



Психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода

Антон Алексеевич БЕЛЯЕВ 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
aragon_rw@mail.ru

Актуальность. Владение профессиональным иностранным языком на современном этапе выступает одним из ключевых требований, определяющих конкурентоспособность на рынке труда. Сформированность профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции медицинских специалистов открывает им доступ к профильным исследованиям и журналам, поскольку большая их часть публикуется исключительно на английском языке. Однако на практике при получении медицинского образования в ординатуре основное внимание уделяется изучению естественнонаучных дисциплин, в то время как изучение иностранного языка носит второстепенный характер. Используя интегрированный подход в обучении, становится возможным организовать более эффективный учебный процесс через комплексное изучение предметной дисциплины и иностранного языка в едином образовательном пространстве. Цель исследования – выявить психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

Методы исследования. Исследование проводилось с применением теоретических и эмпирических методов, позволяющих изучить и проанализировать научно-методическую литературу на тему организации обучения иностранному языку на основе интегрированного предметно-языкового подхода. Анализ литературы позволил выявить определенные закономерности, актуализирующие необходимость соблюдения ряда психологических и педагогических условий при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. С опорой на имеющиеся исследования были обобщены внешние и внутренние факторы, лежащие в основе психологических и педагогических условий, направленных на оптимизацию учебного процесса.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования были выявлены следующие психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода: 1) мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка; 2) владение ординаторами профессиональной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; 3) сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения; 4) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально-ориентированные кейсы.

Выводы. Процесс обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации не является аксиоматичным явлением, поэтому находится в непосредственной зависимости от ряда психологических и педагогических условий. Выявленные психологические и педагогические условия носят рекомендательный характер и выступают отправной точкой для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. Результаты исследования могут быть использованы в методике обучения иностранным языкам студентов медицинских направлений подготовки и ординаторов.

Ключевые слова: интегрированный подход, интегрированный предметно-языковой подход, CLIL, ординатура, иноязычная профессиональная коммуникация

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: *Беляев А.А.* Психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 648-663. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-648-663>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-648-663>

Psychological and pedagogical conditions for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach

Anton A. BELYAEV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

aragon_rw@mail.ru

Importance. Proficiency in a professional foreign language at the present stage is one of the key requirements determining competitiveness in the labor market. The formation of professional foreign-language communicative competence of medical specialists gives them access to specialized research and journals, since most of them are published exclusively in English. However, in practice, when receiving medical education in residency, the main attention is paid to the study of natural sciences, while learning a foreign language is of secondary importance. Using an integrated approach to learning, it becomes possible to organize a more effective educational process through a comprehensive study of a subject discipline and a foreign language in a single educational space. The purpose of this work is to identify the psychological and pedagogical conditions of training residents of foreign language professional communication based on an integrated approach.

Research Methods. The study was conducted using theoretical and empirical methods that allow to study and analyze scientific and methodological literature on the organization of foreign language teaching based on an integrated subject-language approach. The analysis of the literature revealed certain patterns that actualize the need to comply with a number of psychological and pedagogical conditions when teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach. Based on the available research, the external and internal factors underlying the psychological and pedagogical conditions aimed at optimizing the educational process were summarized.

Results and Discussion. In the course of the conducted research, the following psychological and pedagogical conditions for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach were identified: 1) motivation of residents to study professional English; 2) possession of professional foreign language competence by residents at the Advanced Mid level on the ACTFL scale; 3) formation of an integrated course of professional foreign language communicative competence and competence in the field of professional communication by the teacher; 4) the methodological dominant in the educational process are professionally oriented cases.

Conclusion. The process of teaching residents of foreign language professional communication is not an axiomatic phenomenon, therefore it is directly dependent on a number of psychological and pedagogical conditions. The identified psychological and pedagogical conditions are of a recommendatory nature and act as a starting point for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach. The results of the study can be used in the methodology of teaching foreign languages to medical students and residents.

Keywords: integrated approach, integrated subject-language approach, CLIL, residency, foreign language professional communication

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Belyaev, A.A. (2024). Psychological and pedagogical conditions for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 648-663. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-648-663>

АКТУАЛЬНОСТЬ

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. Медицинские работники довольно часто имеют дело с иностранными пациентами, постоянно проживающими или временно пребывающими на территории Российской Федерации, участвуют в гуманитарных миссиях и ликвидациях последствий чрезвычайных ситуаций за границей. Ввиду этого зна-

ние профессионального английского языка позволяет осуществлять сбор анамнеза, постановку диагноза и описание лечения, проводить и описывать клинические и лабораторные исследования, а также предоставлять эмоциональную поддержку пациентам.

Необходимость изучения иностранного языка обучающимися медицинских вузов отмечали многие исследователи: в частности, исследователи описывают влияние медицинского дискурса на профессиональную коммуникацию [1], значимость иноязычного научного дискурса в области медицины [2], профессиональное развитие студентов-медиков и особенности преподавания английского языка для медицинских целей в вузе [3], профессионально-ориентированное обучение английскому языку [4] и др. Отталкиваясь от обозначенных исследований, очевидно, что организация обучения профессиональному английскому языку проводится с учетом определенных условий, направленных на оптимизацию учебного процесса. В этой связи видится необходимым выявить психологические и педагогические условия обучения ординаторов

иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось с применением теоретических и эмпирических методов, позволяющих изучить и проанализировать научно-методическую литературу на тему организации обучения иностранному языку на основе интегрированного предметно-языкового подхода. Анализ литературы позволил выявить определенные закономерности, актуализирующие необходимость соблюдения ряда психологических и педагогических условий при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. С опорой на имеющиеся исследования были обобщены внешние и внутренние факторы, лежащие в основе психологических и педагогических условий, направленных на оптимизацию учебного процесса.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обучение в ординатуре – это сложный и энергозатратный процесс с точки зрения подготовки и отработки практических навыков, период в жизни будущего врача. 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, включенному в программу ординатуры, зачастую уделяется незначительное внимание по причине излишней загруженности обучающегося и низкого уровня мотивации к изучению иностранного языка. 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 об-

суждалось как один из важнейших факторов, определяющих степень вовлеченности человека в процесс деятельности [5].

Рассматривая мотивацию как номенклатуру взаимосвязанных мотивов, обратимся к теории деятельности. 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. При этом следует отметить, что 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 рассматривается 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 [6], согласно которой все человеческие потребности можно разделить на пять последовательных уровней. Фундаментом пирамиды и первым уровнем служат физиологические потребности, необходимые

для выживания человека: потребности в еде, воде, сне, воздухе и т. д. Вторым уровнем пирамиды выступают потребности в физической и психологической безопасности, стабильности и предсказуемости окружающей среды. На третьем уровне выявляют социальные потребности, которые могут выражаться в потребностях взаимодействовать с другими людьми, потребностях принадлежности к определенной социальной группе, потребностях в дружбе и т. д. На четвертом уровне расположены потребности в признании человека в социуме, проявлении уважения, установки определенного социального статуса. Пятый уровень характеризуется наличием духовных потребностей, направленных на познание, самореализацию и самоидентификацию, развитие способностей, талантов, творчества, поиск форм самовыражения.

Согласно теории А. Маслоу, 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 А. 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. При этом важно отметить, что 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 новых знаний, развитие умений и формирование компетенций, необходимых для личного и профессионального роста. Вопрос значимости учебной мотивации в педагогике и психологии поднимался неоднократно. 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 [7]. 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 служит положительное влияние на качество оказываемой медицинской помощи и высокий уровень удовлетворенности пациен-

тов. 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 [8]. 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. Подходя 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 то, что ординатура – это более практико-направленная форма обучения, так как ординаторы большую часть времени проводят непосредственно в учреждениях здравоохранения, то 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 определенных грамматических конст-

рукций. 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. При этом необходимо помнить, что 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 иностранному языку студентов неязыковых вузов на основе интегрированного подхода осуществляется при условии, что уровень владения иностранным языком не ниже средних значений по Общеввропейской шкале CEFR¹, а в некоторых случаях даже и выше. Так, в своих исследованиях Т.А. Байдинова [9] и Ю.В. Токмакова [10] при обучении студентов аграрного вуза определяют минимальный уровень владения иностранным языком – B1 и выше. А.С. Белоусов [11] при обучении старшеклассников гуманитарного профиля обучения на основе интегрированного подхода утверждает, что минимальный уровень владения иностранным языком должен быть не ниже уровня B2. В своей работе В.В. Завьялов [12] при обучении юристов иностранному языку также определяет диапазон между уровнями B1 и B2.

Анализ шкалы CEFR позволяет сделать вывод, что на уровне B1 (Intermediate) обучающиеся имеют базовый лексический запас,

достаточный для повседневного общения, а также базовые знания грамматики, позволяющие строить простые предложения на английском языке. На уровне B2 (Upper Intermediate) обучающиеся уже обладают более широким лексическим запасом и уверенно владеют грамматическими конструкциями для построения сложных предложений. Уровень C1 (Advanced) 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, уровня B1 (Intermediate) будет недостаточным для достижения поставленной цели исследования, в то время как уровень C1 (Advanced) будет излишним.

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 [13]. Также как и шкала CEFR, шкала ACTFL представлена в виде шести уровней, однако, уровни не являются напрямую тождественными. На первом уровне шкалы Novice (начальный уровень) обучающийся обладает базовыми знаниями, не позволяющими ему полноценно использовать иностранный язык для общения. На втором уровне Intermediate (средний уровень) обучающийся способен поддерживать разговор на знакомые темы, но зачастую испытывает трудности при понимании более сложных тем. Третий уровень Advanced (продвинутый уровень) подразумевает наличие уверенных знаний о языке у обучающегося, который способен свободно общаться и понимать сложные тексты даже на незнакомые темы. На четвертом уровне Superior (высокий уровень) обучающийся способен использовать иностранный язык для решения профессиональных задач, свободно общаться и поддерживать разговор на любые темы. На пятом уровне Distinguished (отличительный уровень) обучающегося отличают исключитель-

¹ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge, England: Cambridge University Press. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> (accessed: 22.10.2023).

ные знания иностранного языка, поскольку он способен общаться на любые сложные темы, в том числе и в профессиональной коммуникации. На шестом уровне Native/Bilingual Proficiency (родной/двуязычный уровень) обучающийся приравнивается к носителю языка. Каждый уровень шкалы ACTFL предполагает разделение 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.

Сравнение уровней двух шкал показывает, что некоторые уровни не являются тождественными, хотя отличия могут быть минимальными (табл. 1). Тем не менее, например, уровню B1 по шкале CEFR будут соответствовать уровни Intermediate High и Advanced Low по шкале ACTFL, а уровень B2 – уровню Advanced Mid. 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 иностранного языка, 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 ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода является владение ординаторами профессиональной иноязычной 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 ком-

плексное формирование двух основных компонентов: лингвистической и профессиональной компетенций, которые в совокупности образуют профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию [14–16]. Однако у самого преподавателя к моменту обучения должна быть сформирована данная компетенция на довольно высоком уровне. В своих работах П.В. Сысоев [17; 18] поднимал проблему подготовки педагогических кадров к реализации методик обучения на основе предметно-языкового 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 иноязычной коммуникативной компетенции либо нежелание преподавать профильные дисциплины на иностранном языке. Также в некоторых вузах наблюдается парадокс такого плана, что преподаватели иностранного языка намного быстрее и эффективнее изучают профильные дисциплины и становятся преподавателями интегрированных курсов, нежели преподаватели профильных дисциплин, которым, казалось бы, намного легче выучить иностранный язык. 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 к реализации предметно-языкового интегрированного подхода, несогласованности в работе между структурами образовательной организации и отдельными преподавателями. Многие вузы в этом плане самостоятельно принимают решения и организуют специальную подготовку высококвалифицированных кадров за счет межфакультетского взаимодействия, как основы разработки интегрированных курсов обучения. Проблемы реализации интегрированного подхода в языковом

Таблица 1
Сравнительный анализ шкал владения иностранным языком ACTFL и CEFR
Table 1
Comparative analysis of ACTFL and CEFR foreign language proficiency scales

Признак	ACTFL	CEFR
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

образовании также поднимали и другие ученые, которые в своих работах отражали требования, предъявляемые к педагогу [19; 20].

Очевидно, что преподаватель при реализации интегрированного предметно-языкового подхода должен владеть иностранным языком не ниже уровня Advanced High по шкале ACTFL, позволяющим использовать медицинскую терминологию. Также 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 [21]. Относительно медицинского профиля преподаватель интегрированного курса знакомит обучающихся с правилами составления и заполнения основных медицинских докумен-

тов: анамнезом (документ, содержащий сведения о пациенте, жалобах, результатах обследования, диагнозе), эпикризом (документ, содержащий информацию о течении болезни, результатах лечения и выводах врача), направлением на обследование, рецептами, выписками из медицинской карты, справками 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 необходимо знать основы работы с медицинским оборудованием, особенности его установки и настройки, работы с реагентами, интерпретации результатов исследований. Также преподаватель должен обладать уверенными навыками об-

щения, чтобы взаимодействовать с обучающимися на всем протяжении учебного процесса, отвечать на их вопросы, корректировать допущенные ошибки, проводить оценку результатов учебной деятельности.

Для эффективной реализации интегрированного подхода используются различные методы и технологии обучения и, в зависимости от сформированности методической компетенции преподавателя, будет задействована та или иная совокупность методических приемов. Умение сочетать различные методические приемы и технологии обучения позволяет преподавателю создавать интегрированную среду обучения, направленную на комплексное развитие языковых навыков и компетенций обучающихся.

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 обучения. Причем темы и разделы этих тем, уже изученные в рамках профильных дисциплин на родном языке, не должны дублироваться [22]. 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. Реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве возможна при использовании современных информационных и коммуникационных технологий, повсеместно применяемых в языковом образовании [23].

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, с целью формирования межкультурных навыков общения у обучающихся. Формирование дан-

ного вида навыков позволит в дальнейшем избегать межкультурных недопониманий и конфликтов [18], а преподавателю – проводить адекватную оценку уровня их сформированности [24].

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 иностранного языка и предметного содержания. Обратная связь может быть организована различными способами: в виде анкет, опросов или создания специальных фокус-групп. Безусловно, преподавателю следует проводить рефлексию, самооценку и самоанализ для овладения навыками саморазвития, например, самостоятельно изучать новую информацию, развивать свои профессиональные умения и навыки и демонстрировать их во время обучения, применять их на практике. Исходя из вышесказанного, *третьим* педагогическим и психологическим условием обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода выступает *сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения*.

Отбор содержания обучения и организация учебного процесса при интегрированном подходе осуществляется 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. Учитывая то, что на современном эта-

пе 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.

Под профессионально-ориентированными кейсами мы предлагаем понимать коммуникативно-проблемные ситуации, характерные для той или иной 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. Использование профессионально-ориентированных кейсов позволяет обучающимся получать возможность непосредственно участвовать в решении профессиональных задач, 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 [25; 26]. Рассматривая примеры профессионально-ориентированных кейсов, хотелось бы отметить разнообразие используемых коммуникативно-проблемных ситуаций и их дальнейшую применимость на

практике. Так, например, при обучении иностранному языку студентов направления подготовки «Информационные технологии и безопасность» может быть актуален следующая 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 определенный аспект, например, анализ уязвимостей информационных систем, разработку системы безопасности, мониторинг сетевой активности и реагирование на инциденты и т. д. При обучении студентов-экономистов могут быть использованы кейсы с падением продаж и необходимости 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 судебных 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.*

ВЫВОДЫ

Подводя итоги, необходимо сказать, что процесс обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации не является аксиоматичным явлением, поэтому находится в непосредственной зависимости от ряда психологических и педагогических условий: 1) мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка; 2) владение ординаторами профессиональ-

ной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; 3) сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения; 4) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально-ориентированные кейсы.

Выявленные психологические и педагогические условия носят рекомендательный характер и выступают отправной точкой для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. Результаты исследования могут быть использованы в методике обучения иностранным языкам студентов медицинских направлений подготовки и ординаторов.

Список источников

1. Косицкая Ф.Л., Матюхина М.В. Английский медицинский дискурс в сфере профессиональной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 6 (183). С. 44-48. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-6-44-48>, <https://elibrary.ru/yqpmrz>
2. 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. <https://elibrary.ru/tglqrf>
3. Мисходжева Ф.А. Особенности преподавания иностранного (английского) языка для медицинских целей в высшей школе // Вестник науки и образования. 2018. № 10 (46). С. 52-55. <https://elibrary.ru/xwdvpv>
4. Гизятова Л.А., Плотникова Н.Ф. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-медиков // Казанский лингвистический журнал. 2019. Т. 2. № 4. С. 67-73. <https://elibrary.ru/snohgo>
5. 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. <https://elibrary.ru/yldzqp>
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Изд. дом «Питер», 2009. 352 с. <https://elibrary.ru/sdpxlj>
7. 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 (28). С. 543-552. <https://elibrary.ru/yobrrz>
8. 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. December. P. 1-12.
9. 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>, <https://elibrary.ru/vupcfh>
10. 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118>, <https://elibrary.ru/qxtgzk>

11. 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172>, <https://elibrary.ru/mtcthr>
12. Завьялов В.В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов лингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 2. С. 63-74. <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>, <https://elibrary.ru/zhvfte>
13. Strasheim L.A. The Issue: ACTFL // Foreign Language Annals. 1977. Vol. 10. Issue 4. P. 415-420. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1977.tb03006.x>
14. Крылов Э.Г. Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20-29. <https://elibrary.ru/vgqqjr>
15. 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. Т. 23. № 173. С. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
16. 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. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>, <https://elibrary.ru/edzmxp>
17. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
18. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31>, <https://elibrary.ru/ujvtqz>
19. 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43>, <https://elibrary.ru/xyubzc>
20. 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. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
21. 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. 2023. Т. 28. № 5. С. 1218-1235. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1218-1235>, <https://elibrary.ru/wvvtlr>
22. Клец Т.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83-89. <https://elibrary.ru/ufzskj>
23. 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>, <https://elibrary.ru/lalgnf>
24. 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. <https://elibrary.ru/msomcl>
25. Игна О.Н. Кейс-технология в методической подготовке учителей иностранных языков // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (222). С. 168-175. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-4-168-175>, <https://elibrary.ru/cxbobj>
26. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96-110. <https://elibrary.ru/mubzav>

References

1. Kositskaya F.L., Matyukhina M.V. (2017). English medical discourse in the sphere of professional communication. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 6 (183), pp. 44-48. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-6-44-48>, <https://elibrary.ru/yqpmrz>
2. Stebletsova A.O., Medvedeva A.V. (2014). Academic discourse in English as a course in postgraduate medical education. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 124-128. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tglqrf>
3. Miskhodzheva F.A. (2018). Teaching foreign (English) language for medical purposes in higher school. *Vestnik nauki i obrazovaniya = Herald of Science and Education*, no. 10 (46), pp. 52-55. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwdvvp>
4. Gizyatova L.A., Plotnikova N.F. (2019). Teaching medical students professionally oriented English. *Kazanskii lingvisticheskiy zhurnal = Kazan Linguistic Journal*, vol. 2, no. 4, pp. 67-73. (In Russ.) <https://elibrary.ru/snohgo>
5. Kubacheva K.I. (2017). Motivation as a factor of influence on the success of foreign language teaching of postgraduates in medical schools. *Vestnik Severo-Zapadnogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta im. I.I. Mechnikova = Herald of North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov*, vol. 9, no. 1, pp. 107-109. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yldzqp>
6. Maslou A.G. (2009). *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. St. Petersburg: Publishing House "Piter", 352 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sdpxlj>
7. Korzh E.V., Bel'skikh O.L., Naumova N.V. (2018). Pedagogic model of social and personal motivations of doctors-ordinators to future careers. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya* [Science and Education: a New Time], no. 5 (28), pp. 543-552. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yobrrz>
8. Pandya C., McHugh M., Batalova J. (2011). Limited English Proficient Individuals in the United States: Number, Share, Growth, and Linguistic Diversity. LEP Data Brief. *Migration Policy Institute*, December, pp. 1-12.
9. Baidikova T.V. (2020). Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of "Agricultural engineering" programme based on content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>, <https://elibrary.ru/vupcfh>
10. Tokmakova Yu.V. (2020). Development of professional foreign language communicative competency of students as a goal of foreign language teaching in an agrarian university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 25, no. 185, pp. 107-118. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118>, <https://elibrary.ru/qxtgzk>
11. Belousov A.S. (2021). Psychological and pedagogical conditions for the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a method of professional orientation of secondary school students of the humanities classes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 195, pp. 164-172. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172>, <https://elibrary.ru/mtcthr>
12. Zav'yalov V.V. (2021). Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training "Law"). *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovanie = Society. Communication. Education*, vol. 12, no. 2, pp. 63-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>, <https://elibrary.ru/zhvfte>
13. Strasheim L.A. (1977). The Issue: ACTFL. *Foreign Language Annals*, vol. 10, issue 4, pp. 415-420. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1977.tb03006.x>
14. Krylov Eh.G. (2021). Rechemyslitel'naya kontekstno obuslovlennaya deyatel'nost' kak osnova predmetnoyazykovogo obucheniya v neyazykovom vuze [Speech-based contextual activity as the basis of subject-language learning in a non-linguistic university]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 20-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vgqqjr>
15. Solomatina A.G. (2018). Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution. *Vestnik Tambovskogo*

- universiteta. *Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
16. Sysoyev P.V., Tokmakova Yu.V. (2022). Teaching agricultural university students professional foreign language and a specialized major via an integrated course. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (55), pp. 221-235. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>, <https://elibrary.ru/edzmxp>
 17. Sysoyev P.V. (2019). Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 48, pp. 349-371. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
 18. Sysoyev P.V. (2021). Teacher training for content and language integrated learning at the university. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 5, pp. 21-31. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31>, <https://elibrary.ru/ujvtqz>
 19. Amerkhanova O.O. (2021). Features of the implementation of the CLIL-course “Foreign language in the professional sphere” for students of non-linguistic programmes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 192, pp. 33-43. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43>, <https://elibrary.ru/xyubzc>
 20. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018). Content and language integrated learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
 21. Gavrilov M.V. (2023). Organizational and pedagogical conditions of training law students to legal drafting in a foreign language through artificial intelligence tools. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1218-1235. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1218-1235>, <https://elibrary.ru/wvtrlb>
 22. Klets T.E. (2015). On content and language integrated learning (CLIL) in students’ foreign language training. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty* [Foreign Languages: Linguistic and Methodological Aspects], no. 30, pp. 83-89. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ufzzkj>
 23. Khmarenko N.I. (2021). Genesis, essence and structure of pedagogical technology “cooperative learning”. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 38-46. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>, <https://elibrary.ru/lalgnfl>
 24. Yarotskaya L.V. (2010). On the problem of a foreign language teacher’s adequately assessing the level of cross-cultural communicative skills in a specialized sphere. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, no. 582, pp. 35-51. (In Russ.) <https://elibrary.ru/msomcl>
 25. Igna O.N. (2022). Case technology in the methodical training of foreign language teachers. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 4 (222), pp. 168-175. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-4-168-175>, <https://elibrary.ru/cxbobj>
 26. Sysoyev P.V. (2009). Foreign language multicultural education in the XXI century. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 2 (6), pp. 96-110. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mubzav>

Информация об авторе

Беляев Антон Алексеевич, старший преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики, старший преподаватель кафедры медицинской биологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-1936-044X>
aragon_rw@mail.ru

Поступила в редакцию 27.11.2023
Одобрена после рецензирования 30.02.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the author

Anton A. Belyaev, Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Linguodidactics, Senior Lecturer of Medical Biology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-1936-044X>
aragon_rw@mail.ru

Received 27.11.2023
Approved 30.02.2024
Accepted 17.04.2024