

**ФГБОУ ВО «ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА»**

*На правах рукописи*



**БЕЛЯЕВ Антон Алексеевич**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОРДИНАТОРОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ  
ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА  
(клиническая лабораторная диагностика, английский язык)**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки, высшее образование)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:  
д.п.н., профессор Сысоев П.В.**

**Тамбов – 2024**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ОРДИНАТОРОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА .....	20
1.1. Цели обучения иноязычной профессиональной коммуникации ординаторов-диагностов .....	20
1.2. Интегрированный подход в обучении ординаторов-диагностов	42
1.3. Психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода .....	67
Выводы по первой главе .....	87
ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ОРДИНАТОРОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА .....	90
2.1. Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода .....	90
2.2. Учебные профессионально ориентированные кейсы в интегрированном курсе «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» .....	116
2.3. Опытно-экспериментальная работа по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода .....	137
2.4. Методические рекомендации по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода .....	152
Выводы по второй главе .....	157
Заключение .....	159
Библиографический список .....	165

.

Приложение ..... 199

.

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Многоязычное образование стало одним из ключевых понятий в области педагогики в XXI веке. Социальная потребность во взаимодействии в сфере профессиональной деятельности и поиске совместных ответов на глобальные вызовы и проблемы, стоящие перед человечеством, была закреплена Резолюцией 30/12 ЮНЕСКО. В этой связи изучение языков международного общения выступает одним из приоритетных направлений общего среднего и профессионального образования в большинстве стран мира.

Медицина и здравоохранение являются одними из ключевых сфер деятельности человека, требующими регулярного обновления знаний и совершенствования профессиональных навыков специалиста в условиях научно-технического прогресса. Медицинские работники обязаны быть в курсе последних достижений науки и техники, изучать новые методы диагностики, лечения и профилактики заболеваний с целью оказания пациентам более качественной медицинской помощи. На примере пандемии Covid-19 мировая общественность осознала, что появление подобных угроз требует быстрого реагирования и кооперации между различными странами и организациями. И только благодаря опыту взаимодействия ученых и медицинских работников из разных стран удалось совместно нормализовать эпидемиологическую обстановку во всем мире. Всемирная организация здравоохранения сыграла ключевую роль в координации международных усилий по борьбе с коронавирусной инфекцией, предоставляя всю необходимую информацию на иностранных языках, преимущественно на английском и французском. Ввиду этого отмечается повышенный спрос на обучение профессиональному английскому в медицинских вузах, особенно среди ординаторов.

В настоящее время ученые выделяют три основных методических подхода к обучению иноязычному профессиональному общению. Их основное различие заключается в соотношении между развитием компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), с одной стороны, и формированием профессиональных компетенций (ПК) – с другой. В частности, в рамках обучения ИЯ для специальных целей (LSP) не подразумевается формирование у обучающихся ПК или осведомленности в профессиональной сфере общения. В содержание языкового курса, ориентированного на обучающихся с уровнем владения ИЯ А2-В1, не включены темы профильных дисциплин.

Второй методический подход – язык как средство обучения (LMI) ориентирован на студентов с уровнем С1-С2 и способных воспринимать учебный материал по профильной дисциплине на изучаемом языке без адаптации содержания обучения как в языковом, так и в профессиональном аспектах.

Третьим методическим подходом к обучению иноязычному профессиональному общению выступает интегрированный подход (CLIL). Отличительной чертой данного подхода является его двойственная цель. Как правило, интегрированные курсы направлены одновременно на формирование ИКК студентов, а также на освоение предметного содержания профильных дисциплин (Marsh D., 1994). При этом ключевую роль играют иноязычные коммуникативные задания и задания/кейсы, ориентированные на практику профессиональной деятельности. Использование интегрированного подхода рекомендуется для студентов с уровнем владения языком В1-В2.

Достижение уровня владения языком В2 и выше у выпускника ординатуры в полной мере позволит осуществлять профессиональную деятельность в области клинической лабораторной диагностики. Во-первых, профессиональная работа диагностов осуществляется на современном

оборудовании иностранного производства с инструкциями и документацией по эксплуатации приборов на английском языке. Во-вторых, именно специалисты в области клинической лабораторной диагностики квалифицированы выступать и выступают представителями производителей торгово-промышленного оборудования для медицинской сферы. Данные факторы определяют актуальность настоящего исследования.

**Степень разработанности проблемы.** В методике обучения ИЯ на настоящий момент уже сложился внушительный корпус научно-исследовательских и учебно-методических работ, посвященных вопросам обучения иноязычной коммуникации в различных образовательных учреждениях. В них авторы рассматривают значимые для нашего исследования вопросы:

- формирование ИКК и ее компонентов (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, L.F. Bachman, A.S. Palmer, M. Canale, M. Swain, S. Savignon, P. Sysoyev, H.D. Widdowson et al.);
- определение целей обучения иноязычной профессиональной коммуникации (О.Г. Поляков, С.К. Фоломкина, Е.Б. Ястребова, Т. Hutchinson, A. Waters et al.);
- использование интегрированного подхода в обучении ИЯ (Э.Г. Крылов, Л.Л. Салехова, П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина, D. Coyle, N. Spada, P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols et al.);
- отбор предметно-тематического содержания интегрированного курса (Т.В. Байдикова, А.С. Белоусов, А.А. Колесников, О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова, Ю.В. Токмакова, Е.А. Цицерман, Н.И. Алмазова, Л.В. Яроцкая, Д.В. Алейникова, А.А. Martinez, K.B. Kortazar, I. Gonzales-Dios et al.);
- разработка комплекса профессионально ориентированных упражнений, направленных на реализацию интегрированного подхода (О.О.

Амерханова, Т.В. Байдикова, К.В. Капранчикова, Э.Г. Крылов, П.В. Сысоев, В.В. Завьялов, А.Г. Соломатина, Ю.В. Токмакова и др.);

– разработка авторских методик обучения профессиональному английскому языку студентов и ординаторов медицинского вуза (Ю.К. Белова, М.А. Медведева, О.В. Пешиков, Л.А. Гизятова, Н.Ф. Плотникова и др.).

Однако необходимо отметить, что до настоящего момента остаются неразрешенными следующие вопросы:

1) не определены профессионально ориентированные цели обучения профессиональному иностранному языку ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика»;

2) не разработано предметно-тематическое содержание интегрированного курса для ординаторов (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»), в основу которого ляжет предметно-тематическое содержание нескольких профильных дисциплин;

3) не выявлены психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»);

4) не разработана методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»);

5) не разработан комплекс учебных профессионально ориентированных кейсов для ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика».

Данные вопросы направлены на установление **противоречий** между потребностью ординаторов во владении профессиональным ИЯ и неразработанностью содержания обучения профессиональному ИЯ обучающихся данного направления подготовки; дидактическим потенциалом

интегрированного подхода в профессиональном образовании и его реализацией в учебных заведениях высшего образования медицинского профиля; лингводидактическим потенциалом кейс-метода и его недостаточным использованием при подготовке ординаторов.

**Проблема исследования:** в чем заключается методика обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода? Решение проблемы позволило определить тему диссертационного исследования: **«Методика обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (клиническая лабораторная диагностика + английский язык)».**

**Объект исследования** – процесс обучения ординаторов иноязычному профессиональному общению.

**Предмет исследования** – методика обучения ординаторов иноязычному профессиональному общению на основе интегрированного подхода.

**Цель исследования** – разработать теоретически обоснованную методику обучения ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика» иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода и проверить ее эффективность в ходе проведения опытно-экспериментальной работы.

**Задачи исследования:**

- 1) определить цели профессионально ориентированного обучения ИЯ ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика»;
- 2) провести отбор предметно-тематического содержания интегрированного обучения ИЯ ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика»;



3) выявить психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода;

4) разработать методическую модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода;

5) разработать комплекс учебных профессионально ориентированных кейсов для ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика»;

6) осуществить проверку эффективности авторской методики в ходе опытно-экспериментальной работы.

**Гипотеза исследования.** Обучение ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода будет эффективным, если методика построена с учетом:

– целей интегрированного обучения ИЯ ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика»;

– предметно-тематического содержания профильных дисциплин специальности «Клиническая лабораторная диагностика»;

– психологических и педагогических условий: 1) наличие мотивации ординаторов к изучению профессионального ИЯ (англ. яз.); 2) владение ими ИКК на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; 3) сформированность у преподавателя интегрированного курса ИПКК и компетенции в сфере профессионального общения; 4) применение профессионально ориентированных кейсов как методической доминанты в учебном процессе.

Для достижения поставленной цели исследования и обозначенных задач автором были применены следующие **группы методов**:

- теоретические методы: работа с информационными источниками, изучение и анализ концепций, теорий и обобщение практического опыта по теме исследования, обработка информационных данных;
- эмпирические методы: составление плана проведения опытно-экспериментальной работы, осуществление наблюдения за этапами опытно-экспериментальной работы;
- формирующие методы: проведение опытно-экспериментальной работы с целью проверки эффективности предлагаемой методики обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода;
- математико-статистические методы: обработка и интерпретация количественных данных, полученных в результате проведения опытно-экспериментальной работы.

**Методологическая основа исследования.** В работе использовались фундаментальные положения *интегрированного подхода* в языковом образовании (Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Крылов Э.Г., 2013, 2016, 2018; Вдовина Е.К., 2013, 2015; Сысоев П.В., 2019, 2021; Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018; Ben Hammou S., Kesbi A., 2021; Coyle D., 2002; Granados A., Lorenzo F., 2020; Lacabex E.G., Gallardo-Del-Puerto F., 2020; Lochtmann K., 2021; Marsh D., 1994; Martinez A. A., Kortazar K. B., Gonzales-Dios I., 2021); *системного подхода* (Афанасьев В.Г., 1981; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г., 1978; Гарькина И.А., Данилов А.М., 2013; Жилина А.И., 2007; Подласый И.П., 2001; Садовский В.Н., 1974; Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., 2003); *компетентностного подхода* (Вербицкий А.А., 2009; Болотов В.А., Сериков В.В., 2005; Зеер Э.Ф., 2005; Зимняя И.А., 2006, 2013; Кривых С.В., Лапонова Г.В., 2012; Новиков А.М., 2010; Носов Е.А., 2019; Слостенин В.А., Андриенко Е.В., 2009; Хомский Н., 1972; Хуторской А.В., 2012, 2017); *лично-деятельностного подхода* (Выготский Л.С., 1972; Гладков А.В.,

Прохорова М.П., Ваганова О.И., 2018; Зимняя И.А., 2000, 2004; Леонтьев А.Н., 1977; Ломакина Е.А., 2019; Рубинштейн С.Л., 1989; Щедровицкий Г.П., 1995; Эльконин Д.Б., 1974); *коммуникативно-когнитивного подхода* (Барышников Н.В., 2003; Буружева Т.М., 2019; Ситнов Ю.А., 2005; Умирова У.Э., 2013; Шамов А.Н., 2008; Щепилова А.В., 2003); *проблемно-задачного подхода* (Бабанский Ю.К., Лернер И.Я., Махмутов М.И., 1983; Лернер И.Я., Скаткин М.Н., 1965; Матюшкин А.М., 1972; Ситаров В.А., 2009); *межкультурного* (Апальков В.Г., Сысоев П.В., 2008; Литвинов А.В., 2004; Соболева А.В., Обдалова О.А., 2015; Сысоев П.В., 2009, 2018; Тарева Е.Г., 2021).

**Теоретическая основа исследования** представлена комплексом отечественных и зарубежных исследований по следующим направлениям: **методика обучения иностранным языкам** (Гальскова Н.Д., Гез. Н.И., 2007; Бим И.В., 1990; Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В., 2021; Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., и др., 1982; Гром Е.Н., 2002; Колесников А.А., 2011; Красильникова Е.В., 2009; Мильруд Р.П., Максимова И.Р., 2017; Пассов Е.И., 1989; Сафонова В.В., 2014; Соловова Е.Н., 2008; Таюрская Н.П., 2015; Шамов А.Н., 2020; Щукин А.Н., 2007; Savignon S. J., 1997; Hymes, D., 1972; Canale M., Swaine M., 1980); **организация обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода** (Крылов Э.Г., 2013, 2016, 2018; Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Сысоев П.В., 2019, 2021; Халяпина Л.П., 2017; Хахалова С.А., 2018; Coyle D., 2002; Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U., 2010; Linares A., Morton T., Whittaker R., 2012; Lorenzo F., Moore P., 2010; Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., 2008; Merisuo-Storm T., 2007; Ruiz de Zarobe Y., 2010; Selinker L., 1992; Serra C., 2007; Thyron F., 1997); **использование современных методов и технологий обучения иностранному языку** (Белоусов А.С., 2023; Дронов И.С., 2019; Дудин А.А., 2015; Евстигнеев М.Н., 2012, 2024; Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В.,

Евстигнеева И.А., 2021; Еловская С.В., 2018; Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А., 2009; Ключихин В.В., 2019; Сысоев П.В., 2023; Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023, 2024; Титова С.В., 2022; Ульянов С.С., 2021; Федоренко О.А., 2018; Хмаренко Н.И., 2023; Щукин А.Н., 2008) в том числе **кейс-метода** (Валиуллина Е.В., 2021; Голубчикова М.Г., Харченко С.А., 2012; Еремин А.С., 2010; Жаднова И.В., 2015; Жаднова И.В., Артюхина А.И., 2014; Игна О.Н., 2022; Попова Н.В., Сухарева Т.Н., 2018; Тациян И.Н., 2014; Irby D.M., 1994; Thomas D., 2003); **особенности отбора предметно-тематического содержания обучения** (Алейникова Д.В., 2020; Байдикова Т.В., 2020; Вербицкий А.А., Хомякова Н.П., 2011; Евдокимова М.Г., 2017; Завьялов В.В., 2018; Капранчикова К.В., 2018; Клец Т.Е., 2015; Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., 2021; Прохоров А.В., 2024; Рогова Г.В., 2014; Соломатина А.Г., 2018; Сороковых Г.В., Давыдова О.В., 2017; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018, 2019; Токмакова Ю.В., 2019; Цимерман Е.А., Алмазова Н.В., 2021; Шатилов С.Ф., 1986; Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2023).

**Экспериментальная база.** Опытнo-экспериментальная проверка эффективности предлагаемой авторской методики обучения ординаторов проводилась на базе Медицинского института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина в 2023/2024 учебном году в рамках дисциплины «Профессиональная коммуникация на иностранном языке». В исследовании участвовало 40 ординаторов 1-го курса обучения по специальности ординатуры 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика».

**Построение логики и организация исследования.** В период с 2016 г. по 2024 г. велась работа над диссертационным исследованием. Организация исследования осуществлялась в три этапа.

Первый этап (2016-2019 г.): изучение и анализ литературы по теме диссертационного исследования, постановка цели, задач, проблемы исследования, определение предмета и объекта, разработка гипотезы.

Второй этап (2020-2022 гг.): разработка теоретических основ методики обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. Данный этап связан с определением цели обучения иноязычной профессиональной коммуникации ординаторов (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»), выявление психологических и педагогических условий обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода; разработка методической модели обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода; разработкой комплекса учебных профессионально ориентированных кейсов для ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика».

Третий этап (2023-2024 гг.): проведение опытно-экспериментальной работы с целью проверки эффективности предлагаемой методики, обработка математико-статистических данных, формулирование выводов и составление заключения.

**Обоснованность и достоверность результатов** обусловлена соотнесенностью с фундаментальными теоретическими исследованиями, интеграцией группы методов для получения всестороннего понимания изучаемой проблемы, положительными результатами, полученным в ходе проведения опытно-экспериментальной работы по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

**Научная новизна:**

1) разработана методика обучения ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика» иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода;

2) определены профессионально ориентированные цели обучения иноязычной профессиональной коммуникации ординаторов (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»);

3) разработано предметно-тематическое содержание интегрированного обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»);

4) выявлены психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода;

5) разработана методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

#### **Теоретическая значимость:**

1) доказана целесообразность использования интегрированного подхода при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»);

2) предложено теоретическое обоснование методики обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»);

3) осуществлена классификация учебных профессионально ориентированных кейсов по цели использования (обучающие, оценочные, исследовательские), структуре (открытые, закрытые), уровню сложности (простые, сложные), форме реализации (текстовые, мультимедийные), временным ограничениям (краткосрочные, долгосрочные), сфере

использования по внутреннему профилю подготовки (медицина, биология, цитология, клиническая лабораторная диагностика).

**Практическая значимость:**

1) предложено описание методики обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»);

2) разработан комплекс профессионально ориентированных кейсов по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода;

3) предложены методические рекомендации по организации обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода;

4) результаты диссертационного исследования могут быть использованы при проектировании интегрированных курсов обучения ординаторов разных специальностей, при составлении учебно-методических пособий для обучающихся медицинских вузов.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Целью обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода выступает формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которой понимается способность и готовность использовать ИЯ для проведения клинической лабораторной диагностики, а также работы с технологической документацией и инструкциями для лабораторных реагентов на ИЯ, в том числе для корректной работы на приборах иностранного производства. Структуру иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции ординаторов составляют профессиональный, лингвистический, дискурсивный, межкультурный и учебно-познавательный компоненты.

2. Формирование компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции осуществляется в соответствии с предметно-тематическим содержанием обучения ординаторов-диагностов. Предметно-тематическое содержание обучения включает следующие профильные дисциплины и темы: 1) бактериологические исследования: а) культуральный (бактериологический) метод исследования: изучение состава селективных сред и дифференциально-диагностических сред для основных санитарно-индикаторных микроорганизмов (бактерии группы кишечной палочки, клостридии, стрептококки, стафилококки); классификации питательных сред (по составу, по консистенции, по цели использования); б) биохимическая идентификация микроорганизмов: использование цветных рядов Гисса и скошенной среды Клигера для определения ферментации  $H_2S$ , основных углеводов с или без образования кислот и газа; проведение биохимической идентификации микроорганизмов; в) методы изучения чувствительности бактерий к антибиотикам: показания к определению чувствительности микроорганизмов к антибиотикам и классификация методов; этапы тестирования; 2) цитология: методы окраски цитологических препаратов; описание цитологического препарата; проведение качественной оценки подготовки цитологического мазка; исследование артефактов; принципы цитологической диагностики; задачи цитологической диагностики; 3) методы иммуноферментного анализа: понятие об антигенах и антителах; изучение основных методов ИФА; теоретические основы иммуноферментного анализа; расшифровка результатов иммуноферментного анализа; 4) клиническая лабораторная диагностика: учение о группах крови; системы групп крови: классические группы крови; второстепенные антигенные системы; изучение понятия антигены и антигенная система: эритроцитарные антигены, антигены системы резус-фактора, лейкоцитарные антигены, тромбоцитарные антигены.



3. Эффективность обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода обеспечивает соблюдение психологических и педагогических условий: 1) наличие мотивации к изучению профессионального английского языка; 2) владение профессиональной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; 3) сформированность у преподавателя интегрированного курса иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения; 4) применение профессионально ориентированных кейсов в качестве методической доминанты в учебном процессе.

4. Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода в структурном плане представлена в виде пяти последовательных блоков: 1) предпосылки; 2) блок целеполагания; 3) содержательный блок; 4) операционно-деятельностный блок; 5) оценочно-результативный блок. В основе модели лежат интегрированный, системный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, личностно-деятельностный, проблемно-задачный и межкультурный подходы. Данные подходы реализуются на практике посредством ряда общедидактических (активности и сознательности, индивидуализации и дифференциации обучения, доступности и посильности, проблемности, наглядности), методических (коммуникативной направленности обучения, ситуативности, аутентичности языкового материала, адаптации учебного материала, опоры на родной язык, новизны) и принципов интегрированного подхода (интегративности, профессиональной направленности обучения, доминирования заданий проблемного характера, преемственности, учета внутренней спецификации профильной дисциплины). Разработанная методическая модель обучения выполняет следующие дидактические

функции: 1) ориентирующую; 2) регулятивную; 3) формирующую; 4) контролирующую.

5. Учебный профессионально ориентированный кейс моделируется как тренировочная коммуникативная ситуация, которая отражает специфику профиля подготовки обучающегося. Комплекс таких кейсов обеспечивает обучение ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода за счет включения учебных заданий различного типа: обучающие, оценочные и исследовательские (по цели использования), открытые и закрытые (по структуре), простые и сложные (по уровню сложности), текстовые и мультимедийные (по форме реализации), краткосрочные и долгосрочные (по временным ограничениям), медицинские, биологические и по клинической лабораторной диагностике (по сфере использования / профилю подготовки).

**Личный вклад соискателя** определяется разработкой авторской методики обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода: 1) определение цели обучения иноязычной профессиональной коммуникации ординаторов (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»); 2) разработка предметно-тематического содержания интегрированного курса для ординаторов (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»); 3) выявление психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода; 4) разработка методической модели обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода; 5) разработка комплекса учебных профессионально ориентированных кейсов для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

**Апробация исследования.** Основные положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, а также на всероссийских научных конференциях «Державинские чтения» (2023, 2024 гг.)

Результаты исследования отражены в 8 публикациях, в том числе в журналах, рекомендованных ВАК РФ и индексируемых в международной научной базе Scopus.

**Структура диссертации.** Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографического списка и приложения.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ОРДИНАТОРОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА**

## **1.1. Цели обучения иноязычной профессиональной коммуникации ординаторов-диагностов**

Стремительное развитие международного сотрудничества между странами определяет новые требования, предъявляемые к специалисту и осуществлению им профессиональной деятельности. Одним из таких требований в условиях глобализации выступает уверенное владение иностранным языком. Многочисленные педагогические и лингвистические исследования говорят нам о том, что владение иностранным языком позволяет человеку не только взаимодействовать с носителями изучаемого языка, но и значительно расширять свой кругозор, знакомиться с культурой и традициями других народов, вести переговоры с учетом культурных особенностей страны изучаемого языка, обмениваться профессиональным опытом и т.д. Именно поэтому обучение иностранному языку стало неотъемлемой частью образования по всему миру, а обучение иноязычной профессиональной коммуникации – требованием, предъявляемым к компетентному специалисту.

Говоря о целях обучения иноязычной профессиональной коммуникации, необходимо отметить, что традиционные методы обучения не всегда позволяют достичь необходимого языкового уровня и обеспечить эффективность образовательного процесса, что, в свою очередь, предполагает пересмотр имеющегося педагогического опыта и обращение к новым методическим подходам, позволяющим совмещать изучение иностранного языка и профильных дисциплин, развивая навыки иноязычной профессиональной коммуникации.

Согласно исследованиям в области отечественной педагогики и психологии образование оказывает значительное влияние на человека через единство воспитания и развития в процессе передачи знаний – через обучение (Бим-Бад Б.М., 2016; Краевский В.В., 2005; Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 2009; Ушинский К.Д., 2013; и др.). Соответственно, целеполагание следует рассматривать в качестве фундаментальной основы образования. Представляя собой сложную целостную систему педагогических ориентиров, цель обучения определяется теоретическими и практическими задачами по формированию личности обучающегося и развитию ее дифференцированных качеств: индивидуальности, автономности, интеллектуального развития, мировоззренческой направленности и т.д. (Николаева И.В., 2012).

Более века назад русский физиолог и педагог И.П. Павлов в своей работе «Рефлекс цели» (1916) определял в качестве одного из условий комплексного развития личности потребность человека преодолевать трудности различного характера для достижения цели. В соответствии с предложенной концепцией как у животных, так и у людей формируются условные рефлексы не только на безусловные раздражители, но и на представление о цели, к которой они стремятся. Таким образом, раскрытие потенциала личности человека в определенной сфере деятельности напрямую зависит от принятия человеком рефлекса целеполагания, от педагогической задачи по укреплению и развитию данного рефлекса, от создания государством необходимых условий для ее реализации. В дальнейшем идеи И.П. Павлова в значительной степени повлияли на становление теории мотивации и поведения в психологии и педагогике, а также на разработку эффективных методов обучения. В частности, психолог А.Н. Леонтьев (1975), развивая данную концепцию, разработал теорию деятельности, согласно которой цели, мотивы и условия осуществления деятельности определяют поведенческую модель человека.

Обратимся к определению понятия цели обучения. Прежде всего цель обучения стоит рассматривать как заранее планируемый результат педагогической деятельности. В свою очередь достижение планируемого результата осуществляется за счет использования совокупности технологий и приемов обучения. Будучи одним из основных компонентов педагогической системы, цель обучения формируется под влиянием образовательной среды и определяет другие компоненты в рамках этой системы: методы, средства, организационные формы и т.д. Так, например, при обучении иностранному языку цели могут варьироваться в зависимости от целевой аудитории и прогнозируемых результатов. Объясняется данное явление, прежде всего, дифференциацией в уровнях владения иностранным языком, а также уровнях сформированности коммуникативных навыков по видам речевой деятельности у каждого отдельного обучающегося.

В педагогике исследователи обычно выделяют четыре цели обучения: воспитательную, развивающую, общеобразовательную и практическую. Но применительно к лингводидактике именно практическая цель обучения имеет большее значение, поскольку она является общей у любой целевой аудитории, изучающей иностранный язык с целью его использования для общения. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез (2009) в своей работе определяют еще одну не менее важную цель обучения ИЯ – стратегическую. Авторы указывают, что стратегическая цель обучения иностранному языку определяет взаимосвязь между содержанием обучения и социальным заказом общества (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2009). Таким образом, сущность стратегической цели обучения иностранному языку сводится к формированию вторичной языковой личности, владеющей достаточным количеством языковых знаний для реализации своих целей и мотивов в процессе иноязычной коммуникации в различных контекстах (Фоломкина С.К., 2005). Французские ученые высказывают аналогичные точки зрения, определяя в качестве основной цели обучения иностранному языку не

столько получение академических знаний, сколько умение их использовать на практике в повседневной жизни или в профессиональной сфере. Так, А. Буайе, М. Бутцбах и М. Пенданкс (1990) в своей книге отмечают, что изучить язык – это значит изучить адекватное поведение в различных коммуникативных ситуациях, чтобы обучающийся смог определить себя в данных ситуациях, благодаря использованию кодов языка (Boyer H., Butzbach M., Pendank M., 1990).

Степень достижения поставленной цели обучения определяется термином «компетенция». Данный термин был введен профессором лингвистики Массачусетского технологического института Н. Хомским (1972), автором теории генеративной грамматики (Chomsky N., 1972). Согласно его мнению, языковая компетенция является врожденной способностью человека к овладению языком, которая закладывается в генетическом коде и проявляется в процессе онтогенеза. Знание грамматических правил позволяет человеку генерировать бесконечное количество предложений на основе сочетания слов и синтаксических структур. Языковая компетенция представляет собой результат взаимодействия врожденных языковых способностей и языкового опыта человека. Соответственно формирование различных видов компетенции (языковых, коммуникативных, социокультурных и др.) осуществляется в процессе реализации конкретной цели обучения.

Учитывая целевую аудиторию нашего исследования, можно определить, что *целью обучения ИЯ ординаторов-диагностов* является в первую очередь ***формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК)***.

В обучении иностранному языку важную роль играют грамматический и коммуникативный подходы, которые необходимо разделять. Грамматический подход основывается на лингвистических формах (фонологических формах, морфологических, синтаксических конструкциях,

лексическом минимуме) и на способах их комбинирования для образования грамматически верных предложений. Также следует отметить, что определение «компетенции», данное Н. Хомским (1972), отсылает нас к грамматическому подходу, так как его определение обосновывает главенствующую роль «структурности» над «функциональностью», а также связано с определенными актами когнитивной деятельности, такими как запоминание, грамматический разбор и др.

Коммуникативный (или функциональный) подход основан на использовании вербальных функций (описаний, предложений, приглашений, обещаний и т.д.), и обучающиеся в процессе обучения должны освоить специфические грамматические модели для выражения данных функций. В большей степени коммуникативный подход находится в корреляции с теориями компетенций, а точнее, с теорией перформативности, описанной Р. Кэмпбеллом и Р. Уэлзом (1970). Сравнивая содержание понятия «компетенция» с аналогичным у Н. Хомского, авторы отмечали, что у Н. Хомского в определении не включено контекстуальное использование языка, ввиду чего его определение носит более узкий характер (Campbell R., Wales R., 1970). Напротив, они утверждали, что соответствие высказывания контексту намного важнее для иноязычной коммуникации, нежели использование правильных грамматических форм. Таким образом, Р. Кэмпбелл и Р. Уэлз расширили рамки понятия «компетенция», включив в его состав помимо знания грамматических правил (грамматическая компетенция) еще и знания правил использования языка (контекстуальная или социолингвистическая компетенция).

Впервые термин «коммуникативная компетенция» был использован в 1966 г. американским лингвистом Д. Хаймсом в работе «Этнография говорящего» («Ethnography of Speaking») (Hymes D., 1966). Впоследствии термин «коммуникативная компетенция» получил широкое распространение в трудах других ученых (Allen W.S., 1978; Bachman L.F., Palmer A.S., 1982;



Canale M., Swain M., 1980; Coste D., North B., Sheils J., Trim J.L.M., 1998; Ek van J.A., 1986; Hymes D., 1972; Jakobovits L.A., 1970; Paulston C.B., 1974; Savignon S., 1983; Widdowson H.G., 1993; и др.). Некоторые из исследователей (Morrow K.E., 1977; Munby J., 1978; Wilkins D.A., 1976), основываясь на содержании коммуникативной компетенции, выделяли еще один компонент компетенции – ситуационный, предполагающий, что у обучающегося развиваются определенные иноязычные умения для использования иностранного языка в узких специфических ситуациях.

Очевидно, что структура коммуникативной компетенции представлена разными компонентами, но видение ее составляющих отличается в трудах ученых лингвистов. Как нами было описано ранее, согласно Н. Хомскому, компетенция обозначает интуитивное знание своего родного языка и его способность понимать и использовать грамматические правила иностранного языка. Под понятием «перформативность» он понимал способ использования языка в конкретных ситуациях, т.е. понятие коммуникативной компетенции у Н. Хомского тождественно понятию грамматической компетенции. Позднее Р. Кэмпбелл и Р. Уэлз (1970), а также М. Канейл и М. Свейн (1980) в состав иноязычной коммуникативной компетенции включили следующие два компонента: стратегический и социолингвистический. Некоторые ученые использовали термин «прагматический компонент» вместо «стратегического» (Palmer A.S., Groot P.J.M, Trospen G.A., 1981).

*Таблица 1*

### **Трехкомпонентная структура ИКК**

<b>Авторы</b>	<b>М. Канейл, М. Свейн (1980)</b>	<b>А.С. Палмер, П. Грут, Дж.А. Троспер (1981)</b>	<b>В.В. Сафонова (2004), Д.И. Изаренков (1990)</b>
Компонент	грамматический	грамматический	языковой
	социолингвистический	социолингвистический	речевой
	стратегический	прагматический	социокультурный

Тождественная трехкомпонентная модель коммуникативной компетенции была представлена в работе Д. Косте, Б. Норс, Д. Шейлс и Д.Л.М. Трим (Coste D., North B., Sheils J., Trim J.L.M., 1998). Среди отечественных исследователей Д.И. Изаренков (1990) и В.В. Сафонова (2004) также выделяли три компонента в составе коммуникативной компетенции. В таблице 1 представлена трехкомпонентная структура коммуникативной компетенции.

На основе анализа работы Н. Хомского Д. Хаймс (1972) указал, что в содержании термина иноязычной коммуникативной компетенции отсутствует социокультурный компонент. По этой причине Д. Хаймс сформулировал три тезиса, определяющих характер иноязычной коммуникативной компетенции:

- подходит ли в действительности данное высказывание для речевой ситуации, даже если его грамматическая структура верна;
- уместно ли высказывание в определенной социокультурной ситуации;
- используется ли эквивалентное родному высказыванию в иностранном языке (Hymes D., 1972).

Структура иноязычной коммуникативной компетенции Д. Хаймса в большей степени отражает сущность языковой ситуации – в ней представлены компоненты, определяющие то, что необходимо человеку, чтобы принять участие в акте иноязычного общения: каким образом построить беседу, к кому и каким образом надо обращаться (речевые стили), когда можно говорить, а когда нужно помолчать, как спросить и как предоставить необходимую информацию, как попросить или предложить помощь и т.д. Таким образом, Д. Хаймс выступал приверженцем контекста, а не знания грамматических правил: «dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use». В дальнейших своих исследованиях Д. Хаймс (1984) определяет коммуникативную компетенцию как совокупность четырех

основополагающих элементов стилей или способов речевысказывания (ways of speaking): способы речевыражения; экономность речи; выражение отношений, оценок, мнений; собственно стиль речи и даже жесты говорящего.

Идеи Д. Хаймса легли в основу множества эмпирических исследований. Впоследствии учеными проводились исследования в отношении определения понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» в различных контекстах, например, влияние билингвизма в контактных ситуациях (Cook-Gumperz J., 2006; Gal S., 2013), коммуникативная компетенция в школьном образовании (Erickson F., 2014; Heath R.L., Bryant J., 2013; Mehan H., 2007), овладение языком (Ervin-Tripp S.M., 1974; Schieffelin B. B., Ochs E., 1986; Slobin D.I., 1982), изучение второго языка (Canale M., Swain M., 1980; Saville-Troike M., Barto K., 2012), отношения между языком и культурой (Byram R., 1986; Swadesh M., 2017), связи между стилями речи и социальным положением в сильно выраженном иерархическом обществе (Irvine J.T., 2001) и др.

Американский лингвист С. Савиньон (1983) предлагала использовать четырехкомпонентную структуру ИКК (таблица 2) (Savignon S., 1983). Французский лингвист С. Муаран (1990) также придерживался идеи четырехкомпонентной структуры, но по-другому называл ее составляющие: социокультурный, языковой, дискурсивный и реферативный компоненты (Moirand S., 1990). В отечественной науке была подобная ситуация – четырехкомпонентную модель иноязычной коммуникативной компетенции также выделяли В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова (1991), которые считали, что структурную взаимосвязь образуют лингвистический, речевой, лингвострановедческий и страноведческий компоненты (Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., 1991). В таблице 2 представлена четырехкомпонентная структура коммуникативной компетенции.

### Четырехкомпонентная структура ИКК

Авторы	Д. Хаймс (1972), С. Савиньон (1983)	С. Муаран (1990)	В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова (1991)
Компонент	грамматический	языковой	лингвистический
	социолингвистический	социокультурный	лингвострановедческий
	стратегический	реферативный	страноведческий
	дискурсивный	дискурсивный	речевой

Многие зарубежные и отечественные ученые полагают, что для формирования ИКК необходимо развивать все вышеназванные компоненты. В особенности важную роль играет формирование социокультурной компетенции. В.В. Сафонова (1993) выделяет социокультурный компонент даже в трехкомпонентной модели коммуникативной компетенции. Без сформированности социокультурной компетенции невозможно понимать иноязычный письменный или устный текст, поскольку только комплексное изучение страноведческих знаний позволяет усваивать реалии другой национальной культуры. Помимо этого, социокультурная компетенция позволяет вести адекватную коммуникацию со знанием социокультурного аспекта, что позволяет избежать состояний коммуникативных конфузов, ранее описанных Дж. Свартвиком (Svartvik J., 2001). Согласно его исследованию, человек не обязательно должен говорить на ИЯ, как на родном, но он должен так выстраивать коммуникацию с носителями языками, чтобы не создавать ситуации лингвистического непонимания, смущения или раздражения.

Сложность и комплексность понятия стала причиной для дальнейшего изучения компонентов ИКК. В научной литературе также можно встретить двухкомпонентную модель иноязычной коммуникативной компетенции, представленную прагматическим и организационным компонентами (Bachman L., 1990), и пятикомпонентную модель, представленную

социокультурным, лингвистическим, учебно-познавательным, компенсаторным и речевым компонентами (Бим И.Л., 2002).

В своих исследованиях голландский лингвист Я. ван Эк (Van Ek, J., 1986) на основе моделей коммуникативной компетенции М. Канейле и М. Свейна (1980) и Д. Хаймса (1972) предложил новую структуру, представленную шестью компонентами (таблица 3). Социальный компонент был предложен впервые и ранее не выделялся другими исследователями. На основе предложенной модели впоследствии был разработан официальный документ Совета Европы, определяющий структуру иноязычной коммуникативной компетенции и направления разработки основных образовательных программ по обучению иностранному языку (Conseil de l'Europe, 2006). Данный документ служит общей основой для выработки программ для обучения иностранным живым языкам в Европе. В нем закреплено положение, что обучающиеся изучают иностранный язык для его использования в определенных целях при иноязычной коммуникации. Также данный документ определяет знания и способности, которые должны быть усвоены для производства эффективного акта иноязычной коммуникации. И наконец, данный документ служит основой для определения уровней компетенции, что позволяет оценить прогресс обучающегося (таблица 3).

*Таблица 3*

**Современная структура иноязычной коммуникативной компетенции**

<b>Авторы</b>	<b>Я. ван Эк (1986)</b>	<b>Модель Совета Европы (2006)</b>
Компонент	лингвистический	лингвистический
	стратегический	прагматический
	социолингвистический	социолингвистический
	социальный	
	дискурсивный	
	социокультурный	

Учитывая, что в современной парадигме образования иностранный язык изучают не ради знания, а с целью его применения для решения конкретных коммуникативных задач, иностранный язык становится основой для осуществления профессиональной деятельности. Популяризация иностранного языка в узкой профессиональной сфере позволяет расширить возможности профессиональных компетенций. Это дает возможность многим ученым выделить такое понятие, как ***иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция*** (ИПКК).

К отличительной особенности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции следует отнести профессиональную направленность при обучении ИЯ. Иностранный язык выступает средством коммуникации, а коммуникация выступает в качестве основы для осуществления профессиональной деятельности (Корнеева Л.И., Лузганова А.А., 2021).

В современной методике обучения ИЯ языковое образование принято считать профессионально ориентированным. По мнению О.Ю. Искандаровой (2000), ИПКК следует рассматривать как интегративную особенность личности, определяющую объем и качество имеющихся знаний, умений и навыков иноязычной коммуникативной коммуникации, опыт и этику профессионального общения, которые позволят осуществлять профессиональную деятельность в будущем. Г.А. Кручинина и Н.В. Пятаева (2008) под профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией понимают способность и готовность личности эффективно решать задачи коммуникативного характера в сфере профессиональной деятельности. К таким задачам авторы относят поиск и оценку информации, ее анализ и классификацию, обмен профессиональным опытом, изучение технической документации на иностранном языке в соответствии с профессиональными интересами и т.д.

Е.С. Самойлова (2004) и Е.П. Кобелева (2012) подчеркивают важность таких компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, как дискурсивный, лингвистический и стратегический, но в предоставленных выше определениях недостаточно отражена важность социокультурного компонента профессиональной деятельности. Поэтому Л.Е. Алексеева (2014) обращает внимание на выделение данного компонента в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

С точки зрения Л.Е. Алексеевой (2014), в профессионально ориентированном контексте целью обучения иностранному языку выступает возможность использования языка в качестве средства познания социокультурных особенностей страны изучаемого языка, формирования профессиональных коммуникативных навыков и сотрудничества между специалистами из разных стран. Постановка конкретных профессионально значимых задач определяет результативность процесса обучения профессиональному ИЯ. В англоязычной литературе данный феномен также отмечается П. Стривенсом (1988) как оперативный английский язык (operational English). П. Стривенс противопоставляет оперативный английский, то есть профессионально ориентированный, обычному образовательному английскому (instructional English). Соответственно, преподаватель профессионально ориентированного иностранного языка должен одновременно являться специалистом в узкопрофильной сфере, например, в медицине.

В данной работе внимание акцентируется на иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика» (КЛД).

Являясь довольно важным разделом медицины, клиническая лабораторная диагностика направлена на выявление или подтверждение наличия патологии, которая не всегда может быть подтверждена или опровергнута с помощью органолептических методов исследования. Для

этого КЛД использует различные методы, такие как методы, которые усиливают перцептивные возможности специалиста, методы, использующие специфические биохимические особенности организма пациента, а также методы, базирующиеся на исследовании характерных черт патологического агента.

Особую значимость КЛД приобрела в последние годы в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции SARS-Cov-2. Такие понятия, как «полимеразная цепная реакция (ПЦР)», «антитела иммуноглобулины типа М», «иммуноглобулины типа G», плотно вошли в обиходную лексику населения. И именно на работников специальности КЛД легла самая тяжелая работа во время пандемии. Специалисты КЛД могут работать как в клинических и научных лабораториях, так и в криминалистических лабораториях. Также они могут работать специалистами по внешней оценке качества лабораторных исследований в организационно-методических центрах, специалистами в коммерческих фирмах, занимающихся продажей медицинского лабораторного оборудования и реагентов. Помимо этого, они могут повышать свой уровень и получить узконаправленные квалификации эмбриолога, вирусолога, бактериолога, цитолога, чтобы работать по определенному узкоспециализированному направлению, такому как иммуногематология, ПЦР-диагностика, проточная цитометрия и др.

На основе анализа определений, данных различными специалистами, нами была предложена дефиниция ***ИПКК ординаторов-диагностов***, под которой мы понимаем ***способность и готовность использовать ИЯ для проведения клинической лабораторной диагностики, а также работы с технологической документацией и инструкциями для лабораторных реагентов на ИЯ, в том числе для корректной работы на приборах иностранного производства.***

Структура иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции ординаторов специальности «Клиническая лабораторная



диагностика» построена на общих принципах, но имеет ряд специфических особенностей.

Большую роль играет собственно лингвистический компонент. Сравнивая взгляды различных авторов на лингвистическую компетенцию, можно заметить, что все они согласны, что она является основой для развития других компонентов коммуникативной компетенции. Однако каждый автор подчеркивает свои аспекты этого понятия. Например, С. Савиньон (1987) под лингвистической компетенцией предлагает понимать способность человека идентифицировать фонетические, морфологические, лексические, синтаксические аспекты языка и использовать их в дальнейшем для построения слов, словосочетаний и предложений. При этом автор подчеркивает, что лингвистическая компетенция не только сводится к банальному знанию языковых правил, но и предполагает их использование в ситуациях реального общения. В своей работе Я. ван Эк (1986) проводит тождество между лингвистической компетенцией и совокупностью знаний и умений использовать словарный состав иностранного языка для производства осмысленных высказываний при соблюдении грамматических правил и структур этого языка. Исходя из этого, лингвистическая компетенция выступает одним из важных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку без базового знания языковых структур и правил невозможно эффективно общаться на иностранном языке. И.Л. Бим (1995) определяет лингвистическую компетенцию как владение человеком средствами языка, актуализирующими порождение и распознавание речи или текста. А.Л. Бердичевский (1989) в своей работе подчеркивает, что в состав лингвистической компетенции должно быть включено не только знание языковых правил, но также и владение языковыми средствами с определенным коммуникативным потенциалом. Таким образом, анализируя вышеуказанные дефиниции, определим, что лингвистический компонент представляет собой способность корректно

использовать различные лингвистические характеристики для решения коммуникативной задачи.

Специалисты КЛД являются медицинскими работниками, соответственно, они должны владеть специфической медицинской терминологией. В данном случае речь идет о владении медицинским английским языком как универсальной формой общения различных медицинских специалистов со всего мира. В рамках нашего исследования речь идет о корректном использовании медицинских и общенаучных лексических терминов и словосочетаний, о владении на достаточном уровне грамматическими средствами для понимания и воссоздания элементарных языковых конструкций, о знании определенных морфем (суффикс *-itis* обозначает воспаление: *encephalitis* – воспаление головного мозга). Значимую роль в клинической лабораторной диагностике играет знание общепринятых медицинских сокращений (одни из которых могут совпадать в английском и русском языке, как, например, МРВ – *Meat-peptone broth* – МПБ – мясо-пептонный бульон, МРА – *meat-peptone agar* – МПА – мясо-пептонный агар, а другие могут отличаться, и на них должен быть сделан особый акцент в обучении, как, например, СФТ – *complement fixation test* – РСК – реакция связывания комплемента).

Следующим не менее важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции является дискурсивная компетенция. Согласно А. Дэвису, А. Брауну, Ц. Элдеру и др. (1999), дискурсивная компетенция отвечает за использование языка для создания связного и согласованного текста за счет навыков организации и структурирования речи. Дискурсивную компетенцию отличают такие характеристики, как когезия (внутренняя структурная связность текста) и когерентность (внешняя прагматическая связность текста) (Davies A., Brown A., Elder C., 1999). Под дискурсивной компетенцией понимается способность соединять лексические единицы воедино с целью построения предложений и цельнооформленного

речевого высказывания (Brown H.D, 2000). В русскоязычной научной литературе тождественным понятием для дискурсивного компонента используется понятие речевой компетенции. Так, например, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин (2009) определяют данный компонент иноязычной коммуникативной компетенции как основополагающий для формулирования мыслей в процессе порождения и интерпретации речевых потоков (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009). Также в научной литературе существует мнение, что, с одной стороны, речевая компетенция – это осмысленное осознание правил речевого поведения в различных сферах жизнедеятельности, а с другой стороны, оперативное использование правил для создания речевых высказываний и интерпретации иноязычной аутентичной речи (Сафонова В.В., 2004). Таким образом, дискурсивный компонент по своей сути рассматривается как способность формулировать мысли на иностранном языке в различных контекстах, участвовать в иноязычном диалоге или дискуссии на различные темы, включая профессиональные, воспринимать и интерпретировать иноязычную речь. Для того, чтобы построить корректный диалог, человек должен уметь осуществлять правильный выбор лингвистических средств с учетом типа высказывания.

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция для ординаторов КЛД заключается в способности правильно и логично высказывать свое мнение, вести диалог и дискуссию на иностранном языке, адекватно реагировать на высказывания оппонента, развивать беседу путем уточнений, ремарок, правильно поставленных вопросов, выражать свое согласие или несогласие по тематике, чаще всего связанной с дифференциальной диагностикой клинического состояния. Для ведения такой дискуссии предполагается соответствующий уровень владения иностранным языком.

Социокультурный компонент играет важную роль для всех медицинских работников, в том числе и для ординаторов КЛД. В своих

научных трудах В.В. Сафонова и П.В. Сысоев (2005) подробно рассматривают социокультурный компонент иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения американскому варианту английского языка (Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2005). П.В. Сысоев совместно с Р.П. Мильрудом определяют социокультурную компетенцию как совокупность общепринятых в социуме культурно-ценностных установок, обычаев, традиций и т.д., которые выступают и характеристикой иностранного языка (Sysoyev P., Millrood R., 1997). Также П.В. Сысоев (2009) обозначает, что моделирование социокультурного пространства обучающихся производится за счет тематического наполнения учебных программ. Усвоение ИЯ помогает ассимилировать менталитет и культуру других народов, а использование социокультурного компонента обучения отражает реальные потребности обучающихся в получении межпредметного знания (Забродина И.К., 2011).

В обучении ординаторов КЛД социокультурный компонент связан, во-первых, с отличиями в системах здравоохранения в разных странах. Даже, собственно, работа специалистов КЛД в Российской Федерации несколько обособлена от других медицинских специальностей. Так, например, в США зачастую роль первичных клинических диагностов возложена на специалистов общего профиля, таких как врач-терапевт. Во-вторых, существуют различные отличия в проведении научно-исследовательских работ, которыми врачи любых специальностей широко занимаются на современном этапе развития медицины и науки в целом. Данные факторы должны учитываться при формировании иноязычной профессиональной компетенции ординаторов-диагностов.

В отдельную категорию можно выделить также и социальный компонент, который был впервые предложен Я. ван Эком (1986). Социальная компетенция включает в себя способность социализироваться, то есть устанавливать новые контакты с представителями других национальностей и

выстраивать межличностные отношения с зарубежными коллегами. Иначе говоря, это способность и готовность к взаимодействию с другими участниками иноязычной коммуникации. Социальный компонент тесно связан с личностными чертами характера человека, с его общей активностью, общительностью, рефлексивностью и готовностью быть открытым ко всему новому, что может предложить глобальное медицинское сообщество. Медицинские и научные круги всегда развиваются вместе, что с успехом показала пандемия коронавирусной инфекции, когда именно слаженные действия систем здравоохранения разных стран, обмен новаторскими идеями по созданию вакцин привели к возникновению коллективного иммунитета и к искоренению данной волны пандемии.

Как уже было указано ранее, знание профессионального английского языка дает возможность медицинским работникам, ординаторам, в том числе студентам старших медицинских курсов, активно участвовать в научной деятельности, которая неразрывно связана с новейшими клиническими достижениями. Специалисты получают возможность участия в научно-медицинских конференциях и симпозиумах, где колоссальную роль играет обмен мнениями по насущным медицинским вопросам. И в целом, как отмечают А.А. Деркач и Е.В. Селезнева, направленность к самореализации и самосовершенствованию выступает одним из врожденных качеств человека, которое способствует развитию личности на протяжении всей жизни (Деркач А.А., Селезнева Е.В., 2007).

Медицина, являющаяся одной из основных сфер нашего общества, не может развиваться обособленно. В любую из эпох медицинские достижения одной из стран заимствовались другими, труды первых медиков переводились на различные языки с китайского, арабского, древнегреческого и т.д. Заимствовались знания, ассимилировались методы диагностики различных заболеваний и способы их лечения. В настоящее время, в эпоху глобализации, даже несмотря на усилия определенных законодателей,

выстраивающих рамки и несущих препятствия в общении простых людей, данный процесс широко продолжается. Особо важное значение в данное время, в условиях санкционного давления Запада, приобретают межнациональные медицинские контакты с такими дружественными странами, как Китай, Индия, Египет, странами Латинской Америки и Африки. Постоянный обмен медицинскими сведениями способствует интенсивному развитию медицинской отрасли в данных странах. Именно поэтому большую роль играют контакты между специалистами клинической диагностики, между различными лабораториями мира для своевременного выявления вспышек различных инфекционных заболеваний, для усовершенствования методов прогнозирования данных подъёмов заболеваемости. Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции позволяет медицинским работникам преодолевать языковые барьеры и продолжать обмен профессиональным опытом. Данный обмен был бы невозможен без формирования специфических компетенций иноязычной коммуникации, описанных нами ранее. Именно формирование иноязычной профессиональной личности позволяет не только достигать качественно нового уровня профессиональной личности специалиста, но и отвечать всем современным требованиям глобальной медицины.

В этой связи актуальной видится *следующая структура* иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика», состоящая из пяти взаимосвязанных компонентов:

- *профессиональный компонент* определяет специфику содержания обучения;

- *лингвистический компонент* включает формирование лексических навыков речи (профессиональный тезаурус и акронимы методов диагностики и реактивов), развитие иноязычных речевых умений: *чтения* (ознакомительного, изучающего и поискового чтения) (типы текстов:

руководства тест-систем для лабораторной диагностики, инструкции к оборудованию и реактивам, научная литература, веб-страницы профессиональных сообществ MedScape, клинические лабораторные рекомендации UpToDate); *говорения* (излагать и обсуждать профессионально ориентированное содержание прочитанного/услышанного, давать описание и характеристики используемого в работе оборудования, обсуждать методы и результаты клинической лабораторной диагностики, давать рекомендации пациентам, представлять материалы исследований на научных мероприятиях); *аудирования* (извлекать из аудиотекста необходимую профессиональную информацию, выделять факты в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, выделять наиболее значимую информацию и определять свое отношение к ней); *письменной речи* (представлять результаты проведенных клинических лабораторных исследований в форме отчетов, делать письменные запросы необходимой информации, написание обзорных статей по последним достижениям лабораторной диагностики, написание исследовательских статей с результатами проведенных исследований, ведение деловой переписки);

– *дискурсивный компонент* предполагает проявление речевых навыков в профессиональном контексте: ведение переговоров, работу в международных медицинских коллективах, проведение презентаций препаратов или новых методов диагностики, и другие формы профессионального общения;

– *межкультурный компонент* определяет специфику взаимодействия между медицинскими специалистами из разных стран на профессиональные темы как на родном, так и на ИЯ;

– *учебно-познавательный компонент* способствует формированию навыков самообразования и саморазвития при межкультурном взаимодействии.

Формирование данных компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции осуществляется в соответствии с предметно-тематическим содержанием обучения ординаторов-диагностов:

**1. Бактериологические исследования:**

а) культуральный (бактериологический) метод исследования: изучение состава селективных сред и дифференциально-диагностических сред для основных санитарно-индикаторных микроорганизмов (бактерии группы кишечной палочки, клостридии, стрептококки, стафилококки); классификации питательных сред (по составу, по консистенции, по цели использования);

б) биохимическая идентификация микроорганизмов: использование цветных рядов Гисса и скошенной среды Клиглера для определения ферментации  $H_2S$ , основных углеводов с или без образования кислот и газа; проведение биохимической идентификации микроорганизмов;

в) методы изучения чувствительности бактерий к антибиотикам: показания к определению чувствительности микроорганизмов к антибиотикам и классификация методов; этапы тестирования.

**2. Методы иммуноферментного анализа:** понятие об антигенах и антителах; изучение основных методов ИФА; теоретические основы иммуноферментного анализа; расшифровка результатов иммуноферментного анализа.

**3. Цитология:** методы окраски цитологических препаратов; описание цитологического препарата; проведение качественной оценки подготовки цитологического мазка; исследование артефактов; принципы цитологической диагностики; задачи цитологической диагностики.

**4. Клиническая лабораторная диагностика:** учение о группах крови; системы групп крови; классические группы крови; второстепенные антигенные системы; изучение понятия антигена и антигенная система:



эритроцитарные антигены, антигены системы резус-фактора, лейкоцитарные антигены, тромбоцитарные антигены.

## 1.2. Интегрированный подход в обучении ординаторов-диагностов

Современные глобализационные процессы, увеличение культурных и профессиональных контактов между представителями разных стран и континентов привели к осознанию значимости ИЯ как средства профессиональной коммуникации, взаимодействия с иностранными партнерами и клиентами, трудоустройства и карьерного роста. Как следствие, перед педагогами ИЯ в высших учебных заведениях встал насущный вопрос по реализации данной задачи. От методически корректно выстроенного учебного процесса во многом зависит результат обучения. Вопрос выбора эффективного подхода к обучению и его реализации остается до сих пор актуальным, поскольку от него зависит решение основных задач по формированию ИПКК обучающихся.

Наиболее распространенными подходами в формировании ИПКК являются профессионально ориентированный подход и интегрированный подход.

Профессионально ориентированный подход получил свое распространение в середине прошлого столетия, когда после завершения Второй мировой войны появилась необходимость в формировании иноязычной коммуникативной компетенции для межкультурного общения на разных уровнях. Английский язык стал языком межкультурного взаимодействия, ведения торговли, обмена информацией. Профессионально ориентированный подход получил название «Английский для специальных целей» (ESP). Хотя, необходимо отметить, что, например, во Франции в это же время получил распространение подход «Французский для специальных целей» (FOS), что объяснялось необходимостью коллаборации Франции с бывшими колониальными республиками (в первую очередь с Северной и Центральной Африкой). Впрочем, методология ESP и FOS является сходной (Vázquez T.D., 2019).

В 1960-е годы изменения на мировых рынках привели к развитию ESP как учебной дисциплины. Согласно мнению Т. Хатчинсона и А. Уотерса (1987), ESP рассматривался как результат становления мировой экономики и развития экономических процессов, повлекших за собой технологический прогресс в области нефтедобычи и инженерии, а также значительный рост академической мобильности студентов в англоязычных странах (Hutchinson T., Waters A., 1987).

Кроме того, по мнению А. Джонса и Т. Дадли-Эванса (1991), международное сообщество признало необходимость изучения английского языка не только как средства передачи знаний и общения, но и как нейтрального языка, который будет использоваться в рамках международного общения (Johns A., Dudley-Evans T., 1991).

Вопросом изучения и использования профессионально ориентированного подхода в обучении английскому языку занимались многие ученые (Anthony L., 1997; Dudley-Evans T., St John M., 1998; Johns A., Dudley-Evans T., 1991; Hutchinson T., Waters A., 1987; Босова Л.М., 2020; Поляков О.Г., 2013; Полякова М.В., 2021; и др.). Одно из первых определений ESP было предложено Т. Хатчинсоном и А. Уотерсом (1987), которые рассматривали ESP как подход, а не как продукт, что означает, что он «не требует определенного типа языка, учебных материалов или методологии» (Hutchinson T., Waters A., 1987).

Т. Дадли-Эванс (Dudley-Evans T., 2001) считает, что целью ESP является определение профессионально ориентированного подхода путем выделения как его абсолютных, так и переменных характеристик. Среди абсолютных характеристик он упоминает связь ESP с другими дисциплинарными областями и профессиями посредством использования их методологий и видов деятельности, его ориентацию на язык, относящийся к конкретной области, и его анализ, а также его различия с общим английским языком. Л. Энтони (1997) также отмечает, что основная цель ESP –

удовлетворить конкретные потребности обучающихся (Anthony L., 1997). Кроме того, двумя переменными характеристиками являются ограничение навыков, которые необходимо освоить, и отсутствие заранее установленной методологии. П.К. Робинсон (1980) рассматривал профессионально ориентированный подход как целенаправленный подход, имеющий ограниченный период времени и нацеленный на взрослых работающих людей, находящихся в однородной среде (Robinson P.C., 1980). При этом П.К. Робинсон не учитывает, что данный подход позволяет проводить профессиональную ориентацию студентов. По нашему мнению, определение Л. Энтони (1997) является наиболее точным, поскольку чаще всего ESP нацелен на профессионалов или студентов высших учебных заведений с некоторыми базовыми знаниями целевого языка. Тем не менее, согласно его мнению, данный подход не ограничивается исключительно этими группами людей.

Многие исследователи, в том числе Т. Хатчинсон и А. Уотерс (1987), отмечают, что отличие английского для специальных целей от курса общего английского языка заключается в необходимости ориентироваться на потребности обучающегося (Hutchinson T., Waters A., 1987). С данной точкой зрения согласны и отечественные исследователи. О.Г. Поляков (2013) отмечает, что проектирование курса ESP представляет собой сложный процесс и целью такого курса является в первую очередь реализация потребностей обучающихся определенного направления подготовки (Поляков О.Г., 2013).

Структуру профессионально ориентированного подхода составляют абсолютные и вариативные параметры, направленные на реализацию потребностей обучающихся. Так, абсолютным параметром является профессиональная ориентированность данного курса на развитие лексических, грамматических и дискурсивных навыков относительно определенной профессиональной деятельности. К вариативным параметрам

относятся возраст обучающихся, уровень владения ИЯ и др. (Босова Л.М., 2020).

Концептуально курс ESP представляет собой узкоспециализированное изучение английского языка в определенной профессиональной сфере. Преподавателем данного языкового курса является педагог английского языка. И, соответственно, основной целью обучения является повышение уровня языка в конкретной профессиональной сфере. Но, как нами было уже отмечено ранее, основной упор делается на формирование устойчивых лексических знаний и прорабатывание лексики в различных тематических текстах и упражнениях.

Достаточно часто при использовании данного метода в обучении английского языка используется смешанный подход, который основан на совмещении аудиторных практических работ с самостоятельной внеаудиторной работой (Staker H., Horn M., 2015). Наиболее часто используемыми методами являются Face to Face Driver, который акцентирует внимание на аудиторной работе с преподавателем иностранного языка, а также Rotation, который способствует интеграции самостоятельной внеаудиторной работы обучающихся с классическими занятиями в языковом классе (Полякова М.В., 2021).

На основе обобщенного анализа применения профессионально ориентированного подхода в различных вузах было выявлено, что практически все рабочие программы при профессионально ориентированном подходе, несмотря на разницу в профессиональной сфере, включают сходные классические блоки для работы с лексикой, грамматикой, текстом и письмом. Освоение лексических единиц происходит с использованием специфического профессионального глоссария с закреплением в форме выполнения различных тематических упражнений. Впоследствии данные лексические единицы актуализируются при помощи их внедрения и использования при работе с текстом или при письме. Освоение грамматических правил

происходит при выполнении грамматических упражнений, в которые могут и должны быть внедрены усвоенные ранее лексические единицы для их лучшего запоминания. Внеаудиторная самостоятельная работа сводится к углубленному изучению информации и направлена на применение полученных ранее знаний на практике. Таким образом, очевидно, что, несмотря на разницу в тех или иных профессиональных сферах, принципы реализации профессионально ориентированного подхода остаются одинаковыми, изменяется только лишь сам содержательный компонент.

По нашему мнению, профессионально ориентированный подход, который достаточно широко используется в иноязычном профессиональном образовании в российских вузах, имеет ряд положительных и отрицательных сторон.

К положительным сторонам можно отнести хорошую разработанность курсов ESP. Существует большое количество учебных пособий, разработанных отечественными авторами, как, например, О.Г. Поляковым (2003), О.В. Куликовой и С.Л. Климинской (2022), М.Н. Гордеевой и Е.В. Гужевой (2018), Е.Б. Ястребовой и О.А. Кравцовой (2016) и др. Методология данных курсов общепринята, систематична и апробирована как методами теоретического, так и эмпирического анализа. На настоящий момент существует определенный корпус исследований, посвященных вопросам реализации профессионально ориентированного подхода в обучении ИЯ в медицинских вузах. Среди таких работ стоит отметить труды И.А. Поповой (2005), Юрчук Г.В. (2011, 2014), С.А. Хахаловой (2018), Ю.К. Беловой, М.А. Медведевой, О.В. Пешикова (2018), Т.А. Басовой (2011) и др.

Сторонники ESP убеждены, что английский язык выступает основой для формирования профессиональной компетенции специалиста в области медицины, поскольку именно английский язык является базовым научным языком в медицине современности. И английский язык в медицинском вузе должен быть обязательно предметно-ориентированным ввиду его

направленности на формирование профессиональных коммуникативных навыков, соблюдения конвенциональности коммуникации и включения аутентичных учебных материалов (Красильникова В.Г., Донскова Ю.В., Красильникова П.Ю, 2023).

Тем не менее, по нашему мнению, несмотря на ряд значительных преимуществ, предметно-ориентированный подход имеет несколько существенных недостатков. Одним из главных таких недостатков является тот факт, что курс ESP должен быть частью рабочей образовательной программы по специальности и в соответствии с ФГОС на него должны быть выделены часы на аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу. Таким образом, например, становится невозможным использование данного подхода для углубления иноязычных профессиональных знаний у многих ординаторов, в том числе по направлению «Клиническая лабораторная диагностика», поскольку академические часы на изучение ИЯ на уровне ординатуры просто не предусмотрены.

По данным О. Гарсия и Х. Батенс Бирдсмор (1993), существует как минимум тридцать три различных названия для обозначения би-/мультиязычного образовательного подхода, где иностранный язык выступает в качестве инструмента для формирования ИПКК. В зависимости от страны изучения языка и вариативности терминологического аппарата методики обучения ИЯ выделяют следующие термины, обозначающие профессионально ориентированный подход к обучению: Språk-och innehållintegrerad inlärning och undervisning (SPRINT) в Швеции, Bilingualer Sachfachunterricht или Integriertes Fremdsprachen und Sachfachlernen в Германии, Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE) в Испании, Apprendimento Linguistico Integrato (ALI) в Италии (Garcia O., Baetens Beardsmore H., 1993). Только в англоязычных странах можно встретить несколько названий, обозначающих один и тот же

подход: Content Based Language Teaching, Teaching Content through a Foreign Language, Dual Focussed Instruction.

Однако, чтобы прояснить ситуацию, Европейская комиссия в 1990-х годах решила ввести нормированные, документально закреплённые термины для описания нового подхода для английского языка – «Content and language integrated learning (CLIL)» и для французского – «Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)».

В России CLIL более известен под названием «интегрированный подход». В настоящее время существует достаточно большое количество ученых, которые являются приверженцами данного подхода в обучении ИЯ, среди них особенно выделяются работы Э.Г. Крылова (2013, 2016, 2018); П.В. Сысоева (2019, 2021); Л.Л. Салеховой, А.В. Данилова (2015); Л.П. Халяпиной (2017); Э.Г. Крылова, Л.П. Халяпиной, Е.И. Архиповой (2021); Р.Р. Зариповой, Л.Л. Салеховой (2015); А.А. Сиротовой (2019) и др.

Некоторые исследователи датируют появление CLIL 1994 годом (Marsh D., Marsland V. & Stenberg K., 2001), в то время как в исследованиях других упоминается 1996 год (Baetens Beardsmore H., 2002). По словам Хьюго Баетенс Бердсмора, в том же году аббревиатура CLIL обсуждалась на открытом форуме под названием «Форум основного двуязычного образования» членами сети EuroCLIC, поддерживаемая Европейской комиссией и принятая группой специалистов и практиков. Была принята актуальная общая терминология, поскольку требовалось сгруппировать все коннотации, связанные с преподаванием/изучением иностранного языка и лингвистических дисциплин под одним названием. Кроме того, необходимость найти общий термин, используемый в Европе, объясняется О. Гарсиа и Х. Батенс Бирдсмором (1993), которые указывают, что выражение «двуязычное образование» обычно избегается на европейском уровне, поскольку в некоторых странах оно может иметь негативные коннотации (Garcia O., Baetens Beardsmore H., 1993).



Несмотря на то, что в методике преподавания иностранных языков данный термин был введен только в конце двадцатого столетия, истоки его уходят далеко в прошлое.

Согласно исследованию французского лингвиста К. Жермена (1993), мы можем подтвердить существование иммерсивного двуязычного образования с 3000 года до нашей эры (Germain C., 1993). Завоеватели часто изучали язык стран, которые они захватывали, с целью получения знаний о культуре, религии, научно-техническом прогрессе. При этом язык изучался не как отдельная самостоятельная дисциплина, а как средство познания других наук, таких как математика, география, ботаника, теология и др., что в современных реалиях говорит о некоторой корреляции с интегрированным подходом к обучению (Ludi, G., 1995). Так, например, римляне изучали греческий как второй язык, поскольку он представлял собой престижный язык в отличие от «варварских» языков, таких как германский или кельтский. Двуязычие, практикуемое с детства дома, а затем в школе, рассматривалось как источник обогащения. Впоследствии же целью было изучение языка великих писателей-классиков, а не языка повседневного использования. В высшем образовании некоторые дисциплины, такие как философия и медицина, можно было изучать только на греческом языке, а риторику преподавали на двух языках: греческом и латыни (Germain C., 1993).

В любую историческую эпоху контакты на иностранном языке были необходимы в образовательной, культурной, политической и военной сферах. Данный феномен широко распространен в современное время, в эпоху глобализации и интенсификации торгово-экономических, социокультурных отношений между различными странами, что в свою очередь объясняет необходимость разработки эффективных методик обучения иностранному языку.

Один из основателей данного подхода Д. Марш (2002) утверждает, что интегрированный подход предполагает использование иностранного языка в

качестве средства изучения неязыковой дисциплины, но сам по себе иностранный язык тесно связан с содержанием обучения в рамках единой учебной программы (Marsh D., 2002). По определению, предложенному Д. Койлом (2002), предметно-языковое интегрированное обучение предусматривает преподавание на иностранном языке не только самостоятельных академических дисциплин, но их составляющих компонентов – модулей, тем и разделов (Coyle D., 2002).

Выделение содержания обучения и его значимость определяет в своей работе Л.П. Халяпина (2017), которая утверждает, что конструкт из знаний и навыков позволяет ориентироваться и взаимодействовать в профессиональной среде, формулировать высказывания относительного круга изучаемых проблем (Халяпина Л.П., 2017).

Британский лингвист Д. Граддол (2006) на основе изучения различных подходов к обучению профессиональному ИЯ провел дифференциацию между профессионально ориентированным и интегрированным подходами. Автор подчеркивает, что, несмотря на широкое распространение ESP, интегрированный подход оказывается эффективнее за счет аутентичности цели обучения. При интегрированном подходе наблюдается высокая степень активности участников образовательного процесса, стремящихся приобрести новые знания и умения, необходимые для решения профессиональных задач. Роль педагога значительно изменяется, из первичного источника знаний педагог становится проводником или гидом в практике данного подхода (Graddol D., 2006).

Таким образом, обобщая вышеназванные определения, резюмируем, что на основе интегрированного подхода часть учебной программы преподается на иностранном языке. Второй язык находится в значимом контексте, то есть язык является средством общения, а не самим предметом общения. Содержательный контекст второго языка способствует его изучению больше, чем языковые курсы в традиционной системе. Тем не

менее, некоторые ученые, как, например, Ф. Лоренцо (2007), настаивают на том, что оба подхода должны быть объединены, чтобы обеспечить двойную направленность. Он отмечает, что язык так же важен, как и содержание, и эту предпосылку необходимо принимать во внимание, особенно в ситуациях, когда иностранный язык практически не присутствует за пределами учебной аудитории (Lorenzo F., 2007).

Ключевым словом в реализации двуязычного образования, несомненно, является собственно термин «интеграция». Ж. Бельяр и Ж. Граве Руссо (2009) определяют интеграцию как «поиск дополнительных и конвергентных элементов, специфичных для профессиональной дисциплины и для языка (тем, типов дискурса и т. д.), а также стратегий, соответствующих каждому образовательному контексту, с целью построения знаний и навыков» (Béliard J. & Gravé-Rousseau G., 2009). Интегрированный подход предполагает интеграцию обучения и знаний как с точки зрения лингвистических и дискурсивных компетенций, так и с точки зрения содержания и профессиональных навыков

В своей диссертационной работе Э.Г. Крылов (2016) предлагает рассматривать интеграцию как процесс объединения ранее разрозненных дисциплин, в результате которого возникает новая сущность, значимость которой намного больше суммы ее составляющих частей. В некотором роде интеграция становится основообразующим элементом образовательной системы, проходя единой линией через весь процесс обучения. Э.Г. Крылов (2016) выделяет два основных вида педагогической интеграции: (1) на личностном уровне и (2) на предметном уровне (Крылов Э.Г., 2016). На личностном уровне интеграция определяется двумя компонентами. Под внутриличностной интеграцией понимается способность изучать предметно-тематическое содержание по профильной дисциплине с помощью как родного, так и иностранного языков, которые, по сути, выступают средством обучения. Целью обучения при этом следует считать владение

профессиональными знаниями, т.е. успешное изучение предметно-тематического содержания. Результатом внутриличностной интеграции должна выступать сформированность личности обучающегося к обучению на протяжении всей жизни (life-long learning). Межличностная интеграция предполагает формирование способности обучающегося взаимодействовать с другими субъектами профессиональной деятельности в профильно-ориентированной среде, в том числе и на ИЯ. При этом наблюдается развитие умений и формирование навыков межкультурной коммуникации, осознание культурных особенностей в процессе осуществления профессиональной деятельности.

На предметном уровне интеграция разделяется на внутрипредметную и межпредметную. В контексте интегрированного подхода внутрипредметная интеграция предполагает слияние двух компонентов: предметно-тематического содержания профильной дисциплины (или нескольких дисциплин) в рамках курса CLIL и лингвистического компонента. Первый компонент направлен на отражение содержания обучения, имеющего ценность для определенной профессиональной деятельности. Вторым компонентом предполагается формирование аспектов иностранного языка (фонетики, лексики и грамматики) и видов речевой деятельности (продуктивных и рецептивных). Межпредметная интеграция предполагает реализацию сформированных ранее ОПК и ПК и лингвистическую преемственность, которая выражается в предметно-тематическом содержании обучения.

Согласно мнению Э.Г. Крылова (2016), внутри профессиональных дисциплин практически всегда наблюдается своеобразное наложение лексических полей (тезауруса) и информационных генетов, общих для многих учебных дисциплин профессиональной направленности. Также в терминологическом аппарате находят свое отражение инвариативные понятия. Существует общность приемов решения задач, то есть языковые

средства, усвоенные при билингвальном интегративном подходе, которые могут в случае необходимости быть перенесены и успешно ассимилированы в другой сфере деятельности (Крылов Э.Г., Халяпина Л.П., Архипова Е.И., 2021).

Помимо этого, некоторые авторы выделяют еще вид интеграции – трансдисциплинарный, под которым понимается сформированность информационно-аналитических умений, таких как анализ и синтез, позволяющих использовать иноязычные коммуникативные навыки в рамках будущей профессии (Родионова Е.В., 2018).

П.В. Сысоев (2019) подчеркивает, что основным критерием при разработке интегрированного курса должно выступать предметное содержание обучения (Сысоев П.В., 2019). При этом в рамках межпредметной интеграции отбор содержания обучения осуществляется с опорой на межпредметные связи. Данное положение легло в основу разработки одного из принципов предметно-интегрированного обучения ИЯ (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021), К методическим принципам интегрированного подхода относятся: принцип преемственности, принцип опоры на межпредметные связи, принцип профессиональной направленности обучения, принцип учета особенностей внутрипрофильной специализации и принцип доминанты проблемных заданий профессиональной направленности (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021).

Интегрированный курс обучения по содержанию представляет собой модульный конструкт, объединяющий в себе разные профильные дисциплины. Поскольку целью интегрированного курса обучения является изучение профильной дисциплины (или нескольких дисциплин), такие компоненты методической системы обучения, как организационные формы, методы и содержание обучения, не должны быть ограничены формированием ИПКК. Напротив, данные компоненты должны быть ориентированы на формирование ряда общепрофессиональных и

профессиональных компетенций в рамках дисциплин профильного блока. В результате подобной интеграции создаются оптимальные условия, способствующие формированию профессиональных навыков в процессе выполнения конкретных практических задач профильного характера (Сысоев П.В., 2020).

В двуязычных системах де-факто существует взаимозависимость между компетенциями в преподавании ИЯ и в преподавании профессиональных дисциплин. П.В Сысоев (2021) подчеркивает, что интегрированный подход в идеале требует от педагога владение ИЯ на уровне С1-С2 (необходимых для общего диалога, управления коллективом, словарный запас инструкций и т. д.), так и владение профессиональным ИЯ (специфическая лексика в области медицины, математики, права и т.д.), а также собственно сформированности методической компетенции в профессиональной сфере с учетом специфики преподавания конкретного предмета (Сысоев П.В., 2021).

Даже если обучающиеся хорошо владеют базовым иностранным языком, у них может не быть средств для понимания или построения понятий и знаний, специфичных для биологии, вирусологии, химии и других профильных предметов. Поэтому преподаватель иностранного языка должен отвечать всем вышеназванным критериям, чтобы он мог помочь обучающимся как приобрести академические коммуникативные навыки, то есть сформировать ИКК на уровне В1-В2, так и овладеть предметным содержанием.

Наряду с интегративных подходом к обучению иностранному языку также подчеркивается значимость классических языковых курсов (Lightbown P.M., Spada N., 1997). Хотя, с другой стороны, для построения дидактики, специфичной для интегрированного подхода, необходимо проанализировать лингвистические и дискурсивные потребности, специфичные для каждой отдельной сферы и дисциплины, присутствующей в учебном плане.

Действительно, сбор и изучение аутентичных документов, с которыми фактически сталкиваются обучающиеся, использующие интегративный подход в сфере клинической лабораторной диагностики, должны позволить определить правильную диагностику и поставить точный диагноз, что является основной задачей их профессиональной деятельности, а затем также определить и расставить приоритеты в лексике, синтаксических конструкциях, типах дискурса и данных, реализованных на дидактическом и педагогическом уровнях, что является достижением лингвистической задачи обучающимися. Данные задачи могут быть решены при помощи использования междисциплинарных пособий на иностранном языке и их сопоставлением с пособиями на родном языке.

При этом необязательно, что весь учебный курс в рамках интегрированного подхода должен преподаваться на иностранном языке, что в принципе и невозможно. Зачастую речь идет о точечном включении интеграции в те дисциплины, в которых применение иностранного языка способствует формированию профессиональных компетенций. В методической литературе выделяют несколько разновидностей организационных форм реализации интегрированного подхода к обучению. Soft CLIL предполагает такую организацию обучения, при которой только часть тем преподается на ИЯ. При форме Hard CLIL более половины профильных дисциплин преподаются на ИЯ. Использование формы Modular CLIL позволяет преподавать профильные дисциплины на ИЯ в соответствии с выделенным на это количеством академических часов (Сиротова А.А., 2019).

Д. Койл (2002) определяет четыре типа целей, которые могут быть достигнуты при помощи интегрированного подхода. Данная концепция называется 4C: Communication (Коммуникация), Content (Контент), Cognition (Познание) и Culture (Культура) (Coyle D., 2002). Особенностью данного подхода является объединение на равном уровне и в равной степени

достижений как целей освоения профессиональной дисциплины (Контент), так и лингвистических целей (Коммуникация). Отсюда следует, что нельзя жертвовать дисциплиной под предлогом низкого языкового уровня учащихся. Союз между содержанием и коммуникативной значимостью ставит перед собой необходимость переосмысления преподавания предмета в дидактическом и педагогическом планах. Но преподавание дисциплины, в особенности на уровне магистратуры или ординатуры, приводит к размышлениям о страноведческом разнообразии, что ведет к включению в педагогический процесс межкультурного подхода, без которого познания информации на иностранном языке быть не может (Культура). Наконец, интегративный подход ставит перед обучающимися настоящие когнитивные задачи (Познание).

Другие специалисты в области мультилингвизма, такие как П. Мехисто, Д. Марш и М. Фриголс (2008), выделяют следующие основные аспекты в реализации интегрированного подхода (Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., 2008):

- Множественный фокус, который коррелирует с понятиями Э.Г. Крылова (2016) о роли предметной и междисциплинарной интеграции, является основополагающим понятием в методологии интегративного подхода.

- Обогащенная среда обучения позволяет использовать специальную литературу на ИЯ, обсуждать профильные ситуации, моделировать коммуникативные ситуации на профессиональные темы.

- Аутентичность учебного материала воспринимается как максимальное внимание к профессиональным потребностям обучающихся. Программа интегрированного курса обучения должна развивать иноязычные коммуникативные навыки в профессиональной деятельности на необходимом уровне для ее выполнения. Отсюда, например, следует



опущение подробного изучения некоторых грамматических структур (Миронова И.Н., 2020).

– Педагогическая стратегия «Scaffolding», направленная на помощь и поддержку обучающихся на определенных этапах обучения (Рашидова М.Х., 2023), реализует концепцию зоны ближайшего развития (Выготский Л.С., 1999), что применимо к любой дисциплине и на любом этапе обучения с целью избежать излишней нагрузки на обучающихся (Мелехина Е.А., 2001). Снять данную нагрузку видится возможным при использовании стандартизированных лингвистических клише, использовании большого количества примеров и грамотной визуализации (Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л., 2015).

Отходя от иммерсивной модели, которая показала свои ограничения, методология CLIL демонстрирует большие перспективы развития билингвального или мультязычного образования (Braz A., 2008). Необходимо планировать сочетание двух языков в рамках CLIL, используя макрочередование (выбор последовательностей, которые будут преподаваться) и микроочередование (определенные моменты переключения кода в пределах одного курса) (Causa M., 2007).

Одной из основных целей современного образования должно быть продвижение мультязычного образования, которое направлено на поощрение и сохранение языкового и культурного разнообразия, а не на способ заикливаться на обучении и реализации значений того или иного языка. Поэтому может быть целесообразным в качестве дополнительной меры установить связи с другими языками: программы повышения языковой осведомленности. При этом огромным преимуществом интегрированного подхода является не только открытый доступ к культуре, отличной от нашей собственной, но и к другим способам мышления о мире - доступ к другим культурам и модальностям мышления (Coste D., 2006).

На самом деле интегрированный подход к обучению сильно различается, если профильная дисциплина изучается на разных языках. Например, стоит учитывать, что на основе французского дискурса, существует особый способ выражения аргументированного диспута и что полезно преподавать данные особенности иностранным студентам, изучающим французский язык. Данный пример хорошо показывает, что интегрированное обучение является формой межкультурного образования (Thyrion F., 1997).

Но не стоит забывать, что, несмотря на то, что одной из важных целей интегрированного подхода является интеграция иностранного языка в преподавание узкоспециальных предметов, основной причиной использования данного подхода обычно считается приобретение знаний именно иностранного языка. Согласно К. Бейкеру (2006), языковая компетентность не является неделимым целым. Важно учитывать многостороннюю природу языка. Соответственно, использование интегрированного подхода может по-разному влиять на развитие различных языковых компетенций (Baker C., 2006).

Развитие устной речи является той областью, в которой обучающиеся, по-видимому, получают наибольшую пользу от интегрированного подхода. Так, И. Руиз де Заробе (2010) отмечает, что обучающиеся, использующие интегрированный подход, превосходят своих сверстников, не владеющих данной методикой, на пяти изучаемых уровнях: произношение, словарный запас, грамматика, простота речи и содержание (Ruiz de Zarobe Y., 2010). Д. Майя (2010) объясняет это явление «эффектом маски». Благодаря коммуникативным потребностям, требующим полной концентрации, у обучающихся исчезает тревога по поводу коммуникации на иностранном языке. Используя целевой язык для неязыковых предметов, обучающиеся развивают его лучше, чем обучающиеся, получающие классическое языковое образование (Maillat D., 2010). А. Линарес, Т. Мортон и Р. Вайттэкер (2012)

подтверждают, что взаимодействие между обучающимися в большей степени эффективнее в группе, использующей интегрированный подход, чем в обычной группе. Такое взаимодействие позволяет студентам обнаружить различные коммуникативные ситуации на иностранном языке и в то же время улучшить свою устную речь (Llinares A., Morton T., Whittaker R., 2012).

Некоторые ученые, такие как К. Долтон-Пуффер, Т. Никула и Ю. Смит (2010), отмечают в своих исследованиях положительный эффект интегрированного подхода в развитии письменных навыков (Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U., 2010), в то время как другие специалисты, как И. Руиз де Заробе (2010), считают, что данный эффект для развития письменной речи значительно преувеличен (Ruiz de Zarobe Y., 2010). Многие зарубежные исследователи отмечали, что, в целом, обучающиеся, использующие интегрированный подход, показывают лучшие результаты, чем обучающиеся при профессионально ориентированном подходе, при проведении стандартизированных тестов на уровень владения ИЯ и письменных заданий (Jexenflicker S., Dalton-Puffer C., 2010; Lasagabaster D., 2008; Meyer O., 2015). Рассмотрим и сравним между собой результаты проведенных исследований.

С одной стороны, что касается языковой точности, развития словарного запаса и правописания, интегрированный подход превосходит профессионально ориентированный. С другой стороны, С. Джексенфликер и К. Долтон-Пуффер (2010) отмечают, что способность к организации структуры текста у обучающихся при интегрированном подходе развита хуже. Также в некоторых случаях наблюдаются проблемы при использовании грамматических форм и структур, например, при разграничении использования различных прошедших времен в английском языке. Ф. Лоренцо и П. Мур (2010) обращают внимание на данные структурные неточности и грамматические несоответствия и отмечают, что неисправленные ошибки навсегда укореняются на межъязыковом уровне (Lorenzo F., Moore P., 2010), что может привести к феномену пиджинизации,

при котором обучающийся достигает плато, не продвигаясь дальше в языке. Однако этих явлений можно избежать, если начать использовать интегрированный подход с самого начала обучения (Selinker L., 1992).

С точки зрения развития понимания иноязычной речи интегрированный подход может обеспечить идеальное двуязычие. К. Сера (2007) подчеркивает высокий уровень понимания как устной, так и письменной иноязычной речи при реализации интегрированного подхода (Serra C., 2007). Т. Меризуо-Сторм (Merisuo-Storm T., 2000) также обнаружила лучшие результаты по развитию письменных навыков и правописания при использовании интегрированного подхода (Merisuo-Storm T., 2000). Что касается чтения, она отмечает, что с самого начала студенты, использующие интегрированный подход, читают быстрее и точнее интерпретируют тексты (Merisuo-Storm T., 2007). По сравнению с навыками говорения и письма рецептивные навыки все же остаются менее развитыми, резюмируют К. Долтон-Пуффер, Т. Никула и У. Смит (2010). Исследователи отмечают, что данный разрыв между коммуникативными навыками можно объяснить уровнем когнитивной и академической компетентностей в целом, а не только иноязычной коммуникативной компетенцией (Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U., 2010).

Таким образом, перечисленные исследования показывают, что использование интегрированного подхода определяет двойственную цель обучения. При правильном использовании методологии интегрированного подхода и при соблюдении всех педагогических и психологических условий он является наиболее эффективным по сравнению с другими подходами, так как, с одной стороны, происходит формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а с другой - одновременное более глубокое формирование профессиональной компетенции в ходе интегрированного курса.

Интегрированный подход имеет ряд несомненных преимуществ, к которым в первую очередь относится возможность одновременного формирования ИКК и как профессиональных, так и междисциплинарных компетенций. Важным фактором является мотивация обучающихся, что позволяет повысить эффективность усвоения материала. К положительным моментам также можно отнести сознательную облегченность лингвистического знания и уход от классических грамматических упражнений. Отсутствие необходимости включения специальных часов для изучения ИЯ по интегрированной технологии позволяет ассимилировать изучение иностранного языка для специалистов любых профессиональных сфер и уровней, что дает нам возможность, например, обучать ординаторов профессиональным программам с использованием иностранного языка. По нашему мнению, данный подход не имеет столь значимых недостатков по сравнению с ESP, что подтверждается его активным использованием во многих европейских вузах. Более корректно было бы использовать термин «трудности», с которыми можно столкнуться при реализации интегрированного подхода.

Во-первых, основную трудность представляет выбор подходящего специалиста для проведения занятий в рамках интегрированного курса. Как уже было сказано ранее, П.В. Сысоев (2021) в качестве одного из обязательных требований к преподавателю интегрированного курса предъявляет совокупность владения иностранным языком и профессиональными знаниями на достаточно высоком уровне (Сысоев П.В., 2021). Учитывая данное требование, применительно к нашему исследованию преподавателем интегрированного курса у ординаторов-диагностов должен выступать выпускник таких направлений подготовки, как «Лечебное дело» или «Биология», владеющий иностранным языком не ниже уровня С1. Объективно данная сложность может быть решена путем профильной переподготовки специалистов либо путем организации специальных курсов

профессионального ИЯ для них. Еще одним вариантом решения данной проблемы может быть работа в тандеме между преподавателем ИЯ и преподавателем профильной дисциплины, что, впрочем, не получило широкого распространения и не может быть оценено в настоящий момент из-за недостаточной полноты описаний.

Во-вторых, не менее важной трудностью является практически полное отсутствие учебных пособий, отражающих специфику интегрированного подхода, что вынуждает преподавателей разрабатывать новые дидактические и практические материалы. К тому же имеющиеся учебные пособия не могут быть универсальными, как в случае с пособиями для «английского языка для специальных целей», поскольку собственно интегрированный подход остается узконаправленным.

В-третьих, как отмечает Т.Е. Клец (2015), открытым остается вопрос оценивания обучающихся. Трудности возникают при расстановке приоритетов, что необходимо оценивать в первую очередь – усвоение лингвистических или профессиональных компетенций – и где находится та грань между ними (Клец Т.Е., 2015).

Однако несмотря на указанные трудности, интегрированный подход довольно часто становится инструментом для создания инновационных методик обучения: обучение студентов в аграрном вузе (Байдикова Т.В., 2020, 2021; Соломатина А.Г., 2018; Сысоев П.В., Токмакова Ю.В., 2022; Токмакова Ю.В., 2019, 2020); обучение студентов юристов гражданского и уголовно-процессуального профилей подготовки (Завьялов В.В., 2018); обучение студентов в области международного права (Харин В.В., Гаврилов М.В., Агеев Д.В., 2024); обучение студентов направления подготовки «Управление персоналом» (Цимерман Е.А., Алмазова Н.И., 2021); обучение студентов направления подготовки «История» и «География» (Martinez A.A., Kortazar K.B., Gonzales-Dios I., 2021); обучение студентов социально-гуманитарного профиля подготовки (Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В., 2023);

обучение студентов гуманитарного профиля на этапе СПО (Сысоев П.В., Белоусов А.С., 2023); обучение школьников (Колесников А.А., 2021; Прохоров А.В., 2024; Tagnin L., NíRíordáin M., 2021); и др.

Профессионально ориентированный и интегрированный подходы имеют ряд определенных различий, имеют своих сторонников и противников. Несмотря на большую методологическую разработанность профессионально ориентированного подхода, на наш взгляд, именно интегрированный подход является более эффективным подходом, который отвечает потребностям современного образования. Объективно его достоинства перевешивают те трудности, с которыми сталкивается педагог и обучающиеся при его реализации. Понимание того, что иностранный язык более не является целью изучения, а лишь средством для формирования иных культурных, личностных или профессиональных компетенций, является ключом к комплексному развитию мультиязычной личности. Успешный опыт внедрения данного подхода во многих странах мира также доказывает эффективность использования данного подхода в обучении ИЯ. В таблице 4 представлена сравнительная характеристика профессионально ориентированного и интегрированного подходов.

*Таблица 4*

**Сравнительная характеристика профессионально ориентированного и интегрированного подходов**

Подход	Профессионально ориентированный (ESP, LSP, FOS)	Интегрированный (CLIL, EMILE)
Вид компетенции	Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК)	Профессиональная компетенция (ПК), междисциплинарная компетенция (МК), иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция

		(ИПКК),
Иностранный язык	Цель обучения и формирования ИКК	Средство формирования других видов компетенции
Субъект реализации	Преподаватель иностранного языка с ИКК (С1-С2) и методической компетенцией по направлению «Теория и методика обучения иностранному языку» или «Филология»	Преподаватель с ПИКК по направлению специальности (С1-С2) и методической компетенцией по направлению специальности (профильные дисциплины)
Объект реализации	Обучающиеся с уровнем ИКК А2-В1 и выше	Обучающиеся по направлению специальной подготовки с уровнем ИКК В1-В2 и выше

На основе анализа ФГОС по программе ординатуры по специальности «31.08.05 - Клиническая лабораторная диагностика» (2022) нами было установлено, что использование интегрированного подхода может успешно коррелировать с достижением комплексного формирования ИПКК наряду с профессиональными и общепрофессиональными компетенциями. Использование интегрированного подхода позволяет формировать перечисленные в параграфе 1.1 компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Одновременно с этим формируются такие универсальные компетенции обучающегося, как системное и критическое мышление (УК-1), разработка и реализация проектов (УК-2), коммуникация (УК-4), самоорганизация и саморазвитие (УК-5). Развитие критического мышления и анализа современных достижений в области медицины основано на сопоставлении последних медицинских открытий в разных странах, что невозможно без изучения профессиональной литературы из различных источников, в том числе и на иностранном языке, что направлено на формирование социокультурной компетенции. Помимо этого, формирование



общепрофессионального навыка организационно-управляющей деятельности (ОПК-2), а также медицинской деятельности (ОПК-9), который основывается на оценке качества оказания медицинской помощи с использованием основных медико-статистических показателей, также направлено на формирование лингвистического и социокультурного компонентов ПИКК. Формирование лингвистического и дискурсивного компонентов необходимо для реализации способности участвовать в оказании неотложной медицинской помощи при состояниях, требующих срочного медицинского вмешательства, в том числе у иностранных граждан, не владеющих в должной мере языком. Реализация способности выполнять лабораторные исследования на иностранном оборудовании также коррелирует с развитием лингвистического компонента ИПКК.

На основании этого был разработан модульный курс «Профессиональный английский язык» для ординаторов-диагностов, включающий темы из четырех профильных дисциплин: «Бактериологические исследования», «Методы иммуноферментного анализа», «Цитология» и «Клиническая лабораторная диагностика». Таким образом, предметно-тематическое содержание интегрированного модульного курса для ординаторов-диагностов представлено следующим образом (таблица 5).

*Таблица 5*

**Модульный интегрированный курс «Профессиональный английский язык» для ординаторов-диагностов**

<b>Профильная дисциплина</b>	<b>Предметно-тематическое содержание обучения</b>
Бактериологические исследования	Тема 1. «Культуральный (бактериологический) метод исследования» (ОПК-4, ОПК-5, ПК-2). Тема 2. «Биохимическая идентификация микроорганизмов» (ОПК-4, ОПК-5, ПК-2). Тема 3. «Методы изучения чувствительности бактерий»

	к антибиотикам» (ОПК-4, ОПК-5, ПК-2)
Методы иммуноферментного анализа	Тема 4. «Практическое применение ИФА» (ПК-1)
Цитология	Тема 5. «Методы окраски цитологических препаратов» (ОПК-4). Тема 6. «Описание цитологического препарата» (ОПК-5)
Клиническая лабораторная диагностика	Тема 7. «Группы крови системы АВ0. Методы определения» (УК-1, УК-3, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ПК-3)

### **1.3. Психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода**

В условиях расширения международного сотрудничества в медицинской отрасли актуальность изучения иностранного языка ординаторами не вызывает сомнений. Английский язык, являясь наиболее распространенным, позволяет медицинским работникам, в том числе и ординаторам, взаимодействовать с коллегами из других стран, обмениваться профессиональным опытом, получать доступ к последним достижениям в области медицины, участвовать в профильных мероприятиях, международных проектах и исследованиях, представлять свои собственные теоретические и практические наработки, запрашивать необходимую информацию и использовать ее в профессиональной деятельности. Большая часть современной медицинской литературы публикуется исключительно на английском языке, что в свою очередь требует развития умений чтения, позволяющих углублять знания и развивать профессиональные умения, направленные на повышение качества осуществляемой врачебной деятельности. Медицинские работники также довольно часто имеют дело с иностранными пациентами, постоянно проживающими или временно пребывающими на территории Российской Федерации, участвуют в гуманитарных миссиях и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций за границей. Ввиду этого знание английского языка позволяет осуществлять сбор анамнеза, постановку диагноза и описание лечения, а также предоставлять эмоциональную поддержку пациентам.

Необходимость изучения иностранного языка обучающимися медицинских вузов отмечали многие исследователи: в частности, авторы описывают влияние медицинского дискурса на профессиональную коммуникацию (Косицкая Ф.Л., Матюхина М.В., 2017), иноязычный

научный дискурс в области медицины (Стеблецова А.О., Медведева А.В., 2014), профессиональное развитие студентов-медиков с помощью английского языка (Белова Ю.К., Медведева М.А., Пешиков О.В., 2018), особенности преподавания английского языка для медицинских целей в вузе (Мисходжева Ф.А., 2018), профессионально ориентированное обучение английскому языку (Гизятова Л.А., Плотникова Н.Ф., 2019; Пирогова Н.Г., Рожков Г.А., 2020) и др.

Опираясь на полученный опыт в исследованиях, необходимо отметить, что обучение английскому языку проводится при учете ряда внешних и внутренних факторов, направленных на организацию учебного процесса, его оптимизацию и интенсификацию. В этой связи видится необходимым выявить психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

Прежде всего обучение в ординатуре – это сложный и энергозатратный процесс с точки зрения подготовки и отработки практических навыков. Как правило, длительные дневные и ночные смены, стрессовая обстановка и давление со стороны пациентов могут во многом затормаживать профессиональное развитие и часто смещать акценты на какие-либо факторы, не связанные с клинической практикой. При этом изучению иностранного языка, включенного в программу ординатуры, зачастую уделяется незначительное внимание по причине излишней загруженности обучающегося и низкого уровня мотивации к изучению ИЯ.

Под мотивацией следует понимать внутреннее состояние человека, которое стимулирует его к активным действиям, направленным на достижение определенной цели или результата. Влияние мотивации на эффективность и результативность профессиональной деятельности не раз обсуждалось как один из важнейших факторов, определяющих степень вовлеченности человека в процесс деятельности (Дериш Ф.В., Пузырева

Л.О., 2018; Кубачева К.И., 2017; Хохлова Л.А., Дерягина Л.Е., 2010; Шапоров А.М., 2020).

Рассматривая мотивацию как номенклатуру взаимосвязанных мотивов, обратимся к теории деятельности (Леонтьев А.Н., 1975; Рубинштейн С.Л., 1999). Психологическая теория деятельности рассматривает человека как активного субъекта, способного формулировать цели и мотивы в процессе взаимодействия с окружающим миром и другими людьми. В рамках теории деятельности мотив выступает основополагающим понятием, а также является компонентом деятельности, определяющим ее направленность. Мотивы, как правило, возникают в результате взаимодействия субъекта с объектом деятельности и отражают его личные потребности, ценности, интересы и убеждения.

Традиционно выделяют несколько типов мотивов, которые могут варьироваться в зависимости от характера деятельности и ее социально-культурного контекста: мотивы достижения, мотивы принадлежности, мотивы самореализации, мотивы самовыражения и др. Мотивы рассматриваются не как статичные и универсальные характеристики личности, а как динамичные и контекстно обусловленные образования, которые формируются и изменяются в ходе осуществления деятельности.

В психологии мотив следует рассматривать в качестве одного из ключевых компонентов мотивации. Выявление факторов, оказывающих влияние на мотивацию – стимулирование или ее подавление, определяет поведенческие модели. К таким факторам относятся биологические потребности (голод или жажда), социальные потребности (потребность в общении или признании в обществе), личные ценностные установки и убеждения (потребность в самореализации и карьерном росте). Наиболее удачной моделью реализации системы потребностей человека является пирамида А. Маслоу (2009), согласно которой все человеческие потребности можно разделить на пять последовательных уровней (таблица 6).

## Классификация мотивов по уровням пирамиды Маслоу

Уровни пирамиды Маслоу	Мотивы
Потребности в самореализации	Мотив реализации своих способностей и талантов в осуществляемой деятельности, мотив творчества и инноваций, мотив вклада в развитие своей профессиональной деятельности и установки значимости профессии в обществе
Потребности в уважении	Мотив профессионального роста и развития, мотив достижения успехов в осуществляемой деятельности, мотив получения авторитета и статуса в профессиональном сообществе
Социальные потребности	Мотив взаимодействия и сотрудничества с коллегами, мотив участия в профессиональном сообществе, мотив получения признания и поддержки от других людей
Потребности в безопасности	Мотив стабильности и предсказуемости в работе, мотив обеспечения социальной защиты
Физиологические потребности	Мотив получения достаточного вознаграждения за осуществление профессиональной деятельности, мотив материального обеспечения себя и своей семьи

Согласно теории А. Маслоу (2009), человеческие потребности образуют иерархию, и человек стремится удовлетворить свои потребности в порядке их приоритетности, начиная с физиологических и заканчивая потребностями в самореализации. Удовлетворение одного уровня потребностей создает предпосылки для удовлетворения следующего уровня и, наоборот, неудовлетворение одного уровня потребностей может привести к дестабилизации и дезинтеграции всей системы потребностей. В психологии пирамида Маслоу используется для анализа мотивов и потребностей человека, а также разработки стратегий их удовлетворения и развития.

Классификация мотивов включает их разделение на сознательные и бессознательные, сила и продолжительность которых может варьироваться в зависимости от конкретной ситуации и индивидуальных особенностей человека. Безусловно, мотивы играют важную роль в поведении человека, поскольку позволяют ему сфокусироваться на достижении определенной цели, мобилизовать ресурсы на ее достижение и преодоление трудностей. Мотивы и поведение человека в целом могут быть также подвержены влиянию других факторов, чаще всего когнитивных процессов, таких как мышление и восприятие, эмоции, социальные нормы и установки, ценностные ориентиры и т.д.

Виды мотивации определяются по таким признакам, как происхождение, длительность и направленность. По происхождению выделяют внешнюю и внутреннюю мотивации. Внешняя мотивация возникает под влиянием внешних факторов, таких как материальное вознаграждение, признание, поощрение или наказание. Внутренняя, напротив, возникает в результате внутренних потребностей, интересов, ценностей и убеждений человека. По длительности выделяют краткосрочную и долгосрочную мотивации. Соответственно краткосрочная мотивация возникает при необходимости достичь незначительного результата в течение короткого промежутка времени, в то время как долгосрочная мотивация направлена на достижение более глобальной цели, для чего требуется больше усилий и времени. Направленность мотивации также бывает двух видов – положительная и отрицательная мотивации. Если позитивная мотивация возникает при стремлении достичь положительных результатов, то отрицательная ориентирована на то, чтобы избежать негативных результатов за счет страха потерпеть неудачу.

Большое значение имеет учебная мотивация, под которой понимается особый вид мотивации, направленный на стремление человека к получению знаний и формирование компетенций, необходимых для личного и

профессионального роста. Вопрос значимости учебной мотивации в педагогике и психологии неоднократно поднимался в работах ученых (Бондарев Г.А., Зубарев В.Ф., 2017; Грекова В.А., 2008; Зимняя И.А., 1997; Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М., 1983). Учебная мотивация, как и другие виды мотивации, может быть также вызвана различными факторами - внешними (высокие оценки, материальное вознаграждение в виде стипендии, значимость профессии, социальные нормы и ожидания) и внутренними (интерес к предмету обучения, личные цели и убеждения, направленные на самореализацию и самосовершенствование). Внешняя учебная мотивация, как правило, является эффективной при краткосрочной мотивации и часто в перспективе приводит к снижению интереса к обучению. Внутренняя учебная мотивация направлена на достижение долгосрочных целей и способствует устойчивому интересу к обучению.

Среди учебных мотивов следует выделить мотивы достижения, направленные на получение высоких результатов в обучении, преодоление трудностей, самосовершенствование и профессиональное развитие. Также необходимо выделить мотивы принадлежности к определенной социальной или профессиональной группе людей, признанию и поддержке со стороны профессионального сообщества.

Говоря о медицине, необходимо отметить, что ординаторов изначально отличает высокий уровень социальной и личностной мотивации (Корж Е.В., Бельских О.Л., Наумова Н.В., 2018). Социальная мотивация определяет стремление ординаторов к взаимодействию с коллегами, пациентами, членами их семей и т.д. В зависимости от уровня сформированности социальной мотивации ординатор способен устанавливать доверительные отношения с пациентами, оказывать им посильную помощь в решении их проблем, поддерживать эмоционально в трудные моменты. Также социальная мотивация направлена на стимулирование ординаторов к



участию в совместных проектах и исследованиях, направленных на повышение качества медицинской помощи в целом.

Личностная мотивация ординатора направлена на самореализацию и профессиональное развитие. Благодаря данному виду мотивации ординаторы проявляют стремление к участию в курсах повышения квалификации, освоению новых методов клинической диагностики и лечения, участию в дискуссиях с коллегами на профильных мероприятиях. По своей природе личностная мотивация определяет установление приоритетных целей развития и методов их достижения, поиск новых решений в профессиональной деятельности.

Одной из самых убедительных причин для ординаторов в изучении английского языка является положительное влияние на качество оказываемой медицинской помощи и высокий уровень удовлетворенности пациентов. Статистика исследований медицинских специалистов с ограниченным владением иностранным языком (Limited English Proficiency) указывает на то, что количество таких специалистов увеличивается с каждым годом и влечет за собой негативные последствия (Pandya S., McNHugh M., Batalova J., 2011). В частности, медицинские работники с ограниченным владением иностранным языком чаще допускают ошибки при осмотре пациента, постановке диагноза и назначении лекарств. В результате исследования было выявлено, что медицинские работники, изучающие английский язык в свободное от работы время, активнее взаимодействуют с производителями и поставщиками медикаментов, а также медицинского оборудования, поступающих из других стран.

Помимо этого, изучение английского языка позволяет повысить уровень общекультурных компетенций. Например, сформировать способность понимать и уважительно относиться к представителям разных культурных и языковых сообществ. Для будущего врача это один из критически важных навыков, особенно для тех, кто работает в

мультикультурной и мультилингвальной среде. При подходе к вопросу с точки зрения внешней мотивации изучение английского языка может способствовать карьерному росту, поскольку спрос на врачей, владеющих иностранным языком, растет с каждым годом.

Основная проблема по поддержанию мотивации к изучению английского языка заключается в особенностях ординатуры как формы обучения. Учитывая, что ординатура – это практико-направленная форма обучения, так как ординаторы большую часть времени проводят непосредственно в учреждениях здравоохранения, очевидным выходом из ситуации будет включение профессионального английского языка в рабочую программу обучения и практико-ориентированное использование полученных знаний. Кроме этого, снижению учебной мотивации способствуют используемые учебные пособия, суть которых обычно сводится к заучиванию профессиональной терминологии и определённых грамматических конструкций. Многие педагоги рекомендуют использовать различные формы организации учебного процесса: дистанционное или онлайн-обучение, смешанное обучение. Также следует уделять внимание интерактивным и иммерсивным методам обучения иностранному языку. Учебная мотивация – это не статичное состояние, а динамический процесс, который требует постоянной стимуляции. Именно поэтому **мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка** выступает первым педагогическим и психологическим условием, имеющим значимость для нашего исследования.

Для начала процесса обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода необходимо определить минимально значимый языковой уровень. Обучение ИЯ студентов на основе интегрированного подхода будет эффективным при условии, что уровень владения иностранным языком определяется не ниже средних значений по Общеввропейской шкале CEFR (2001), а в некоторых

случаях даже и выше. Так, в своих диссертационных исследованиях Т.А. Байдикова (2021) и Ю.В. Токмакова (2021) при обучении студентов аграрного вуза определяют минимальный уровень владения ИЯ – В1 и выше. А.С. Белоусов (2021) при обучении старшеклассников гуманитарного профиля обучения утверждает, что минимальный уровень владения ИЯ должен быть не ниже уровня В2. В своей работе В.В. Завьялов (2021) при обучении юристов иностранному языку определяет диапазон между уровнями В1 и В2. Рассмотрим подробнее описание данных уровней и определим их пригодность в качестве минимально значимых для обучения ординаторов английскому языку. В таблице 7 представлено сравнение между уровнями В1, В2 и С1 Общеввропейской шкалы CEFR.

Таблица 7

**Сравнительный анализ уровней В1, В2 и С1 по шкале CEFR**

<b>Уровень CEFR (2001)</b>	<b>Навыки письменной речи</b>	<b>Навыки устной речи</b>	<b>Понимание устной речи</b>	<b>Понимание письменной речи</b>
<b>В1</b>	Способность писать простые тексты, такие как письма, сообщения и заметки	Способность говорить на иностранном языке в повседневных ситуациях, используя простые предложения	Способность понимать повседневную устную речь при медленном темпе	Способность понимать простые тексты, такие как письма, сообщения и заметки
<b>В2</b>	Способность писать различные тексты, включая письма, отчеты, статьи и другие документы	Способность говорить на иностранном языке свободно и спонтанно, без значительных пауз и колебаний	Способность понимать устную речь на иностранном языке, включая различные акценты и диалекты	Способность понимать различные тексты на иностранном языке, включая сложные статьи, отчеты и другие документы
<b>С1</b>	Способность писать сложные тексты, такие как академические статьи, бизнес-	Способность говорить на иностранном языке свободно и уверенно, используя сложные	Способность понимать устную речь на ИЯ, включая сложные виды репрезентации	Способность понимать сложные тексты на ИЯ, включая научные статьи, техническую

<b>Уровень CEFR (2001)</b>	<b>Навыки письменной речи</b>	<b>Навыки устной речи</b>	<b>Понимание устной речи</b>	<b>Понимание письменной речи</b>
	планы и другие документы высокого уровня	грамматические конструкции, понимать оттенки значений	информации (научные доклады, презентации, и т.д.)	документацию, и т.д.)

Анализ таблицы 7 позволяет сделать вывод, что на уровне B1 обучающиеся имеют базовый лексический запас, достаточный для повседневного общения, а также базовые знания грамматики, позволяющие строить простые предложения на английском языке. На уровне B2 обучающиеся уже обладают более широким лексическим запасом и уверенно владеют грамматическими конструкциями для построения сложных предложений. Уровень C1 предполагает владение обучающимися обширным лексическим запасом, а также умение различать оттенки лексического значения, свободно общаться на профессиональные темы и осуществлять академические исследования на иностранном языке. Таким образом, уровень B1 (Intermediate) будет недостаточным для решения задач в рамках исследования, в то время как уровень C1 будет излишним. Согласно шкале CEFR уровень B2 (Upper Intermediate) — это четвертый уровень из шести возможных. Владение иностранным языком на данном уровне предполагает, что обучающийся обладает продвинутыми знаниями, может свободно и спонтанно общаться на различные темы, включая темы профессионального характера, понимает сложные тексты.

Однако учитывая тот факт, что современный английский язык в большей степени является американским вариантом английского языка (COCA), обратимся к шкале ACTFL, которая используется для оценки уровня владения иностранным языком в США (Isbell D., Winke P., 2019; Strasheim L.A., 1977). Так же, как и шкала CEFR, шкала ACTFL представлена в виде

шести уровней, однако уровни не являются напрямую тождественными. Первый уровень шкалы Novice (начальный уровень) предполагает, что у обучающегося имеются некоторые базовые знания иностранного языка, но он не способен в полной мере общаться на нем. Второй уровень Intermediate (средний уровень) предполагает, что у обучающийся способен использовать ИЯ для повседневного общения на знакомые для него темы. Третий уровень Advanced (продвинутый уровень) позволяет обучающемуся свободно общаться и понимать сложные тексты даже на незнакомые темы. Четвертый уровень Superior (высокий уровень) указывает на то, что обучающийся имеет отличные знания языка, свободно и естественно общается на любые темы, способен использовать язык в профессиональных целях. Пятый уровень Distinguished (отличительный уровень) предполагает, что обучающийся обладает исключительными знаниями английского языка, способен понимать сложные тексты, участвовать в профессиональной коммуникации. Шестой уровень Native / Bilingual Proficiency (Родной / Двуязычный уровень) указывает на то, что обучающийся способен общаться на английском языке на том же уровне, что и носитель языка.

Каждый уровень шкалы ACTFL предполагает деление на подуровни. Например, уровень Advanced включает такие подуровни, как Advanced Low, Advanced Mid и Advanced High. Данная шкала используется в качестве основы для оценки стандартизированных тестов на владение английским языком, таких как TOEFL и IELTS. В таблице 8 представлено сравнение между шкалой CEFR и шкалой ACTFL.

Сравнение уровней двух шкал показывает, что некоторые уровни не являются тождественными, хотя отличия могут быть минимальными. Тем не менее, например, уровню B1 по шкале CEFR будут соответствовать уровни Intermediate High и Advanced Low по шкале ACTFL, а уровню B2 – уровень Advanced Mid.

**Сравнительный анализ шкал владения иностранным языком  
ACTFL и CEFR**

<b>Признак</b>	<b>ACTFL</b>	<b>CEFR</b>
Количество уровней	6 уровней (Novice, Intermediate, Advanced, Superior, Distinguished и Native/Bilingual Proficiency)	6 уровней (A1, A2, B1, B2, C1, C2)
Сравнение и тождество уровней	Novice High Intermediate Low, Intermediate Mid Intermediate High, Advanced Low Advanced Mid Advanced High, Superior Distinguished	A1 (Starter) A2 (Elementary) B1 (Intermediate) B2 (Upper Intermediate) C1 (Advanced) C2 (Proficient)
Характеристика шкалы оценки	ACTFL имеет более широкий фокус оценки владения иностранным языком, охватывает все аспекты владения иностранным языком, включая культурное понимание и использование языка в ситуациях реальной коммуникации	CEFR представляет собой узконаправленную шкалу оценки, ориентированную на использование языка исключительно в образовательных и профессиональных целях
География использования	Американская шкала	Европейская шкала
Сфера использования	Шкала оценки ACTFL используется в США для оценки уровня владения иностранным языком в образовательных учреждениях и при приеме на работу	Шкала CEFR используется в европейских странах для оценки уровня владения иностранным языком в образовательных учреждениях, при приеме на работу, при получении виз, вида на жительство или гражданства

Определение различий между двумя шкалами выявляется количеством академических часов, выделенных на изучение английского языка. Для достижения уровня Advanced Mid требуется в среднем от 600 до 800 академических часов на изучение ИЯ, что в свою очередь предполагает многолетнюю языковую подготовку – в среднем от 120 до 150 академических часов в год. Учитывая, что в ординатуре изучают профессиональный

английский язык, уровень *Advanced Mid* будет минимально значимым для достижения поставленной цели. Таким образом, вторым педагогическим и психологическим условием обучения на основе интегрированного подхода ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации является ***владение ординаторами иноязычной профессиональной компетенцией на уровне *Advanced Mid* по шкале ACTFL.***

Интегрированный подход в обучении предполагает наличие определенных требований, предъявляемых к преподавателю. Согласно идеям интегрированного подхода при обучении осуществляется параллельное комплексное формирование двух основных компонентов: лингвистической и профессиональной компетенций (Marsh D., 1994), которые в совокупности образуют иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию (Крылов Э.Г., 2021; Соломатина А.Г., 2018; Сысоев П.В., Токмакова Ю.В., 2022; Sysoyev P.V., Zavyalov V.V., 2019; и др.). Однако у самого преподавателя к моменту обучения должна быть сформирована данная компетенция на довольно высоком уровне. В своих работах П.В. Сысоев (2019, 2021) поднимал проблему подготовки педагогических кадров к реализации методик обучения ИЯ с помощью интегрированного подхода. Он отмечает в качестве одной из проблемных точек острый дефицит педагогических кадров, способных применять методику CLIL в учебном процессе. Причинами дефицита педагогических кадров служит низкий уровень сформированности ИКК либо нежелание преподавать профильные дисциплины на ИЯ. Также из основных трудностей при подготовке преподавателей следует выделить недостаточную методическую подготовку, поскольку многие считают интегрированный подход относительно новым подходом к обучению и стараются его избегать. Во многом это еще происходит из-за отсутствия единых стандартов и критериев для подготовки педагогических кадров и отсутствия опыта межкафедрального взаимодействия как основы разработки интегрированных курсов обучения

(Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С., 2021). Проблемы реализации интегрированного подхода в языковом образовании также поднимали и другие ученые, которые в своих работах отражали требования, предъявляемые к педагогу (Амерханова О.О., 2021; Анисимова А.Т., 2022; Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018).

Формирование у преподавателя интегрированного курса профессиональной ИКК и ряда ПК требует наличия совокупности определенных знаний, умений и навыков. Очевидно, что преподаватель должен обладать высоким уровнем владения ИЯ – не ниже уровня *Advanced High* по шкале АСТFL. Согласно шкале АСТFL, уровень *Advanced High* позволяет использовать иностранный язык в широком диапазоне коммуникативных ситуаций, включая профессиональные и академические контексты.

Помимо этого, у преподавателя ИЯ должны быть фундаментальные знания в предметной области. Для реализации интегрированного курса для ординаторов преподаватель должен уверенно владеть медицинской терминологией. Преподаватель при интегрированном подходе должен быть знаком с основными видами официальных документов, используемых в профессиональной деятельности. Некоторые исследователи точно проводили эксперименты по обучению студентов иноязычному письму и составлению такого рода документов (Гаврилов М.В., 2024; Харин В.В., Гаврилов М.В., Агеев Д.В., 2024).

Относительно медицинского профиля преподаватель интегрированного курса знакомит обучающихся с правилами составления и заполнения основных медицинских документов: анамнез (документ, содержащий сведения о пациенте, жалобах, результатах обследования, диагнозе), эпикриз (документ, содержащий информацию о течении болезни, результатах лечения и выводах врача), направления на обследование, рецепты, выписки из медицинской карты, справки о временной нетрудоспособности.



Применительно к клинической и лабораторной диагностике следует выделить такие документы, как заявку на обследование, протокол обследования, отчет о лабораторном анализе, карту пациента и историю болезни. Для проведения клинических лабораторных исследований преподавателю ИЯ требуется владеть основами работы с медицинским оборудованием, особенности его установки и настройки, работы с реагентами, интерпретации результатов исследований. Также преподаватель должен обладать уверенными навыками общения, чтобы взаимодействовать со студентами во время учебного процесса, отвечать на их вопросы, корректировать допущенные ошибки, проводить оценку результатов учебной деятельности.

Для эффективной реализации интегрированного подхода используются различные методы (интерактивные, прямые, иммерсивные) и технологии обучения (Валиуллина Е.В., 2021; Федоренко О.А., 2018). Умение сочетать различные методические приемы и технологии обучения позволяет преподавателю создавать интегрированную среду обучения, направленную на комплексное развитие языковых навыков и компетенций обучающихся.

В условиях разнородности учебных групп и ограниченного количества академических часов, выделяемых на иностранный язык в ординатуре, преподаватель интегрированного курса должен владеть навыками планирования и разработки учебных программ, отбора содержания обучения и оценки качества используемых учебных материалов. Разработка новых программ обучения должна быть направлена на реализацию основной цели обучения и ни в коей мере не должна превращаться в преподавание предметной дисциплины на иностранном языке. Преподавателю следует, опираясь на свой опыт, сознательно осуществлять отбор ситуативно-тематического содержания. Причем темы и разделы этих тем, уже изученные на родном языке в рамках профильных дисциплин, не должны дублироваться (Клец Т.Е., 2015).

Особенно стоит отметить навыки работы в команде и сотрудничества с субъектами учебного процесса, а также способность преподавателя адаптировать свою педагогическую деятельность в соответствии с потребностями и интересами обучающихся (Гульянц С.М., 2009). Реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве возможна при использовании современных ИКТ, повсеместно применяемых в языковом образовании (Хмаренко Н.И., 2021).

Подходя к вопросу подготовки преподавателя интегрированного курса с точки зрения поликультурного подхода, необходимо сказать о том, что преподаватель должен обладать способностью понимать и идентифицировать культурные феномены иностранного языка, который он преподает. Формирование межкультурных навыков общения позволит в дальнейшем избегать коммуникативных недопониманий и конфликтов (Сысоев П.В., 2009), а преподавателю проводить адекватную оценку уровня их сформированности (Яроцкая Л.В., 2010).

Не менее важной является и способность преподавателя интегрированного курса проводить оценку и осуществлять мониторинг учебной деятельности. Используя обратную связь от обучающихся, преподаватель получает мнения о качестве образования, что в свою очередь позволяет определить степень интеграции ИЯ и предметного содержания. Обратная связь может быть организована различными способами: в виде анкет, опросов или создания специальных фокус-групп и т.д. Безусловно, преподавателю следует проводить рефлексию, самооценку и самоанализ для овладения навыками самообразования, например, самостоятельно изучать новую информацию, развивать свои профессиональные умения и навыки и демонстрировать их во время обучения, применять их на практике.

В своем исследовании М.Г. Сергеева, М.Л Куницына (2019) говорят о необходимости организации обучения для преподавателей, желающих проводить занятия по CLIL-методике. Причем авторы отмечают, что данный

процесс требует больших усилий со стороны преподавателя и желания овладеть особенностями функционирования интегрированных курсов. Тем не менее широкое распространение интегрированного обучения в неязыковых вузах доказывает его эффективность, о чем свидетельствует общий уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как у преподавателей, так и у обучающихся. Соответственно третьим педагогическим и психологическим условием обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода выступает ***сформированность у преподавателя интегрированного курса иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения.***

Отбор содержания обучения при интегрированном подходе производится при соблюдении ряда условий. Во-первых, отбор содержания обучения осуществляется на основе анализа потребностей и интересов обучающихся. При использовании интегрированного подхода в обучении выбор тем, как правило, имеет практическое значение для обучающихся или соответствует их академическим интересам. Во-вторых, используемые учебные материалы отличаются аутентичностью и представлены в виде текстов, аудио или видеозаписей профессиональной направленности (Глазырина Е.С., 2015). Учитывая то, что на современном этапе наблюдается недостаток учебной литературы и учебно-методических пособий, на преподавателя ложится дополнительная нагрузка, связанная с поиском и оценкой подходящих для учебных целей информационных материалов. В-третьих, реализация ситуативно-тематического содержания обучения проходит через организацию коммуникативных ситуаций профессионального общения, или так называемых кейсов (Голубчикова М.Г., Харченко С.А., 2012; Щеголева Е.Л., 2023).

Под профессионально ориентированными кейсами мы предлагаем понимать коммуникативные ситуации или проблемы, характерные для

профессиональной сферы, с которой будет связана будущая профессия. По происхождению данные профессионально ориентированные кейсы могут быть основаны на реальных ситуациях или могут быть гипотетическими, но в любом случае они должны оставаться актуальными и соответствовать требованиям современного рынка труда. Применение профессионально ориентированных кейсов позволяет анализировать информацию, принимать обоснованные решения, взаимодействовать с другими участниками учебного процесса, принимать ответственность за выполненные действия, получать обратную связь и конструктивную критику от преподавателя и других обучающихся. Благодаря использованию профессионально ориентированных кейсов у обучающихся формируются такие важные личностные и профессиональные качества, как ответственность, инициативность, гибкость, способность работать в команде и стремление к саморазвитию и самообразованию.

Кейс-технологии в современной педагогике применимы практически к любой сфере деятельности и занимают особое место при методической подготовке педагога иностранного языка (Игна О.Н., 2022). Рассматривая примеры профессионально ориентированных кейсов, хотелось бы отметить разнообразие используемых коммуникативных ситуаций и их дальнейшую применимость на практике. Так, например, при обучении ИЯ студентов направления подготовки «Информационные технологии и безопасность» может быть актуален следующий кейс. Профессионально ориентированный кейс отражает вполне реальную ситуацию, когда крупная IT-компания столкнулась с проблемами информационной безопасности и необходимости защиты своих данных. Преподаватель делит студентов на мини-группы, каждая из которых будет отвечать за определённый аспект, например, такой, как анализ уязвимостей информационных систем, разработка системы безопасности, мониторинг сетевой активности и реагирование на инциденты и т.д. При обучении студентов-экономистов могут быть использованы кейсы

с падением продаж и необходимостью сокращения расходов компании: анализ рынка, выработка маркетинговой стратегии, оптимизация производственных процессов и др. Для обучения студентов-юристов будут использоваться профессионально ориентированные кейсы, связанные с проведением досудебных разбирательств и непосредственно судебных заседаний: сбор доказательств, опрос свидетелей, представление интересов клиента в суде и т.д. Применительно к студентам-медикам кейсы будут содержать такие коммуникативные ситуации, как прием пациента, сбор анамнеза, проведение диагностических тестов, назначение лекарственных препаратов и др. Для обучения ординаторов направления подготовки «Клиническая лабораторная диагностика», соответственно, следует использовать профессионально ориентированные кейсы, отражающие специфику данного профиля, например, диагностику инфекционных или эндокринных заболеваний, диагностику заболеваний сердечно-сосудистой системы, заболеваний крови и др.

Использование профессионально ориентированных кейсов в качестве основного средства обучения при интегрированном подходе требует от преподавателя тщательной подготовки и планирования. Однако, несмотря на указанные трудности, кейс-технологии обеспечивают высокий уровень эффективности обучения. Отсюда четвертым педагогическим и психологическим условием обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода служит тот факт, что *методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально ориентированные кейсы.*

Таким образом, подводя итоги, к психологическим и педагогическим условиям обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода относятся:

1) мотивация ординаторов к изучению профессионального ИЯ (англ. яз);

2) владение ординаторами ИКК на уровне Advanced Mid по шкале АСТFL;

3) сформированность у преподавателя интегрированного курса ИПКК и компетенции в сфере профессионального общения;

4) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально ориентированные кейсы.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В I главе «Теоретические основы обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода» были решены следующие задачи.

Во-первых, на основе анализа научно-исследовательской литературы была определена цель обучения иноязычной профессиональной коммуникации ординаторов (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»). Целью обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода выступает *формирование ИПКК*, под которой понимается *способность и готовность использовать ИЯ для проведения клинической лабораторной диагностики, а также работы с технологической документацией и инструкциями для лабораторных реагентов на ИЯ, в том числе для корректной работы на приборах иностранного производства.*

Структурно иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика» представлена пятью компонентами: 1) *профессиональный компонент* определяет специфику содержания обучения; 2) *лингвистический компонент* включает формирование лексических навыков речи (профессиональный тезаурус и акронимы методов диагностики и реактивов), развитие иноязычных речевых умений: *чтения* (ознакомительного, изучающего и поискового чтения) (типы текстов: руководства тест-систем для лабораторной диагностики, инструкции к оборудованию и реактивам, научная литература, веб-страницы профессиональных сообществ MedScare, клинические лабораторные рекомендации UpToDate); *говорения* (излагать и обсуждать профессионально ориентированное содержание прочитанного/услышанного, давать описание и характеристики используемого в работе оборудования, обсуждать методы и результаты

клинической лабораторной диагностики, давать рекомендации пациентам, представлять материалы исследований на научных мероприятиях); *аудирования* (извлекать из аудиотекста необходимую профессиональную информацию, выделять факты в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, выделять наиболее значимую информацию и определять свое отношение к ней); *письменной речи* (представлять результаты проведенных клинических лабораторных исследований в форме отчетов, делать письменные запросы необходимой информации, написание обзорных статей по последним достижениям лабораторной диагностики, написание исследовательских статей с результатами проведенных исследований, ведение деловой переписки); 3) *дискурсивный компонент* предполагает проявление речевых навыков в профессиональном контексте: ведение переговоров, работу в международных медицинских коллективах, проведение презентаций препаратов или новых методов диагностики, и другие формы профессионального общения; 4) *межкультурный компонент* определяет специфику взаимодействия между медицинскими специалистами из разных стран на профессиональные темы как на родном, так и на ИЯ; 5) *учебно-познавательный компонент* способствует формированию навыков самообразования и саморазвития при межкультурном взаимодействии.

Во-вторых, формирование компонентов ИПКК осуществляется в соответствии с предметно-тематическим содержанием обучения ординаторов-диагностов. Предметно-тематическое содержание обучения включает: 1) *бактериологические исследования*: а) культуральный (бактериологический) метод исследования: изучение состава селективных сред и дифференциально-диагностических сред для основных санитарно-индикаторных микроорганизмов (бактерии группы кишечной палочки, клостридии, стрептококки, стафилококки); классификации питательных сред (по составу, по консистенции, по цели использования); б) биохимическую идентификацию микроорганизмов: использование цветных рядов Гисса и



скошенной среды Клиглера для определения ферментации H<sub>2</sub>S, основных углеводов с или без образования кислот и газа; проведение биохимической идентификации микроорганизмов; в) методы изучения чувствительности бактерий к антибиотикам: показания к определению чувствительности микроорганизмов к антибиотикам и классификация методов; этапы тестирования; 2) *цитологию*: методы окраски цитологических препаратов; описание цитологического препарата; проведение качественной оценки подготовки цитологического мазка; исследование артефактов; принципы цитологической диагностики; задачи цитологической диагностики; 3) *методы иммуноферментного анализа*: понятие об антигенах и антителах; изучение основных методов ИФА; теоретические основы иммуноферментного анализа; расшифровка результатов иммуноферментного анализа; 4) *клиническую лабораторную диагностику*: учение о группах крови; системы групп крови: классические группы крови; второстепенные антигенные системы; изучение понятия антигена и антигенная система: эритроцитарные антигены, антигены системы резус-фактора, лейкоцитарные антигены, тромбоцитарные антигены.

В-третьих, было выявлено, что обучение ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода будет эффективным при соблюдении *психологических и педагогических условий*: (1) мотивация ординаторов к изучению профессионального ИЯ (англ. яз.); (2) владение ординаторами ИКК на уровне Advanced Mid по шкале АСТFL; (3) сформированность у преподавателя интегрированного курса ИПКК и компетенции в сфере профессионального общения; (4) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально ориентированные кейсы.

## **ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ОРДИНАТОРОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА**

### **2.1. Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода**

Английский язык выступает универсальным средством общения в различных сферах человеческой деятельности. Профессиональное взаимодействие на английском языке выступает гарантией высокой эффективности труда, ввиду чего иноязычное образование в настоящее время является одним из приоритетных направлений при подготовке специалистов лингвистических специальностей. В таких областях, как медицина и здравоохранение, изучение профессионального английского языка приобретает особое значение, поскольку позволяет расширить познавательные возможности в рамках будущей профессии. Изучение английского языка, безусловно, открывает для ординаторов новые горизонты развития: они получают доступ к актуальным международным медицинским исследованиям, осуществляют сотрудничество с коллегами по всему миру, принимают участие в международных проектах и программах и т.д. Как итог такого развития мы получаем медицинский персонал, способный оказывать высококвалифицированную медицинскую помощь и имеющий неограниченный потенциал для карьерного роста. Однако для реализации данной цели и построения эффективной методики требуется разработать методическую модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

Анализ ряда работ, посвященных изучению иноязычной профессиональной коммуникации специалистов в различных областях на основе интегрированного подхода, позволяет говорить о том, что авторы

используют структурированную последовательную систему обучения, направленную на достижение поставленной цели. Рассматривая различные модели обучения ИЯ в неязыковом вузе, В.В. Завьялов (2018) выделяет в качестве основных компонентов методической модели обучения на основе интегрированного подхода целеполагание, выявление предметного содержания обучения в рамках конкретной дисциплины или ряда дисциплин, практическую реализацию модели на развитие коммуникативных умений и формирование навыков по видам речевой деятельности, прогнозирование учебных результатов (Завьялов В.В., 2018). В своих диссертационных исследованиях Т.В. Байдикова (2021) и Ю.В. Токмакова (2021) при обучении ИЯ студентов сельскохозяйственных направлений подготовки предлагают использовать иерархически выстроенную методическую модель обучения, актуализирующую реализацию методических принципов интегрированного подхода (Байдикова Т.В., 2021; Токмакова Ю.В., 2021). А.С. Белоусов (2023) при обучении ИЯ обучающихся среднего профессионального образования использует методическую модель, которая визуальнo отражает взаимосвязь между элементами в рамках системного подхода, определяющими целеполагание, теоретическую основу, технологические средства, критерии оценки и результат (Белоусов А.С., 2023).

В педагогике термин «модель обучения» выступает результатом интеграции естественно-научных и гуманитарных дисциплин. В основе разработки модели обучения лежит *блок целеполагания*, включающий, как правило, цели, обусловленные требованиями нормативных документов, социальным заказом общества или противоречиями, возникающими при постановке научной гипотезы, и *блок технологической организации учебного процесса*, представленный методами (дидактическими и методическими), средствами (печатными, электронными, демонстрационными, учебными приборами, тренажерами и др.) и различными форматами обучения на основе педагогических технологий организации учебного процесса (Пышкало А.М.,

1975). В зависимости от специфики учебной дисциплины и ее особенностей преподавания блок целеполагания оказывает влияние на компонентный состав последующих блоков методической модели обучения. Сама по себе модель обучения предполагает наличие функциональных закономерностей между всеми ее компонентами, отражающими внутреннюю структуру модели. Отсюда следует, что методическая модель обучения имеет общую направленность всех ее составляющих компонентов.

В методике обучения ИЯ довольно часто также встречается термин «методическая система обучения». Оба термина непосредственно имеют общие характеристики и могут использоваться в качестве синонимов, но существуют и различия, определяющие значения каждого из них. Методическая модель представляет собой теоретическую конструкцию, описывающую идеальный учебный процесс и его составляющие (цели, задачи, методы, содержание, средства и др.). По существу, методическая модель – это абстрактный идеал, к которому стремятся субъекты учебного процесса. В свою очередь методическая система обучения рассматривается как комплекс взаимосвязанных компонентов, объединенных единой учебной целью. Таким образом, методическая система обучения выступает реализацией методической модели, адаптированной под конкретные условия обучения, учебные цели и задачи, индивидуальные особенности обучающихся и т.д.

В работе С.И. Осиповой и Т.В. Соловьевой (2010) представлена классификация различных подходов к определению методической системы обучения. В зависимости от структуры авторы разделяют все методические системы обучения на две большие группы: системы, включающие целеполагание в структуру (Брановский Ю.С., 1996; Пономарева О.Н., 2000; Пышкало А.М., 1975; Саранцев Г.И., 2005), и системы, не включающие целеполагание в структуру (Готская И.Б., 1999; Шелехова Л.В., 2005). Несмотря на противоположные мнения относительно включения блока

целеполагания (цель обучения) в общий состав методической системы обучения, большинство авторов отмечают, что «структура методической системы включает иерархически выстроенные и расположенные в определенной последовательности блоки: содержательный или теоретический блок (подходы и принципы обучения), операционно-деятельностный блок (методы, содержание обучения, средства, организационные формы обучения), оценочно-результативный блок (оценка и самооценка, результат обучения, анализ результата и постановка новых целей и задач)» (Дудин А.А., 2015).

В исследовании Л.В. Шелеховой (2005) подробно описаны дидактические свойства методической модели обучения. К ним относятся целостность, системность, иерархичность, интегративность и эмерджентность. Целостность как свойство методической модели обучения предполагает, что модель представляет собой единое образование, а все ее компоненты взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. При этом допускается членимость модели на отдельные компоненты с целью их более детального изучения. Системность методической модели подразумевает учет внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на процесс обучения, и обеспечение эффективного взаимодействия всех компонентов системы. Иерархичность методической модели обучения обеспечивает уровневую структуру системы от простых уровней к сложным, а также направлена на организацию последовательности их прохождения. Интегративность методической модели обучения обеспечивает интеграцию различных видов и форм обучения, а также взаимодействия различных учебных дисциплин или направлений обучения. Эмерджентность методической модели предусматривает возможность образования новых свойств и качеств системы обучения в процессе ее функционирования (Шелехова Л.В., 2005).

Построение и функционирование методической модели обучения предполагает ее реализацию в определенных условиях проведения учебного процесса. Анализ образовательной ситуации позволяет реализовать ориентирующую функцию методической модели, а именно определить общую цель учебного процесса, провести отбор содержания обучения, прогнозировать учебные результаты и способы их оценки. Регулятивная функция позволяет проводить отбор наиболее оптимальных форм реализации учебного процесса, делая его интенсивным и продуктивным. Формирующая функция направлена на развитие ключевых умений и формирование навыков, являющихся значимыми в рамках проведения учебного процесса. Контролирующая функция позволяет проводить оценку учебных результатов, деятельности педагога, а также эффективности методической модели в целом, вносить необходимые изменения, тем самым совершенствуя методическое мастерство. В таблице 9 представлены основные функции методической модели обучения.

*Таблица 9*

**Дидактические функции методической модели обучения**

<b>Функция</b>	<b>Описание</b>	<b>Реализация</b>
Ориентирующая	Позволяет педагогу определять цель, методы и организационные формы обучения, проводить отбор содержания обучения, разрабатывать критерии и показатели оценки учебной деятельности и т.д.	Целеполагание, планирование учебного процесса в соответствии с целью обучения, разработка сценария учебного занятия, учебного плана, долгосрочных курсов и т.д.
Регулятивная	Определяет последовательность компонентов и этапов организации обучения, рассматривает возможности усовершенствования технологических процедур с	Варьирование компонентов методической системы во время проведения практических занятий по иностранному языку: смена методов, сочетание средств и форм

	целью интенсификации обучения	обучения
Формирующая	Формирование профессиональных компетенций, творческого и критического мышления, а также навыков самостоятельного обучения на протяжении всей жизни	Использование активных методов обучения (дискуссии, метод проектов, ролевые игры и др.), индивидуализация обучения за счет предоставления возможности выбора тематического наполнения курса обучения, а также повышение уровня автономности обучающихся
Контролирующая	Обеспечивает наличие обратной связи между субъектами учебного процесса на всех этапах обучения, предусматривает проверку учебных результатов и проведение оценки в соответствии с обозначенными критериями и показателями	Использование различных способов организации обратной связи (анкеты, консультации, дискуссии, в том числе с применением современных ИКТ), проведение тестов, экзаменов, анализ результатов обучения, рефлексия

Реализация данных функций на практике позволяет на выходе получать положительные результаты обучения и, соответственно, выстраивать эффективные модели обучения. Таким образом, методическая модель, функционируя на основе научных подходов и принципов обучения, имеет как теоретическую, так и практическую значимость.

Учитывая вышесказанное, под *методической моделью* обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода понимается *структурированная система, обладающая характерными свойствами (целостностью, системностью, иерархичностью, интегративностью, эмерджентностью) и функциями (ориентирующей, регулятивной, формирующей, контролирующей), направленными на организацию учебного процесса.* Структура методической

модели обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода включает пять организационных блоков (рис. 1).

Предпосылками к разработке методической модели выступает ряд факторов, определивших актуальность темы исследования. Во-первых, анализ нормативных документов в области образования, а конкретно Федерального государственного стандарта высшего образования по подготовке кадров высшей квалификации по программе ординатуры по специальности 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика» позволяет выявить ряд УК и ОПК, направленных на обучение иноязычной профессиональной коммуникации. В частности, необходимость изучения иностранного языка актуализируют следующие компетенции: а) способность критически и системно анализировать, определять возможности и способы применения достижений в области медицины и фармации в профессиональном контексте (УК-1); б) способность выстраивать взаимодействие в рамках своей профессиональной деятельности (УК-4); в) способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития, включая задачи изменения карьерной траектории (УК-5); г) способность использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности и соблюдать правила информационной безопасности (ОПК-1) и др. (ФГОС ВО по подготовке кадров высшей квалификации по программе ординатуры по специальности 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика», 2022).



## ПРЕДПОСЫЛКИ

ФГОС по подготовке кадров высшей квалификации по программе ординатуры по специальности 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика»	Социальный заказ на подготовку кадров высшей квалификации в области медицины, владеющих иностранным языком (английский язык) на уровне не ниже среднего	Противоречия между дидактическим потенциалом интегрированного подхода в профессиональном образовании и его реализацией в учебных программах медицинского профиля подготовки
--	---	---

## БЛОК ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

**Цель:** формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции ординаторов-диагностов на основе интегрированного подхода

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК

**Подходы:** интегрированный, системный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, личностно-деятельностный, проблемно-задачный, межкультурный

### **Принципы:**

**Общедидактические:** принцип активности и сознательности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип доступности и посильности, принцип проблемности, принцип наглядности.

**Методические:** принцип коммуникативной направленности, принцип ситуативности, принцип аутентичности языкового материала, принцип адаптации учебного материала, принцип опоры на родной язык, принцип новизны.

**Принципы интегрированного подхода:** принцип интегративности, принцип профессиональной направленности обучения, принцип доминирования заданий проблемного характера, принцип преемственности, принцип учета внутренней спецификации профильной дисциплины

## ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК

**Психологические и педагогические условия:** (а) мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка; (б) владение ординаторами профессиональной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; (в) сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения; (г) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально ориентированные кейсы

<b>Методы обучения:</b>	<b>Средства обучения:</b>	<b>Организационные формы:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ коммуникативные,</li><li>➤ интерактивные,</li><li>➤ проблемные,</li><li>➤ кейс-метод,</li><li>➤ метод проектов,</li><li>➤ методы контроля</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ УМК «Английский язык для медиков. English for Medical Students»,</li><li>➤ УМК «Handbook of Clinical Diagnostics»,</li><li>➤ профессионально ориентированные кейсы</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ аудиторная,</li><li>➤ внеаудиторная,</li><li>➤ индивидуальная,</li><li>➤ групповая,</li><li>➤ модульная,</li><li>➤ самостоятельная работа</li></ul>

**Содержание обучения:** ситуативно-тематическое наполнение интегрированного модульного курса по программе ординатуры по специальности 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика»

## ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ↔ ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ

**Результат:** профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция ординаторов (специальность 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика»)

**Рис. 1.** Методическая модель обучения ординаторов-диагностов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода

Во-вторых, на рынке труда отмечен значительный спрос на подготовку специалистов высшей категории в области медицины, владеющих ИЯ на уровне не ниже среднего. Ввиду того, что медицина является одной из наиболее развивающихся областей профессиональной деятельности, взаимодействие ведущих ученых медиков стало нормой, поскольку объединение усилий способствует поиску наиболее эффективных решений в современных условиях при угрозах развития мировых пандемий. Увеличение совместных международных научных проектов и программ свидетельствует о том, что формирование иноязычной профессиональной компетенции является одним из основных требований, предъявляемых к современному медицинскому специалисту.

В-третьих, следует отметить имеющиеся противоречия между дидактическим потенциалом интегрированного подхода в профессиональном образовании и его реализацией в учебных заведениях высшего образования медицинского профиля. В задачи нашей работы входит ослабить противоречия такого рода путем учета специфики профиля подготовки ординаторов и использования профессионально ориентированных кейсов обучения, нацеленных на формирование у них профессиональных навыков во время овладения английским языком.

*Блок целеполагания* методической модели представлен основной целью обучения. *Целью* методической модели обучения выступает формирование ИПКК ординаторов-диагностов на основе интегрированного подхода.

*Содержательный блок* методической модели включает основные методические категории: подходы и принципы обучения (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007; Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др., 1982). В методике обучения иностранным языкам подход рассматривается как комплекс теоретических положений, определяющих стратегию по освоению новых знаний и развитию ключевых умений. Классификацию подходов определяет общая идея, лежащая в основе того или иного подхода. Из

наиболее распространенных подходов к обучению следует отметить традиционный подход, который основан на идее формирования у обучающихся определенных навыков за счет регулярного повторения учебного материала и отработки имеющихся знаний на практике; конструктивистский подход основан на идее того, что обучающиеся используют свой личный опыт и навыки взаимодействия с окружающим миром для формирования собственных мировоззрений и убеждений; гуманистический подход – на идее развития личности обучающегося, его творческих способностей, самовыражения и самореализации; коммуникативный подход подразумевает овладение новыми знаниями в процессе взаимодействия и общения с другими субъектами учебного процесса; когнитивный подход направлен на развитие критического мышления и интеллектуальных способностей обучающихся в целом; и др. (Шукин А.Н., 2007).

В данной работе мы рассмотрим подходы, имеющие непосредственную ценность для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (рис. 1).

*Интегрированный подход* – это один из современных подходов, который предполагает, что обучение иноязычной коммуникации осуществляется одновременно с изучением определенной предметной области (Marsh D., 1994). Сущность интегрированного подхода заключается в том, что обучающиеся изучают профильную дисциплину (или несколько дисциплин) на ИЯ, одновременно формируя ключевые языковые навыки. С одной стороны, происходит формирование ИКК в контексте конкретной предметной области, и, соответственно, с другой – овладение профессиональными знаниями в этой области. (Завьялов В.В., 2018; Сысоев П.В., 2019). Благодаря целевой двойственности обучения, изучение иностранного языка в контексте профильной дисциплины способствует более глубокому пониманию предметного материала и эффективному освоению

языка (Халяпина Л.П., 2017). Например, при изучении биологии на английском языке обучающиеся не только знакомятся с основными биологическими терминами и концепциями, но и одновременно развивают коммуникативные навыки: общаются на английском языке, интерпретируют иноязычную речь, изучают последние биологические открытия в научных журналах, знакомятся с основами заполнения документов при проведении биологических исследований.

Интегрированный подход в обучении ИЯ предполагает использование профессионально ориентированных кейсов. В этой связи актуализируется использование проблемного обучения и обучения в сотрудничестве (Хмаренко Н.И., 2023). Организация проектной работы позволяет обучающимся погрузиться в профильную область и создавать целостное восприятие проблемных моментов по изучаемой тематике. Отсюда вытекает как ряд преимуществ, так и ряд недостатков интегрированного подхода. К преимуществам следует отнести, во-первых, высокий уровень учебной мотивации и оптимизацию аудиторного времени на изучение конкретной темы (Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017). Во-вторых, интегрированный подход предполагает организацию ситуативного обучения, в ходе которого обучающиеся используют ИЯ для решения исключительно профессиональных задач (Вдовина Е.К., 2013, 2015; Максаев А.А., 2019; Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., 2021; Прохоров А.В., 2024).

К очевидным проблемным точкам следует отнести низкий уровень сформированности профессиональной компетенции у педагогических кадров. Проблема заключается в том, что педагог помимо владения иностранным языком должен ещё и обладать знаниями в конкретной предметной области. Вторая проблема вытекает из первой и заключается в отсутствии готовых учебно-методических пособий, которые можно было бы использовать в педагогической деятельности при обучении профильным дисциплинам на ИЯ. В качестве третьей проблемной точки выступает низкий

уровень владения языком у обучающихся, поскольку для реализации интегрированного подхода уровень должен быть не ниже среднего (B1–B2 по шкале CEFR либо Advanced Mid по шкале ACTFL), зачастую отмечается несоответствие языковой подготовки у обучающихся неязыковых вузов данным требованиям. Также в большинстве случаев формирование ИКК на среднем уровне не позволит овладеть содержанием профильной дисциплины в полном объеме, поскольку данный уровень является минимально значимым для начала обучения.

*Системный подход* позволяет рассматривать любое явление или процесс как систему, а именно как единое образование, состоящее из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов (Афанасьев В.Г., 1981; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г., 1978; Гарькина И.А., Данилов А.М., 2013; Жилина А.И., 2007; Подласый И.П., 2001; Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., 2003). Согласно положениям системного подхода любая система имеет свои дифференциальные свойства и закономерности, которые не могут быть поняты без анализа ее компонентов и их взаимодействия. В педагогике объектом системного подхода считается учебный процесс, компоненты которого образуют целостную систему. Причем в качестве субъектов в рамках системного подхода в образовании выделяют четыре компонента: педагог (учитель или преподаватель в зависимости от типа учебной организации), обучающиеся (слушатели курсов, ученики, студенты, аспиранты, ординаторы), образовательная организация, в которой проводится учебный процесс, и родители обучающихся. При планировании учебного процесса необходимо учитывать цели и задачи обучения и, уже отталкиваясь от этого, проектировать дальнейшее развитие системы. Однако следует осознавать, что нарушение взаимосвязей между компонентами системы либо замена одного компонента другим влекут за собой модификацию всей системы в целом.

*Компетентностный подход* направлен на формирование у обучающихся компетенций, необходимых для осуществления успешной деятельности в различных сферах жизни, включая образование (Болотов В.А., Сериков В.В., 2005; Зеер Э.Ф., 2005). Компетенция подразумевает наличие у каждого человека совокупности знаний, умений, навыков, мотивов и ценностей, а также опыта, необходимых для эффективного решения задач профессионального характера. Образовательный процесс при реализации компетентностного подхода предполагает направленность на формирование ключевых компетенций обучающихся: коммуникативных, когнитивных, общекультурных, информационных, социальных, профессиональных и т.д. (Зимняя И.А., 2006, 2013; Хуторской А.В., 2012, 2017). Многочисленные исследования в области компетентностного подхода говорят нам о том, что процесс формирования профессиональных компетенций довольно сложен и местами противоречив (Вербицкий А.А., 2009; Кривых С.В., Лапонова Г.В., 2012; Новиков А.М., 2010; Носов Е.А., 2019; Слостенко В.А., Андриенко Е.В., 2009; Хуторской А.В., 2012; и др.).

В языковом образовании при реализации компетентностного подхода у обучающихся формируются не только языковые и коммуникативные навыки, но и информационные, общекультурные, социальные и др. Результатом обучения выступает сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, которая также подробно рассматривалась в работах ученых (Бим И.В., 1990; Гром Е.Н., 2002; Колесников А.А., 2011; Красильникова Е.В., 2009; Мильруд Р.П., Максимова И.Р., 2017; Сафонова В.В., 2014; Таюрская Н.П., 2015; Savignon S.J., 1997; Hymes D., 1972; Canale M., Swaine M., 1980; и др.).

*Коммуникативно-когнитивный подход* предполагает необходимость уделять равное внимание как представлению о системе изучаемого языка, так и способности осуществлять речевые действия на этом языке (Барышников Н.В., 2003; Буружева Т.М., 2019; Ситнов Ю.А., 2005; Умирова У.Э., 2013;

Шамов А.Н., 2008; Щепилова А.В., 2003). В структуре коммуникативно-когнитивного подхода выделяют две основные парадигмы научного знания в современной методической науке: коммуникативную и когнитивную. Коммуникативная парадигма связывает язык и его анализ с овладением речевой деятельностью, в то время как когнитивная парадигма связывает его с познанием и соответствующими ему процессами. Современная стратегия обучения связной иноязычной речи обучающихся основана на базовых положениях коммуникативного и когнитивного подходов. Соответственно, коммуникативная парадигма рассматривает язык как средство коммуникации и взаимодействия с другими людьми и основана на реализации принципов коммуникативного подхода (Пассов Е.И., 1989). Когнитивная парадигма рассматривает язык как средство организации мышления и взаимодействия с окружающим миром и другими людьми. Учебный процесс при этом ориентирован на приобретение, обработку, структурирование, классификацию и практическую реализацию теоретических знаний. С точки зрения когнитивной парадигмы процесс обучения иностранному языку стимулирует речемыслительную активность обучающихся, развивает такие индивидуальные способности человека, как логика, память и критическое мышление.

*Личностно-деятельностный подход* основан на реализации идеи развития личности через его активную речевую деятельность (Гладков А.В., Прохорова М.П., Ваганова О.И., 2018; Зимняя И.А., 2000, 2004; Леонтьев А.Н., 1977; Ломакина Е.А., 2019; Рубинштейн С.Л., 1989; Щедровицкий Г.П., 1995; Эльконин Д.Б., 1974). Личностный компонент подхода направлен на учет индивидуальных особенностей обучающихся. Согласно личностно-деятельностному подходу педагог должен создавать оптимальные условия для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося и его последующей самореализации. Деятельностный компонент подхода отвечает за организацию субъект-субъектных отношений между всеми участниками

учебного процесса, благодаря чему наблюдается рост активности у обучающихся в процессе обучения. В рамках личностно-деятельностного подхода процесс обучения иностранному языку строится на основе активной речевой деятельности обучающихся.

*Проблемно-задачный подход* направлен на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся через постановку перед ними реальных задач и поиск средств для их непосредственного решения (Бабанский Ю.К., Лернер И.Я., Махмутов М.И., 1983; Лернер И.Я., Скаткин М.Н., 1965; Матюшкин А.М., 1972; Ситаров В.А., 2009). Обучение в рамках проблемно-задачного подхода осуществляется поэтапно. Первым этапом выступает формулирование актуальной и значимой для обучающихся проблемы. На втором этапе обучающиеся проводят сбор и анализ информации, необходимой для решения проблемы. Третий этап связан с разработкой потенциальных решений проблемы и их реализацией. На четвертом этапе обучения проводится рефлексия, обсуждаются результаты и возможность внесения изменений для выработки дальнейших решений.

*Межкультурный подход* предполагает реализацию идеи развития межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся (Апальков В.Г., Сысоев П.В., 2008; Литвинов А.В., 2004; Соболева А.В., Обдалова О.А., 2015; Сысоев П.В., 2018; Тарева Е.Г., 2021). Для межкультурного подхода характерно использование различных средств обучения, направленных на изучение аутентичного языкового материала: письменные тексты (дайджесты, научные статьи, книги и т.д.), подкасты, видеофильмы и др. Благодаря этому формируется возможность интерпретации и усвоения чужого образа жизни и языковых поведенческих моделей, а также расширение индивидуальной картины мира за счет приобщения к концептуальной картине мира носителей изучаемого языка. Особое внимание при этом уделяется развитию межкультурной чувствительности, толерантности, уважению к культурному



разнообразие, способности и готовности к осуществлению межкультурного диалога.

Рассмотрим подробно группы принципов, имеющих значимость при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода: общедидактические принципы, методические принципы, принципы интегрированного подхода.

*Принцип активности и сознательности* предполагает, что обучающиеся принимают активное участие в учебном процессе и осознанно воспринимают поставленные цели обучения. Активность обучающихся определяет их статус в учебном процессе, поскольку они являются активными субъектами этого процесса, а не пассивными объектами воздействия со стороны преподавателя. Обучающиеся самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации, обрабатывают ее, решают учебные задачи, задают вопросы, участвуют в дискуссии, выражают свое мнение и аргументируют свою точку зрения. Роль педагога сводится при этом к наставничеству и оказанию посильной помощи обучающимся в их самостоятельной учебной деятельности. Сознательность позволяет обучающимся понимать основные цели и содержание обучения, формировать позитивное отношение к ним и проводить рефлексию. На всех этапах учебного процесса обучающиеся должны осознавать, с какой целью они изучают ту или иную тему, какие знания и умения они получают, как полученные знания и сформированные навыки могут пригодиться им в будущем. В задачи педагога при этом входит четкое и обоснованное формулирование целей и задач обучения, а также предоставление обратной связи. Именно от способности педагога объяснить значение и роль изучаемого материала зависит результативность обучения и успех каждого отдельного обучающегося. Принцип активности и сознательности лежит в основе развития таких личностных качеств, как самостоятельность, критическое мышление, способность к проведению самооценки.

*Принцип индивидуализации и дифференциации* обучения предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся в процессе обучения и создание благоприятных условий для раскрытия их потенциала. Индивидуализация учебного процесса выстраивается на основе интересов и потребностей каждого отдельного обучающегося, его учебного темпа и стиля восприятия учебной информации. Соответственно, для удовлетворения потребностей обучающихся педагогу следует использовать различные варианты учебных заданий, организационных форм и методов, которые соответствовали бы уровню подготовки обучающихся. Дифференциация учебного процесса предполагает, что учебный процесс выстраивается с учетом различий между обучающимися, например, уровнем языковой подготовки, их личностными качествами, интересами. Важное значение играет отбор содержания обучения, при котором педагог может предоставлять обучающимся возможность выбирать темы для изучения в соответствии с их интересами.

*Принцип доступности и посильности* предусматривает, что обучение должно быть доступно для всех обучающихся и соответствовать их интеллектуальным способностям. Отсюда следует, что педагог должен тщательно проводить отбор содержания обучения. Например, на начальном этапе обучения учебный материал должен быть простым и понятным, включать элементарные лексические и грамматические конструкции. По ходу учебного процесса происходит усложнение языкового материала по схеме от простого к сложному. В этом случае посильность обучения направлена на создание ситуации успеха и, соответственно, рост учебной мотивации. Однако в случае, если обучающийся испытывает трудности при освоении нового материала, допускается изменение темпа изучения либо включение менее сложных учебных заданий. Тем не менее педагог обязан осуществлять постоянную поддержку обучающихся и регулировать уровень сложности и посильности учебного материала.

*Принцип наглядности* реализуется в обучении при возможности максимально задействовать визуальное восприятие обучающихся. Визуализация учебного материала направлена на активизацию мыслительных процессов ввиду задействования зрительных каналов восприятия для анализа и синтеза получаемой информации. При обучении профессиональному иностранному языку довольно часто используются презентации, инфографика, видеоматериалы, что позволяет в большей степени раскрыть сущность профессиональной деятельности, показать разные взгляды на определенные аспекты. Все это делает процесс обучения более интересным и увлекательным.

*Принцип проблемности* основан на идее, что обучающиеся в процессе обучения должны сталкиваться с задачами, максимально приближенными к реальным, и проявлять самостоятельность при их решении. Теория проблемного обучения предполагает, что самостоятельное решение поставленных задач способствует лучшему усвоению материала и развитию профессиональных навыков. Изначально обучение должно быть проблемным. Перед педагогом стоит задача организовать обучение таким образом, чтобы обучающиеся смогли, опираясь на только что полученные знания, а также на имеющийся опыт, преодолеть трудности в процессе обучения. В плане методическом это могут быть различные учебные коммуникативные задания: от построения простого диалога до организации проектной деятельности. Особую популярность при реализации принципа проблемности получила так называемая кейс-технология, особенность которой заключается в решении практических задач, основанных на реальных коммуникативных ситуациях.

*Принцип коммуникативной направленности* реализуется в обучении при условии, что учебный процесс направлен на развитие коммуникативных умений обучающихся, т.е. ИЯ выступает одновременно и как цель, и как средство общения (Скалкин В.Л., 1991; Canale M., Swain M., 1980). Процесс

обучения выстраивается через коммуникацию на иностранном языке, создание ситуаций общения, максимально приближенных к реальным, создание партнерских взаимоотношений с другими обучающимися. Любая ситуация общения представляет собой интегративную поведенческую модель социальных, межкультурных и профессиональных взаимоотношений. Ввиду этого коммуникативная направленность обучения обеспечивает готовность к решению возникающих проблем через развитие всех видов речевой деятельности у обучающихся без каких-либо ограничений. Роль педагога в коммуникативной методике обучения ИЯ значительно отличается от традиционной. Педагог больше не является единственным носителем информации, а выступает в роли фасилитатора, который помогает обучающимся самостоятельно осваивать языковые знания. Особенного внимания заслуживают проведение оценки и организация обратной связи, поскольку педагог оказывает поддержку обучающимся, помогая им осознавать свои сильные и слабые стороны, проводить рефлексию. Отличительными особенностями коммуникативной методики обучения ИЯ выступают ситуативность общения, функциональность, интерактивность, аутентичность учебного материала.

*Принцип ситуативности* напрямую связан с принципом коммуникативной направленности обучения и предполагает моделирование учебного процесса в зависимости от тематического содержания обучения. Ситуативность как характеристика коммуникативного обучения ИЯ определяет соотношение между речевым высказыванием и коммуникативной ситуацией (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009). Согласно данному принципу, ситуативная соотнесенность направлена на воссоздание коммуникативной реальности, тем самым повышая уровень учебной мотивации у обучающихся (Скалкин В.Л., 1983).

*Принцип новизны* предполагает, что каждое последующее занятие по иностранному языку должно привносить что-то новое. В первую очередь это

касается содержания обучения, поскольку новые темы и ранее не изученные проблемы активизируют учебно-познавательную деятельность обучающихся. Новизна может присутствовать во всех компонентах учебного процесса: помимо содержания обучения, педагог может вводить новые формы и методы обучения, использовать различные методы тестирования. Даже смена коммуникативной обстановки в значительной степени видоизменяет формат учебной деятельности и будет способствовать формированию навыков коммуникативной адаптации к новым условиям общения.

*Принцип аутентичности языкового материала* позволяет обучающимся знакомиться с языковым материалом, созданным носителями языка, но изначально не предназначенным для учебных целей (Воронина Г.И., 1999; Ahmed S., 2017; Breen M.P., 1985). Аутентичность языкового материала позволяет увидеть, как используется живой язык носителями в повседневной жизни. К аутентичному языковому материалу относятся аутентичные текстовые материалы (личные письма, научные статьи, техническая документация, и т.д.), аудио и видеоматериалы (подкасты, интервью, видеофильмы, и т.д.). К особенностям использования аутентичного языкового материала следует отнести сложность его восприятия обучающимися в языковом аспекте (Носонович Е.В., Мильруд Р.П., 1999).

Для преодоления трудностей с восприятием аутентичного языкового материала используется *принцип адаптации учебного материала*. Сущность данного принципа заключается в приспособлении учебного материала к индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся. Адаптированный учебный материал позволяет повысить эффективность обучения, поскольку педагог, используя дифференцированные учебные материалы и задания, выбирает наиболее оптимальные решения, особенно на начальном этапе обучения. К адаптации относятся упрощение вводных заданий, сокращение изначального объема текста при сохранении его уровня сложности, использование дополнительных средств визуализации и

инфографики, в редких случаях упрощение содержания обучения. Постепенно уровень адаптации учебного материала должен снижаться, предоставляя обучающимся возможность иметь дело с иностранным языком в его естественных условиях использования.

*Принцип опоры на родной язык* позволяет обучающимся при изучении ИЯ использовать теоретические знания из родного языка для сравнения и сопоставления их с аналогичными в изучаемом языке. Благодаря этому у обучающегося формируется более полная картина мира, а также способность проводить сравнительный анализ между явлениями, концепциями и теориями в двух языках. Для реализации данного принципа используются билингвальные тексты с целью ознакомления обучающихся с научной терминологией и ее интерпретацией в разных странах.

*Принцип интегративности* отражает основную сущность интегрированного подхода. Согласно Э.Г. Крылову (2016), принцип интегративности выступает в качестве основы осуществления деятельности педагога в междисциплинарном контексте с учетом специфики будущей профессии обучающегося. Целью такого рода педагогической деятельности выступает формирование профессиональных и личностных качеств, позволяющих критически оценивать возможные трудности, решать поставленные задачи, создавать условия для мотивационного и профессионального роста, учитывать особенности междисциплинарного обучения в рамках единого подхода. На личностном уровне ученый выделяет внутриличностную и межличностную интеграцию. Внутриличностная интеграция означает способность личности обучающегося изучать предметное содержание и овладевать учебным материалом профессиональной направленности посредством родного и изучаемого языков. При этом овладение содержанием профильной дисциплины выступает целью, а используемые для этого языки – средствами обучения. В перспективе на основе такого изучения профессионально ориентированного

содержания посредством двух (родного и иностранного) языков становится возможным формирование способности осуществлять познавательную деятельность. А наличие способности и готовности у обучающихся осуществлять иноязычное взаимодействие для решения задач профессионального характера, в свою очередь, составляет основу межличностной интеграции.

Предметная интеграция разделяется на внутрипредметную и межпредметную. В рамках интегрированного подхода внутрипредметная интеграция образует переплетение содержания интегрированного курса (профильные дисциплины) и лингвистического компонента, направленного на обучение иноязычной профессиональной коммуникации. Подобное слияние компонентов содержания обучения обусловлено стремлением достичь двойственную цель обучения. Межпредметная интеграция позволяет использовать теоретические знания и практические умения, приобретенные в ходе изучения предметной области (Крылов Э.Г., 2016).

На основе принципа интегративности П.В. Сыроевым и В.В. Завьяловым (2021) были уточнены и описаны следующие принципы интегрированного подхода.

*Принцип профессиональной направленности обучения* обуславливает целенаправленное применение педагогических средств, направленных не только на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков в рамках конкретной дисциплины, но и формирование положительного отношения к изучаемой дисциплине и будущей профессии в целом. Реализация данного принципа предполагает формирование ценностно-смысловых отношений к предмету деятельности, что, в свою очередь, способствует установке прочной связи между общеобразовательной подготовкой и профессиональной на уровне межпредметной интеграции.

*Принцип доминирования заданий проблемного характера* позволяет выстраивать учебный процесс вокруг решения профессиональных задач,

которые требуют от обучающихся использования и иностранного языка. Реализация теории проблемного обучения на практике отражает возможность формирования высокого уровня автономности профессиональной деятельности. Данный принцип обуславливает выбор профессионально ориентированных заданий (кейсов), соответствующих уровню подготовки обучающихся и отвечающих их интересам.

*Принцип преемственности* предполагает, что отбор содержания обучения и разработка профессионально ориентированных кейсов осуществляются с опорой на уже полученные обучающимися знания и сформированные навыки при изучении профильных дисциплин на родном языке. На основе принципа преемственности содержание обучения не дублируется из ранее заученных тем или учебных дисциплин, а расширяется, благодаря чему обучающиеся углубляют профессиональные знания и формируют дополнительные профессиональные компетенции (Салехова Л.Л., 2006).

*Принцип учета внутренней спецификации профильной дисциплины* направлен на выявление объективных границ, позволяющих разделить сферы профессиональной деятельности выпускника каждого профиля обучения (Сысоев П.В., 2021; Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017). В соответствии с профилем обучения производится отбор содержания интегрированного курса обучения. При планировании курса отбор языкового материала должен соответствовать специфике конкретной предметной области, что позволяет изучать иностранный язык в контексте будущей профессиональной деятельности.

Обозначенная система принципов обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода вербализуется с помощью применения комплекса методов обучения. Под методом обучения в широком смысле понимается конкретный способ организации учебного процесса, который в дальнейшем определяет формы и



виды учебной деятельности (Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В., 2021). Метод может быть основан на различных научных теориях, например, бихевиоризме, когнитивизме, конструктивизме, гуманизме и т.д. В научно-методической литературе встречается несколько классификаций методов обучения: традиционная классификация, классификация методов по дидактическому назначению, классификация методов по типу познавательной деятельности и др. К традиционной классификации относятся практические, наглядные и словесные методы обучения. К методам, дифференцированным по дидактическому назначению, относятся методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, активизации творческой активности, закрепления изученного материала, контроля (Данилов М.А., Есипов Б.П., 1957). К методам по типу познавательной деятельности относятся продуктивные и репродуктивные методы, объяснительно-иллюстративные, проблемные, эвристические, поисково-исследовательские и др. (Лернер И.Я., Скаткин М.Н., 1965).

К методам интегрированного подхода, имеющим актуальность при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации, относятся: коммуникативные, интерактивные, проблемные, кейс-метод, метод проектов, методы контроля.

*Коммуникативные методы* обучения акцентируют внимание на формировании коммуникативных навыков по видам речевой деятельности, а в интегрированном подходе – на формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в условиях межпредметного взаимодействия. *Интерактивные методы* обучения отвечают за организацию взаимодействия между субъектами, а также обеспечивают наличие обратной связи от педагога иностранного языка. *Проблемные методы* обучения направлены на активизацию учебно-познавательных умений обучающихся и их использование в процессе поисково-исследовательской деятельности. *Кейс-метод* позволяет

использовать реальные или гипотетические ситуации из профессиональной деятельности для развития определенных умений и навыков, в том числе и профессионального характера. *Метод проектов* предполагает активное взаимодействие между обучающимися при высоком уровне их автономности. Обучающиеся выбирают тему проекта, актуальную в рамках профиля подготовки, осуществляют планирование, сбор и анализ информации, проводят презентацию проекта, обсуждают полученные результаты. *Методы контроля* используются для проведения мониторинга и оценки учебной деятельности как педагогом, так и обучающимися. Методы контроля способствуют выявлению пробелов в знаниях, оценке эффективности обучения и корректировке учебного процесса.

*Содержание обучения* определяется в соответствии с ситуативно-тематическим наполнением интегрированного курса по программе ординатуры по специальности 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика». В содержание обучения интегрированного курса вошли аспекты тем следующих дисциплин: «Бактериологическое исследование», «Цитология», «Методы иммуноферментного анализа», «Клиническая лабораторная диагностика».

К *средствам обучения* относятся УМК «Английский язык для медиков. English for Medical Students»: учебник и практикум для вузов (Глинская Н.П., 2018) и УМК «Handbook of Clinical Diagnostics» (Xue-Hong W., Zeng R., 2020). Особую значимость имеет комплекс разработанных профессионально ориентированных кейсов, направленных на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у ординаторов по специальности 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика». В качестве вспомогательных средств обучения используются открытые интернет-источники, справочные пособия, научно-популярные статьи из ведущих журналов в сфере медицины, видеоролики по теме исследования.

*Организационные формы* обучения определяют структуру, роли и способы взаимодействия между субъектами учебного процесса. В зависимости от степени самостоятельности обучающихся организационные формы делятся на индивидуальные и групповые, от места проведения учебных занятий – на аудиторные и внеаудиторные. Интегрированный курс обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода носит модульный характер. Каждый модуль представляет собой самостоятельную образовательную единицу, посвящённую определенной теме.

*Психологические и педагогические условия* обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода определяют степень эффективности учебного процесса. К ним относятся: (а) мотивация ординаторов к изучению профессионального ИЯ; (б) владение ординаторами ИКК на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; (в) сформированность у преподавателя интегрированного курса ИПКК и компетенции в сфере профессионального общения; (г) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально ориентированные кейсы.

Оценочно-результативный блок методической модели представлен критериями и показателями оценки сформированности ИПКК ординаторов-диагностов, а также результатом обучения.

## **2.2. Учебные профессионально ориентированные кейсы в интегрированном курсе «Профессиональная коммуникация на иностранном языке»**

В качестве одного из психологических и педагогических условий обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода в параграфе 1.3 первой главы было выявлено, что методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально ориентированные кейсы.

Анализ научных работ ученых из разных стран мира за последние годы показывает, что в центре внимания исследователей было использование интегрированного подхода при подготовке специалистов из разных сфер профессиональной деятельности. В частности, интегрированный подход для разработки авторских методик обучения с помощью профессионально ориентированных кейсов рассматривали А.Г. Соломатина (2018), Т.В. Байдикова (2020), П.В. Сысоев и Ю.В. Токмакова (2022) для студентов аграрного вуза; Л. Тагнин и М. Риордаин (2021) – учащихся средней школы, изучающих биологию; Л.В. Яроцкая и Д.В. Алейникова (2023) – студентов социально-гуманитарных специальностей; В.В. Завьялов (2018) – юристов; Е.А. Цимерман и Н.В. Алмазова (2021) – студентов экономических направлений подготовки; А. Мартинез, К. Кортазар, И. Гонсалес-Диос (2021) – студентов, изучающих историю и географию.

Под кейс-методом понимается проблемно ориентированный способ обучения, который предоставляет реальные сценарии или ситуации в качестве основы для анализа, обсуждения и выработки решения учебной задачи. Кейс-метод направлен на формирование ПК обучающихся и их подготовку к работе в условиях многоязычной реальности. Первоначально кейс-метод был разработан и использовался в бизнес-школах при подготовке специалистов в области экономики и юриспруденции. Но довольно быстро

зарекомендовал себя как динамичный инструмент для развития критического мышления, навыков принятия самостоятельных решений и навыков совместной работы с другими обучающимися, кейс-метод стал использоваться практически во всех направлениях обучения (Еремин А.С., 2010; Тациян И.Н., 2014), включая медицинское образование (Путинцев А.Н., Алексеев Т.В., 2016), подготовку медицинских лабораторных инженеров (Жаднова И.В., Артюхина А.И., 2014) и языковое образование (Попова Н. В., Сухарева Т. Н., 2018). Причем применительно к преподаванию профессионального иностранного языка кейс-метод направлен на реализацию интеграции соизучения языка с практическим и контекстуализированным опытом обучения, что, по сути, и выступает основной целью интегрированного подхода.

Под учебным профессионально ориентированным кейсом мы понимаем специально смоделированную тренировочную коммуникативную ситуацию, которая отражает специфику профиля подготовки обучающегося. В зависимости от направления подготовки авторы рассматривали методологию разработки (Крылов Э.Г., 2016; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021) либо предлагали готовые решения в виде разработанной системы учебных профессионально ориентированных кейсов (Крылов Э.Г., 2016; Вдовина Е.К., Попова Н.В., Коган М.С., Краснова И.А., 2021; Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А., 2021; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2019). Анализ данных работ позволяет проследить теоретическую основу, на базе которой проводились разработки учебных профессионально ориентированных кейсов.

Прежде всего авторы в своих исследованиях при разработке учебных профессионально ориентированных кейсов обращаются к таксономии американского педагога Бенджамина Блума (Bloom B.S., 1956). Таксономия представляет собой структурно выраженную классификацию учебных целей в виде шести уровней когнитивных процессов, которые в различной степени

задействуют мышление для выполнения определенных задач. Иерархически шесть уровней выстроены в виде пирамиды, где каждый последующий уровень отражает степень сложности задействованных когнитивных процессов (рис. 2).



**Рис. 2.** Классификация учебных целей по Б. Блуму (1956)

Основу пирамиды составляет *уровень воспроизведения (Remembering)*, самый низкий уровень когнитивных процессов, который предполагает элементарное воспроизведение информации из памяти обучающегося. На данном уровне целью обучения выступает запоминание фактов, терминов, определений, правил, процедур и определенных последовательностей с последующей репродукцией изученного материала. Уровень воспроизведения позволяет выявить, кто в группе обучающихся усвоил учебную информацию, а кто – нет, а также определить слабые места в содержании обучения, дополнив его недостающей более актуальной информацией. Формулирование заданий осуществляется с помощью

глаголов действия «дайте определение», «укажите правильный ответ», «опишите», «перечислите» и т.д. Например: «Запомните и повторите последовательность действий в лабораторном эксперименте».

*Уровень понимания (Understanding)* предполагает когнитивные процессы, направленные на осмысление получаемой информации. Соответственно, целью обучения на уровне понимания могут выступать интерпретация учебной информации, обобщение, классификация, составление гипотез и выводов. Педагогу на уровне понимания становится очевидным, кто из обучающихся просто выучил наизусть учебный материал, а кто действительно погрузился в сущность изучаемой проблемы. Для формулирования заданий следует использовать следующие глаголы действия: «объясните», «сравните», «перефразируйте», «выделите основную идею», «приведите пример» и т.д. Например: «Объясните значение прочитанного текста. Назовите основную идею».

*Уровень применения (Applying)* по таксономии Блума подразумевает использование теоретических знаний для решения практических задач. Целью обучения выступает использование ранее изученных правил, теорий и концепций для решения поставленных учебных задач. На практике данный уровень позволяет выявить, кто из обучающихся не может применять теоретические знания либо не обладает их достаточным количеством. Уровень применения лежит в основе накопленного учебного опыта, который является одним из ключевых компонентов профессиональной компетенции специалиста. Педагог может сформулировать учебные задания, используя следующие глаголы: «решите задачу», «примените правило», «используйте теорию», «составьте предложение» и т.д. Например: «Перепишите текст, используя Past Simple Tense».

*Уровень анализа (Analyzing)* позволяет обучающимся выходить за рамки инструктирующих документов и самостоятельно разбираться в сути учебной проблемы. В качестве учебной цели может выступать выявление

взаимосвязей или закономерностей между различными частями учебного материала или информационных источников, определение основных причин и следствий, проведение контрастивного сравнения и т.д. Благодаря этому на уровне анализа обучающиеся отличаются высокой степенью автономности при проведении учебно-исследовательской деятельности, принятии решений и уровня ответственности за свои действия. Формулирование учебных заданий осуществляется следующим образом: «установите связь между», «сравните», «сопоставьте», «сформулируйте выводы» и др. Например: «Проанализируйте результаты эксперимента и оформите выводы».

Последующий *уровень оценки (Evaluating)* непосредственно связан с уровнем анализа и является его прямым продолжением. Данный уровень предполагает проведение оценки информации, явлений или действий в соответствии с установленными критериями. К целеполаганию следует отнести оценку достоверности, качества, новизны, значимости, соответствия основной цели обучения и системе критериев. Оценка как цель обучения также позволяет находить новые неординарные пути решения уже известных проблем. Для формулирования учебных заданий на уровне оценки используют глаголы «оцените», «докажите», «проверьте информацию» и т.д. Например: «Оцените качество научной статьи на основе критериев достоверности и значимости информации».

Шестой и последний *уровень творчества (Creating)* является вершиной пирамиды в таксономии Блума и предполагает создание нового информационного продукта. Безусловно, данный уровень свидетельствует о формировании профессиональной компетенции специалиста, поскольку к целевому блоку относятся генерация идей, планирование, проектирование, организация и реализация. Формулирование заданий может звучать следующим образом: «создайте проект», «напишите эссе», «разработайте план», «создайте презентацию» и др. Например: «Разработайте алгоритм



использования бактериологического метода для выделения чистой культуры аэробных микроорганизмов».

Таксономия Блума широко применяется в педагогических науках при разработке учебных программ, планировании учебного процесса и оценке результатов обучения. Благодаря иерархичной структуре педагог способен четко определять учебные цели для конкретного занятия или дисциплины, а обучающиеся последовательно овладевать ключевыми компетенциями. Универсальность таксономии Блума позволяет применять ее к различным профильным предметам и уровням образования. Однако следует отметить, что таксономия в некоторых случаях может быть слишком ригидной, поскольку не направлена на учет индивидуальных особенностей обучающихся и их различия в стилях обучения и осуществляемых когнитивных процессах. Также, несмотря на фокусирование на высших когнитивных процессах, таксономия Блума в недостаточной степени акцентирует внимание на метакогнитивных навыках обучающихся, в частности самоорганизации и саморегуляции, рефлексии.

Другой не менее значимой теорией, которой придерживались авторы при разработке комплекса учебных профессионально ориентированных кейсов, выступает теория проблемных культуроведческих заданий (Сафонова В.В., 2001). Данная теория получила широкое распространение в Российской Федерации за счет отражения положений проблемного обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка. Согласно данной теории, подчеркивается важность интеграции языкового образования с культуроведческим содержанием обучения, что в свою очередь позволяет не только изучать иностранный язык, но и понимать культурные контексты, в которых он используется. Как правило, обучение иностранному языку выстраивается вокруг решения проблемных задач, которые требуют от обучающихся активного применения языковых и культуроведческих знаний. Классификация проблемных культуроведческих заданий по В.В. Сафоновой

(2001) включает пять видов заданий, отражающих работу основных когнитивных процессов (таблица 10).

Таблица 10

**Виды проблемных культуроведческих заданий (Сафонова В.В., 2001)**

<b>Вид заданий</b>	<b>Описание</b>	<b>Цели</b>	<b>Когнитивные процессы по Б. Блуму</b>
Поисково-игровые задания	Задания, сочетающие элементы поиска информации и игровых активностей	Развитие навыков самостоятельного обучения, формирование критического мышления	Воспроизведение, понимание, применение
Познавательные-поисковые задания	Задания, направленные на поиск и анализ информации	Формирование навыков анализа и синтеза информации	Воспроизведение, понимание, применение, анализ
Познавательные-исследовательские задания	Задания, направленные на проведение исследований и анализ результатов	Формирование навыков сбора данных, проведения исследований и экспериментов	Понимание, применение, анализ, оценка, творчество
Культуроведчески ориентированные ролевые игры	Задания, симулирующие реальные ситуации межкультурного взаимодействия	Развитие коммуникативных умений, формирование межкультурной компетенции	Понимание, применение, анализ, оценка
Культуроведческие проекты	Ориентация на разработку и реализацию проектов с культуроведческим содержанием	Формирование навыков проектной деятельности, формирование межкультурной	Воспроизведение, понимание, применение, анализ, оценка,

		компетенции	творчество
--	--	-------------	------------

Исходя из анализа таблицы, каждый вид проблемных культуроведческих заданий имеет свои уникальные цели обучения, методы, преимущества и задействованные когнитивные процессы. Поисково-игровые задания и культуроведчески ориентированные ролевые игры способствуют повышению мотивации обучающихся и формированию коммуникативных навыков за счет использования методов геймификации, например: квестов, викторин, дискуссий, ролевых игр. В отличие от них познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские задания больше направлены на формирование информационно-аналитических навыков, а также критического мышления. Культуроведческие проекты позволяют реализовать на практике педагогическую технологию обучения в сотрудничестве исключительно на старших этапах обучения (Хмаренко Н.И., 2023).

Рассматривая кейс-метод в качестве основы обучения, отметим его особенности. Во-первых, использование кейс-метода представляет предполагает контекстуализированное изучение ИЯ. Благодаря представлению аутентичных кейс-исследований, связанных с конкретными отраслями, профессиями или сценариями, кейс-метод позволяет обучающимся совершенствовать языковые навыки в контексте профессиональной деятельности. Контекстуализация обучения позволяет улучшать понимание профильной дисциплины за счет более глубокого и детального изучения профессиональной области, овладевать актуальным словарным запасом и сокращать разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением в реальной жизни (Артюхина А.И., 2006).

Во-вторых, использование кейс-метода в обучении характеризуется высокой степенью интерактивности и предполагает активизацию групповых форм обучения. Изучение конкретных примеров в группе побуждает

обучающихся к взаимодействию, обсуждению идей и точек зрения, поиску наиболее оптимального решения проблемы. Более того варьирование организационных форм обучения от самостоятельной до коллективной работы способствует формированию личностных качеств обучающихся: лидерство, автономность, ответственность, коммуникабельность и др. (Жаднова И.В., Артюхина А.И., 2014).

В-третьих, использование кейс-метода в качестве основной технологии обучения направлено на организацию особого вида познавательно-исследовательской деятельности. Обучающиеся выполняют различные поисково-аналитические процедуры: анализируют сложные ситуации, рассматривают разные и иногда даже противоположные точки зрения, предлагают нетривиальные решения, тем самым формируя навыки критического мышления, имеющие особую ценность в рамках профессионального становления личности.

В-четвертых, кейс-метод следует рассматривать как одну из разновидностей организации проектной деятельности. Однако следует учитывать существенные различия между двумя методами обучения. Если метод проектов предполагает поиск решения уже обозначенной проблемы через коллективные формы обучения, то кейс-метод изначально не имеет сформулированной проблемы и предполагает, что обучающиеся самостоятельно сформулируют ее и, уже отталкиваясь от этого, будут искать пути решения. Таким образом, учебные профессионально ориентированные кейсы выступают одновременно и как техническое задание, и как информационный ресурс для подбора наиболее эффективных действий (Еремин А.С., 2010).

В-пятых, погружение в профессиональные коммуникативные ситуации с помощью кейс-метода позволяет педагогу на протяжении всего образовательного процесса устанавливать и поддерживать относительно высокий уровень учебной мотивации. Ввиду того, что обучающиеся

сталкиваются с реальными проблемами, которые им придется решать в соответствии с будущей профессией, повышается их заинтересованность и активность при поиске оптимального решения проблемы.

Учитывая перечисленные преимущества кейс-метода в обучении профессиональному ИЯ, отметим, что учебные профессионально ориентированные кейсы могут быть представлены в различных форматах в зависимости от критерия классификации: по цели использования, по структуре, по уровню сложности, по форме реализации, по временным ограничениям, по сфере использования (таблица 11).

*Таблица 11*

**Классификация учебных профессионально ориентированных кейсов**

<b>Критерий</b>	<b>Вид кейсов</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Пример</b>
Цель использования	Обучающие	Формирование теоретических знаний и практических навыков	Кейс о маркетинговой стратегии для нового медицинского продукта
	Оценочные	Оценка знаний, умений и навыков обучающихся	Кейс о финансовом анализе компании по производству биологически активных добавок
	Исследовательские	Формирование информационно-аналитических навыков	Кейс о социальной проблеме доступности медицинских препаратов
Структура	Открытые	Обучающиеся самостоятельно осуществляют поиск информации и формулируют учебную проблему	Кейс о диагностике и лечении редкого заболевания
	Закрытые	Все необходимые	Кейс о диагностике и

		данные уже указаны в формулировке кейса	лечении распространенного заболевания
Уровень сложности	Простые	Содержат минимальное количество переменных, условий и факторов	Кейс о поставке реагентов в клиническую лабораторию
	Сложные	Содержат множество переменных, условий и факторов, требующих глубокого анализа	Кейс о комплексной стратегии развития медицинского учреждения
Форма реализации	Текстовые	Оформлены в виде текстового описания	Кейс о вспомогательной терапии при установлении хронических заболеваний печени
	Мультимедийные	Включают аудио-, видеоматериалы, инфографику, графические изображения и др.	Кейс о презентации комбинированных ферментных препаратов, нормализующих процесс пищеварения
Временные ограничения	Краткосрочные	Требуют быстрого анализа и поиска решения	Кейс о кризисной ситуации по разработке вакцины
	Долгосрочные	Требуют длительного анализа и комплексного решения	Кейс о стратегическом планировании вакцинации населения
Сфера использования (по профилю подготовки)	Медицинские	Диагностика и лечение заболеваний, управление медицинским	Кейс о диагностике и лечении хронического заболевания сердца при гипертонии

		учреждением и т.д.	
	Юридические	Составление договоров, подготовка и участие в судебных заседаниях и т.д.	Кейс о разрешении юридического спора между заказчиком и исполнителем
	Инженерные	Проектирование и строительство новых объектов, разработка новых технологий и т.д.	Кейс о строительстве новой поликлиники в спальном районе города

Классификация учебных профессионально ориентированных кейсов позволяет по обозначенным в таблице критериям более точно подбирать учебные материалы в зависимости от целей, задач, условий и ограничений учебного процесса. Разнообразие учебных профессионально ориентированных кейсов помогает обучающимся формировать ключевые навыки и подготавливает их к профессиональным вызовам. Сравнительный анализ видов учебных профессионально ориентированных кейсов позволяет говорить о том, что кейсы могут содержать различные виды заданий от поиска фактического материала до групповых проектов (Байдикова Т.В., 2021). Причем все перечисленные виды заданий могут быть включены в один учебный профессионально ориентированный кейс. В медицинском образовании также известны три концептуальных категории учебных профессионально ориентированных кейсов, отличающихся друга от друга по степени сложности и форме организации учебного процесса:

- а) теоретическое обучение в аудиторное время и клиническая практика путем непосредственного взаимодействия с пациентами (case-bedside teaching);
- б) теоретическое обучение предпочтительно через лекции по изучению отдельных медицинских кейсов (case-didactic teaching);
- в) углубленное изучение сложных клинических случаев, в основе которого обучающимся разрешено возвращаться к каждому отдельному кейсу с целью добавления

новых данных или изменения условий обучения (case-iterative teaching) (Irby D.M., 1994).

В структурном плане учебный профессионально ориентированный кейс представляет собой мини-сценарий организации учебно-познавательной деятельности и включает такие компоненты, как тема, цель, описание, установочные данные, задания. Рассмотрим некоторые примеры учебных профессионально ориентированных кейсов в соответствии с классификацией, представленной в таблице 11.

### ***Пример обучающего профессионально ориентированного кейса***

#### **Case № 1: Diagnosis of Anemia.**

**Objective:** To develop skills in interpreting laboratory data and diagnosing anemia.

**Description:** The patient, a 40-year-old man, went to the clinic complaining of weakness, fatigue and pallor of the skin. The medical history indicates that the patient has no significant medical problems in the past, but he has a family history of anemia.

#### **Data:**

Hemoglobin: 10 g/dl (normal: 13.5 – 17.5 g/dl)

Erythrocytes: 3.5 million/ml (normal: 4.5 – 6.5/ml)

Hematocrit: 30% (normal: 40 – 54%)

Average erythrocyte volume (MCV): 85 fl (normal: 80 – 100 fl)

Average hemoglobin content in erythrocyte (MCH): 28 pg (normal: 27 – 33 pg)

Average concentration of hemoglobin in erythrocyte (MCHC): 33 g/dl (normal: 32-36 g/dl)

#### **Task:**

1. Analyze the laboratory data.
2. Make a preliminary diagnosis.



Обучающий профессионально ориентированный кейс в данном случае направлен на анализ лабораторных данных и диагностику анемии. Вся необходимая информация для этого уже предоставлена в кейсе. Обучающиеся изучают теоретические данные, сопоставляют результаты лабораторных исследований с нормативами и ставят предварительный диагноз.

***Пример оценочного профессионально ориентированного кейса***

**Case № 2:** Evaluation of the Results of a Biochemical Blood Test.

**Objective:** To assess the students' knowledge and skills in the field of biochemical data interpretation and diagnosis of liver diseases.

**Description:**

The patient, a 55-year-old woman, went to the clinic complaining of abdominal pain and general malaise. The medical history indicates that the patient has a chronic liver disease.

**Data:**

Aspartate aminotransferase (AST): 80 U/L (normal: 5 – 40 U/L)

Alanine aminotransferase (ALT): 90 U/L (normal: 7 – 56 U/L)

Alkaline phosphatase (ALP): 150 U/L (normal: 40 – 150 U/L)

Total bilirubin: 2.5 mg/dl (normal: 0.3 – 1.2 mg/dl)

Direct bilirubin: 1.0 mg/dl (normal: 0.1 – 0.3 mg/dl)

Albumin: 3.0 g/dl (normal: 3.5 – 5.0 g/dl)

Total protein: 6.5 g/dl (normal: 6.0 – 8.3 g/dl)

Glucose: 95 mg/dl (normal: 70 – 100 mg/dl)

Creatinine: 1.2 mg/dl (normal: 0.6 – 1.2 mg/dl)

Blood urea nitrogen (BUN): 20 mg/dl (normal: 7 – 20 mg/dl)

Cholesterol: 220 mg/dl (normal: 120 – 200 mg/dl)

Triglycerides: 180 mg/dl (normal: < 150 mg/dl)

High-density lipoprotein (HDL): 40 mg/dl (normal: > 40 mg/dl)

Low-density lipoprotein (LDL): 150 mg/dl (normal: < 100 mg/dl)

**Task:**

1. Analyze the data of the biochemical blood test.
2. Make a diagnosis and determine the extent of liver damage.
3. Discuss possible complications and prognosis.

Оценочный профессионально ориентированный кейс направлен на оценку теоретических знаний и практических умений обучающихся в конкретной коммуникативной ситуации – оценке результатов биохимического состава крови пациентки с жалобами на боль в животе и общее недомогание. Обучающиеся изучают результаты лабораторной диагностики и проводят соответствия с нормами, ставят диагноз и определяют степень поражения печени. Вся информация, как и в обучающем кейсе, также представлена, но оценочный кейс имеет несколько иную задачу - в группах необходимо обсудить разные точки зрения, возможные осложнения, сделать прогнозы и сформулировать конечную оценку ситуации.

***Пример исследовательского профессионально ориентированного кейса***

**Case № 3:** Study of the Effect of Diet on Cholesterol Level.

**Objective:** To develop the skills of research and data analysis, as well as to develop the recommendations based on the results obtained.

**Description:**

The group of patients with elevated cholesterol levels was divided in two groups: one group followed a standard diet, the other – a special low-cholesterol diet. The aim of the study was to evaluate the effect of diet on blood cholesterol levels.

**Data:**

Laboratory data before and after the diet: total cholesterol, LDL (Low-density lipoprotein), HDL (High-density lipoprotein), triglycerides.

Group 1 (standard diet): 20 patients (таблица 12)

*Таблица 12*

**Group 1 (standard diet): 20 patients**

Patient	Total Cholesterol (Before) mg/dl	Total Cholesterol (After) mg/dl	LDL (Before) mg/dl	LDL (After) mg/dl	HDL (Before) mg/dl	HDL (After) mg/dl	Triglycerides (Before) mg/dl	Triglycerides (After) mg/dl
1	250	245	160	155	40	40	180	175
2	240	235	150	145	45	45	170	165
3	260	255	170	165	35	35	190	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	230	225	140	135	50	50	160	155

Group 2 (low-cholesterol diet): 20 patients (таблица 13)

*Таблица 13*

**Group 2 (low-cholesterol diet): 20 patients**

Patient	Total Cholesterol (Before) mg/dl	Total Cholesterol (After) mg/dl	LDL (Before) mg/dl	LDL (After) mg/dl	HDL (Before) mg/dl	HDL (After) mg/dl	Triglycerides (Before) mg/dl	Triglycerides (After) mg/dl
1	250	220	160	130	40	45	180	150
2	240	210	150	120	45	50	170	140
3	260	230	170	140	35	40	190	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	230	200	140	110	50	55	160	130

**Task:**

1. Analyze the laboratory data before and after the diet.
2. Compare the results between two groups.
3. Perform a statistical analysis of the data.

4. Draw conclusions about the effect of diet on cholesterol levels.
5. Develop dietary recommendations for patients with elevated cholesterol levels.

Исследовательский учебный профессионально ориентированный кейс направлен на проведение более детального изучения проблемы – влияние диеты на уровень холестерина. В данном кейсе группа пациентов была разделена на две подгруппы: первая придерживалась обычной стандартной диеты, а вторая – специальной диеты с низким содержанием холестерина. Обучающимся предоставлены две таблицы, соответствующие двум экспериментальным группам пациентов. Для выполнения кейса необходимо проанализировать данные, сравнить их между собой, провести и предоставить статистическую обработку данных, составить выводы и разработать рекомендации для пациентов с повышенным уровнем холестерина. В исследовательском кейсе по сравнению с обучающими или оценочными кейсами отсутствуют установленные нормы холестерина в крови. Для установления данных и их дальнейшего сравнения необходимо обращаться к дополнительным информационным источникам, обсуждать с другими участниками учебного процесса. Таким образом, исследовательский характер данного кейса обеспечивает заинтересованность обучающихся к взаимодействию с целью получения объективных данных.

*Пример закрытого учебного профессионально ориентированного кейса*

**Case № 4: Diagnosis and Treatment of Hypertension.**

**Description:**

The patient, a 47-year-old man, went to the clinic complaining of headaches, dizziness and high blood pressure. The patient has a history of hypertension and

obesity in the family. The patient does not smoke, but drinks alcohol in moderation.

**Note for a teacher:**

All the necessary data for analysis are presented in the case. Students should use only the information provided to make a diagnosis and plan treatment.

**Data:**

Blood pressure: 160/100 mmHg

Pulse: 80 beats per minute

Weight: 95 kg

Height: 177 cm

**Laboratory tests:**

Antinuclear antibodies (ANA): 1:320 (normal: < 1:40)

Erythrocyte sedimentation rate (ESR): 40 mm/hr (normal: < 20 mm/hr)

C-reactive protein (CRP): 10 mg/l (normal: < 5 mg/l)

**Complete blood count (CBC):**

Hemoglobin: 12.0 g/dl (normal: 12.0 – 15.5 g/dl)

White blood cells: 7.000 cells/ $\mu$ L (normal: 4.500 – 11.000 cells/ $\mu$ L)

Platelets: 200.000 cells/ $\mu$ L (normal: 150.000 – 450.000 cells/ $\mu$ L)

Rheumatoid factor (RF): 20 IU/ml (normal: < 14 IU/ml)

Creatinine: 0.8 mg/dl (normal: 0.6 – 1.2 mg/dl)

Fasting blood glucose: 85 mg/dl (normal: 70 -100 mg/dl)

**Tasks:**

1. Analyze the data obtained and make a diagnosis.
2. Develop a treatment plan that includes medication and lifestyle recommendations.
3. Discuss possible complications and prognosis.

Закрытый учебный профессионально ориентированный кейс предполагает, что вся необходимая информация находится в формулировке,

описании и установочных данных. Таким образом, обучающимся не нужно прибегать к использованию дополнительных учебных материалов. Указанный выше закрытый кейс направлен на анализ лабораторных исследований и определение диагноза, разработку рекомендаций для лечения и поддержания определенного образа жизни пациента.

***Пример открытого учебного профессионально ориентированного кейса***

**Case № 5:** Analysis of Water Quality in the Lake and Suitability for Swimming.

**Description:**

A local health department received complaints from residents about the quality of water in a popular recreational lake. The lake is used for swimming, fishing and other recreational activities. The health department needs to determine if the water is safe for swimming and identify any potential health risks.

**Note for teacher:**

Students are independently seeking additional information, including clinical studies, articles, and expert consultations, to make an assessment and develop a plan for addressing the water quality issues.

**Data:**

Location: Recreational Lake in a suburban area

Date of water sample collection: June 15<sup>th</sup>, 2024

Water temperature: 22°C

pH: 7.5

Turbidity: 5 NTU

Dissolved oxygen: 6 mg/l

Nitrate: 2 mg/l

Phosphate: 0.5 mg/l

Total coliforms: 100 CFU/100 ml

E. coli: 20 CFU/ 100 ml

Heavy metals: lead (0.01 mg/l), mercury (0,001/l), cadmium (0,003 mg/l)

Algal bloom: present, covering approximately 20% of the lake surface

**Task:**

1. Conduct additional research on the symptoms and laboratory data.
2. Study the literature and clinical studies on water quality and health risks.
3. Make a preliminary assessment of the water quality and its suitability for swimming.
4. Develop a plan for further examination and monitoring of the water quality.
5. Discuss possible causes of the water quality issues and prognosis for improvement.
6. Provide recommendations for the local health department how to ensure the safety of the recreational lake.

Открытый учебный профессионально ориентированный кейс предоставляет обучающемуся полную свободу действий и дает ему возможность обращаться к внешним источникам информации и своим коллегам с целью выполнения учебных задач. В данном случае открытый кейс направлен на выявление качества воды в водоеме, который пользуется популярностью у населения. В задачи кейса входит проведение дополнительного исследования на основе жалоб местных жителей и результатов пробы воды, установление причин снижения качества воды и предложение способов исправления ситуации. На первом этапе обучающиеся проводят анализ кейса, определяют проблему, цели и задачи, планируют стратегию по разрешению проблемы. На втором этапе обучающиеся проводят сбор необходимой для решения поставленных задач информации, выделяют ключевые факты и аргументы, а также определяют альтернативные варианты решения проблемы. На третьем этапе

обучающиеся выбирают наиболее оптимальное решение, обосновывают свой выбор и описывают дальнейшие действия, которые будут предпринимать. Четвертый этап – это этап презентации выбранного решения на иностранном языке с помощью различных технических средств. Пятый заключительный этап включает обсуждение и оценку результатов на основе критериев эффективности и целесообразности.

В рамках одного учебного профессионально ориентированного кейса может решаться как обычная элементарная проблема, например, бактериологический анализ пробы воды (простой кейс), так и более комплексные проблемы, например, работа с современными тест-системами иностранных производителей в условиях пандемии (сложный кейс). В зависимости от временных ограничений, кейс может быть как краткосрочным и решаться в рамках одного аудиторного занятия по ИЯ, так и долгосрочным, рассчитанным на определенное количество занятий в течение семестра.

Ввиду такой классификации аргументировано использование модульного формата обучения, позволяющего изучать отдельные темы вне зависимости от учебного расписания. По форме учебные профессионально ориентированные кейсы традиционно преобладают в текстовом формате, однако все чаще встречаются кейсы с использованием документальных фильмов, инфографикой, анализом диаграмм и графиков и др. Мультимедийная составляющая позволяет визуализировать учебный материал, повышая уровень учебной мотивации обучающихся. Таким образом, мы видим, что один и тот же учебный профессионально ориентированный кейс может включать в себя различные виды кейсов в зависимости от основной цели обучения. Однако при обучении профессиональному иностранному языку чаще всего используются оценочные и исследовательские кейсы (Жаднова И.В., 2015).



### **2.3. Опытнo-экспериментальная работа по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода**

Опытнo-экспериментальная проверка эффективности предлагаемой авторской методики обучения ординаторов проводилась на базе Медицинского института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина в 2023/2024 учебном году в рамках дисциплины «Профессиональная коммуникация на иностранном языке». В исследовании участвовало 40 ординаторов 1-го курса обучения по специальности ординатуры 31.08.05 «Клиническая лабораторная диагностика» (контрольная группа (КГ) N=20 и экспериментальная группа (ЭГ) N=20) (уровень владения языком – В1). Трудоемкость дисциплины составляла 2 академических часа в неделю. Опытнo-экспериментальная работа проходила в три последовательных этапа.

**Констатирующий этап.** Для выявления начального уровня владения ординаторами иностранным языком и профессионально ориентированным содержанием участникам обучения было предложено пройти тест, состоящий из ряда заданий: а) на владение профессиональным тезаурусом; б) владение грамматической стороной речи; в) развитие умений чтения (поисковое чтение методических рекомендаций по использованию реактивов); г) развитие умений аудирования (на полное понимание смысла аудиотекста – представления технологических возможностей нового диагностического оборудования); д) устное задание на говорение (диалогическое высказывание на обсуждение принципов реализации современных методик вакцинопрофилактики); е) письменное задание на составление отчета о результатах проведенного клинико-лабораторного исследования; ж) профессиональный кейс по клинической лабораторной диагностике,

отражающий владение профессиональными компетенциями. По каждому заданию выставлялась отдельная оценка.

**Формирующий этап.** Ординаторы КГ изучали английский язык для специальных целей. Обучение проводилось по учебнику: Английский язык для медиков. English for Medical Students: учебник и практикум для вузов / под ред. Н.П. Глинской. М.: Издательство Юрайт, 2018. Обучение ординаторов ЭГ проводилось на основе интегрированного подхода. В качестве предметно-тематической основы интегрированного модульного курса для ординаторов выступило содержание следующих дисциплин: «Бактериологическое исследование», «Цитология», «Методы иммуноферментного анализа», «Клиническая лабораторная диагностика».

Учебными материалами в ЭГ выступали: а) Английский язык для медиков. English for Medical Students: учебник и практикум для вузов / под ред. Н.П. Глинской. М.: Издательство Юрайт, 2018; б) Handbook of Clinical Diagnostics / Ed. W. Xue-Hong, R. Zeng. Springer, 2020. На основе текстов и заданий профессиональной направленности в пособии «Handbook of Clinical Diagnostics» преподавателем составлялись задания на развитие видов иноязычной речевой деятельности, изучение и закрепление профессионального тезауруса. Ввиду специфики профессиональной деятельности клинических диагностов по каждой теме они выполняли профессиональные кейсы на иностранном языке.

В таблице 14 представлено предметно-тематическое содержание интегрированного модульного курса для ординаторов.

**Предметно-тематическое содержание интегрированного модульного курса для ординаторов-диагностов**

<b>Тема интегрированной дисциплины</b>	<b>Аспекты тем, изучаемые в ходе профильных дисциплин</b>	<b>Аспекты тем, изучаемые в ходе интегрированной дисциплины «Профессиональный английский язык»</b>
<p>Б1.О.8. Бактериологические исследования. Тема «Культуральный (бактериологический) метод исследования» (ОПК-4, ОПК-5, ПК-2)</p>	<p>– Изучение состава селективных сред и дифференциально-диагностических сред для основных санитарно-индикаторных микроорганизмов (бактерии группы кишечной палочки, клостридии, стрептококки, стафилококки).</p> <p>– Классификации питательных сред (по составу, по консистенции, по цели использования)</p>	<p>– Изучение алгоритма использования бактериологического метода для выделения чистой культуры аэробных, факультативно-анаэробных и облигатных анаэробных микроорганизмов.</p> <p>– Изучение алгоритма использования бактериологического метода для посева воздуха (в больнице, в лаборатории), для посева почвы, для контроля качества воды</p>
<p>Б1.О.8.</p>	<p>– Использование</p>	<p>– Работа с современными</p>

<p>Бактериологические исследования.</p> <p>Тема «Биохимическая идентификация микроорганизмов» (ОПК-4, ОПК-5, ПК-2)</p>	<p>цветных рядов Гисса и скошенной среды Клиглера для определения ферментации H<sub>2</sub>S, основных углеводов с или без образования кислот и газа.</p> <p>– Проведение биохимической идентификации микроорганизмов</p>	<p>тест-системами Api Galleries (Analytical Profil Index):</p> <p>использования тест-стрипов Api 20 Strep, Api 20 Staph, Api 20E, наборы RapidID и ThermoFS (Oxoid) для микроорганизмов различных групп,</p> <p>интерпретация полученных результатов.</p> <p>– Знакомство и работа с программным обеспечением к системе ERIC.</p> <p>– Использование каталога микробиологической продукции ThermoFS (Oxoid) для выбора наборов для изучения биохимических свойств (поиск необходимых систем для последующего заказа)</p>
<p>Б1.О.8.</p> <p>Бактериологические исследования.</p> <p>Тема «Методы изучения чувствительности и бактерий к антибиотикам»</p>	<p>– Показания к определению чувствительности микроорганизмов к антибиотикам и классификация методов. Этапы тестирования.</p> <p>– Использование</p>	<p>– Использование автоматических микробиологических анализаторов (Thermo Scientific Sensitive ARISHiQ System, OptiRead) и полуавтоматических систем Vizion Digital MIC Viewing System).</p>

<p>(ОПК-4, ОПК-5, ПК-2)</p>	<p>методов разведений в бульонах, в плотных питательных агарах, Е-теста (эпсилOMETрического метода).</p> <p>– Изучение основных характеристик антибиотико-устойчивых штаммов бактерий.</p>	<p>– Изучение принципов и этапов реализации диско-диффузионного метода: отбор дисков по микробиологическим каталогам, измерение зоны ингибирования роста бактерий</p>
<p>ФТД.В.1. Методы иммуноферментного анализа Тема «Практическое применение ИФА» (ПК-1)</p>	<p>– Понятие об антигенах и антителах (иммуноглобулины - IgG, IgA, IgM, IgD, IgE). Виды антител.</p> <p>– Изучение основных методов ИФА: прямой ИФА, непрямой ИФА.</p> <p>– «Сэндвич» – вариант ИФА, конкурентный ИФА.</p> <p>– Теоретические основы иммуноферментного</p>	<p>– Изучение принципов работы зарубежной и отечественной системы ИФА на примере ВИЧ-инфекции: Architect HIV Ag/AbCombo (Abbott) и ДС-ИФА-ВИЧ-АГАТ-СКРИН (ООО «НПО «Диагностические системы»).</p> <p>– Изучение алгоритма использования метода иммуноферментных пятен (ELISPOT) на примере работы анализаторов ImmunoSpot S6 Analyzer для ELISPOT и FLUOROSPOT</p>

	<p>анализа: взаимодействие антигена (АГ) и антитела (АТ).</p> <p>– Расшифровка результатов иммуноферментного анализа</p>	
<p>Б1.О.7. Цитология. Тема «Методы окраски цитологических препаратов» (ОПК-4)</p>	<p>– Проведение качественной оценки подготовки цитологического мазка. Исследование артефактов.</p> <p>– Изучение тинкториальных свойств структур клетки и микроорганизмов.</p> <p>– Исследование основных красителей: ядерных (базофильных), цитоплазматических (ацидофильных), нейтральных, индифферентных</p>	<p>– Использование экспресс методик для окраски цитологических мазков.</p> <p>– Изучение наиболее часто используемых методов окраски: техника окраски по Романовскому-Гимзе, окраска гематоксилин-эозиновыми красителями, окраска азур- эозиновыми красителями, окраска по Лейшману, метод Паппенгейма,</p>
Б1.О.7.	– Принципы	– Изучение метода

<p>Цитология. Тема «Описание цитологического препарата» (ОПК-5)</p>	<p>цитологической диагностики.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Задачи цитологической диагностики.</li> <li>– Основные характеристики патологических изменений в ядре, цитоплазме, ядрышке.</li> <li>– Значение фона препарата для описания патологического процесса.</li> <li>– Виды заключений</li> </ul>	<p>полихромной окраски по Папаниколау.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Практическое применение знаний по описанию картины мазка, приготовленного из отделяемого половых органов женщины</li> </ul>
<p>Б1.О.1. Клиническая лабораторная диагностика. Тема «Группы крови системы АВ0. Методы определения» (УК-1, УК-3, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ПК-3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Изучение понятия антигены и антигенная система: эритроцитарные антигены, антигены системы резус-фактора, лейкоцитарные антигены, тромбоцитарные антигены.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Определение группы крови системы АВ0 с применением цоликлонов.</li> <li>– Гелевая технология в микропробирках. Изучение оборудования и реактивов для данного метода. Использование гелевых карт и реагентов “DiagnosticGrifols”.</li> <li>– Использование современных экспресс-</li> </ul>

	<p>– Учение о группах крови.</p> <p>Системы групп крови: классические группы крови АВ0, RH - система группы крови, система KELL.</p> <p>– Второстепенные антигенные системы: Даффи (Duffy), MNSs, Кидд (Kidd), Левис (Lewis), Лютеран (Lutheran), Р, Диего (Diego), Аубергер (Auberger), Домброк (Dombrock) и Ай</p>	<p>мультикарт для одновременного типирования всех категорий пациентов по антигенам АВ0-D-KELL-C-CW-C-E-E</p>
--	--	--

На **контрольном этапе** ординаторам было предложено выполнить экспериментальный тест с заданиями, аналогичными по уровню сложности и содержанию контрольного среза.

**Результаты исследования.** В качестве метода статистического анализа данных контрольного (КС) и экспериментального срезов (ЭС) в КГ и ЭГ применялся t-критерий Стьюдента. Этот метод позволяет определить наличие/отсутствие статистической значимости в различиях между средними величинами в КГ и ЭГ. Для расчета данных использовалась компьютерная программа IBM SPSS Statistics. Результаты проведенного анализа представлены в таблицах 15 и 16. В таблице 15 представлены результаты сравнения КГ и ЭГ между собой до и после участия в опытно-



экспериментальном обучении. В таблице 16 – данные сопоставления результатов двух срезов в каждой из групп отдельно.

Таблица 15

**Данные контрольного и экспериментального срезов в КГ и ЭГ**

Аспект контроля	Контрольный срез			Экспериментальный срез		
	Среднее ( $\bar{x}$ )КГ	Среднее ( $\bar{x}$ )ЭГ	t-критерий Стьюдента	Среднее ( $\bar{x}$ )КГ	Среднее ( $\bar{x}$ )ЭГ	t-критерий Стьюдента
1. Профессиональный тезаурус	3,2	3,25	1*	4,25	4,6	3,19**
2. Грамматика	4	4,1	1,45*	4,1	4,2	1,45*
3. Чтение	4,25	4,15	1,45*	4,45	4,55	1,45*
4. Аудирование	3,8	3,85	1*	3,95	4	1*
5. Говорение	4,2	4,3	1,45*	4,55	4,8	2,51**
6. Письменная речь	2,25	2,2	1*	3,9	4,45	4,81**
7. Профессиональные кейсы	2,2	2,25	1*	4,45	4,65	2,17**

\*  $p > 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,05$

Таблица 16

**Сравнение данных в КГ и ЭГ до и после опытно-экспериментальной работы**

Аспект контроля	КГ		ЭГ	
	t-критерия Стьюдента	p-значение	t-критерия Стьюдента	p-значение
1. Профессиональный тезаурус	9,19	0,0001**	12,33	0,0001**
2. Грамматика	1,45	0,08*	1,45	0,08*
3. Чтение	2,17	0,02**	3,55	0,001**
4. Аудирование	1,83	0,04**	1,83	0,04**
5. Говорение	3,19	0,002**	4,35	0,0001**
6. Письменная речь	12,56	0,0001**	15,75	0,0001**
7. Профессиональные кейсы	18,29	0,0001**	17,94	0,0001**

\*  $p > 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,05$

**Интерпретация и обсуждение результатов.** В соответствии с полученными после обработки данными можно сказать, что интегрированный подход оказался эффективнее традиционного обучения языку для специальных целей. Об этом свидетельствуют контролируемые в ходе исследования аспекты: овладение ординаторами профессиональным тезаурусом ( $t=3,19$  при  $p \leq 0,05$ ), развитие умений говорения ( $t=4,8$  при  $p \leq 0,05$ ), развитие умений письменной речи ( $t=4,8$  при  $p \leq 0,05$ ), решение профессиональных кейсов на английском языке ( $t=2,17$  при  $p \leq 0,05$ ). Анализ данных не показал наличие статистических различий между КГ и ЭГ по таким аспектам, как грамматическая сторона речи ( $t=1,45$  при  $p > 0,05$ ), развитие умений чтения ( $t=1,45$  при  $p > 0,05$ ), развитие умений аудирования ( $t=1$  при  $p > 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что гипотеза подтвердилась лишь частично.

Значительный разброс в данных средних величин по разным аспектам контроля в ходе контрольного среза (владение ординаторами профессиональным тезаурусом ( $\bar{x} - 3,2-3,25$ ), письменной речью ( $\bar{x} - 2,2-2,25$ ) и чтением на английском языке ( $\bar{x} - 4,15-4,25$ )), а также специфика профессиональной деятельности ординаторов по специальности «Клиническая лабораторная диагностика» обуславливают необходимость в обсуждении и интерпретации полученных данных по каждому аспекту отдельно.

Многие исследователи, например, Л. Тагнин и М. Ни Риордаин (2021), А. Мартинез, К. Кортазар, И. Гонзалес-Диос (2021), в своих работах, посвященных обучению профессиональному языку, фиксировали прирост в значениях по овладению учащимися и студентами активным/профессиональным тезаурусом. Полученные в ходе настоящего исследования результаты полностью согласуются с результатами исследований наших коллег. Значительное улучшение показателей по данному аспекту контроля в КГ (КС:  $\bar{x}=3,2$ ; ЭС:  $\bar{x}=4,25$ ) и ЭГ (КС:  $\bar{x}=3,25$ ;

ЭС:  $\bar{x}=4,6$ ) свидетельствует о том, что оба методических подхода к обучению достаточно эффективны в формировании лексических навыков речи обучающихся, так как в рамках обоих методов в значительном объеме используются задания на чтение и отработку профессионального тезауруса в ходе выполнения заданий на различные виды чтения. Тем не менее наличие статистической значимости объясняется преимуществами интегрированного подхода перед традиционной методикой обучения иностранному языку для специальных целей.

При сравнении результатов экспериментального среза в КГ и ЭГ по владению английской грамматикой не было выявлено наличия статистической значимости. При этом следует отметить, что к моменту обучения в ординатуре участники опытно-экспериментальной работы уже владели данным контролируемым в ходе исследования аспектом на высоком уровне (КГ:  $\bar{x}=4$ ; ЭГ:  $\bar{x}=4,1$ ). Имеющийся прирост в 0,1 балл в обеих группах оказался несущественным для признания эффективности как традиционной, так и инновационной методик обучения. Полученные результаты полностью соотносятся с данными, полученными А.С. Белоусовым (2023) в ходе исследования по разработке методики обучения учащихся СПО профессиональному иностранному языку для профориентационных целей в ходе интегрированного курса. Владение ординаторами английской грамматикой на достаточно высоком для них уровне до экспериментального обучения не позволило им в значительной степени улучшить имеющиеся знания, которых им было достаточно для решения профессионально ориентированных задач в ходе опытно-экспериментальной работы.

Практически аналогично грамматической стороне речи обстоят дела с развитием у ординаторов умений чтения. Результаты, представленные в таблице 16, указывают на наличие статистически значимых различий между результатами КС и ЭС в каждой из групп, что свидетельствует о высокой эффективности обоих методических подходов в обучении

профессиональному иностранному языку. Эти результаты являются вполне ожидаемыми, так как интегрированный подход и язык для специальных целей основываются на развитии различных умений чтения на основе текстов, ориентированных на профессиональную сферу деятельности. Однако сравнение результатов ЭС в обеих группах показывает, что интегрированный подход более эффективен, чем язык для специальных целей, в развитии умений чтения. При этом необходимо признать факт того, что к моменту участия в опытно-экспериментальной работе студенты КГ ( $\bar{x}=4,25$ ) и ЭГ ( $\bar{x}=4,15$ ) уже владели чтением на высоком уровне.

Несмотря на наличие статистически значимого прироста в результатах по развитию аудитивных умений ординаторов в обеих группах, обработка данных не выявила преимуществ интегрированного подхода перед языком для специальных целей ( $t=1$  при  $p>0,05$ ). При этом нельзя утверждать, что к моменту обучения ординаторы уже владели контролируемыми умениями аудирования на высоком уровне (КГ:  $\bar{x}=3,8$  и ЭГ:  $\bar{x}=3,85$ ). Полученные результаты объясняются тем, что, несмотря на важность развития всех видов иноязычной речевой деятельности в рамках интегрированного подхода, специфика профессиональной деятельности специалистов в области клинической лабораторной диагностики не предполагает масштабного аудирования. Доминирующими видами речевой деятельности выступают чтение и письменная речь. Аудирование задействуется при говорении в процессе устного иноязычного взаимодействия.

Немного по-другому обстоит дело с развитием умений говорения. Следует отметить, что к моменту участия ординаторов в опытно-экспериментальной работе они уже владели данным видом речевой деятельности на высоком уровне (КГ:  $\bar{x}=4,2$ ; ЭГ:  $\bar{x}=4,3$ ). Использование языка для специальных целей в ходе обучения на специалитете позволило ординаторам в достаточной степени развить умения чтения и говорения. Результаты таблицы 16 подтверждают эффективность обоих методических

подходов в развитии такого вида речевой деятельности, как говорение. Вместе с тем, сравнение результатов экспериментального среза в КГ и ЭГ доказывает преимущество интегрированного подхода ( $t=2,51$  при  $p \leq 0,05$ ), в рамках которого больший по сравнению с языком для специальных целей объем учебного времени отводится на иноязычное взаимодействие обучающихся.

На первый взгляд неожиданными, но вполне закономерными представляются результаты двух срезов по развитию у ординаторов умений письменной речи. Так, если другие виды иноязычной речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование) включают составляющие умения, которые в бóльшей степени универсальны и могут использоваться при работе с разными функциональными типами текста и могут быть перенесены из сферы общего иностранного языка в сферу языка для профессиональных целей, то умения письменной речи в бóльшей степени по сравнению с другими видами речевой деятельности соотносятся с конкретным функциональным типом текста. В частности, в ходе контрольного среза ординаторам было предложено составить отчет о результатах проведенного клинического исследования. Участники КГ ( $\bar{x}=2,25$ ) и ЭГ ( $\bar{x}=2,2$ ) не справились с данным заданием, так как не владели форматом данного отчета. Развитые у них в ходе обучения общему английскому и языку для специальных целей во время обучения на специалитете умения письменной речи не смогли быть перенесены на работу с новым функциональным типом письменного текста. Изучение данного материала по традиционной и инновационной методике привело к значительному приросту в показателях по данному аспекту (КГ:  $t=12,56$  при  $p=0,0001$ ; ЭГ:  $t=15,75$  при  $p=0,0001$ ). Результаты ЭС подтвердили преимущество интегрированного подхода ( $t=4,81$  при  $p=0,0001$ ).

Аналогичные результаты были получены в ходе оценки решения ординаторами профессиональных кейсов на английском языке. Наличие

языковых и иноязычных речевых средств для выполнения задания, но отсутствие необходимых знаний в области профильной дисциплины и профессиональных умений не позволили участникам КГ и ЭГ выполнить интегративные задания при контрольном срезе (КГ –  $\bar{x}=2,2$ ; ЭГ –  $\bar{x}=2,25$ ). Результаты сопоставления данных двух срезов в каждой из групп (см. табл. 3) свидетельствуют о том, что участники КГ и ЭГ продемонстрировали значительные достижения по данному аспекту контроля (КГ:  $t=18,29$  при  $p=0,0001$ ; ЭГ:  $t=19,94$  при  $p=0,0001$ ). Полученные данные можно объяснить тем, что, во-первых, в ходе изучения курса профессионального иностранного языка участники КГ и ЭГ познакомились с форматом отчетов о результатах проведения клинических исследований. Во-вторых, ОПОП по клинической лабораторной диагностике включает одноименную профильную дисциплину, которую ординаторы обеих групп изучали на родном языке. Благодаря этому они успешно осуществили перенос содержания профильной дисциплины на изучение профессионального иностранного языка в рамках традиционной и инновационной методик обучения. В пользу интегрированного подхода свидетельствует и наличие статистически значимых различий между результатами экспериментального среза в КГ и ЭГ. Полученные данные подтверждают выводы других исследователей, обзревавших аналогичные образовательные модели, таких как Р. Милл и Г. де Пилар (2021), С. Бен Хаммой и А. Кесби (2021), К. Локтман (2021), изучавших преимущества интегрированного подхода в формировании у обучающихся профессиональных компетенций наряду с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность интегрированного подхода в овладении ординаторами профессиональным тезаурусом, развитии умений говорения, письменной речи и решении профессиональных кейсов на изучаемом языке.

В ходе статистического анализа данных не было выявлено значимого превосходства интегрированного подхода в формировании грамматических навыков речи ординаторов, развитии умений чтения и аудирования. Эти результаты объясняются тем, что к началу опытно-экспериментальной работы у обучающихся данные языковые навыки и речевые умения уже были развиты на высоком уровне (B1-B2).

## **2.4. Методические рекомендации по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода**

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила сформулировать методические рекомендации по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода, которые могут быть полезны для преподавателей иностранного языка, использующих интегрированный подход в своей педагогической практике в медицинских вузах.

### **1. Уровень владения ИЯ и возможность опоры на родной язык.**

Практика обучения ИЯ на основе интегрированного подхода показала, что недостаточный уровень владения ИЯ у обучающихся не позволяет в полной мере реализовать авторскую методику обучения. Низкий уровень владения иностранным языком зачастую вызывает сложности в бытовом общении между обучающимися. Отсюда следует, что недостаток языковых знаний способствует снижению интереса и учебной мотивации по причине невозможности принимать полноценное активное участие в учебном процессе: изучать аутентичные материалы, пользоваться терминологией, участвовать в дискуссиях. Именно поэтому большинство исследователей определяют минимально значимый уровень владения ИЯ как отправную точку в реализации интегрированного подхода (Байдикова Т.В., 2021; Белоусов А.С., 2021; Завьялов В.В., 2021; Токмакова Ю.В., 2021).

Использование определенных педагогических стратегий в некоторых случаях позволяет снизить пороговый языковой уровень для реализации интегрированного подхода в неязыковых вузах. Например, для облегчения понимания предметно-тематического содержания в рамках интегрированного курса допускается использование визуальных и мультимедийных материалов: презентаций, графиков, диаграмм, видеороликов и т.д. За счет реализации общедидактического принципа наглядности учебные материалы



представляются в более доступной форме. Однако другой эффективной стратегией, зарекомендовавшей себя при проведении опытно-экспериментальной работы, выступает опора на родной язык. Во время овладения профильной дисциплиной на ИЯ обучающиеся взаимодействуют друг с другом, используя в большей степени родной язык для решения организационных вопросов, уточнения информации, выражения личной точки зрения при работе в мини-группах. Учитывая тот факт, что в методике обучения иностранному языку до сих пор не существует единого мнения относительно того, разрешать или не разрешать обучающимся использовать родной язык во время овладения иноязычным материалом, мы считаем, что опора на родной язык положительно способствует достижению двойственной учебной цели в рамках интегрированного подхода. Во-первых, у обучающихся формируются иноязычные коммуникативные навыки, а во-вторых, обучающиеся овладевают профессиональным компонентом содержания обучения. И использование родного языка при этом помогает им лучше понимать структуру и логику учебного процесса, а также сравнивать и сопоставлять изучаемые теории в разных языках.

## **2. Выбор организационной формы обучения и дифференциация обучающихся.**

От формы обучения, которую выбирает педагог иностранного языка, зависит эффективность и качество образовательного процесса. В настоящее время большую популярность снискали формы дистанционного и смешанного обучения, благодаря чему появилась возможность уделять больше времени изучению иностранного языка. При этом современные организационные формы обучения являются довольно гибкими и легко подвержены трансформации под конкретные цели обучения, потребности и возможности обучающихся. Если сравнивать между собой традиционную и смешанную формы, то последняя, безусловно, выигрывает за счет доступности и возможности реализовать положения личностно-

деятельностного подхода. Использование в нашей работе модульного обучения как составляющей смешанной формы позволило разделить учебный материал на отдельные модули, которые представляют собой цельнооформленные блоки, направленные на получение конкретных знаний и развитие определенных коммуникативных умений.

Дифференциация обучающихся при реализации интегрированного подхода в обучении ИЯ требуется для достижения основной цели обучения. На младших курсах дифференциация обучающихся проводится по уровню владения ИЯ, что влечет за собой формирование нескольких групп обучающихся с разной языковой подготовкой. Отсюда наблюдается и дополнительная нагрузка на преподавателя, при которой ему требуется адаптировать учебный материал под разные языковые уровни. На старших курсах обучения или при постдипломном образовании дифференциация в большинстве случаев осуществляется по внутреннему профилю изучаемой дисциплины, и уже в зависимости от этого составляется учебное расписание и формируются учебные группы. При этом именно на старших этапах обучения видится наибольшая вероятность достичь цели обучения за счет реализации двойственного компонента обучения (Крылов Э.Г., 2016).

### **3. Профильная учебно-методическая литература для реализации интегрированного подхода.**

Анализ современных учебных пособий по медицине, биологии, цитологии, клинической лабораторной диагностике показал, что большинство из них предназначены для реализации методического подхода «обучение иностранному языку для специальных целей» (LSP), а не интегрированного (CLIL). Основной проблемой при реализации интегрированного подхода служит именно отсутствие готовой профильной учебно-методической литературы, которую можно было бы использовать в курсе обучения. Согласно исследованиям Д. Койла (2002), Э.Г. Крылова (2016) и других ученых-методистов, в основе разработки интегрированного

курса должно лежать предметно-тематическое содержание профильной дисциплины или нескольких профильных дисциплин. Авторы показывали, что предметное содержание обучения должно соответствовать особенностям будущей профессиональной деятельности специалистов в изучаемой области. Так, в настоящее время имеется корпус исследований, отражающий специфику разработки предметно-тематического содержания интегрированных курсов для обучающихся, изучающих разные профильные дисциплины. Например, А.Г. Соломатина (2018), Т.В. Байдикова (2020), П.В. Сысоев и Ю.В. Токмакова (2022) разработали предметно-тематическое содержание обучения для обучающихся аграрного вуза, Е.А. Цимерман и Н.И. Алмазова (2021) – для студентов экономических специальностей.

Кроме заданий профессиональной направленности, в рамках интегрированного обучения многими авторами рассматривались задания, направленные на формирование компонентов иноязычной коммуникативной компетенции на материале профильной дисциплины. Например, предметом исследования в работе Е.Г. Лакабекс и Ф. Галлардо-Дел-Пуерто (2020) выступало формирование фонетических навыков речи; Р. Милла, М. де Пилар Гарсиа Майо (2021) – грамматических навыков речи; А. Врасиу, А. Марсол (2023) – лексических навыков речи; Ф. Фитравати, Х. Сыриф, М. Заим, Д. Перродин (2023) – развитие умений чтения на иностранном языке; А. Гранадос и Ф. Лоренцо (2021) – развитие иноязычных умений академического письма; Л. Тагнина и М. Ни Риордаин (2021) – развитие иноязычных умений, позволяющих участвовать в дискуссиях профессиональной направленности; К. Лохтман (2021) – развитие культуроведческой осведомленности.

Разработка профильной учебно-методической литературы, позволяющей реализовать интегрированный подход, осуществляется при тесном контакте с профилирующей кафедрой (Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С., 2021).

#### **4. Повышение квалификации педагога иностранного языка в профильной дисциплине.**

Предметно-тематическое содержание обучения в рамках интегрированного курса обычно строится на основе нормативных документов в области образования и отражает специфику профильной дисциплины. Рассматривая требования, предъявляемые к педагогу иностранного языка, ведущему интегрированный курс обучения, следует отметить, во-первых, сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, а во-вторых, сформированность компетенции в области методики преподавания профильной дисциплины (Сысоев П.В., 2021).

Опыт реализации интегрированного подхода показал, что педагог ИЯ не всегда обладает достаточным количеством знаний по профильной дисциплине либо обладает уже неактуальной или устаревшей информацией. Поэтому регулярное обновление теоретических знаний в области профильной дисциплины следует рассматривать как одно из требований к современному педагогу. В этой связи в учебных заведениях следует проводить специализированные курсы подготовки педагогических кадров или их переквалификации совместно с профилирующими кафедрами.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во II главе «Практические аспекты обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода» были решены следующие задачи.

Во-первых, была разработана *методическая модель обучения* ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода, которая выполняет следующие дидактические функции: 1) ориентирующую; 2) регулятивную; 3) формирующую; 4) контролирующую. В структурном плане методическая модель представлена в виде *пяти последовательных блоков*: 1) предпосылки, актуализирующие необходимость проведения исследования; 2) блок целеполагания (цель обучения); 3) содержательный блок (теоретические подходы и принципы); 4) операционно-деятельностный блок (психологические и педагогические условия обучения, предметно-тематическое содержание интегрированного курса, методы, средства, организационные формы); 5) оценочно-результативный блок (критерии и показатели оценки, результат обучения).

Во-вторых, для реализации предлагаемой методики был разработан *комплекс профессионально ориентированных кейсов* для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. Под учебным профессионально ориентированным кейсом понимается специально смоделированная тренировочная коммуникативная ситуацию, которая отражает специфику профиля подготовки обучающегося. Комплекс профессионально ориентированных кейсов для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода включает учебные задания, классифицированные по цели использования (обучающие, оценочные, исследовательские), структуре (открытые, закрытые), уровню сложности (простые, сложные), форме реализации

(текстовые, мультимедийные), временных ограничениям (краткосрочные, долгосрочные), сфере использования по профилю подготовки (медицина, биология, клиническая лабораторная диагностика).

В-третьих, с целью проверки эффективности авторской методики была проведена *опытно-экспериментальная работа*, которая подтвердила эффективность интегрированного подхода в овладении ординаторами профессиональным тезаурусом, развитии умений говорения, письменной речи и решении профессиональных кейсов на изучаемом языке. В ходе статистического анализа данных не было выявлено значимого превосходства интегрированного подхода в формировании грамматических навыков речи ординаторов, развитии умений чтения и аудирования. Эти результаты объясняются тем, что к началу опытно-экспериментальной работы у обучающихся данные языковые навыки и речевые умения уже были развиты на высоком уровне (B1-B2).

В-четвертых, проведенная опытно-экспериментальная работа позволила сформулировать *методические рекомендации* по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. К ним относятся: 1) уровень владения ИЯ и возможность опоры на родной язык; 2) выбор организационной формы обучения и дифференциация обучающихся; 3) профильная учебно-методическая литература для реализации интегрированного подхода; 4) повышение квалификации педагога иностранного языка в профильной дисциплине.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего диссертационного исследования - разработать теоретически обоснованную методику обучения ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика» иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода и проверить ее эффективность в ходе проведения опытно-экспериментальной работы. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, которая заключалась в том, что обучение ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода будет эффективным, если методика построена с учетом: (а) целей интегрированного обучения иностранному языку ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика»; (б) предметно-тематического содержания профильных дисциплин специальности «Клиническая лабораторная диагностика»; (в) психологических и педагогических условий: 1) наличие мотивации ординаторов к изучению профессионального ИЯ (англ. яз.); 2) владение ими ИКК на уровне Advanced Mid по шкале АСТFL; 3) сформированность у преподавателя интегрированного курса ИПКК и компетенции в сфере профессионального общения; 4) применение профессионально ориентированных кейсов как методической доминанты в учебном процессе.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи.

Во-первых, на основе анализа научно-исследовательской литературы была определена цель обучения иноязычной профессиональной коммуникации ординаторов (специальность «Клиническая лабораторная диагностика»). Целью обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода выступает формирование ИПКК, под которой понимается способность и готовность использовать ИЯ для проведения клинической лабораторной диагностики, а

также работы с технологической документацией и инструкциями для лабораторных реагентов на ИЯ, в том числе для корректной работы на приборах иностранного производства. Структурно иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика» представлена пятью компонентами: 1) *профессиональный компонент* определяет специфику содержания обучения; 2) *лингвистический компонент* включает формирование лексических навыков речи (профессиональный тезаурус и акронимы методов диагностики и реактивов), развитие иноязычных речевых умений: *чтения* (ознакомительного, изучающего и поискового чтения) (типы текстов: руководства тест-систем для лабораторной диагностики, инструкции к оборудованию и реактивам, научная литература, веб-страницы профессиональных сообществ MedScape, клинические лабораторные рекомендации UpToDate); *говорения* (излагать и обсуждать профессионально ориентированное содержание прочитанного/услышанного, давать описание и характеристики используемого в работе оборудования, обсуждать методы и результаты клинической лабораторной диагностики, давать рекомендации пациентам, представлять материалы исследований на научных мероприятиях); *аудирования* (извлекать из аудиотекста необходимую профессиональную информацию, выделять факты в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, выделять наиболее значимую информацию и определять свое отношение к ней); *письменной речи* (представлять результаты проведенных клинических лабораторных исследований в форме отчетов, делать письменные запросы необходимой информации, написание обзорных статей по последним достижениям лабораторной диагностики, написание исследовательских статей с результатами проведенных исследований, ведение деловой переписки); 3) *дискурсивный компонент* предполагает проявление речевых навыков в профессиональном контексте: ведение переговоров, работу в международных



медицинских коллективах, проведение презентаций препаратов или новых методов диагностики, и другие формы профессионального общения; 4) *межкультурный компонент* определяет специфику взаимодействия между медицинскими специалистами из разных стран на профессиональные темы как на родном, так и на ИЯ; 5) *учебно-познавательный компонент* способствует формированию навыков самообразования и саморазвития при межкультурном взаимодействии.

Во-вторых, формирование компонентов ИПКК осуществляется в соответствии с предметно-тематическим содержанием обучения ординаторов-диагностов. Предметно-тематическое содержание обучения включает: 1) *бактериологические исследования*: а) культуральный (бактериологический) метод исследования: изучение состава селективных сред и дифференциально-диагностических сред для основных санитарно-индикаторных микроорганизмов (бактерии группы кишечной палочки, клостридии, стрептококки, стафилококки); классификации питательных сред (по составу, по консистенции, по цели использования); б) биохимическую идентификацию микроорганизмов: использование цветных рядов Гисса и скошенной среды Клиглера для определения ферментации  $H_2S$ , основных углеводов с или без образования кислот и газа; проведение биохимической идентификации микроорганизмов; в) методы изучения чувствительности бактерий к антибиотикам: показания к определению чувствительности микроорганизмов к антибиотикам и классификация методов; этапы тестирования; 2) *цитологию*: методы окраски цитологических препаратов; описание цитологического препарата; проведение качественной оценки подготовки цитологического мазка; исследование артефактов; принципы цитологической диагностики; задачи цитологической диагностики; 3) *методы иммуноферментного анализа*: понятие об антигенах и антителах; изучение основных методов ИФА; теоретические основы иммуноферментного анализа; расшифровка результатов иммуноферментного

анализа; 4) *клиническую лабораторную диагностику*: учение о группах крови; системы групп крови: классические группы крови; второстепенные антигенные системы; изучение понятия антигена и антигенная система: эритроцитарные антигены, антигены системы резус-фактора, лейкоцитарные антигены, тромбоцитарные антигены.

В-третьих, было выявлено, что обучение ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода будет эффективным при соблюдении *психологических и педагогических условий*: (1) мотивация ординаторов к изучению профессионального ИЯ (англ. яз.); (2) владение ординаторами ИКК на уровне Advanced Mid по шкале АСТFL; (3) сформированность у преподавателя интегрированного курса ИПКК и компетенции в сфере профессионального общения; (4) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально ориентированные кейсы.

В-четвертых, была разработана *методическая модель обучения* ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода, которая выполняет следующие дидактические функции: 1) ориентирующую; 2) регулятивную; 3) формирующую; 4) контролирующую. В структурном плане методическая модель представлена в виде пяти последовательных блоков: 1) предпосылки, актуализирующие необходимость проведения исследования; 2) блок целеполагания (цель обучения); 3) содержательный блок (теоретические подходы и принципы); 4) операционно-деятельностный блок (психологические и педагогические условия обучения, предметно-тематическое содержание интегрированного курса, методы, средства, организационные формы); 5) оценочно-результативный блок (критерии и показатели оценки, результат обучения).

В-пятых, для реализации предлагаемой методики был разработан *комплекс профессионально ориентированных кейсов* для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе

интегрированного подхода. Под учебным профессионально ориентированным кейсом понимается специально смоделированная тренировочная коммуникативная ситуация, которая отражает специфику профиля подготовки обучающегося. Комплекс профессионально ориентированных кейсов для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода включает учебные задания, классифицированные по цели использования (обучающие, оценочные, исследовательские), структуре (открытые, закрытые), уровню сложности (простые, сложные), форме реализации (текстовые, мультимедийные), временным ограничениям (краткосрочные, долгосрочные), сфере использования по профилю подготовки (медицина, биология, клиническая лабораторная диагностика).

В-шестых, с целью проверки эффективности авторской методики была проведена *опытно-экспериментальная работа*, которая подтвердила эффективность интегрированного подхода в овладении ординаторами профессиональным тезаурусом, развитии умений говорения, письменной речи и решении профессионально ориентированных кейсов на изучаемом языке.

В-седьмых, проведенная опытно-экспериментальная работа позволила сформулировать методические рекомендации по обучению ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. К ним относятся: 1) уровень владения ИЯ и возможность опоры на родной язык; 2) выбор организационной формы обучения и дифференциация обучающихся; 3) профильная учебно-методическая литература для реализации интегрированного подхода; 4) повышение квалификации педагога иностранного языка в профильной дисциплине.

Перспективность будущих исследований заключается в изучении потенциала интегрированного подхода с обучающимися, владеющими ИЯ на уровне А2-В1. В этом случае у них будет минимальный набор языковых и

речевых средств для участия в интегрированном обучении, но при этом они будут испытывать потребность в дальнейшем развитии языковых навыков и улучшении речевых умений. Кроме того, научный интерес для методики обучения иностранным языкам представляет выявление речевых умений иноязычного взаимодействия (по видам речевой деятельности) в конкретной профессиональной сфере общения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – 453с.
2. *Алейникова Д.В.* Актуальные вопросы отбора содержания обучения юристов межкультурному профессиональному общению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 4 (837). – С. 19-28.
3. *Алексеева Л.Е.* Принципы интерактивного подхода к обучению профессионально ориентированному английскому языку – Сборник научных и научно-методических трудов МГУ им. М.В. Ломоносова «Английский язык на гуманитарных факультетах. Теория и практика – вып. № 7. – 2014.
4. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 116-134.
5. *Амерханова О.О.* Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 192. – С. 33-43
6. *Анисимова А.Т.* Проблемы реализации предметно-языкового интегрированного курса в неязыковом вузе // Эпомен: филологические науки. – 2022. – №. 2. – С. 8-16.
7. *Апальков В.Г., Сысоев П.В.* Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 8. – С. 89-93.
8. *Артюхина А.И.* Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза, 2006.

9. *Афанасьев Б.Г.* Общество: системное познание, управление. М.: Политиздат, 1981. – 310 с.
10. *Бабанский Ю.К., Лернер И.Я., Махмутов М.И.* Методы обучения // Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1983.
11. *Баева Т.А.* Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов-медиков средствами новых информационных технологий // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 9. – С. 150-157.
12. *Байдикова Т.В.* Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 184. – С. 65-74.
13. *Байдикова Т.В.* Методика обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки "Агроинженерия" на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Байдикова Татьяна Вячеславовна. – Тамбов, 2021. – 226 с.
14. *Барышников Н.В.* Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва: Издательство «Просвещение», 2003. – 159 с.
15. *Безбородова Ю.В.* Кейс-метод // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 163-165.
16. *Белова Ю.К., Медведева М.А., Пешиков О.В.* Английский язык как инструмент профессионального совершенствования студента-медика // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2018. – Т. 1. – № 4 (23). – С. 13-16.

17. *Белоусов А.С.* Психолого-педагогические условия реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как метода профессиональной ориентации старшеклассников гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 195. – С. 164-172.
18. *Белоусов А.С.* Профориентационное обучение иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования на основе интегрированного подхода (английский язык): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Белоусов Артур Сергеевич. – Тамбов, 2023. – 196 с.
19. *Бердичевский А.Л.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М.: Высшая школа, 1989. – 103 с
20. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения иностранным языкам. – 1990.
21. *Бим И.Л.* Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. М.: Новая школа, 1995. – 59 с.
22. *Бим-Бад Б.М.* История и теория педагогики. Очерки: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2016. – 247 с.
23. *Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г.* Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39-52.
24. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностный подход в образовании: от идеи к образовательной программе // Активная школа: теория, практика, перспективы / под ред. А. Зеленцовой, К. Спенсли, С. Шехтера. – 2005. – С. 103-108.
25. *Бондарев Г.А., Зубарев В.Ф.* Эволюция показателей направленности учебной мотивации и ее структурных компонентов в системе

непрерывного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 131-131.

26. *Босова Л.М.* Основные стратегии преподавания ESP в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 1-2. – С. 33-37.

27. *Брановский Ю.С.* Методическая система обучения предметам в области информатики студентов не физико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Брановский Юрий Сергеевич. – Москва, 1996. – 378 с.

28. *Буружева Т.М.* Принципы коммуникативно-когнитивного подхода при формировании иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы педагогики и образования. – 2019. – С. 123-128.

29. *Валиуллина Е.В.* Перспективы медицинского образования: иммерсивные методы обучения // Вестник общественных и гуманитарных наук. – 2021. – Т. 2. – № 1. – С. 39-41.

30. *Вдовина Е.К.* Профессиональный английский язык для экономистов. СПб.: Изд-во политехн. ун-та. 2013. – 131 с.

31. *Вдовина Е.К.* Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе // Гуманитарный вестник. – 2015. – №. 4 (30). – С. 7.

32. *Вдовина Е.К., Попова Н.В., Коган М.С., Краснова И.А.* Развитие критического мышления путем постановки вопросов в предметно-языковом интегрированном обучении в вузе // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 80-87.

33. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход: проблемы и условия реализации // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 2. – С. 103-111.



34. *Вербицкий А.А., Хомякова Н.П.* Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 618. – С. 61-71.
35. *Воронина Г.И.* Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 23-25.
36. *Выготский Л.С.* Вопросы теории и истории психологии. Сбор. соч. в 6 т. Т. 1. М., 1982.
37. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. Издательство «Лабиринт», М., 1999. – 352 с.
38. *Гаврилов М.В.* Организационные и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 28. – № 5. – С. 1218-1235.
39. *Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В.* Основы методики обучения иностранным языкам. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2021. – 390 с.
40. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам – Лингводидактика и методика – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 338 с.
41. *Гарькина И.А., Данилов А.М.* Системный подход к повышению качества образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 4-7.
42. *Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

43. *Гизятова Л.А., Плотникова Н.Ф.* Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-медиков // Казанский лингвистический журнал. – 2019. – Т. 2. – № 4. – С. 67-73.
44. *Гладков А.В., Прохорова М.П., Ваганова О.И.* Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 77-80.
45. *Глазырина Е.С.* Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (7). – С. 135-137.
46. *Глинская Н.П.* «Английский язык для медиков. English for Medical Students»: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2018.
47. *Голубчикова М.Г., Харченко С.А.* Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога. Иркутск: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 2012. – 116 с.
48. *Гордеева М.Н., Гужева Е.В.* Английский язык для специальных целей: Electronics. Information Technologies. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2018. – 76 с.
49. *Готская И.Б.* Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1999. – 113 с.
50. *Грекова В.А.* Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – Т. 6. – № 3. – С. 45-51.
51. *Гром Е.Н.* Содержание и формы контроля уровня сформированности и иноязычной коммуникативной компетенции учащихся

10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Гром Екатерина Николаевна. – М., 1999. – 315 с.

52. *Гульянц С.М.* Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2009. – № 2. – С. 40-52.

53. *Данилов М.А., Есипов Б.П.* Дидактика / под общ. ред. Б.П. Есипова // М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1957. – 518 с.

54. *Дершиш Ф.В., Пузырева Л.О.* Вклад черт личности и академической мотивации в успешность обучения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 1. – С. 39-53.

55. *Деркач А.А., Селезнева Е.В.* Акмеология в вопросах и ответах: учеб.пособие. М: Изд-во Московского психолого-социального института – Воронеж: МОДЭК, 2007.

56. *Дронов И.С.* Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24. – № 180. – С. 61-69.

57. *Дудин А.А.* Методическая система развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода / А. А. Дудин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 20, № 12(152). – С. 30-40.

58. *Евдокимова М.Г.* Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. – Москва: Издательский дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2017. – 436 с.

59. *Евстигнеев М.Н.* Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. – Москва: Глосса-Пресс, 2012. – 157 с.

60. *Евстигнеев М.Н.* Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта / М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 18-24.
61. *Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А.* Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 49-55.
62. *Еловская С.В.* Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 6 (176). – С. 39-45.
63. *Еремин А.С.* Кейс-метод // Инновации в образовании. – 2010. – № 2. – С. 67-81.
64. *Жаднова И.В.* Подготовка медицинских лабораторных техников на основе кейс-технологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8 (103). – С. 48-51.
65. *Жаднова И.В., Артюхина А.И.* Возможности кейс-технологии в подготовке медицинских лабораторных техников // Грани познания. – 2014. – № 3. – С. 72-76.
66. *Жилина А.И.* Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. – 2007. – № 1-2. – С. 15-20.
67. *Забродина И.К.* Социокультурный компонент содержания обучения как одно из средств повышения мотивации изучения иностранных языков / И. К. Забродина // Вестник науки Сибири. – 2011. – № 1(1). – С. 630-634.
68. *Завьялов В.В.* Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. – 2018. – № 6. – С. 175-184.

69. *Завьялов В.В.* Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, – 2018. – Т. 23, – № 177. – С. 30-38.

70. *Завьялов В.В.* Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Terra Linguistica. – 2021. – Т. 12. – № 2. – С. 63-74.

71. *Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л.* К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8-1. – С. 9-13.

72. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27-40.

73. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Изд. второе доп., исп. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384.

74. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. – 2004. – С. 162-167.

75. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

76. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16-31.

77. *Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А.* Технологии и методики обучения иностранным языкам. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2009. – 260 с

78. *Игна О.Н.* Кейс-технология в методической подготовке учителей иностранных языков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (222). – С. 168-175.

79. *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.

80. *Искандарова О.Ю.* Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: дис. ... д-ра пед. Наук / Южно-Урал. гос. ун-т. – Оренбург, 2000. – 381 с.

81. *Капранчикова К.В.* Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 6 (176). – С. 46-55.

82. *Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С.* Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 190. – С. 69-78.

83. *Клец Т.Е.* К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного СЛП в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – № 30. – С. 83–89

84. *Клочихин В.В.* Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24. – № 179. – С. 69-80.

85. *Кобелева Е.П.* Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов транспортной отрасли: Дисс. ... канд.пед.наук – Барнаул, 2012.

86. *Колесников А.А.* Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе // Иностранные языки в школе. – 2011. – №.10. – С. 11-18.

87. *Колесников А.А.* Профориентационное обучение как особое направление в интегрированном языковом образовании // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 40-48.

88. *Корж Е.В., Бельских О.Л., Наумова Н.В.* Педагогическая модель формирования социальной и личностной мотивации врачей-ординаторов к будущей профессиональной деятельности // Наука и образование: новое время. – 2018. – № 5. – С. 543-552.

89. *Корнеева Л.И., Лузганова А.А.* Компоненты и содержание иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности лингвистов-переводчиков в области международных отношений // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 3. – С. 115-125.

90. *Косицкая Ф.Л., Матюхина М.В.* Английский медицинский дискурс в сфере профессиональной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6 (183). – С. 44-48.

91. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Русский язык в иноязычной среде. (Функционирование. Состояние. Изучение. Преподавание.) Доклад на конференции «Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики». М., 1991.

92. *Кравцова О.А., Ястребова Е.Б.* Английский язык для специальных и академических целей. Международные отношения и

зарубежное регионоведение: учеб. пособие в 2 ч. Ч. 1. М.: МГИМО-Университет, 2015. – 214 с. Ч. 2. М.: МГИМО-Университет, 2016. – 231 с.

93. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

94. *Красильникова В.Г., Донскова Ю.В., Красильникова П.Ю.* Английский язык для медицинских целей: в поисках оптимального формата обучения //Перспективы науки и образования. – 2023. – №. 1 (61). – С. 185-204.

95. *Красильникова Е.В.* Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 179-184.

96. *Кривых С.В., Лапонова Г.В.* Компетентностный подход в основе Федеральных государственных образовательных стандартов // Академия профессионального образования. – 2012. – № 1-2. – С. 10-19.

97. *Кручинина Г.А., Патяева Н.В.* Формирование профессиональной-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2008.

98. *Крылов Э.Г.* Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера //Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7 (49). – С. 51-58.

99. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 450 с.

100. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе:



монография. – Ижевск: Изд-во ИЖГТУ имени М.Т. Калашникова, 2018. – 376 с.

101. *Крылов Э.Г.* Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 20-29.

102. *Крылов Э.Г., Халяпина Л.П., Архипова Е.И.* Обучение студентов инженерных специальностей английскому языку как языку профессии: интегративный подход // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 203-223.

103. *Кубачева К.И.* Мотивация как фактор влияния на успешное обучение иностранным языкам аспирантов медицинских вузов // Вестник северо-западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 107-109.

104. *Куликова О.В., Климинская С.Л.* Учебник английского языка для специальных целей: учебник. Москва: Прометей, 2022. – 482 с.

105. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. сознание. личность. – Политиздат, 1975.

106. *Лернер И.Я., Скаткин М.Н.* О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – Т. 3. – С. 115-127.

107. *Литвинов А.В.* О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация. М. – 2004. – № 28. – С. 51-57.

108. *Ломакина Е.А.* Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков. – 2019. – С. 46-50.

109. *Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. 1983.

110. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность. Издательский дом «Питер», 2009.

111. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

112. *Мелехина Е.А.* Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL в вузе: цели, содержание, методология // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 199. – С. 81-90.

113. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 250-268.

114. *Миронова И.Н.* Основные принципы и причины внедрения предметно-языкового интегрированного обучения // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – №4. – С. 19–27.

115. *Мисходжева Ф.А.* Особенности преподавания иностранного (английского) языка для медицинских целей в высшей школе // Вестник науки и образования. – 2018. – № 10 (46). – С. 52-55.

116. *Николаева И.В.* Разработка понятия «Цель обучения» в педагогическом знании конца XIX начала XX в. Власть. – 2012. – № 1. – С. 137-139.

117. *Новиков А.М.* О развитии методических систем // Специалист. – 2006. – № 9. – С. 21-25.

118. *Новиков А.М.* Обучение: развитие опыта личности // Специалист. – 2010. – № 8. – С. 3-14.

119. *Носов Е.А.* Компетентностный подход сегодня: критический анализ // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. – Т. 13. – № 7. – С. 30-33.

120. *Носонович Е.В., Мильруд Р.П.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-12.

121. *Осипова С.И., Соловьева Т.В.* Методическая система обучения и ее развитие в личностно ориентированном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 46-57.

122. *Павлов И.П.* Рефлекс цели. Сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 г. URL: <http://aboutyourself.ru/mustsee/pavlov-i-p-refleks-celi.html> (дата обращения: 11.04.2023 г.).

123. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: «Русский язык», 1989. – 276 с.

124. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Психология: учебник для студентов высших учебных заведений. – 9-е изд., стер. – Москва: Изд. центр «Академия», 2009. – 500 с.

125. *Пирогова Н.Г., Рожков Г.А.* Профессионально ориентированное обучение английскому языку через ролевую игру – взгляд студентов // *Journal of Linguistics*. – 2020. – Т. 24. – № 3. – С. 523-550.

126. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.

127. *Поляков О.Г.* Английский язык для специальных целей: теория и практика: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация»; М-во образования Рос. Федерации. Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Науч.-исслед., информ.-изд. предприятие «Тезаурус». – 2. изд., стер. – Москва : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 186 с.

128. *Поляков О.Г.* Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // *Филологические науки. Вопросы теории и практики* Тамбов: Грамота, 2013. – № 12 (30): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 165-168

129. *Полякова М.В.* Возможности применения ESP в рамках реализации смешанного обучения в неязыковом вузе // *Материалы Всероссийской молодежной конференции с международным участием. Под общей редакцией А.В. Рубцовой.* Санкт-Петербург, 2021. – С 679-691.

130. *Пономарева О.Н.* Методическая система обучения экологии в средней школе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Пономарева Ольга Николаевна. – Пенза, 2000. – 270 с.

131. *Попова И.А.* Методика формирования навыков профессионально-ориентированного чтения аутентичных текстов у студентов неязыковых ВУЗов (английский язык) // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2005. – № 2 (14). – С. 88-90.

132. *Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 3 (173). – С. 29-42.

133. *Попова Н.В., Сухарева Т.Н.* Использование кейс-метода в обучении английскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3-1 (81). – С. 205-207.

134. *Приказ Минобрнауки России от 02.02.2022 N 111 (ред. от 19.07.2022)* «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации по программам ординатуры по специальности 31.08.05 Клиническая лабораторная диагностика». URL: [https://rsmu.ru/fileadmin/templates/DOC/Local\\_Acts\\_Education/Aspirantura-ordinatura/FGOS\\_3\\_/31.08.05\\_Klinicheskaja\\_laboratornaja\\_dagnostika.pdf](https://rsmu.ru/fileadmin/templates/DOC/Local_Acts_Education/Aspirantura-ordinatura/FGOS_3_/31.08.05_Klinicheskaja_laboratornaja_dagnostika.pdf) (дата обращения 16.01.2023 г.).

135. *Прохоров А.В.* Использование инструментов искусственного интеллекта в рамках профориентационного языкового элективного курса «Introduction to Media» // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 61-66.

136. *Пышкало А.М.* Методическая система обучения геометрии в начальных классах. – М.: Авторский доклад на соиск. уч. степ. доктора педагогических наук, 1975.
137. *Рашидова М.Х.* Теория «Зона ближайшего развития» Л.С. Выгодского и технология скаффолдинг как основные понятия лингвометодической поддержки в обучении курсантов английскому языку // *Science and Education.* – 2023. – Т. 4. – № 1. – С. 688-695.
138. *Рогова Г.В.* О методах и приемах обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе.* – 2014. – № 3. – С. 74-80.
139. *Родионова Е.В.* (2018) Методологические основы предметно-языкового интегрированного обучения высшей школе // *Наука и перспективы.* – 2018. – №4. – С. 40–45
140. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 705 с.
141. *Садовский В.Н.* Основание общей теории систем. М.: Наука, 1974. – 280 с.
142. *Салехова Л.Л.* Двухязычное образование в системе подготовки учителя. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. – 172 с.
143. *Салехова Л.Л., Данилов А.В.* CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели // *Казанская наука.* – 2015. – № 12. – С. 226.
144. *Самойлова Е.С.* Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности экономиста: Дисс. ... канд.пед.наук. – Казань, 2004.
145. *Саранцев Г.И.* Методическая система обучения предмету как объект исследования // *Педагогика.* – 2005. – № 2. – С. 30-36.
146. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях: монография - М.: Еврошкола, 2004. – 234 с.

147. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2-13.
148. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 7-16.
149. Сергеева М.Г., Куницына М.Л. К вопросу о подготовке педагогов предметно-языкового интегрированного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 301-304.
150. Сиротова А.А. Выбор модели предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт» – 2019. – № 2. – С.101-114
151. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 148-157.
152. Ситнов, Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ситнов Юрий Аркадьевич. – Пятигорск, 2005. – 345 с.
153. Скалкин В.Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте. – М.: АСТ, 1983. – 163с.
154. Скалкин В.Л. Структура устнойязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991.
155. Слостенин В.А., Андриенко Е.В. Содержание высшего образования: компетентностный подход через универсальные технологии //

Педагогический профессионализм в современном образовании. – 2009. – С. 28-45.

156. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.

157. *Соболева А.В., Обдалова О.А.* Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // *Язык и культура.* – 2015. – № 1 (29). – С. 146-155.

158. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – Москва: АСТ, 2008. – 239 с.

159. *Соломатина А.Г.* Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки.* – 2018. – № 173. – С. 49-57.

160. *Сороковых Г.В., Давыдова О.В.* Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку // *Иностранные языки в школе.* – 2007. – № 1. – С. 63-69.

161. *Стеблецова А.О., Медведева А.В.* Английский научный дискурс для аспирантов медицинских вузов // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация.* – 2014. – № 4. – С. 124-128.

162. *Стейкер Х., Хорн М.* Смешанное обучение: Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. – Сан-Франциско: Jossey-Bass, 2015. – 343 с.

163. *Сысоев П.В.* Языковое поликультурное образование в XXI веке // *Язык и культура.* – 2009. – № 2 (6). – С. 96-110.

164. *Сысоев П.В.* Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях

«диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 261-281.

165. *Сысоев П.В.* Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 349-371.

166. *Сысоев П.В.* Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 3. – С. 169-178.

167. *Сысоев П.В.* Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 10-19.

168. *Сысоев П.В.* Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. – 2021. – № 5. – С. 21-31.

169. *Сысоев П.В., Белоусов А.С.* Методика профориентационного обучения иностранному языку обучающихся системы среднего профессионального образования // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2 (62). – С. 244-261.

170. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Элективный языковой курс «Introduction to Law» в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 7. – С. 10-18.

171. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2019. – № 1. – С. 62-72.



172. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 30-39.

173. *Сысоев П.В., Токмакова Ю.В.* Разработка методики предметно-языкового интегрированного обучения студентов аграрного вуза // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 221-235.

174. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // Перспективы науки и образования. – 2023. – Т. 63. – № 3. – С. 201-218.

175. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы. – 2021. – С. 34-44

176. *Тащиян И.Н.* Использование кейс-метода в практике профессионального обучения // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 2 (41). – С. 13-16.

177. *Таюрская Н.П.* Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 1 (41). – С. 83-87.

178. *Титова С.В.* Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 5. – С. 133-149.

179. *Токмакова Ю.В.* Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. – Т.24. – № 183. – С. 35-44.

180. *Токмакова Ю.В.* Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения

иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. – Т. 25. – № 185. – С. 107-118.

181. *Токмакова Ю.В.* Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Токмакова Юлия Валерьевна. – Тамбов, 2021. – 245 с.

182. *Ульянов С.С.* Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 195. – С. 87-94.

183. *Умирова У.Э.* Коммуникативно-когнитивный подход обучению иностранному языку // Педагогика и современность. – 2013. – № 6. – С. 92-95.

184. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», – Том I. – 2013. – 371 с.

185. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», – Том II. – 2013. – 280 с.

186. *Федоренко О.А.* Инновационные интерактивные технологии обучения иностранному языку в условиях иммерсивной образовательной среды // Непрерывное образование: теория и практика реализации. – 2018. – С. 119-122.

187. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. – 207 с.

188. *Халяпина Л.П.* Междисциплинарная координация в системе профессионального-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе

// Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 2. – С. 149-157

189. *Халяпина Л.П.* Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т.6. – № 20. – С.46-52.

190. *Харин В.В., Гаврилов М.В., Агеев Д.В.* Использование инструмента GenieAI в преподавании языкового элективного курса профориентационной направленности «IntroductiontoLaw» // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 67-72.

191. *Хахалова С.А.* Интернационализация медицинского образования в России // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – Т. 6. – № 6. – С. 74.

192. *Хахалова С.А.* Концепция интегративного обучения английскому языку как lingua franca международной коммуникации в свете интернационализации образования // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения. – 2018. – С. 994-999.

193. *Хмаренко Н.И.* Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 193. – С. 38-46.

194. *Хмаренко Н.И.* Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с использованием ИКТ (английский язык, языковой вуз): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хмаренко Никита Иванович. – Тамбов, 2023. – 253 с.

195. *Хомский Н.* Язык и мышление. М., 1972.

196. *Хохлова Л.А., Дерягина Л.Е.* Влияние индивидуально-психологических особенностей на успешность в овладении иностранными языками // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. – 2010. – № 1. – С. 124-130.

197. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход как воплощение договора между социумом и личностью // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – С. 16-16.

198. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход с позиций человекообразного образования // Понятийный аппарат педагогики и образования. – 2012. – С. 76-86.

199. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85-91.

200. *Цимерман Е.А., Алмазова Н.И.* Реализация предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 88-94.

201. *Шамов А.Н.* Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 21-28.

202. *Шамов А.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс. Учебное пособие. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2020. – 296 с.

203. *Шаноров А.М.* Факторы устойчивости академической успешности обучающихся // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4 (115). – С. 25-32.

204. *Шаталов М.А.* Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: учет в проектировании методических систем

развивающего обучения // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2018. – № 1. – С. 81-90.

205. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

206. *Шелехова Л.В.* К вопросу о методической системе обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – № 3. – С. 151-155.

207. *Щеголева Е.Л.* Внедрение кейс-технологии на уроках английского языка в разрезе интегрированного обучения CLIL // Язык текущего момента. – 2023. – С. 372-373.

208. *Щедровицкий Г.П.* Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит. – 1995. – С. 233-280.

209. *Щепилова А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы. – Москва: Школьная книга, 2003. – 488 с.

210. *Щукин А.Н.* Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. 3-е изд. – М., Филоматис, 2007. – 470 с.

211. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – Москва: Филоматис, 2008. – 188 с.

212. *Юрчук Г.В.* Развитие языковой компетентности при изучении английского языка студентами медицинского вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2011. – Т. 1. – № 3. – С. 218-223.

213. *Юрчук Г.В.* Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза // Дисс. канд. пед. наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск. – 2014.

214. Яроцкая Л.В. К проблеме адекватности оценки преподавателем иностранного языка уровня развития умений межкультурного общения в специальной сфере // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 582. – С. 35-51.

215. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20. – №. 1. – С. 145-162.

216. Ahmed S. Authentic ELT materials in the language classroom: An overview // Journal of applied linguistics and language research. – 2017. – Т. 4. – № 2. – Pp. 181-202.

217. Allen W.S. The PIE velar series: Neogrammarian and other solutions in the light of attested parallels // Transactions of the Philological Society. – 1978. – Т. 76. – № 1. – Pp. 87-110.

218. Anthony L. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different // On-CUE Journal. – 1997. – Т. 5. – № 3. – Pp. 9-10.

219. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

220. Bachman L.F., Palmer A.S. The construct validation of some components of communicative proficiency // TESOL quarterly. – 1982. – Т. 16. – № 4. – Pp. 449-465.

221. Baetens Beardsmore H. The Significance of CLIL/EMILE in D. Marsh (ed.). Actions, Trends and Foresight Potential. Bruxelles: The European Union. 2002. Pp. 20-26.

222. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 2006.

223. Béliard J., Gravé-Rousseau G. Le "I" d'EMILE, Langues modernes (les). – 2009. – № 4. – Pp. 66-75.

224. *Ben Hammou S., Kesbi A.* The teaching of science subjects through foreign languages in Moroccan secondary schools: Science teachers' perceptions and experiences // *RELC Journal*. – 2023. – T. 54. – №. 3. – Pp. 757-772.
225. *Bloom B.S.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / David McKay Company. – 1956. – Vol. Handbook I: Cognitive domain.
226. *Boyer H., Butzbach-Rivera M., Pendanx M.* Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, Clé International, 1990. 239 p.
227. *Braz A., Léon R.C., Elortegui M.V.L.* Enseigner la philosophie et l'éthique en section plurilingue de français. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Vitoria-Gasteiz / Espagne. 2008.
228. *Breen M.P.* Authenticity in the language classroom // *Applied linguistics*. – 1985. – T. 6. – № 1. – Pp. 60-70.
229. *Brown H.D.* Teaching by principles. N.Y.: Longman, 2000.
230. *Byram M.* Cultural Studies in foreign language teaching // *Language Teaching*. – 1986. – № 19. – Pp. 322-336.
231. *Campbell R., Wales R.* The study of language acquisition // *New horizons in linguistics*. – 1970. – T. 1. – Pp. 242-260.
232. *Canale M., Swaine M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. – 1980. – № 1. – P. 47-54.
233. *Causa M.* Formation initiale et continuée et disciplines non linguistiques: entretien avec Jean Duverger. Dans: *FDM (Recherches et Applications)*. – 2007. – № 41. Pp. 87- 93.
234. *Conseil de l'Europe.* Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Éditions Didier. 2007.
235. *Cook-Gumperz J.* The social construction of literacy. Cambridge University Press. – 2006. – T. 25.

236. *Coste D.* De la classe bilingue à l'éducation plurilingue? // dans *Le français dans le monde.* – 2006. – T. 345. – P. 18.
237. *Coste D., North B., Sheils J., Trim J.L.M.* Languages: learning, teaching assessment. A common European Framework of Reference. *Language Teaching.* – 1998. – № 31(3). – Pp. 136-151.
238. *Council of Europe.* Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge, England: Cambridge University Press. 2001.
239. *Coyle D.* Against the odds: Lessons from Content and Language Integrated Learning in English secondary schools // *Education and Society in Plurilingual Contexts,* Brussels University Press. – 2002. – Pp. 37-55.
240. *Coyle D.* Relevance of CLIL to the European Commission language learning objectives // *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential.* – European Commission, Public Services Contract DG 3406/001-001, 2002.
241. *Coyle D.* Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education.* – 2015. – Vol. 7. – Pp. 235-258.
242. *Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U.* Charting policies, premises and research on content and language integrated learning // *Language use and language learning in CLIL classrooms.* – 2010. – T. 7. – Pp. 1-19.
243. *Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T, McNamara T.* Dictionary of language testing. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
244. *Dudley-Evans T.* English for Specific Purposes. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Pp. 131-136.
245. *Dudley-Evans T., St John M.* Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



246. *Ek van J.A.* Objectives for foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
247. *Erickson F.* Ways of seeing video: Toward a phenomenology of viewing minimally edited footage // Video research in the learning sciences. – Routledge. – 2014. – Pp. 145-155.
248. *Ervin-Tripp S.M.* Is second language learning like the first // TESOL quarterly. – 1974. – Pp. 111-127.
249. *Gal S.* Tastes of talk: Qualia and the moral flavor of signs // Anthropological Theory. – 2013. – T. 13. – № 1-2. – Pp. 31-48.
250. *Garcia O., Baetens Beardsmore H.* Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective. Wiley-Blackwell. 1993.
251. *Germain C.* Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Cle international. Paris. 1993.
252. *Graddol D.* English next. London: British council. 2006.
253. *Granados A., Lorenzo F.* English L2 connectives in academic bilingual discourse: A longitudinal computerised analysis of a learner corpus // Revista Signos. – 2021. – № 54 (106). – Pp. 626-644.
254. *Heath R.L., Bryant J.* Human communication theory and research: Concepts, contexts, and challenges. Routledge, 2013.
255. *Hutchinson T., Waters A.* English for specific purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
256. *Hymes D.* Ethnography of Speaking. American Anthropologist. – 1966. – № 68(6). Pp. 13-53.
257. *Hymes D.* On communicative competence. Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin Books, 1972. Pp. 269-293
258. *Hymes D.* Sociolinguistics: stability and consolidation. 1984.
259. *Irby D.M.* Three Exemplary Models of Case-based Teaching. // Academic Medicine – 1994. – № 12 – Pp. 947–953.

260. *Irvine J.T.* Style as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. 2001. Pp. 21-43.
261. *Isbell D., Winke P.* ACTFL Oral proficiency interview–computer (OPIc) // *Language Testing*. – 2019. – T. 36. – №. 3. – Pp. 467-477.
262. *Jakobovits L.A.* Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues. 1970.
263. *Jexenflicker S., Dalton-Puffer C.* The CLIL-differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. In: Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & U. Smit (eds.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010. Pp. 169-190.
264. *Johns A., Dudley-Evans T.* English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*. – 1991. – № 25(2). – Pp. 297-314.
265. *Lacabex E.G., Gallardo-Del-Puerto F.* Explicit phonetic instruction vs. implicit attention to native exposure: phonological awareness of English schwa in CLIL // *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. – 2020. – V.58. – № 4. – Pp. 419-442.
266. *Lasagabaster D.* Foreign language competence in content and language integrated courses // *The Open Applied Linguistics Journal*. – 2008. – T. 1. – № 1.
267. *Lightbown P.M., Spada N.* *How Languages are Learned*. Oxford, UK: Oxford University Press. 1997.
268. *Llinares A., Morton T., Whittaker R.* *The roles of language in CLIL*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012. 354 p.
269. *Lochtman K.* Does CLIL promote cultural sensitivity? // *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. – 2021. – V. 9. – № 1. – Pp. 31-57.

270. *Lorenzo F.* An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: The European dimension // *Language and Education*. – 2007. – T. 21. – №. 6. – Pp. 502-514.

271. *Lorenzo F., Moore P.* On the natural emergence of language structures in CLIL // *Language use and language learning in CLIL classrooms*. – 2010. – T. 7. – P. 23.

272. *Ludi G.* Eléments pour une histoire du plurilinguisme. Polyglossie et pratiques plurilingues chez les Romains, in *Estudis de lingüística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit*, 1995. Pp. 553-564.

273. *Maillat D.* The pragmatics of L2 in CLIL // *Language use and language learning in CLIL classrooms*. – 2010. – Pp. 39-58.

274. *Marsh D.* Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.

275. *Marsh D.* CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential. – University of Jyväskylä, 2002.

276. *Marsh D., Marsland B., Stenberg K.* Integrating Competencies for Working Life. Jyväskylä, Finlande: Unicom, University of Jyväskylä, 2001.

277. *Martinez A.A., Kortazar K.B., Gonzales-Dios I.* Are CLIL texts too complicated? // *Journal of Immersion and Content Based Language Education*. – 2021. – № 9 (1). – Pp. 4-30.

278. *Mehan H.* Restructuring and reculturing schools to provide students with multiple pathways to college and career, 2007.

279. *Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J.* Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education, 2008. 240 p.

280. *Merisuo-Storm T.* Ensiluokkalaisen äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kielirikasteisella luokalla. Mémoire Teacher Training School, University of Turku, 2000.

281. *Merisuo-Storm T.* Pupil's Attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education.* – 2007. – № 23. – Pp. 226-235.

282. *Meyer O. et al.* A pluriliteracies approach to content and language integrated learning–mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making // *Language, Culture and Curriculum.* – 2015. – T. 28. – № 1. – Pp. 41-57.

283. *Milla R., de Pilar Garcia Mayo M.* Teachers' oral corrective feedback and learners' uptake in high school CLIL and EFL classrooms // *Vigo International Journal of Applied Linguistics.* – 2021. – V.18. – Pp. 149-176.

284. *Moirand S.* Enseigner a communiquer en langue etrangere. Paris, 1990. 188 p.

285. *Morrow K.E.* Techniques of evaluation for a notional syllabus. Reading: Centre for Applied Language Studies: University of Reading (Study commissioned by the Royal Society of Arts, 1977.

286. *Munby J.* Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

287. *Palmer A.S., Ghoos P.J.M., Trostler G.A.* The construct validation of tests of communicative competence. Washington, D.C.: TESOL, 1981.

288. *Pandya C., McHugh M., Batalova J.* Limited English Proficient Individuals in the United States: Number, Share, Growth, and Linguistic Diversity. LEP Data Brief // Migration Policy Institute, 2011.

289. *Paulston C.B.* Linguistic and communicative competence // *TESOL quarterly.* – 1974. – Pp. 347-362.

290. *Robinson P.C.* ESP (English for Specific Purposes). Oxford: Pergamon Press, 1980.

291. *Ruiz de Zarobe Y.* Written production and CLIL: An empirical study. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Pp. 191-209.
292. *Savignon S.J.* Communicative competence: A framework for the teaching and testing of second language proficiency. *NABE Journal of Bilingual Education*. – 1972. – № 6 (1). – Pp. 1-22.
293. *Savignon S.J.* Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. 322 p.
294. *Savignon S.J.* Communicative language teaching // Theory into practice. – 1987. – T. 26. – № 4. – Pp. 235-242.
295. *Savignon, S.J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1997. 272 p.
296. *Saville-Troike M., Barto K.* Acquiring knowledge for L2 use // *Introducing second language acquisition*. – 2012. – Pp. 133-170.
297. *Schieffelin B.B., Ochs E.* Language socialization // *Annual review of anthropology*. – 1986. – T. 15. – № 1. – Pp. 163-191.
298. *Selinker L.* Rediscovering Interlanguage. London: Longman, 1992.
299. *Serra C.* Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2007. – № 10. – Pp. 582-602.
300. *Slobin D.I.* The origins of grammatical encoding of events // *Studies in transitivity*. Brill. – 1982. – Pp. 409-422.
301. *Strasheim L.A.* The Issue: ACTFL // *Foreign Language Annals*. – 1977. – T. 10. – №. 4. – C. 415.
302. *Strevens P.* The learner and teacher of ESP // *ESP in the classroom: Practice and evaluation*. – 1988. – T. 31. – Pp. 91-119.
303. *Svartvik J.* Språket i framtiden. In (éds) *Ferm, R. & Malmberg, P.* *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Statens Skolverk, 2001. Pp. 8-15.

304. *Swadesh M.* The origin and diversification of language. Routledge, 2017.
305. *Sysoyev P.V., Millrood R.P.* The Vital Role of Sociocultural Competence in International Business Contacts. // ESP RUSSIA. A Newsletter for Russian Teachers of English for Specific Purposes. – 1997. – № 6. – Pp.7-11.
306. *Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.* Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2019. – № 907. – Pp. 237-244.
307. *Tagnin L., NiRíordáin M.* Building science through questions in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms // International Journal of STEM Education. 2021. Vol. 8. Article 34. DOI: 10.1186/s40594-021-00293-0.
308. *Thomas D.* Case studies for ELT: A source of motivation //Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche. – 2003. – T. 22. – № 2. – Pp. 59-73.
309. *Thyrión F.* L'écrit argumenté: questions d'apprentissage, Louvain-la-Neuve, Pees, 1997.
310. *Van Ek J.* Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
311. *Vázquez T.D.* L'enseignement/apprentissage du lexique en FOS : le cas de l'hôtellerie et du tourisme // Grao En Linguas E Literaturas Modernas Francés. –2019. – 67 p.
312. *Widdowson H.G.* Communication, community and the problem of appropriate use' // Language, Communication and Social Meaning, Georgetown University Press, Washington DC. – 1993. – Pp. 305-315.
313. *Wilkins D.A.* Notional syllabus. London : Oxford University Press, 1976.
314. *Xue-Hong W., Zeng R.* Handbook of Clinical Diagnostics. Springer, 2020.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Профессионально ориентированный кейс № 1

RAPPORT

N. AA-133-487/RD/04

The 16 April 2024

#### THE MICROBIOLOGICAL EXAMINATION OF THE QUALITY OF WATER WELL

Specimen: water of the river wall N 55

Address: Tambov region

##### 1. General information

The taking of the water for the future microbiological analysis was made the 16 April 2024 at 7h48.

Objectives of studying:

Microbiological analyze of the water well, examination if the water conforms to hygienic norms of the Russian Federation

Parameters of analyze:

Microbiological analyze of the water well (general coliforms bacteria, general microbial number, thermotolerant coliforms bacteria)

Specimen:

Water of the well N 55 – Tambov, microdistrict Belyi Bak

Additional information:

The taking of the water was made in the good weather just after the disappearance of the snow

##### 2.1. Normative documentation for methods of the evaluation

- I. GOST 31862-2012 Drinking water. Selection of the specimen
- II. MUK 4.2 1018-01 Control methods. Biological and microbiological factors. Sanitary-microbiological analyze of the water well. Methodological indications
- III. SanPin 2.1.4. 4.1175-02 Hygienic exigences of the water's quality of the river. Sanitary security of the water's sources.

#### 2.2. Laboratory of working

Federal state center of the agrochemical service Tambovskiy (accreditation attestation N ROSS RU.0001.510141 of the 30 September 2016)

#### 2.3. Result of the studying

<b>Specimen</b>	<b>Index</b>	<b>Results</b>	<b>Norm</b>
Water	General coliforms bacteria in 100 ml of water, UFC	No finding	Absence
	General microbial number in 1 ml of water, UFC	56	Less 100 UFC
	Thermotolerant coliforms bacteria in 100 ml of water, UFC	No finding	Absence

#### 2.4. Reference information

General coliforms bacteria are bacteria of the group of *Escherichia coli*. They can enter in the water with feces and they are able to live in water during some weeks, but they couldn't multiply in the water (mostly). The presence of coliforms germs in the water shows its secondary contamination or the presence in the water of the excessive number of nutrients.



If these bacteria are found it's necessary to do the test of the presence of the thermotolerant coliforms bacteria

General microbial number – the high level of microbes shows the high general contamination of the water and the high probability of the presence of some pathogen's microbes. In European countries the rate is above of 20 UFC

Thermotolerant coliforms bacteria – the presence of this group indicates the fresh contamination by feces. Bacteria of this group are the group of coliforms bacteria which are able to ferment the lactose in 44-45°C and includes the genus *Escherichia coli*.

As a rule the general concentration of thermotolerant coliforms bacteria is directly proportional to the concentration of *E.coli*, their secondary growing is low probable (except cases of the presence in the water of the big number of nutrients and temperature of water more than 13°C)

The presence of the general and the thermotolerant coliforms bacteria in water don't indicate obligatory the danger for the human health, but their presence can show the risk of the development of some pathogen's germs.

### 3. Conclusion

After the analyze of the specimen of the water well N55 in the microdistrict Belyi Bak (Tambov) was found:

- The specimen of the water is completely conformed for the rules of the SanPin 2.1.4 1175-02 Hygienic exigences of the water's quality. Sanitary security of the water's sources.
- This water can be used for drinking without any precautions.

## Профессионально ориентированный кейс № 2

### Principle of the determination of the weak antigen A in the blood samples.

The modern conception of the security prescribes that It's necessary to transfuse the donor RBCs without A1 antigen to people with the weak variants of the antigen A (A2, A3...).

This method is based on the fact that during the transfusion of RBCs A to sick people with antigen A or others weak variants it's possible to have the formation of alloimmune antibodies anti-A AB, if these AB have yet present, we can have the risk of the development of posttransfusional reactions and complications.

In laboratory we determinate the different possibility to show the A antigen

Specimen:

Blood samples of 23 people with the weak AG A:

- 16 people with the group A2
- 5 – group A2B
- 2 – group A3
- 12 – control AG A (6 people with group A, 6 with group AB)

Methods:

Cross determination of the blood group system ABO by the agglutination reaction with using of:

- Erythrotest Polyclones anti-A (ser 423R and 433F) and anti-B (ser 424R), standard RBCs of groups A1, B, O (BioRad, USA), active compounds of polyclones are mice monoclonal AB IgM: clones A-90/16, Birma, clones A-90/16, A-86/3 and 9113D10, clone B-85/2-B8
- Monoclonal Polyclone anti-A1 (ser 261 clones 1E3 and 5E6), Erythrotest anti-A lectina ser 259, Polyclone anti-Ncra (ser 735 – clon H-89/8), anti-A1 lectine (ser 020317B), anti-H (A2 ser 080517C clone 10934C11) (ImuMed Antitoxin, Germany); anti-A1-lectine (ser. 118100201) (Bio-Rad, USA).

DNA analysis of the gene ABO\*A was made by two methods:

- PCR with the helping of primers to detect variants of the genes of the ABO system – BAG, Germany). The detection was obtained by the electrophoresis by amplification products in the 2% gel of the agarose. The result was visualized in the UV light  $\lambda = 310$  nm with the transilluminator in form of orange bandes.
- Direct sequestering by the Sanger method with the reactivities ABIPRISM®BigDyeTMT erminatorv.3.1. We sequestered the exons of the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> gene ABO\*A

Results:

N of patient	Eryth rotest Zolicle Anti-A (R)	Eryth rotest Zolicle Anti-A (F)	Eryth rotest Zolicle Anti-B	Eryth rotest Zolicle Anti-A I mono	Eryth rotest Anti-A I lectin	Bi o-Ra d An ti-Al Lect in	Imu Med Anti-Al Lect in	Eryth rotest Zolicle Anti-H)	Imu Med Anti-H	AB O DN A anal ysis of AB O genes	A B O blo od gr ou p
1	4+	4+	-	1+	3+	2+	2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>2</sub>	A <sub>2</sub>
2	4+	4+	-	-	-	2+	2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
3	4+	4+	-	-	1-2+	1+	1+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
4	4+	4+	-	1+	2+	3+	3+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
5	4+	4+	-	-	±	2+	2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
6	4+	4+	-	-	-	1+	1+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
7	4+	4+	-	±	-	2+	2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
8	4+	4+	-	±	2+	3+	3+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
9	4+	4+	-	-	±	2-3+	2-3+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1v</sub>	A <sub>2</sub>
10	4+	4+	-	-	±	2-3+	2-3+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1v</sub>	A <sub>2</sub>
11	4+	4+	-	±	±	3+	2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1v</sub>	A <sub>2</sub>
12	4+	4+	-	±	±	2+	2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1v</sub>	A <sub>2</sub>
13	4+	4+	-	-	±	1-2+	1-2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1v</sub>	A <sub>2</sub>
14	4+	4+	-	-	1+	2+	2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1v</sub>	A <sub>2</sub>

15	4+	4+	-	±	1+	1- 2+	1-2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1v</sub>	A <sub>2</sub>
16	4+	4+	-	-	1+	1- 2+	1-2+	4+	4+	A <sup>2</sup> O <sub>1v</sub>	A <sub>2</sub>
17	4+	4+	4+	-	-	-	-	1+	1+	A <sup>2</sup> B <sub>1</sub>	A <sub>2</sub> B
18	4+	4+	4+	-	-	-	-	1+	1+	A <sup>2</sup> B <sub>1</sub>	A <sub>2</sub> B
19	3+	3+	4+	-	-	-	-	±	-	A <sup>2</sup> B <sub>1</sub>	A <sub>2</sub> B
20	4+	4+	4+	-	-	-	-	1+	-	A <sup>2</sup> B <sub>1</sub>	A <sub>2</sub> B
21	4+	4+	4+	-	-	1+	-	±	±	Np	A <sub>2</sub> B
22	2+	2+	-	-	-	-	-	4+	4+	A <sup>1</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>3</sub>
23	2+	2+	-	-	-	-	-	4+	4+	A <sup>1</sup> O <sub>1</sub>	A <sub>3</sub>

### Results.

In the most cases it's enough to use 2 reagents: anti-A and anti-A1. Monoclonal reagents anti-A are good to reveal A and A1 antigens and react well with RBCs A, reagents anti-A let differentiate A1 and A2 and more weak groups. Polyclone anti-A is the good substitution of the lectin Anti-A. In the case of the question, it's necessary to use the test with the reagent anti-H – the strong reaction shows A, the negative or weak reaction shows A1.

Two donors had the difference of the results by serologic and molecular methods: by serology we determined the group A3, by the genotyping allele ABO\*A. The direct sequencing of the DNA shown the combination of the mutant alleles like phenotype A. Primers of A-variant Type (BAG) are selected for the most probable variants and they couldn't reveal all mutations of the gene ABO. So, after the strong results of the genotyping, we can no see some mutant alleles.

## Профессионально ориентированный кейс № 3

### Gel test principle practical case of the blood group determination

The gel technology of microtubes (GTM) was proposed by Y. Lapiere in 1989. This method is based on the agglutination of red blood cells on Sephadex agar gels placed in microtubes.

Typically, the system consists of a plastic card containing microtubes filled with gel (patented by DiaMed AG, Switzerland).

Immuno-hematological studies based on hemagglutination reactions are usually performed in aqueous systems.

#### **Gel test principle**

The buffered dextran gel Sephadex™ G 100 superline can be neutral or contain specific antisera or anti-globulin reagents in the gel matrix. Red blood cells or a mixture of red blood cells and serum are applied to the gel. Unlike standard serological techniques, cells are always added before the serum, so the test serum does not come into contact with the gel. This is especially important when performing anti-globulin testing. After incubation, centrifugation is performed according to a strictly defined mode. False positive results may occur if centrifugation conditions are not met (centrifugation not long enough or too mild). False negative results may also occur if centrifugation conditions are violated (forced). The Automated ID Centrifuge (DiaMed) solves this problem. Three types of gels are typically used for testing:

- Neutral, does not contain specific antibodies (used to search for and identify antibodies using saline and enzymatic methods, the cold stage of testing blood compatibility of donors and recipients).
- Specific, containing antibodies (monoclonal or polyclonal) against human erythrocyte antigens (used to type erythrocyte antigens in ABO, Rhesus, Kell systems, etc.).
- Antibodies to human immunoglobulins (multi-specific or monospecific) and anti-globulins containing components of the complement system (used in direct and indirect anti-globulin tests (Coombs test) in the detection and identification of autoimmune and alloimmune antibodies;

#### **Tests for compatibility of blood (donor and recipient).**

One of the most important conditions for obtaining accurate data on agglutination reactions is evaluating the results. Weak responses can be misinterpreted, especially by inexperienced staff.

Insufficient red blood cell washing may neutralize anti-globulin reagents by traces of serum, resulting in falsely weak or negative results of indirect anti-globulin

tests. Improper mixing of red blood cells and elution of weakly immobilized antibodies during washing may cause errors when performing indirect anti-globulin tests.

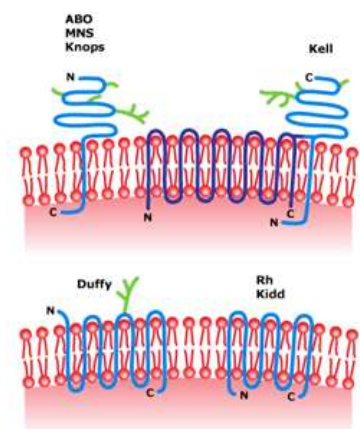
Gel agglutination technology was developed to standardize hemagglutination reactions and obtain reliable results. Gel technology is a technique for separating red blood cells during centrifugation, where non-aggregated red blood cells pass through the gel and settle to the bottom of the tube (negative result), while agglutinated red blood cells are retained on the surface or thickness of gel (positive result). Gel centrifugation can be the final step in all serological tests based on hemagglutination, except those methods that require dispersion to evaluate the results.

The range of tests performed includes determination of red blood cell phenotype (including mild antigenic variants), anti-globulin testing, antibody screening and identification, and fitness testing.

**Journal of practice in the laboratory – collection of blood samples**

1. Blood collection was performed on an empty stomach in the morning and you should drink 1 glass of water before collection. If there is an urgent need, blood may be drawn at any time of the day, but preferably at least 2 hours after your last meal.
2. It's necessary to write the name of the patient on the tube, the birthday's date, the date of taking analysis, the name of the nursery and to catch the specific QR code.
3. The blood to be tested is added to the top of the diagnostic card microtube, and during centrifugation, aggregated and non-aggregated red blood cells are separated as follows. Non-aggregated red blood cells have a size similar to the gel particle size and pass freely. Under the influence of centrifugal force, a dense red deposit is formed at the bottom of the microtube. **This is a negative result.** Because of their large size, aggregated red blood cells are retained on the surface or thickness of the gel. **This is a positive result.**
4. We obtained the following results:

<b>Blood group</b>	<b>A (II)</b>
<b>Resus factor</b>	<b>R+</b>
<b>Phenotyping of RBCs</b>	
<b>C (RH2)</b>	<b>Positive</b>
<b>c (RH4)</b>	<b>Positive</b>
<b>E (RH3)</b>	<b>Negative</b>
<b>e (RH5)</b>	<b>Positive</b>
<b>K (KELL)</b>	<b>Negative</b>



5. We revealed the presence of the second positive blood group and the presence of the low antibodies for antigen

## **B**

### **Профессионально ориентированный кейс № 4**

Rapport of the examination of the patient with **acute tonsillitis** (clinical and laboratory diagnosis)

#### **Theoretical part.**

Tonsillitis is an inflammation of the tonsils, which are two oval-shaped pads of tissue at the back of the throat – there is one tonsil on each side. Signs and symptoms of tonsillitis include swollen tonsils, sore throat, difficulty swallowing, and tender lymph nodes on either side of the neck.

#### ***Causes***

Tonsillitis is most often caused by common viruses, but bacterial infections also can be the cause.

The most common bacterium causing tonsillitis is *Streptococcus pyogenes* (group A streptococcus), the bacterium that causes strep throat. Other strains of strep and other bacteria also may cause tonsillitis.

#### ***Complications***

Inflammation or swelling of the tonsils from frequent or ongoing (chronic) tonsillitis can cause complications such as:

- Disrupted breathing during sleep (obstructive sleep apnea)
- Infection that spreads deep into surrounding tissue (tonsillar cellulitis)
- Infection that results in a collection of pus behind a tonsil (peritonsillar abscess)

A 30-year-old patient came to the clinic complaining of severe throat pain, a high temperature that reached 39 degrees, and general fatigue, stomachache, bad breath, scratchy, muffled or throaty voice.

#### **Clinical diagnosis**

I started with a physical exam that include:

- Using a lighted instrument to look at the patient throat and likely his ears and nose, which also may be sites of infection
- Checking for a rash known as scarlet fever, which is associated with some cases of strep throat
- Gently feeling (palpating) his neck to check for swollen glands (lymphnodes)
- Listening to his breathing with a stethoscope
- Checking for enlargement of the spleen (for consideration of mononucleosis, which also inflames the tonsils)
- Checking of the McIsaac's scale of the Strep tonsillitis

Results of the McIsaac's scale:

<b>Symptom</b>	<b>Result</b>	<b>Points</b>
Fever	more than 39°C	<b>1</b>
Cough	absent	<b>0</b>
Swollen and painful lymph nodes	present	<b>1</b>
Swollen tonsilles with exudate	present	<b>1</b>
Age	More than 15 y.o.	<b>0</b>
	<b>Totally</b>	<b>3</b>

**Prescription:**

- We have 3 points in the McIsaac's scale that means the high probability of the Streptococcal tonsillitis (but I hadn't the possibility to lead the express Strep test in the clinic).
- So I gave the patient the antibiotic Amoxicillin 500 mg / 3 times per day for 10 days, which is one of the best medicines for such cases, and I told him to come back to me in threedays, until the laboratory results came out.
- I conducted it for him throat swab with this simple test, the doctor rubs a sterile swab over the back of your child's throat to get a sample of secretions. The sample will be checked in the clinic or in a lab for streptococcal bacteria.
- Complete blood cell count (CBC) A blood cell count (CBC) test was performed with a small sample of the patient's blood. The result of this test, which is often done in the clinic, produces a count of different types of blood cells. A profile of what is high, normal, or below normal can indicate whether



an infection is most likely caused by a bacterial or viral agent. A CBC is not often needed to diagnose strep throat. However, if the laboratory test result for strep throat is negative, a CBC may be needed to help determine the cause of the tonsillitis.

**Results:**

<b>Streptococcus pyogenes (Group A)</b>	<b>Present &gt;10<sup>5</sup> UFC</b>	<b>Low &lt;10<sup>3</sup></b>
<b>Amoxicillin</b>	<b>S</b>	
<b>Clarithromycin</b>	<b>S</b>	
<b>Azithromycin</b>	<b>S</b>	
<b>Cefotaxime</b>	<b>S</b>	
<b>Cefixime</b>	<b>S</b>	
<b>Ofloxacin</b>	<b>S</b>	
<b>Cefoperazon</b>	<b>S</b>	
<b>R - resistant</b>	<b>I – intermedius</b>	<b>S – sensitive</b>
<b>CBC:</b>		
<b>RBC *10<sup>12</sup> / L</b>	<b>4.8</b>	<b>Male 4.4-5.0 Female 3.8-4.5</b>
<b>Hb g/L</b>	<b>136</b>	<b>Male 130-160 Female 120-140</b>
<b>HCT %</b>	<b>42</b>	<b>Male 39-49 Female 35-45</b>
<b>MCV</b>	<b>84</b>	<b>80-100</b>
<b>MCH</b>	<b>28</b>	<b>26-34</b>
<b>MCHC</b>	<b>35.6</b>	<b>32.0 – 37.0</b>
<b>RET %</b>	<b>10</b>	<b>2-12</b>
<b>PLT *10<sup>9</sup> /L</b>	<b>210</b>	<b>180-320</b>
<b>WBC *10<sup>9</sup> /L</b>	<b>9.5</b>	<b>4-9</b>
<b>Ne</b>	<b>5.2</b>	<b>1-6</b>
<b>Eos</b>	<b>2</b>	<b>1-5</b>
<b>Bas</b>	<b>0</b>	<b>0-1</b>
<b>Ly</b>	<b>34</b>	<b>19-37</b>
<b>Mo</b>	<b>2</b>	<b>2-10</b>
<b>Sed Rate</b>	<b>12</b>	<b>Male 2-10 Female 2-15</b>

**Result's description.** Three days later, the patient returned to the clinic and his condition had improved and he felt better. The fever had gone, he did not feel any pain in the throat. The results of the laboratory tests showed that he was suffering from bacterial tonsillitis. The blood cell tests showed no indications. After the laboratory

results, I made a final diagnosis of the patient's condition of bacterial Streptococcal tonsillitis.

**Future prescription.** Continue taking the antibiotic for another week and then stop using it.

### **Профессионально ориентированный кейс № 5**

#### **Description of the picture of a swab from the detachable genitals of a woman. Methodology of Papanicolaou.**

##### **Description of the method.**

The Papanicolaou test is a method of studying biomaterial to detect atypical changes in cells. Papanicolaou staining (PAP test) is used to assess the condition of cells of the female reproductive system, namely the cervix. This study is considered the basis for early diagnosis and prevention of cervical cancer. Late detection of oncology can lead to dangerous consequences (infertility, death). Cancer almost always develops without pronounced symptoms. For years, a woman may not be aware of a severe pathology. The first warning signs are often noticed when malignant transformation has already occurred at the cellular level. This test is based on the study of the structure of neck cells, which are obtained by sampling a smear. Pap smear for oncocytology for women of reproductive age should be taken annually. Papanicolaou liquid cytology is the most common and informative way to diagnose background and precancerous conditions. Laboratory examination of cell material identifies cells with atypical nuclei and establishes the degree of maturation of the cytoplasm. In addition to oncology, during the Pap test, infectious and inflammatory diseases are detected, as well as the state of the vaginal microflora is assessed. Therefore, the smear is taken from three areas:

- Vaginal vault
- Outer part of the cervix
- Cervical canal

**The patient was conducted a study using the Papanicolaou method. The study was carried out as follows:**

**Papanicolaou painting consists of four main stages:**

- Wet fixation
- Coloring of nuclei with hematoxylin
- Contrast staining of the cytoplasm with OG and EA paints
- Enlightenment and encapsulation under the cover glass

**The main stages are interspersed with additional steps, such as hydration, dehydration, differentiation, syncing, rinsing, rinsing,**

##### **1. Preparation of the drug for coloring:**

Traditional stroke:

Preparations prepared by the traditional method are often fixed by fixators with additives of a waxy substance (PEG, polyethyl glycol), which forms a film on the surface. In connection with this treatment protocol, it should be provided for the removal of the film from the surface of the drug before painting. This can be done by washing the drug in water for 30 – 60 seconds. It is also possible to wash in 95% ethanol for at least 10 minutes. Incomplete removal of the fixing coating can lead to uneven, spotted, low-quality staining

The drug obtained by the LC method:

When using the liquid cytology method, you should strictly follow the instructions of the manufacturer of the applicable system. It should be taken into account that cell morphology and optimal coloring regimes when using LC may differ significantly from cell morphology and coloring regimes for TM.

## **2. Coloring:**

When dyeing on Papanicolau, 3 paints are consistently used: hematoxylin – for coloring nuclei, paints OG and EA – for coloring the cytoplasm. OG paint consists of orange G dye in combination with tungsten phosphate acid or acetic acid in alcohol. The EA paint formulation is an alcoholic solution of eosin Y dyes and light green SF yellowish.

Before coloring, the drug is hydrated (saturated with water), in drugs fixed with a spray, the surface film of polyethylene glycol is washed off, If the washing is carried out in tap water, it is advisable to rinse the glass in distilled water acidified with acetic acid (~0.5% solution) before subsequent coloring in hematoxyline. This is necessary to ensure long-term operation of hematoxylin (the alkaline medium converts hematoxylin to an insoluble state, the coloring ability of the solution decreases).

Coloring of cell nuclei in hematoxylin the cores at this stage are painted in dark red. The duration of painting is about 2 minutes (depending on the specific paint used).

After coloring and decoupling the cell nuclei, the drug is dyed in alcoholic cytoplasmic paints. Papanicolaou, before coloring the cytoplasm, transferred the drug from a state saturated with water to a state saturated with alcohol. For this purpose, baths with water-alcohol solutions with an increasing concentration of alcohol were used City Gill showed that it is permissible to dye the drug in OG paint immediately after rinsing in tap water. OG paint according to the recipe of G. Gilla is alcohol and contains: ethanol, orange G dye, glacial acetic acid, a small amount of water. OG paint quickly stains the cytoplasm of all cells (for the formulation of OG paint according to Gill, the coloring time is about 15 seconds).

After coloring in OG, the drug is rinsed in alcohol and painted in EA paint. The green dye molecule is less mobile, so the process of coloring green is slower. In a few minutes (6-8 minutes for paint according to Gill's recipe), the pink color will remain only in mature flat epithelial cells. The rest of the cells take a green color.

## **3. Enlightenment and encapsulation under the cover glass:**

The drug is washed in alcohol, dehydrated in absolute alcohol, clarified in xylene and enclosed in a balm under the cover glass. The concluding medium serves as a permanent link between the object and cover glasses. It must be compatible with an allexidant (xylene or xylene substitute). It is recommended to use an enclosing medium with low viscosity to avoid capturing air bubbles. You should remove excess encamping medium from the object and cover glasses and release air bubbles.

### **Results.**

After the study, this patient was found to have:

- 1. Leukocytes: 10-12-13 in mucus up to 25- norm 0.00-10.00**
- 2. Epith. cells: all -norm 2.00-12.00**
- 3. Erythrocytes: no – norm 0.00-2.00**
- 4, Slime: ++ - norm from.**
- 5. Diplococci: not detected**
- 6. Gonococci: not detected**
- 7. Trichomonas: not found**
- 8. Fungi: moderate - the norm.**
- 9. Gardnerella: not found**
- 10. Sticks: moderate - normal moderate**
- 11. Cocci: not found**
- 12. Cocco-bacillus: moderately - norm otr.**
- 13. Leptotrix: not found**
- 14. Mobilincus: not found**
- 15. Lactobacilli: not detected - the norm is moderate.**