на анкету по изучению дисциплины «иностранный язык» в медицинском вузе. Анкета является анонимной. При ответах на вопросы просим Вас быть искренними и ответственными. Из предложенных вариантов ответов выберите ответ наиболее вам подходящий. Заранее благодарим за сотрудничество!

1. Ваш пол
 - a) Мужской
 - b) Женский
2. Ваш возраст _____
3. Как Вы понимаете понятие «профессиональная компетенция» специалиста области медицины?
 - a) умение решать коммуникативно-профессиональные задачи
 - b) знания и опыт
 - c) совокупность качеств и особенностей специалиста – врача
4. Как Вы считаете необходимо ли формирование профессиональной компетенции врача?
 - A) да
 - b) нет
 - c) затрудняюсь ответить
4. Как Вы понимаете понятие «межкультурная компетенция» специалиста области медицины?
 - a) Способность эффективно общаться с представителями других культур по профессиональным вопросам
 - b) Уважительное отношение к другим культурам
 - c) Знания в области медицины других культур и наций

d) Соблюдение этических норм при общении с представителями других культур и наций

5. Как Вы считаете необходимо ли формирование межкультурной коммуникации врача?

- A) да
- b) нет
- c) затрудняюсь ответить

5. Как вы понимаете понятие «коммуникативная компетенция» специалиста области медицины?

- a) система языков средств для достижения коммуникативной цели
- b) умение ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях
- c) умение в зависимости от ситуаций общения строить адекватное речевое высказывание

6. Как Вы считаете необходимо ли формирование коммуникативной компетенции?

- A) да
- b) нет
- c) затрудняюсь ответить

7. Как вы понимаете понятие «рефлексивная компетенция» специалиста области медицины?

- a) стремление к профессиональному совершенству
- b) осознание важности собственной профессии
- c) осознание самого себя как работника медицинской области
- d) прогнозирование будущих профессиональных действий
- e) анализ собственных профессиональных действий с целью достижения улучшений

8 . Как Вы считаете необходимо ли формирование рефлексивной компетенции?

- A) да
- Б) нет

Анкета 2

Уважаемые респонденты! Предлагаем Вам ответить на анкету по изучению дисциплины «иностранный язык» в медицинском вузе. Анкета является анонимной. При ответах на вопросы просим Вас быть искренними и ответственными. Из предложенных вариантов ответов выберите ответ наиболее вам подходящий. Заранее благодарим за сотрудничество!

1. Ваш пол

а) мужской

б) женский

2. Ваш возраст _____

3. Что, с Вашей точки зрения, является основными причинами для поступления в медицинский вуз?

а) рекомендация и наставления родителей

б) престиж и уважение медицинской профессии

с) желание оказывать медицинскую лечебную помощь людям

д) интерес к медицинской профессии

е) возможность постоянного развития в профессии

4. Почему Вы выбрали медицинский вуз для дальнейшего обучения?

а) Рекомендация или желание родители

б) Профессия врача престижна и глубоко уважаема

с) Желание помогать людям и лечить их

д) Профессия врача очень интересна

е) Данная профессия дает возможность постоянного развития

5. Какую роль Вы отводите дисциплине «иностранный язык» в вашем вузе?

а) знания иностранного языка дает ориентируют престижную высокооплачиваемую работу

б) знания иностранного языка способствует личностному саморазвитию и самосовершенствованию

с) знания иностранного языка позволяет приобрести новые профессиональные знания

д) знание иностранного языка способствует личностному сотрудничеству с зарубежными специалистами в области медицины

е) знание иностранного языка позволяет участвовать в международных конференциях с целью наращивания профессионального опыта

6. Что оказывает Вам наибольшую помощь в изучении иностранного языка?

а) практические занятия с преподавателем

б) различные ИКТ

с) словари

д) дополнительные занятия по иностранному языку

е) различные справочники по изучению иностранного языка

7. Как, по Вашему мнению, должен же врач владеть хорошим уровнем иностранного языка?

а) считаю, что должен

б) скорее должен

с) не обязательно

д) затрудняюсь ответить

8) Чем бы Вы хотели овладеть в изучении медицинского иностранного языка?

а) легко читать иностранную профессиональную литературу и научные иностранные публикации

б) общаться с зарубежными коллегами по вопросам профессиональной области

с) посещать международные конференции и симпозиумы

д) пройти практику за рубежом

е) умение вести беседу с иностранными пациентами

9) Планируете ли вы в ближайшие годы изучение иностранного языка для своей профессиональной деятельности?

A) да

b) нет

c) затрудняюсь ответить

10) Какой аспект по дисциплине «иностранный язык» является для Вас наиболее сложным?

a) аудирование

b) говорение

c) письмо

d) чтение

e) все вышеперечисленное