

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 9. № 34 2020



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2020

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «**Вопросы методики преподавания в вузе**» = «**Teaching Methodology in Higher Education**». С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>, в базе данных EBSCO (США), а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки)

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

*Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого*

Редакционная коллегия журнала

АЛМАЗОВА Н.И. – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **главный редактор**;

ПОПОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **ответственный редактор**;

АЛИКИНА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Пермь, Россия);

АРРИБАС Андрес Сантана – профессор (Институт Пушкина; Университет Кадиса, Испания);

БАГРАМОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

БАСС И.И. – доктор филологических наук (Санкт-Петербургский государственный институт культуры; Санкт-Петербург, Россия);

БОРЗОВА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Петрозаводский государственный университет; Петрозаводск, Россия);

ГУЗИКОВА Л.А. – доктор экономических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

ЕРЕМИН Ю.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

ИГНА О.Н. – доктор педагогических наук, профессор (Томский государственный педагогический университет; Томск, Россия);

КОГАН М.С. – кандидат технических наук, доцент (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

КОРЯКОВЦЕВА Н.Ф. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет; Москва, Россия);

КРЫЛОВ Э.Г. – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент (Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова; Ижевск, Россия);

ПОМОРЦЕВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский университет дружбы народов, Москва, Россия);

РАНГЕЛОВА Эмилия – доктор педагогических наук, профессор (Софийский университет Св. Климента Охридского; София, Болгария)

РИНГБЛОМ Наталия – PhD (филол.) (Стокгольмский университет; Стокгольм, Швеция)

РУБЦОВА А.В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

СЫСЦОВ П.В. – доктор педагогических наук, профессор (Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; Тамбов, Россия);

ТАРЕВА Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор (Московский городской педагогический университет; Москва, Россия);

ТИТОВА С.В. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);

НГУЕН ТХИ ТХУ ДАТ – кандидат филологических наук (Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина, Ханой, Вьетнам);

ФРИЦЛЕР Н.М. – доктор педагогических наук (Рурский Университет; Бохум, Германия)

При отборе статей редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 9. No. 34. 2020



POLYTECH-PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2020

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles «Teaching Methodology in Higher Education» has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». Since 2017 the journal is published 4 times a year.

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor): registration certificate number is PI № FS 77 – 72908.

Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>; to the database EBSCO (USA), and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

The journal publishes articles corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences (13.00.01 / 13.00.02 / 13.00.08) and 10.00.00 – Philological sciences (10.02.21 Applied and mathematical linguistics / 10.02.22 Languages of peoples of European, Asian and African foreign countries)

Original articles, author's translations of the articles published in foreign scientific publications, surveys, reviews, comments and reports on scientific events are accepted for publication

*Published by the decision of the Learned Council of the Institute
of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

Editorial board:

Almazova Nadezhda Iv. – Associate Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Editor in Chief**;

Popova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Executive Editor**;

Alikina Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Perm National Research Polytechnic University; Perm, Russia*);

Arribas Andrés Santana – Professor (*Instituto Pushkin Cádiz; University of Cadiz, Spain*)

Bagramova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

Borzova Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Petrozavodsk State University; Petrozavodsk, Russia*);

Bass Irina I. – Dr. Sc. (Philol.) (*Saint-Petersburg State University of Culture and Arts; St. Petersburg, Russia*);

Guzikova Liudmila A. – Dr. Sc. (Economics), Professor; (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Eremin Yuri V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

Ignat Olga N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*);

Kogan Marina S. – Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Koryakovtseva Nataliya F. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Linguistic University; Moscow, Russia*);

Krylov Eduard G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Kalashnikov Izhevsk State Technical University; Izhevsk, Russia*);

Sysoyev Pavel V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Derzhavin Tambov State University; Tambov, Russia*);

Pomortseva Nataliya V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia*);

Rangelova Emilia – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, (*Sofia University St. Kliment Ohridski; Sofia, Bulgaria*)

Ringblom Natalia – PhD (Philol.) (*Stockholm University; Stockholm, Sweden*)

Rubtsova Anna V. – Dr.Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Tareva Elena G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow City University; Moscow, Russia*);

Titova Svetlana V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*);

Nguyen Thi Thu Dat – Ph. D. (Philol.) (*The Hanoi branch of the Pushkin Institute of Russian language, Hanoi, Vietnam*);

Fritsler Natalia – Dr. Sc. (Pedagogy), (*Germany, Ruhr University Bochum*)

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The views of the authors may not represent the views of the Editorial Board.

The journal is circulated among the leading libraries in the Russia, the CIS and other foreign countries. The printed version of journal is distributed through the «Press of Russia»: subscription index 33083.

The address: Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алмазова Н.И., Мушенко Е.В.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ К КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ	8
--	---

Воздвиженская А.В., Королева Н.Г., Липатова Е.Г.

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	24
--	----

Кубачева К.И., Баева Т.А., Суслова О.В.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	33
--	----

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Чонгор А., Хамбух А., Немет Т., Хильд Г.

МОТИВЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	42
--	----

Давыдович А.

ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОГО ВЕНГЕРСКОГО ЯЗЫКА И МЕДИЦИНСКОГО АНГЛИЙСКОГО: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ	53
--	----

Хвощ Р.Н., Макарова О.В.

ПАЦИЕНТОЦЕНТРИЧНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ	61
---	----

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Савельева И.Ф., Ситникова А.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ LIRA	71
--	----

В следующем выпуске	79
---------------------------	----

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Almazova Nadezhda I., Mushenko Ekaterina V. INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS A GROUND FOR DEVELOPING POSTGRADUATE STUDENTS' READINESS FOR ENHANCED COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT	8
Vozdvizhenskaya Anna V., Koroleva Nataliya G., Lipatova Ekaterina G. ANALYSIS OF TRANSITION TO A TOTALLY REMOTE CLASSROOM: PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS	24
Kubacheva Kabsiyat I., Baeva Tamara A., Suslova Olga V. INDIVIDUAL APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	33

INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

Csongor Alexandra, Hambuch Anikó, Németh Timea, Hild Gabriella THE MOTIVES AND BENEFITS OF PEER TEACHING FOR MEDICAL STUDENTS IN LANGUAGE CLASSES	42
Dávidovics Anna TEACHING AND LEARNING MEDICAL HUNGARIAN VS. MEDICAL ENGLISH: SIMILARITIES AND DIFFERENCES	53
Khvoshch Raisa N., Makarova Olga V. PATIENT-CENTERED APPROACH IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS	61

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Savel'yeva Inna F., Sitnikova Anastasia A. ORGANIZATION OF INDEPENDENT LEARNING ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS USING THE JIRA SYSTEM	71
In the next Issue	79

Теория и методика профессионального образования

Theory and methodology
of professional education

Н.И. Алмазова, Е.В. Мушенко

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ К КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ



АЛМАЗОВА Надежда Ивановна – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: almazovanadia1@yandex.ru

ALMAZOVA Nadezhda I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: almazovanadia1@yandex.ru



МУШЕНКО Екатерина Владимировна – старший преподаватель Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: ekaterina_mushenko@mail.ru

MUSHENKO Ekaterina V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: ekaterina_mushenko@mail.ru

В статье рассматривается процесс междисциплинарной интеграции как основы формирования коммуникативных навыков аспирантов медицинских вузов, необходимых для общения в профессиональной среде. Проанализирована сущность понятия «междисциплинарная интеграция» на примере медицинского вуза, а также обоснована необходимость разработки технологии интегрированного обучения и внедрения ее в курс иноязычной языковой подготовки аспирантов медицинского вуза с учетом реалий как российского, так и международного научно-академического сообщества с точки зрения коммуникативных ситуаций и видов деятельности, в которых данные ситуации реализуются. Приводится обоснование понятия «готовность к профессиональной коммуникации» с точки зрения набора необходимых компетенций для осуществления профессиональной деятельности в научной среде. Представлены выводы об эффективности внедрения технологии интегрированного обучения в курс иноязычной языковой подготовки аспирантов медицинского вуза.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ; КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ; АСПИРАНТЫ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Ссылка при цитировании: Алмазова Н.И., Мушенко Е.В. Междисциплинарная интеграция как основа формирования готовности аспирантов медицинских вузов к коммуникации в профессиональной среде // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 34. С. 8–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.01

Введение. В 2014 году произошли изменения обязательных требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) третьего поколения к результатам усвоения программы подготовки кадров высшей квалификации в вузах различных направлений подготовки, в том числе, медицинских. Изменения, касающиеся медицинских вузов, определяют ориентированность на формирование ряда компетенций, представленных по направлениям подготовки «Фундаментальная медицина», «Биологические науки», «Медико-профилактическое дело» и «Клиническая медицина». К ним относятся: готовность к участию в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3); а также использование современных методов и технологий научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4)^{1,2,3,4}, что

способствует интеграции молодого исследователя в мировое международное научно-академическое сообщество. Таким образом, в качестве проблемы для методистов, организаторов образовательного процесса, а также преподавателей, в том числе, преподавателей иностранного языка, представляется проблема достижимости целевых установок ФГОС ВО и профессиональных стандартов. Переориентирование требований ФГОС третьего поколения к результатам усвоения программы подготовки кадров высшей квалификации привело к необходимости пересмотра структуры, содержания и целей иноязычной подготовки молодых исследователей. Основопологающим аспектом при формировании вышеуказанных компетенций является развитие иноязычных коммуникативных знаний, умений и навыков аспирантов, которые являются основой успешной коммуникации в научно-академической сфере, что также отражается в профессиональном стандарте Министерства труда и социальной защиты РФ «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и в проекте профессионального стандарта «Научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность)».^{5,6} Учет требований ФГОС к результатам усвоения дисципли-

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 сентября 2014 г. N 1198 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 30.06.01 Фундаментальная медицина (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» // URL: <http://www.consultant.ru>, 13.10.2019.

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. N 871 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 06.06.01 Биологические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» // URL: <http://www.consultant.ru>, дата обращения: 13.10.2019.

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 сентября 2014 г. N 1199 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 32.06.01 Медико-профилактическое дело (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» // URL: <http://www.consultant.ru>, дата обращения: 13.10.2019.

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 сентября 2014 г. N 1200 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 31.06.01 Клиническая медицина (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» // URL: <http://www.consultant.ru>, дата обращения: 13.10.2019.

⁵ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // URL: <https://minjust.consultant.ru>, 13.10.2019.

⁶ Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность)» (подготовлен Минтрудом России 05.09.2017) // URL: <https://szgmu.ru/sveden/files/000880.pdf> 03.08.2020.

ны, а также актуальные требования научно-академического сообщества XXI века к достижению целей коммуникации в различных ситуациях общения, как на родном языке, так и на иностранном, возможно в условиях специально организованной образовательной среды, которая является необходимым условием для подготовки выпускника вуза (в случае с медицинским вузом, – выпускника ординатуры) к научно-исследовательской работе. Тем не менее, существует ряд противоречий в системе подготовки аспиранта (который по окончании обучения получит квалификацию преподавателя-исследователя) в медицинском вузе с точки зрения преемственности формирования компетенций на трех уровнях высшего образования. Как показала предварительная диагностика сформированности компетенций, необходимых для осуществления научно-исследовательского вида деятельности, а также вовлеченности в эти виды деятельности, выпускники медицинского вуза оказались не готовы к участию в научной, а также академической деятельности кафедры, в связи с отсутствием необходимой подготовки на предшествующих уровнях образования.

Таким образом, представляется необходимым создание и внедрение специальной образовательной технологии по формированию готовности аспирантов к коммуникации в профессиональной среде, которую мы называем технология интегрированного обучения. Данная технология будет актуализировать не только потенциал дисциплины «Иностранный язык» с точки зрения ее коммуникативной направленности, но также потенциал других дисциплин, реализуемых в рамках программы подготовки кадров высшей квалификации. К ним относятся такие дисциплины, как «Введение в планирование научных исследований», «Педагогика высшей школы», «История и философия науки», «Методо-

логия научных исследований», «Информационные технологии в образовании», «Средства и методы в медико-биологических научных исследованиях», «Использование научных данных в преподавании». Внедрение данной технологии уже в 1 семестре первого года обучения аспирантов медицинского вуза, несмотря на ограниченное количество академических часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык», позволит не только сформировать основные коммуникативные навыки для решения профессиональных задач, но также, благодаря широким возможностям дистанционной среды, разработанной в рамках реализации данной технологии, создаст необходимую установку на дальнейшее непрерывное профессиональное развитие.

Целью настоящей статьи является рассмотрение понятия междисциплинарной интеграции в качестве основы формирования коммуникативных навыков, определяющих готовность аспирантов медицинских вузов к общению в профессиональной научно-академической среде. В корреляции с данной целевой установкой, готовность к общению рассматривается нами как профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция, которая формируется в рамках иноязычного образования при реализации программы подготовки кадров высшей квалификации в медицинском вузе и определяется, в этом случае, как профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция. Компетенция актуализируется в различных коммуникативных ситуациях и форматах общения, образующих профессиональную современную научно-академическую сферу общения аспирантов медицинских вузов.

Материалы и методы. Теоретико-экспериментальное исследование осуществлялось с 2015 по 2019 гг. на кафедре

иностранных языков Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова Министерства здравоохранения Российской Федерации (СЗГМУ им. И.И. Мечникова). В экспериментальном обучении приняли участие 40 аспирантов первого года, обучающихся по направлениям подготовки 31.06.01 Клиническая медицина, 30.06.01 Фундаментальная медицина, 06.06.01 Биологические науки, 32.05.01 Медико-профилактическое дело. В начале 2018-2019 учебного года перед началом курса дисциплины «Иностранный язык» для аспирантов на входном этапе была организована проверка фоновых знаний в области науки, определение степени выраженности показателя самоэффективности в выполнении различных видов деятельности в научно-академической среде общения, а также вовлеченности аспирантов в определенные виды деятельности в научно-академической среде общения. Проверка проводилась аспирантами самостоятельно с помощью чек-листов, размещенных в одном из дистанционных модулей обучения СДО «Moodle». Также было проведено стандартное входное тестирование на определение уровня владения иностранным языком (Oxford online placement test) и проверка основных функциональных лексических и грамматических единиц в различных ситуациях общения научно-академической среды. Проверка показала низкий уровень знаний в области научных жанров как на иностранном, так и родном языках (термины, типы публикаций, виды научных мероприятий, правила цитирования, необходимых для успешной научно-исследовательской деятельности как на родном, так и на иностранном языках), а также низкие показатели, определяющие выраженность различных видов самоэффективности, что логично коррелировало с низкими показателями эффективности выполнения тех же видов деятельности. Про-

цесс диагностики включал большое количество показателей, в том числе, выраженность степени самоэффективности, вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность, владение функциональными грамматическими и лексическими единицами для осуществления научно-исследовательской деятельности на иностранном языке и другие. Что касается некоторых аспектов вовлеченности в научно-исследовательскую работу, например, процент участия в международных конференциях среди респондентов, то он составил всего 15%, что коррелировало с низкой степенью выраженности уверенности в выполнении таких видов деятельности, как устное представление результатов научного исследования (75% респондентов оценили свою степень уверенности от 1 до 5 по шкале Ликерта) [1]. Схожие результаты наблюдались и по показателям количества публикаций (80% аспирантов не имели ни одной публикации), что коррелировало с низкой оценкой самоэффективности в выполнении данного вида НИР (в среднем от 1 до 4 по шкале Ликерта у 90% респондентов) и, соответственно, низким уровнем владения функциональным набором грамматических и лексических единиц для представления результатов исследования на иностранном языке как в устной, так и письменной формах. Данные результаты подтвердили необходимость создания и внедрения технологии интегрированного обучения для формирования иноязычных коммуникативных навыков аспирантов медицинских направлений подготовки для успешного общения в научно-академической среде.

При формировании коммуникативной компетенции актуальной задачей также является создание объективной системы оценки, которая может быть использована как в качестве проверки преподавателем в ходе аудиторного занятия, так и в качестве самооценки, что является преимуществом в

условиях ограниченного количества академических часов, выделяемых на аудиторную работу аспирантов, и большим объемом времени – на самостоятельную (24 ак. ч. – на аудиторную работу и 48 ак. ч. – на самостоятельную в 1 и 2 семестрах) и является механизмом, обеспечивающим реализацию целей непрерывного профессионального развития. Чтобы процесс обучения был адаптируемым и легко корректируемым на всех его этапах, необходима не только разработка активного дистанционного пространства для формирования коммуникативной компетенции, которую составляют знания, умения и навыки, подкрепленные определенным опытом, необходимые для усвоения дисциплины, но и объективной поэтапной системы оценки. Значительная часть общей трудоёмкости дисциплины «Иностранный язык» приходится на самостоятельную работу (96 ак. ч. за весь курс), что требует организации не только последовательной и логичной системы дистанционного обучения, но также и адаптируемой системы оценки, которая могла бы послужить не только традиционным механизмом оценки аудиторной и самостоятельной работы аспирантов преподавателем, но также и для самопроверки или взаимопроверки самими аспирантами.

Предложенная система оценки представляет собой набор чек-листов, индивидуально разработанных для каждой из коммуникативных ситуаций, профессиональной научно-образовательной и академической среды общения. Чек-листы являются традиционным методом оценки коммуникативных навыков в клинической среде в ситуациях общения врач – пациент, зарекомендовав себя объективным, эффективным и простым в использовании механизмом как в России, так и за рубежом [2; 3; 4]. Система оценки на основе чек-листов для проверки иноязычных коммуникативных навыков, предложенная аспирантам

СЗГМУ им. И.И. Мечникова, является поэтапной, включающая оценку иноязычных коммуникативных навыков в качестве входного, промежуточного и итогового тестирования. Все чек-листы были разработаны на основе уже имеющихся оценочных средств [5], с последующей их адаптацией к потребностям слушателей и реалиям функционирования научно-академического сообщества. Разработанные чек-листы были направлены на проверку следующих аспектов: «Оценка самооэффективности в выполнении различных видов деятельности в научно-академической среде общения»; «Эффективность выполнения определенных видов деятельности в научно-академической среде общения»; «Коммуникативный сценарий»; «Структура научной статьи»; «Дизайн слайда презентации»; «Структура презентации»; «Выступление с научным докладом» и др.

Готовность к коммуникации в профессиональной среде. Для возможности реализации принципа междисциплинарного проектирования как основы формирования готовности аспирантов к общению в профессиональной среде необходимо рассмотреть само понятие «готовность» и формирующих ее компонентов. Безусловно, понятие «готовность» и «компетентность» взаимосвязаны. Термин «компетентность» подразумевает не только совокупность набора компетенцией в виде знаний, умений, навыков и опыта для успешного выполнения профессионально-ориентированной деятельности, но и формирование его личного отношению к видам деятельности, с которыми связаны данные компетенции, а «компетенция» – это набор определенных знаний, умений, навыков, а также способов выполнения различных видов деятельности, которые определяет успешное выполнение профессиональной деятельности [6].

Понятие «готовность» в психолого-педагогической литературе И.А. Зимняя рас-

считывает как совокупность определенных психологических установок, личностных качеств, таких как устойчивую направленность человека к освоению профессии типа «человек – человек», способность к рефлексии, развитые мировоззренческие установки, а также широкую профессиональную компетентность [7]. Кроме того, готовность к профессиональной деятельности подразумевает стремление к профессиональному и личностному развитию, осознание профессиональной «Я-концепции», а также развитое теоретическое мышление, способность к саморегуляции и самооценке [7].

Говоря о теоретической модели готовности к профессиональной деятельности, исследователи выделяют несколько основных блоков. Их количество варьируется у разных исследователей [8; 9; 10; 11], но, тем не менее, можно выделить следующие блоки, отражающие общее понимание понятия «готовность к профессиональной коммуникации»:

1. *Когнитивный блок*: базовые теоретические знания в профессиональной области, а также методы их практического применения.

2. *Мотивационный блок*: мотивация к усвоению профессиональных знаний, умений и навыков как в условиях обучения, так и на протяжении всей профессиональной деятельности.

3. *Блок личностных качеств*: нравственно-этические установки, коммуникативные навыки, дисциплинированность, ответственное отношение к выполняемой деятельности и др. [9].

4. *Саморегуляционный блок*: способность к компенсированию внешнего негативного воздействия и систематизации ресурсов для успешного выполнения профессиональной деятельности [10].

5. *Оценочный блок*: развитая способность к оценке соответствия собственных знаний, умений и навыков к уровню выполняемых задач [11].

Рассмотрев понятие «готовность», определим основные компоненты (см. рис. 1), формирующие каждый из представленных выше блоков, т. е. ключевые векторы, которые выражаются в самих результатах обучения и которые формируют готовность аспирантов к общению в профессиональной среде. В основу новой актуальной программы дисциплины «Иностранный язык» на базе СЗГМУ им. И.И. Мечникова была заложена разработанная специально для целей данного курса модель готовности, которая отражает как коммуникативные навыки, входящие в основу компетенций, предъявляемых в качестве обязательных для формирования в результате усвоения программ подготовки кадров высшей квалификации (УК-3, УК-4), так и коммуникативные навыки, которые являются актуальными для научно-академической сферы общения (публичное представление собственных научных результатов (как в письменной, так и устной формах), успешное применение функциональных лексических моделей аргументации собственного мнения в научном стиле, представление визуальной информации для описания научных данных, успешное использование функциональных лексических и грамматических единиц для взаимодействия в научном коллективе с исследовательскими целями и другие) [12]. Кроме того, мы также рассматриваем *Мотивационный блок*, *Блок личностных установок* (стремление к повышению уровня профессиональной компетентности на протяжении всей жизни, адаптационные и саморегуляционные способности для минимизации негативных факторов профессиональной деятельности и др.) [13], *Когнитивный блок* и *Операциональный блок* (представление о содержании деятельности и способах ее выполнения: знания, умения и навыки для успешного выполнения профессиональной деятельности).

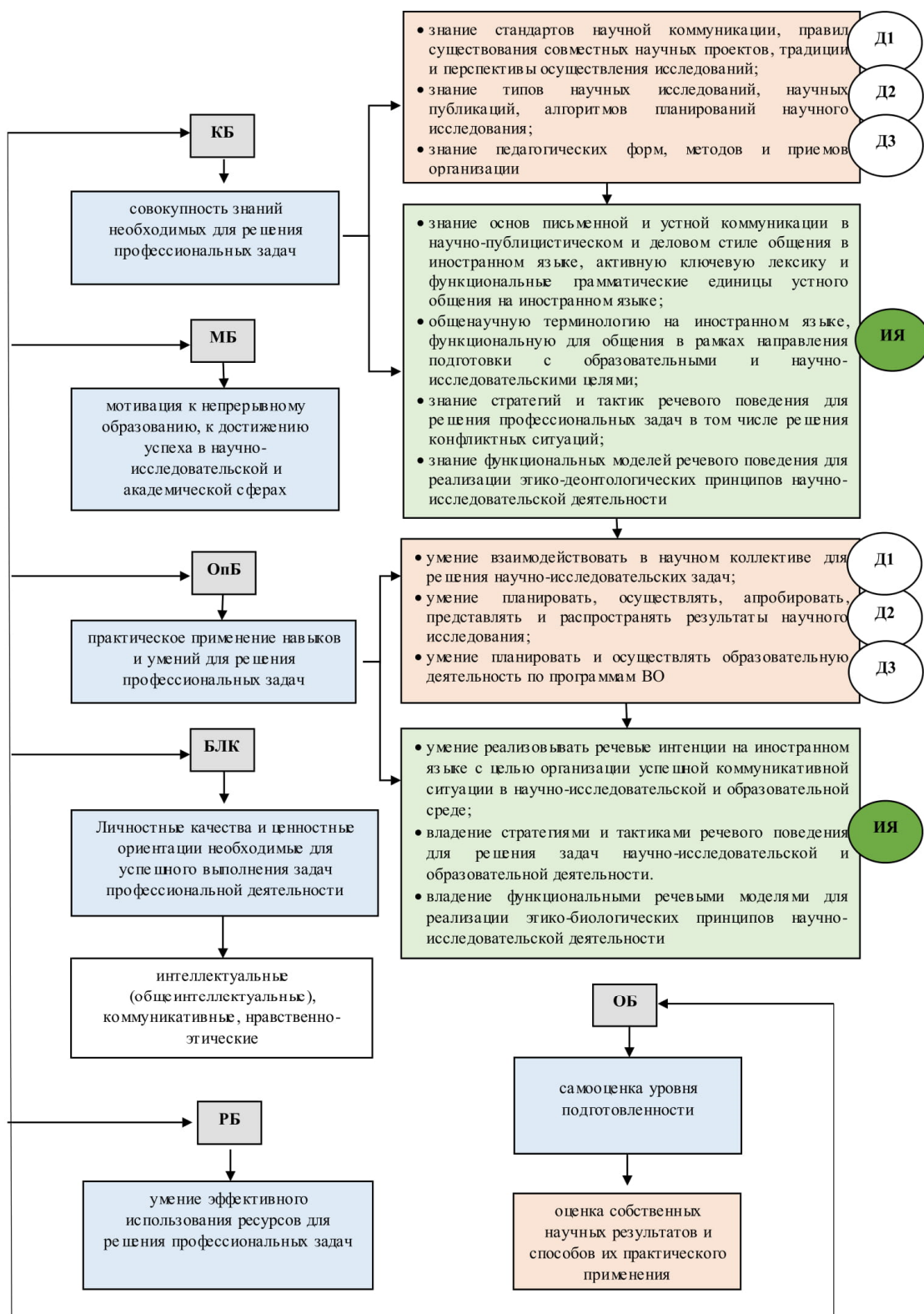


Рис. 1. Модель готовности к профессиональной коммуникации
 (KB- когнитивный блок, MB – мотивационный блок, OpB – операционный блок,
 BLK – блок личностных качеств, CB – саморегуляционный блок, ОБ – оценочный блок,
 Д (1,2,3) – смежные дисциплины, ИЯ – иностранный язык).

Таким образом, анализ понятия «готовность к профессиональной коммуникации» продемонстрировал различные входящие в ее состав компоненты, которые затрагивают как профессиональную, так и личностно-эмоциональную сферы и которые способствуют успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Междисциплинарная интеграция. В качестве методологической основы реализации иноязычной языковой подготовки аспирантов медицинского вуза рассматривается междисциплинарная интеграция, которая является предметом изучения многих исследователей [14; 15; 16; 17; 18]. Междисциплинарная интеграция является одним из аспектов, важность которого рассматривалась в рамках Болонского процесса [17]. Кроме того, исследователи отмечают, что реализация междисциплинарных связей в процессе иноязычной языковой подготовки способствует формированию диалектического мышления обучающихся, способности к обобщению знаний из различных учебных дисциплин, что необходимо для решения проблем современности, требующих междисциплинарного знания [14].

Существует несколько трактовок понятия «интеграция» и в частности «межпредметная интеграция», что свидетельствует о многоплановом характере данного явления. Обобщенно под интеграцией понимается процесс взаимного согласования учебных дисциплин для систематической организации процесса обучения. Согласно Г.Н. Бодриковой, понятие междисциплинарности трактуется как система связей, способствующей формированию у обучающихся межпредметных приемов познавательной деятельности в процессе усвоения знаний, умений и навыков на основе предметного содержания дисциплин, реализуемых программами высшего образования [18]. В контексте медицинского образования, которое характеризуется своей непрерывностью, совершенствование приемов познавательной

деятельности является актуальной задачей для непрерывного профессионального роста. Кроме того, ключевым моментом является профессионально-ориентированный характер данной познавательной деятельности и при рассмотрении интеграции дисциплины «Иностранный язык» и других дисциплин, реализуемых программой подготовки кадров высшей квалификации в медицинском вузе, наблюдается взаимодействие языкового и профессионально-ориентированного аспектов подготовки.

Рассматривая междисциплинарную основу иноязычного образования в медицинском вузе, стоит отметить, что междисциплинарные связи способствуют реализации основных функций обучения иностранному языку как учебному предмету: образовательной, воспитательной и развивающей. Образовательная функция реализуется в усвоении системы иноязычных знаний с учетом профессиональной направленности, т. е. на основе систематизации учебного процесса с учетом междисциплинарности. В нашем случае интерес представляет такие аспекты профессиональной деятельности будущего преподавателя-исследователя в области медицины как написание научных статей, участие в конференциях, реферирование зарубежной научной литературы, статистическая обработка данных научного исследования, организация диссертационного исследования и др. *Воспитательная функция* предполагает формирование ценностных ориентаций, научного мировоззрения, этических и нравственных аспектов профессиональной научной и образовательной деятельности. Воспитательная функция приобретает особую актуальность при обучении аспирантов медицинского вуза, поскольку их профессиональная научно-академическая деятельность связана с человеком: с результатами его интеллектуальной деятельности, с обучением студентов, с проведением клинических испытаний и т. д. Данные виды деятельности требуют

не только профессиональных знаний, но и соблюдения этических норм (соблюдение правил цитирования, например), этико-деонтологических норм клинического исследования (соблюдение врачебной тайны, достоверность предоставляемых данных, соблюдение процедуры клинического исследования и т. д.). *Развивающая функция* отражается, в первую очередь, в создании автономности учебного процесса на отдельных его этапах на основе междисциплинарных знаний, что формирует самостоятельность будущих преподавателей-исследователей в области медицины, положительно влияя на создание устойчивых интенций к непрерывному профессиональному развитию, что является необходимым условием для реализации целей непрерывного медицинского образования [15; 19; 20]. В табл. 1 на примере универсальной компетенции (УК-3) и требований ФГОС к результатам усвоения программы подготовки кадров высшей квалификации (а именно научно-преподавательская деятельность в области фундаментальной медицины, биологических наук, медико-профилактического дела и клинической медицины, а также преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования) продемонстрированы этапы формирования компетенции в виде знаний, умений и навыков в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык», коррелирующих со знаниями, умениями и навыками, формируемыми тремя дисциплинами, реализуемыми ОПОП («Введение в планирование научных исследований», «История и философия науки» и «Педагогика высшей школы»). Рассмотрим некоторые аспекты взаимодействия дисциплины «Иностранный язык» с другими дисциплинами, представленными в таблице (для примера были обозначены три дисциплины). Целью дисциплины «Введение в планирование научных исследований» является формирование готовно-

сти аспиранта к организации и ведению самостоятельной научно-исследовательской деятельности, а также к участию в научных исследованиях в составе научного коллектива, что соответствует цели и задачам дисциплины «Иностранный язык» по формированию иноязычной языковой компетенции для решения задач профессиональной научно-исследовательской и образовательной деятельности, в том числе, на основе коммуникативных моделей, стратегий и тактик речевого поведения. Коммуникативная направленность дисциплины «Иностранный язык» также проявляется при взаимодействии с дисциплиной «История и философия науки», которая вводит биоэтические принципы и правила в медицинской, научно-исследовательской и образовательной деятельности. Изучение же иностранного языка предполагает усвоение активных ключевых лексических и грамматических функциональных единиц для решения профессиональных научно-исследовательских задач, как при проведении клинических исследований, так и при взаимодействии с другими исследователями. При этом отбор учебного материала способствует формированию знаний относительно биоэтической составляющей научно-исследовательской и образовательной деятельности. Взаимодействие дисциплин «Иностранный язык» и «Педагогика высшей школы» способствует формированию не только знаний в области педагогики, но и способствует развитию навыков по организации учебной деятельности, использованию стратегий речевого поведения, различных функциональных речевых моделей для достижения успешной коммуникативной ситуации и решения возникающих конфликтных ситуаций. Данное взаимодействие осуществляется на основе дистанционных технологий, сочетания аудиторной и внеаудиторной работы, а также вовлечения обучающихся в процесс организации обучения и оценки приобретенных компетенций.

Таблица 1

Взаимодействие дисциплин, реализуемых ОПОП ВО аспирантуры⁷

ЗУНы, формируемые в рамках универсальной компетенции (УК-3)			
Иностранный язык	Введение в планирование научных исследований	История и философия науки	Педагогика высшей школы
Знать: – основы письменной и устной коммуникации в научно-публицистическом и деловом стилях общения в иностранном языке, функциональные лексические и грамматические единицы устного и письменного общения на иностранном языке в научно-исследовательских целях; узкоспециальную и общенаучную терминологию на иностранном языке, Уметь: – воспринимать, понимать и адекватно интерпретировать чужое высказывание на английском языке в научно-публицистическом и деловом стилях общения; – реализовать в устной и письменной речи собственные речевые намерения на английском языке для успешного коммуникативного взаимодействия в научной и образовательной сферах общения. Владеть: – тактиками, моделями и стратегиями речевого поведения для решений научных и образовательных задач; – узкоспециальной и общенаучной терминологией на иностранном языке для решения научно-исследовательских и образовательных задач.	Знать: – стандарты научной коммуникации, правил существования совместных научных проектов, традиции и перспективы осуществляемых исследований; – типы научных исследований, научных публикаций, алгоритмов планирования научного исследования. Уметь: – определять задачи и планы научного исследования, участвовать в научных дискуссиях, как в устной, так и письменной форме – анализировать и систематизировать результаты научного исследования и представлять их в устной и письменной формах. Владеть: – навыками диалогического общения, дискуссии, коллективного обсуждения для решения профессиональных задач.	Знать: – философскую этико-деонтологическую основу ведения научно-исследовательской деятельности; нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность в области медицины на национальном и международном уровнях. Уметь: – применять биоэтические принципы и правила в медицинской, научно-исследовательской и образовательной деятельности Владеть: – навыками применения биоэтических принципов и правил в профессиональной деятельности	Знать: – педагогические подходы, методы, формы и способы организации аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся в том числе на основе интерактивных и дистанционных технологий Уметь: – применять педагогические подходы, методы, формы и способы организации аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся в том числе на основе интерактивных и дистанционных технологий Владеть: – навыками планирования, организации и проведения занятий в высшей школе традиционными и современными образовательными технологиями

⁷ Основная профессиональная образовательная программа высшего образования подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Направление подготовки: 31.06.01 Клиническая медицина. Министерство здравоохранения Российской Федерации ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова» URL: <https://szgmu.ru/sveden/files/000880.pdf>, 03.08.20

Одним из аспектов, представляющих интерес для осуществления иноязычной языковой подготовки в неязыковом вузе, является внутридисциплинарная интеграция, под которой подразумевается интеграция подходов, методов, форм и средств обучения. Предложенная технология (см. рис. 2) по формированию готовности аспирантов медицинского вуза к профессиональному общению основана на различных формах взаимодействия преподавателя и обучающихся. Процесс обучения построен на сочетании аудиторной и внеаудиторной работы, организованной с помощью дистанционного модуля обучения, материал которого в свою очередь предваряет аудиторное занятие, реализуя цель и задачи метода «перевернутого урока» (flipped classroom), оптимизируя процесс обучения в условиях ограниченного объема аудиторной нагрузки. Взаимодействие обучающихся внутри группы основано в первую очередь на методе обучения в сотрудничестве (cooperative learning), что способствует формированию навыка работы в коллективе для решения общих задач, формируя навык диалогического взаимодействия. Таким образом, сочетание различных форм и методов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» позволяет не только логично организовать процесс иноязычной подготовки, но и ввести в курс дисциплины знания из смежных областей, необходимых для осуществления научно-исследовательской деятельности [21].

На основе подхода «перевернутый класс» были разработаны дистанционные модули, соответствующие тематическому наполнению дисциплины. Программа дисциплины «Иностранный язык» для аспирантов была составлена с учетом коммуникативных ситуаций в научно-академической среде общения, представленных в Коммуникативном блоке. Тематический план дисциплины представлен такими темами как *Международные научные мероприятия, Научное сотрудничество на международ-*

ном уровне, Профессионально-ориентированный перевод аутентичных научных текстов, Академическая мобильность преподавателей и студентов вузов, Тенденции современного образования и др. Данное тематическое наполнение стало содержательной основой технологии интегрированного обучения по формированию готовности аспирантов медицинского вуза к профессиональной коммуникации и отражает взаимодействие в содержательном и целевом планах с другими дисциплинами ОПОП. Планирование аудиторных занятий было основано на предварительном размещении в СДО Moodle учебных материалов в различных форматах (видеолекции, текстовый материал, тестовые задания, ситуативные задачи), которые предлагаются в первую очередь для самостоятельного обучения аспирантам. При проверке материала во время аудиторного занятия преподаватель, так же, как и аспиранты при парной работе используют один из чек-листов, соответствующий заданной ситуации и области проверки. Стоит отметить, что отбор материала осуществлялся с учетом направленности подготовки обучающихся, их личностно-мотивационных установок, особенностей усвоения материала и других индивидуальных особенностей, реализуя идеи центрированного на обучающемся подхода, а также принципов интегрированного обучения с точки зрения взаимодействия целевого, содержательного и организационного компонентов процесса обучения; активности обучающихся, проблемной направленности обучения, а также формирования мотивационно-ценностного отношения как к обучению, так и к профессиональной деятельности и др. [13; 22].

Таким образом, последовательная организация аудиторной и самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык» на основе интегрированной технологии, объединяющей коммуникативный потенциал иностранного языка и содержательный компонент профессионально-ориентированных дисциплин, реализуемых программой

подготовки кадров высшей квалификации, способствует реализации цели и задачам профессионально-ориентированной подго-

товки будущих преподавателей-исследователей с точки зрения их готовности к научно-академической деятельности.

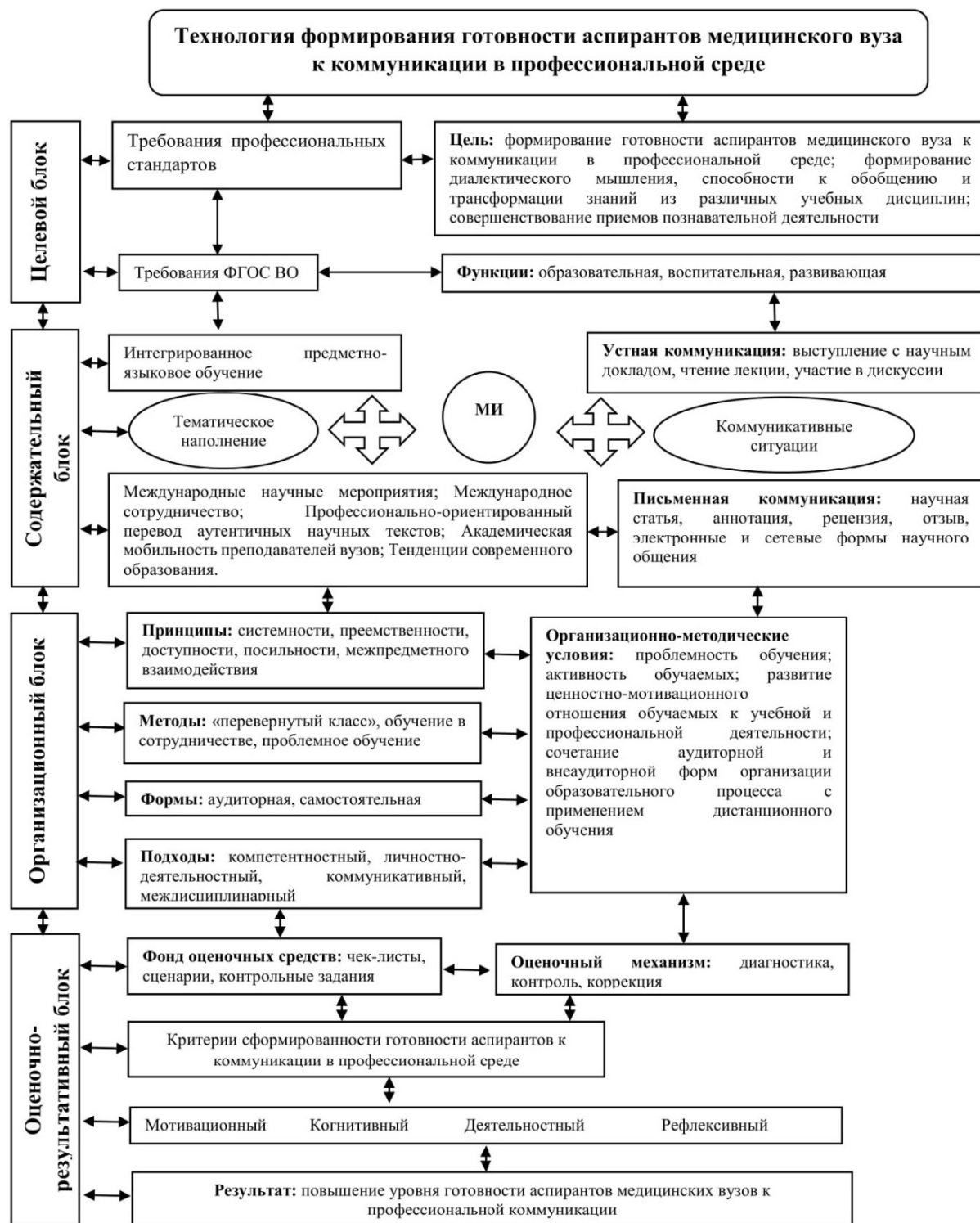


Рис. 2. Технология интегрированного обучения аспирантов медицинских вузов, актуализирующая готовность к коммуникации в профессиональной научно-академической среде

На заключительном этапе педагогического эксперимента была проведена повторная диагностика обучающихся, входящих в состав контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ), с целью проверки сформированности готовности к коммуникации в профессиональной среде. Согласно полученным результатам, показатели уверенности в выполнении различных видов деятельности в научно-исследовательской и образовательной среде в экспериментальной группе были выше по сравнению с контрольной группой (в среднем показатели по различным видам деятельности варьировались от 6 до 10 по шкале Ликерта у 85% респондентов, по сравнению с контрольной, показатели в которой не превышали 5 по шкале Ликерта у 90% респондентов, что соответствовало низкой и средней степени уверенности). Данные результаты соответствовали показателям вовлеченности обучающихся в процесс обучения, полученными на основе качественных и количественных данных в ходе диагностики, включающей анкетирование, устный опрос, повторное тестирование на проверку использования функциональных грамматических и лексических единиц в рамках каждой из пройденных коммуникативных ситуаций в экспериментальной группе, учета посещаемости аудиторных занятий (90% обучающихся в ЭГ имели 100% посещаемость по сравнению с 45% в КГ), результативных показателей выполнения упражнений в дистанционном модуле обучения (в среднем с результатом 87% в ЭГ по сравнению с 53% в КГ). По окончании курса обучения было проведено оценка уровня удовлетворенности организацией процесса обучения по дисциплине «Иностранный язык». Большинство аспирантов в ЭГ (95%) были удовлетворены результатами обучения (от 7 до 10 пунктов по шкале Ликерта по различным показателям), что свидетельствует о правильном и

эффективном направлении организации аудиторной и неаудиторной работы по дисциплине.

Выводы. Проанализировав новые требования к результатам усвоения программы подготовки кадров высшей квалификации в медицинском вузе, мы пришли к выводу о необходимости пересмотра программы иноязычной языковой подготовки аспирантов медицинских направлений подготовки. Проведенная диагностика продемонстрировала актуальность разработки и внедрения в курс обучения аспирантов новой интегрированной технологии для формирования их готовности к общению в профессиональной среде, что подразумевает в первую очередь научно-академическую деятельность в качестве преподавателей-исследователей. При этом «готовность» рассматривается нами как многоплановое явление, включающее не только профессиональные знания и умения, но и мотивационно-личностный и другие психологически направленные компоненты. После разработки интегрированной технологии, объединяющей аудиторную и самостоятельную работу аспирантов на основе дистанционного обучения, отражающего идеи таких педагогических методов как «перевернутый урок» и обучение в сотрудничестве была разработана и внедрена адаптивная система оценки для каждого из навыков, формируемых в ходе обучения для возможности дальнейшей коррекции процесса обучения. Таким образом, проведя повторное анкетирование после окончания курса, мы получили положительную динамику по показателям фоновых знаний, степени уверенности в выполнении тех или иных видов деятельности, а также вовлеченности, как в образовательный процесс, так и в различные виды деятельности, связанные с профессиональной деятельностью аспирантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Joshi et al.** Likert scale: explored and explained BJAST, 2015 7(4):396-403
2. **Mortsiefer A, Immecke J, Rotthoff T, et al.** Summative assessment of undergraduates' communication competence in challenging doctor-patient encounters. Evaluation of the Düsseldorf CoMeD-OSCE. Patient Educ Couns. 2014 Jun;95(3):348-355.
3. **Peterson E.B, Calhoun A.W, Rider E.A.** The reliability of a modified Kalamazoo Consensus Statement Checklist for assessing the communication skills of multidisciplinary clinicians in the simulated environment. Patient Educ Couns. Elsevier Ireland Ltd. 2014. Sep; 96(3): 411-418
4. **Stubenrauch S, Schneid E-M, Wünsch A, et al.** Development and evaluation of a checklist assessing communication skills of oncologists: the COM-ONChecklist. J Eval Clin Pract. 2012 Apr;18(2):225-230.
5. Clinical Research Self-Appraisal Inventory (UNM Health Sciences centre) – URL: <https://hsc.unm.edu/research/brep/common/docs/mcdp/mcdp-crai.pdf>
6. **Хуторской А.В., Хуторская Л.Н.** Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. 2012. №2. С.8.
7. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Университетская книга; Логос, 2000. – ISBN 5-88439-097-1 – 384 с.
8. **Попов Л.М., Пучкова И.М., Устин П.Н.** Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2015. Т.157. №4. С. 215-224. ISSN: 2541-7738 eISSN: 2500-2171
9. **Пучкова И.М., Петрик В.В.** Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2015. Т.157. №4. С.245-252 ISSN: 2541-7738 eISSN: 2500-2171
10. **Лунегова Е.К.** Проблемы формирования у будущих специалистов социальной сферы психологической готовности к работе с детьми-инвалидами // Вестник Казанского технологического университета. 2006. №4. С. 304-309
11. **Ольховик Н.Г., Липатова Е.Г., Воздвиженская А.В.** Методологические основы формирования коммуникативных навыков аспирантов медицинских вузов // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 7. С. 200-204 ISSN: 1812-7320
12. **Воздвиженская А.В., Ольховик Н.Г., Артюшкин С.А.** Модель профессиональной коммуникативной компетенции будущего врача // Евразийское Научное Объединение. 2018. № 12-5 (46). С. 336-338 ISSN: 2411-1899
13. **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 DOI: 10.17223/19996195/39/8
14. **Попова Н.В.** Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход: монография. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2012. ISBN: 978-5-7422-3727-3 – 252 с.
15. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: учебное пособие. – М.: АСТ, 2008. ISBN: 978-5-17-048998-5. – 238 с.
16. **Байденко В.И.** Болонский процесс: середина пути. – М.: Логос, 2005. – ISBN 5-7563-0269-7
17. **Гурьев А.И.** Межпредметные связи в системе современного образования: моногр. / под ред. А.В. Усовой, А.В. Петрова. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. ISBN 5-7904-0243-7 – 212 с.
18. **Бодрикова Г.Н.** Использование межпредметных связей при обучении иностранному языку на младших курсах языкового вуза: (на материале французского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – М., 1982. – 22 с.
19. **Щукин А.Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие. – М.: Филоматис, 2006. ISBN: 5-98111-062-7. – 480 с.
20. **Худайбердиева Л.С.** Функции обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в современных условиях // Вопросы науки и образования. 2018. №26 (38). С. 54-56 eISSN: 2542-081X

21. **Липатова Е.Г., Ольховик Н.Г.** Организация самостоятельной работы аспирантов средствами дистанционного обучения (на примере дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе) // И.А. Бодуэн Де Куртенэ и мировая лингвистика: сб. тр. Междунар. конф. VI Бодуэновские чтения, Казань, 18-21 окт. 2017 г. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Д.А. Марты-

нова, Г.А. Николаева. – Казань: КФУ, 2017. ISBN: 978-5-00019-879-7. – С. 132-135

22. **Крылов Э.Г.** Развитие коммуникативного интереса в профессиональной области на основе интеграции обучения инженерным дисциплинам и иностранному языку // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. 2015. Т.18. № 3(67). С.126 – 129. ISSN: 1813-7903

REFERENCES

1. **Joshi et al.** Likert scale: explored and explained BJAST, 2015 7(4):396-403

2. **Mortsiefer A, Immecke J, Rotthoff T, et al.** Summative assessment of undergraduates' communication competence in challenging doctor-patient encounters. Evaluation of the Düsseldorf CoMeD-OSCE. Patient Educ Couns. 2014 Jun;95(3):348–355.

3. **Peterson EB, Calhoun AW, Rider EA.** The reliability of a modified Kalamazoo Consensus Statement Checklist for assessing the communication skills of multidisciplinary clinicians in the simulated environment. Patient Educ Couns Elsevier Ireland Ltd. 2014 Sep; 96(3):411–418

4. **Stubenrauch S, Schneid E-M, Wünsch A, et al.** Development and evaluation of a checklist assessing communication skills of oncologists: the COM-ONChecklist. J Eval Clin Pract. 2012 Apr;18(2):225–230.

5. Clinical Research Self-Appraisal Inventory (UNM Health Sciences centre) – URL: <https://hsc.unm.edu/research/brep/common/docs/mcdp/mcdp-crai.pdf>.

6. **Hutorskoj A.V., Hutorskaja L.N.** Kompetentnost' kak didakticheskoe ponjatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya. Vestnik instituta obrazovaniya cheloveka. 2012. No2. С.8.

7. **Zimnjaja I.A.** Pedagogicheskaja psihologija: uchebnik. – М.: Universitetskaja kniga; Logos, 2000. ISBN 5-88439-097-1– 384 s.

8. **Popov L.M., Puchkova I.M., Ustin P.N.** Psychological Readiness for Professional Activity and Methods of Its Formation. Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki. 2015. T.157. №4. P. 215-224. ISSN: 2541-7738eISSN: 2500-2171

9. **Puchkova I.M., Petrik V.V.** Diagnostics of Psychological Readiness of Students for Professional Activity. Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki. 2015. Vol.157. №4. P. 245-252 ISSN: 2541-7738eISSN: 2500-2171

10. **Lunegova E.K.** Problemy formirovaniya u budushhih specialistov social'noj sfery psihologicheskoy gotovnosti k rabote s det'mi-invalidami // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2006. №4. P. 304-309

11. **Olkhovik N.G., Lipatova E.G., Vozdvizhenskaya A.V.** Methodological grounds for communication skills building in medical postgraduate students. Modern high technologies. 2019. No 7. P. 200-204 ISSN: 1812-7320

12. **Vozdvizhenskaja A.V., Ol'hovik N.G., Artjushkin S.A.** Model' professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushhego vracha // Evrazijskoe Nauchnoe Ob#edinenie. 2018. № 12-5 (46). P. 336-338 ISSN: 2411-1899

13. **Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P.** Pedagogical approaches and models of integrated teaching foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics. Language and Culture. 2017. No 39. pp. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8.

14. **Popova N.V.** Modul'noe proektirovanie integrativnoj osnovy obucheniya inostrannomu jazyku v vuze: mezhdisciplinarnyj podhod. – SPb., Izd-vo Politehn. un-ta, 2012. ISBN: 978-5-7422-3727-3– 252 s.

15. **Solovova E.N.** Metodika obucheniya inostrannym jazykam : bazovyj kurs : Uchebnoe posobie. – М. : AST. 2008. ISBN: 978-5-17-048998-5. – 238 s.

16. **Bajdenko V. I.** Bolonskij process: seredina puti . – М. : Logos, 2004. – 207 s.

17. Gur'ev A.I. Mezhpredmetnye svyazi v sisteme sovremennogo obrazovaniya: monogr. Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2002. – 212 s. ISBN 5-7904-0243-7

18. Bodrikova G.N. Ispol'zovanie mezhpredmetnykh svyazei pri obuchenii inostrannomu jazyku na mladshih kursah jazykovogo vuza : (na materiale fr. jaz.) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.02. – M., 1982. – 22 s.

19. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: Teoriya i praktika: Uchebnoe posobie. – M.: Filomatis, 2006. ISBN: 5-98111-062-7. – 480 s.

20. Hudajberdieva L.S. Funkcii obucheniya inostrannomu jazyku studentov nejazykovykh vuzov v sovremennykh usloviyakh // Voprosy nauki i

obrazovaniya. 2018. №26 (38). P. 54-56 eISSN: 2542-081X

21. Lipatova E.G., Ol'hovik N.G. Organizacija samostojatel'noj raboty aspirantov sredstvami distancionnogo obucheniya (na primere discipliny «Inostrannyj jazyk» v medicinskom vuze) // I.A. Bodujen De Kurtenje i mirovaja lingvistika: Trudy i materialy Mezhdunar. Konf. / Pod obsh. red. K.R. Galiullina, E.A. Gorobec, D.A. Mart'janova, G.A. Nikolaeva. – Kazan': KFU, 2017. – P. 132-135

22. Krylov E.G. Development of students' interest towards professional communication on the base of integrative teaching engineering courses and foreign language. *Bulletin of Kalashnikov ISTU*. 2015. No 3 (67). P. 126 – 129. ISSN: 1813-7903

Almazova N.I., Mushenko E.V. Interdisciplinary integration as a ground for developing postgraduate students' readiness for enhanced communication in the professional environment. The article describes a process of interdisciplinary integration as the basis for developing communication skills of postgraduate students of medical universities which are required for communication in a professional environment which is considered as scientific and academic sphere of communication. The article analyzes a concept of 'interdisciplinary integration' on the example of a medical university, and substantiates the need for developing integrated learning technology and integrating it into the course of a foreign language training of postgraduate students of a medical university. The technology takes into account current features of both the Russian and international scientific and academic communities in terms of communicative situations and types of activities where these situations are presented. The article considers interdisciplinary integration implemented in the course of foreign language training of postgraduate students in the medical university. The article provides explanation of 'readiness' as a number of competencies necessary for carrying out professional activities. The conclusions demonstrate the effectiveness of implementing the integrated learning technology into the course of a foreign language training within a postgraduate course in the medical university.

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION; COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT; FOREIGN LANGUAGE IN A MEDICAL UNIVERSITY; POSTGRADUATE STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY

Citation: Almazova N.I., Mushenko E.V. Interdisciplinary integration as a ground for developing postgraduate students' readiness for enhanced communication in the professional environment. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 8–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.01

A.B. Воздвиженская, Н.Г. Королева, Е.Г. Липатова

ANALYSIS OF TRANSITION TO A TOTALLY REMOTE CLASSROOM: PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS



ВОЗДВИЖЕНСКАЯ Анна Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова.
ул. Кирочная, 41, Санкт-Петербург, 191015, Россия.
e-mail: Anna.Vozdvizhenskaya@szgmu.ru

VOZDVIZHENSKAYA Anna V. – North-Western State I.I. Mechnikov Medical University.
Kirochnaya, 41, St. Petersburg, 191015, Russia;
e-mail: Anna.Vozdvizhenskaya@szgmu.ru



КОРОЛЕВА Наталия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова. Член Европейской Ассоциации преподавателей английского языка для медицинских специальностей.
ул. Кирочная, 41, Санкт-Петербург, 191015, Россия;
e-mail: Nataliya.Koroleva@szgmu.ru

KOROLEVA Nataliya G. – North-Western State I.I. Mechnikov Medical University. Member of European Association of Language Teachers for Healthcare.
Kirochnaya, 41, St. Petersburg, 191015, Russia; e-mail: Nataliya.Koroleva@szgmu.ru



ЛИПАТОВА Екатерина Геннадьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова. Член Европейской Ассоциации преподавателей английского языка для медицинских специальностей.
ул. Кирочная, 41, Санкт-Петербург, 191015, Россия;
e-mail: Ekaterina.Lipatova@szgmu.ru

LIPATOVA Ekaterina G. – North-Western State I.I. Mechnikov Medical University. Member of European Association of Language Teachers for Healthcare.
Kirochnaya, 41, St. Petersburg, 191015, Russia;
e-mail: Ekaterina.Lipatova@szgmu.ru

The paper investigates the phenomenon of COVID-19 educational disruption through assessing teaching and learning processes in new realities, psychological challenges and methodological solutions. COVID-19 educational disruption is characterized as a drive to creating innovations in the area of digital teaching and learning processes, which would boost the efficiency of conventional face-to-face education further. First year students (N-350) undertaking English for Medical purposes course at the medical high school (General Medicine and Preventive Medicine Faculties) were surveyed to identify their psychological attitudes towards a totally remote classroom, that was implemented in the synchronous and asynchronous mode through ZOOM video-conferencing and LMS Moodle. Five groups of psychological problems reducing students' motivation, course satisfaction and learning performance were identified: academic issues; intrusion into privacy; peer issues; soft skills competence

problems; change of routine and rituals. These psychological issues challenge all the educational system and have to be taken into account while providing the pedagogic design for new online courses. The authors suggest creating an averaged Student Profile focused not only on the learning outcomes and academic performance, but involving such aspects as students' background, course satisfaction, motivation, digital awareness, etc. It requires a more thorough and pointed investigation of students' attitudes, drives, motives in conventional and digital learning environments. Such a widened Student Profile can drive pedagogic designers to efficient methodological solutions in the synchronous and asynchronous remote classroom.

COVID-19 EDUCATIONAL DISRUPTION; TOTALLY REMOTE CLASSROOM; SYNCHRONOUS LEARNING; ASYNCHRONOUS LEARNING; COURSE SATISFACTION; STUDENTS' MOTIVATION; ACADEMIC PERFORMANCE

Citation: Vozdvizhenskaya A.V., Koroleva N.G., Lipatova E.G. Analysis of transition to a totally remote classroom: psychological and methodological aspects. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 24–32. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.02

Introduction. Traditional pedagogic methods, trends and designs experienced unprecedented changes in 2020 due to COVID-19 educational disruption. Universities all around the world had to urgently turn to different types of online teaching and assessment. Although many higher educational institutions (HEIs) were not completely new to online pedagogic formats, totally remote classroom was and still is a challenge for academic staff [1], [2]. A very vivid metaphor for the transformation of educational processes 'We are building the plane we are flying' describes mixed feelings of HEI course designers during the 1 semester of 2020.

Defining the phenomenon "COVID-19 educational disruption", we would emphasize its temporary nature, since it took place in the educational world only once (from March 16, 2020 in Russia), but despite its negative connotation, it advanced pedagogic practices and encouraged innovations. While rebuilding courses and disciplines and adapting them to new realities of a totally remote classroom most universities applied two-approach methodology of synchronous and asynchronous learning [3], [4], [5]. Asynchronous learning is flexible in terms of time and place. Methodologically there are 4 basic activities to provide efficient asynchronous learning to students: watching

videos, working with documents, organizing group work activities and performing practical individual activities. In most Russian HEIs teachers uploaded PowerPoint presentations, videos, tasks, created chats, forums on educational platforms that universities had used before COVID-19 educational disruption (LMS Moodle, etc.). Synchronous model of online classroom offered lectures and seminars that were usually organized in *Skype* or *Zoom*. Soft skills and IT-competence became crucial for synchronous learning for both, teachers and students [6].

Two-approach remote classroom methodology has become completely new educational environment and affected many factors important for training a professional, such as building hand-in skills, raising students' motivation, totally transforming assessment systems for students' knowledge, skills and competences [7]. Students found themselves in totally new and unprecedented positions, which caused anxiety, uncertainty, psychological problems for many of them.

This paper is practical in its nature, since it attempts to identify and classify various psychological challenges that students experienced during the shift to totally remote classroom. The aim of this paper is to investigate new teaching and learning space

and suggest instructions and methodologies to eliminate challenges.

The study was conducted in North-Western State I.I. Mechnikov Medical University (NWSMU), at the Department of Foreign Languages. We conducted two surveys (an open-question and a close-question ones) among 350 first year students of General Medicine and Preventive Medicine Faculties.

The surveys were targeted at 1) assessing the changes in course satisfaction with the shift to remote classrooms; 2) singling out the most difficult / uncomfortable / troubling aspects of remote classroom for students, 3) comparing the level of students' psychological comfort in studies before and after COVID-19 quarantine measures. Before describing the results of the survey a few words must be said on the specificity of the subject that students were interviewed about.

In the Russian Federation, medical university curriculum offers first year students a 96-hour course in English for Medical Purposes. The course presupposes a quite high command of English at the beginning (A2-B1), which some students, unfortunately, might find challenging and or even discouraging.

Other peculiar points about teaching English for Medical Purposes in a medical school are its preclinical character and a communicative nature, since its purpose is to foster communication competence at students in the medical sphere in English. Some communicative situations that students are engaged in while undertaking the course are completely new to them: doctor-patient role-plays, watching and discussing real-live medical videos, etc. At the 1st year of the medical high school, students are not experienced in the communication in medicine even in their native language. This fact sometimes causes distress at both students and teachers and in traditional face-to-face teaching and learning environment.

With the shift to remote classroom students inevitably were left with performing individual tasks while real-life or online communication (with peers or the teacher) became auxiliary. Zoom and Moodle classes organized for students cannot totally replace face-to-face communication. It is scientifically proven that due to longer and unnatural gaps between replies human brain finds Zoom-communication dissatisfying [8].

Another troublesome aspect for teaching English for Medical Purposes is the fact that some students perceive the subject as 'optional' since they enter medical school to study chemistry, anatomy, learn clinical skills etc., not English and communication [9].

The survey showed that the number of students who bear this idea in mind is falling very quickly (21% of them pointed at an index 'Life in the 21st century is impossible without English' as their main motive for taking the course), still there's a percentage of students (around 4%) who only perform the tasks to pass exam and continue university education.

All the above-mentioned specific aspects of teaching English for Medical Purposes are quite common for traditional a face-to-face classroom, and we have already learnt how to raise course satisfaction and students' motivation. At the same time with COVID-19 educational disruption we faced new challenges that are described below.

Methods. The conducted survey allowed us to single out 5 groups of psychological problems that were typical for first year students taking English for Medical Purposes course at NWSMU. They are: academic issues; intrusion into privacy; peer issues; soft skills competence problems; change of routine and rituals. We will look at them in a more detailed way.

Academic issues present two types of distress for the students. First of all, during

remote classroom learning it became obvious that building a hand-in skill of communication competence in medical area is hardly possible. Online tools, though effective as a supporting resource, do not allow to imitate real-life communication as traditional classrooms do. According to student-centered approach in traditional classroom methodologists have been working hard on changing the role of a teacher from overseeing to mentoring with giving more encouragement and freedom to students and coming to help as soon as they need it. In remote classroom this help is usually not immediate. Students get feedback to their work hours or even days after the completion of task (if we deal with LMS Moodle). As a result, they lose interest in what they are doing. Also, while having a seminar in Zoom, the teacher is unable to supervise all the discussions, role-plays, imitated dialogues etc. like in a real classroom. For a considerable time students might be left alone and feel insecure about what to do next and how successful they are.

Another serious drawback of a remote classroom which caused a great psychological distress among students is assessment of their learning performance. NWSMU, for example, worked out general rules for all the disciplines: students were writing a test which included 60 questions and was limited to 30 minutes in time. Even though various training tests were suggested, writing this final test was very stressful to students. They were anxious about the time limit, amount of the material, etc. From methodological point of view the final test as the only assessment option might not be the best choice since the communicative aspect of the discipline (which students were developing before the COVID-19 educational disruption, for 1,5 semesters) doesn't get to be assessed. In several EU countries and the US optional assessment practices were often suggested to students, e.g. to create a poster, to make YouTube

videos or create a portfolio. Many students opted for these variants due to creative nature of these methods [10]. In our opinion, Russian HEIs should adapt these assessment practices to improve their efficiency and objectivity minimizing risks of students' dissatisfaction or distress.

Intrusion into students' privacy is a very sore point for students themselves and for their teachers. It deals with only synchronous model of teaching as asynchronous tasks didn't require online communication via Zoom or Skype.

Many teachers (rightly and habitually) required their students to have their cameras on while having a Zoom or Skype session. This caused a great deal of anxiety among students for many reasons. (i) Many students share rooms with their siblings and sometimes two or more synchronous remote lessons were happening in the same room at the same time. It hindered educational process greatly. Also, sometimes it was extremely uncomfortable for the teachers to 'peep' into students' private home lives. Sometimes they witnessed family scenes, inappropriately-dressed family members that were caught on camera, etc. Students felt deeply ashamed if this happened. (ii) Many students share gadgets with their siblings or parents. If a family owns only one desk PC, students often have to use smartphones for a synchronous class, which is uncomfortable and annoying for them. They lose concentration and don't get the full access to teaching materials sent by the teachers. (iii) Coming back to the comfort of their homes often meant for the students coming back to their usual responsibilities. E.g. as many kindergartens were closed many students had to combine learning and babysitting for their younger siblings. As a result, students got distracted easily, didn't follow the lesson plan, couldn't perform group tasks, etc. Psychologically they felt disadvantaged for combining two disparate

roles. (iv) Having entered universities many students left their hometowns, moved to dormitories and started feeling ‘all grown-up’. The amount of parents’ control dropped. When students returned home for a lockdown they had already forgotten that they have to report things to their parents. This unwanted parents’ control became a very troublesome issue for many students. In the open survey many of them admitted to experience ‘huge stress’ because of their parents’ control.

Peer issues. The survey showed that the transition to totally remote classroom slightly increased cases of cyberbullying among student peers: 14% of students admitted to having been cyberbullied before the quarantine, 18% said they were suffering from it during remote classroom education. With online tools used for training, students saw private lives, rooms, level of life of their peers, which stirred negativity and offence.

Surprisingly, the survey also showed a reverse trend. While some students experienced negative emotions from online interaction with peers, others experienced them from the lack of interaction. They said that they missed working in real teams, lost motivation without peer support that they used to get in the traditional classroom, etc. As it is well-known, universities are not only about studies, so peer issues and intensification of the psychological distress caused by the shift to remote classroom seriously affected students’ peace of mind and, presumably, their learning performance.

The survey showed that 3 major points contributed to building soft skills competence and related issues. First of all, transition to totally remote classroom at NWSMU and many other RF HEIs meant that there is only one option for students – e-classes. Synchronous and asynchronous learning presupposes only computer-aided education, which may be uncomfortable or even impossible for some categories of students

(e.g. students with disadvantages). As the shift to totally remote classroom was happening drastically, teachers often didn’t have time and opportunity to provide offline tasks for those students who preferred this type of training. In comparison, in the US students could send papers with performed tasks and get a paper feedback on request [11]. Working out methodology for offline remote education might be seen as the task for course instruction designers in RF for the coming academic term.

Another psychological issue connected with computer-mediated education is ‘philosophical objections’ to spending so much time in front of the computers [12], [13]. Most students that took part in our survey are ‘Zoomers’ – i.e. people born into Internet era. Their parents were always against them spending so much time in front of the screen. With the introduction of the remote classroom, nearly all aspects of life (education, entertainment, communication, etc.) went online, thus the time ‘in front of the computer’ got overwhelming for the ‘Zoomers’ themselves. Many (82%) admitted in the survey that they ‘hated’ their gadgets. With negative emotions so strong, it’s very difficult for the teachers to expect high learning outcomes and performance from their students.

Change of routines and minor rituals, as the survey unveiled, has greatly affected students’ psychological comfort. With the need to stay at home all the time students’ physical activity dropped dramatically. They got less active, less determined to develop or even to move. Isolation from their peers led to decrease in motivation as it eliminated competitiveness. Many students admitted lacking time management skills to plan their day and assign enough time for all the asynchronous activities required. Living in a different time zone meant for many students the need to have a synchronous lesson late in the evening, or early in the morning, or even at

night, which was tiring. Students also admitted missing extracurricular activities: as it's been mentioned before, university is not only about studying; interacting, communicating, socializing in clubs and volunteering organization constitute a big part of being 'a student'. Students felt deprived of these activities.

Change of routine and minor rituals did not go unnoticed by the teachers, either. At one of the methodological webinars, organized online at the Department of Foreign Languages, NWSMU, teachers exchanged their experiences on unusual behavior that students demonstrated in the totally remote classroom. Students completely forgot about the dress-code; demonstrated serious behavioral disruption (e.g., having inappropriate background for Zoom sessions 'just for fun' or vaping during a synchronous class); didn't follow time etiquette (calling or texting teachers in messengers at any time). We tend to think that these situations are the result of the total change of academic routine and enforcement of a new and unwanted manner of training and communication with the teacher.

As we can see, totally remote classroom introduction caused psychological distress to students at many levels, which inevitably leads to the decrease in student academic performance, course satisfaction, motivation, etc. With ongoing fears of the second COVID-19 wave and continuation of working outside university settings, course instruction designers need to take into account these psychological challenges and methodologies to eliminate them.

Conclusions. According to the survey, the five groups of psychological problems that we described above are more or less universal. More than 78% of students pointed them out, so we can conclude that they might reappear regularly, for the next first year students who might find themselves in a totally remote learning regime as well.

In this regard, it might be useful to create a 'Student Profile' – an averaged model of a first year student. Before COVID-19 educational disruption Course Instruction designers at the Foreign Languages Department, NWSMU, created a Student Profile, but focused only on 1 aspect – academic performance. So, they checked the level of English in September, before the beginning of English for Medical Purposes course, followed students progress and got the idea of an average academic performance.

With totally remote classroom introduction we should consider widening our knowledge on Student Profile considering students' background, their digital skills, motivation, the level of course satisfaction, etc. Answering these and other questions we will get a better understanding of what course changes we need to introduce to make education more efficient.

Planning the online course should also change to enhance students' comfort. Practical lessons showed that replicating university day isn't productive and, for some students, doesn't work at all. EU and US course instructional designers admit that they had to 'scale back to just the essentials', meaning that they could not provide 100% training online and had to choose the minimum of the knowledge they wanted at the end of the course, and at the same time couldn't demand students to be as effective as in traditional classrooms [11]. Another important thing about planning is how we organize an online course for our students. Whereas the attempts to deliver 90-minute lectures online were not quite successful, giving 90-minutes seminars was a total failure [10].

EU and RF course instructional designers give the following recommendations for creating a course online: (i) break a long lecture into lump-videos of 5-6 minutes, each

focusing on a specific subject [14], (ii) divide time between synchronous and asynchronous learning as 50/50 [15], (iii) diversify methods of assessment. From our teaching experience we would add a very important category for reducing and minimizing the risks that disrupt learning process: combine passive and active asynchronous learning as 50/50% (watching videos and reading documents vs. doing

interactive group activities and performing individual practical activities).

To sum up, we emphasize, that education in COVID-19 realities requires restructuring the conceptions and methodology of all courses. To make the course efficient and fruitful for both parties – students and teachers, course instructional designers need to consider students' psychological comfort.

REFERENCES

1. **R.M. Bernard, P.C. Abrami, E. Borokhovski, C.A. Wade, R.M. Tamim, M.A. Surkes, E.C. Bethel.** A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of educational research*. 79 (3). 2009. Pp. 1243-1289
2. **Lipatova E.G.** Development of communicative skills in future research- teachers by foreign language. *Mezhdunarodnij zhurnal gumanitarnikh i estestvennikh nauk*. 2019. N.6-3. Pp. 52-54. DOI: 10.24411/2500-1000-2019-11293
3. **M.J. Wang.** Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning". *Australasian Journal of Educational Technology*. 26(6), Pp. 830-846.
4. **J.A. Greene, N.G. Lobczowski, R. Freed, B.M. Cartiff, C. Demetreu, A.T. Panter.** Effects of a Science of Learning Course on College Students' Learning with a Computer. *American Educational Research Journal*. July 2019. Vol.57 (3). Pp. 947-978.
5. **E. Sung, R.E. Mayer.** Five facets of social presence in online distance learning. *Computers in human behavior*. Vol. 25 (5). 2012. Pp. 1738-1747.
6. **C.J. Heinrich, J. Darling-Audana, A. Good, H. Cheng.** A look inside online educational settings in High School: Promise and pitfalls for improving educational opportunities and outcomes. *American Educational Research Journal*. Vol. 56, issue 6. 2019. Pp. 2147-2188.
7. **A.C. Karich, M.K. Burns, K.E. Maki.** Updated meta-analysis of learner control within educational technology. *Review of educational research*. 84 (3). 2014. Pp. 392-410
8. **Foti Dan & Roberts Felicia (2016).** The neural dynamics of speech perception: Dissociable networks for processing linguistic content and monitoring speaker turn-taking. *Brain and Language*. 157-158. 63-71. 10.1016/j.bandl.2016.05.001.
9. **Vsevolodova A.Kh.** Basics of activity approach in foreign language teaching // *Itogi nauki v teorii i praktike* 2019: Sb. Nauch. Rabot. 58 Mezhdunar. Nauch. Konf. Evrazijskogo nauchnogo ob'edinenija, Moskva, 2019. Pp. 410-411.
10. **J. Paulsen, A.C. MacCormick.** Reassessing disparities in online learner student engagement in higher education. *Education Researcher*. 2020. Vol.49, issue 1. Pp. 20-29.
11. **P. Decherney, C. Levander.** The hottest job in Higher Education: Instructional Designer, 2020. Html: www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/education-time-corona/hottest-job-higher-education-instructional-designer
12. **J.M. Carroll, J.R. Olson.** Mental Models in Human-Computer Interaction // *Handbook of Human-Computer Interaction*. 1988. Pp. 45-65
13. **Vozdvizhenskaya A.V., Olkhovik N.G.** Reforming pedagogical approaches to foreign language teaching in the context of internationalization of higher medical education. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Social Sciences*. 2019. No. 4(56). Pp. 270-274. ISSN: 1811-5942
14. **R.E. Mayer, L. Fiorella & Stull.** Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Education Tech Research*. Dev 68, 837–852 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>
15. **R.E. Mayer, A. Wells, J. Parong, J.T. Howarth.** Learner control of the pacing of an online slideshow lesson: Does segmenting help? *Applied Cognitive psychology*. Vol.33, issue 5. 2019. Pp. 930-935.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. R.M. Bernard, P.C. Abrami, E. Borokhovski, C.A. Wade, R.M. Tamim, M.A. Surkes, E.C. Bethel. A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of educational research*. 79 (3). 2009. Pp. 1243-1289
2. Липатова Е.Г. Формирование коммуникативных навыков будущих преподавателей-исследователей посредством дисциплины «Иностранный язык» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 6-3. С. 52-53 DOI: 10.24411/2500-1000-2019-11293
3. M.J. Wang. Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning". *Australasian Journal of Educational Technology*. 26(6), Pp. 830-846.
4. J.A. Greene, N.G. Lobczowski, R. Freed, B.M. Cartiff, C. Demetreu, A.T. Panter. Effects of a Science of Learning Course on College Students' Learning with a Computer. *American Educational Research Journal*. July 2019. Vol.57 (3). Pp. 947-978.
5. E. Sung, R.E. Mayer. Five facets of social presence in online distance learning. *Computers in human behavior*. Vol. 25 (5). 2012. Pp. 1738-1747.
6. C.J. Heinrich, J. Darling-Audana, A. Good, H. Cheng. A look inside online educational settings in High School: Promise and pitfalls for improving educational opportunities and outcomes. *American Educational Research Journal*. Vol. 56, issue 6. 2019. Pp. 2147-2188.
7. A.C. Karich, M.K. Burns, K.E. Maki. Updated meta-analysis of learner control within educational technology. *Review of educational research*. 84 (3). 2014. Pp. 392-410
8. Foti Dan & Roberts Felicia (2016). The neural dynamics of speech perception: Dissociable networks for processing linguistic content and monitoring speaker turn-taking. *Brain and Language*. 157-158. 63-71. 10.1016/j.bandl.2016.05.001.
9. Всеволодова А.Х. Основные положения деятельностного подхода в обучении иностранному языку // Евразийское Научное Объединение. 2019. № 12-5 (58). С. 410-411 ISSN: 2411-1899
10. J. Paulsen, A.C. MacCormick. Reassessing disparities in online learner student engagement in higher education. *Education Researcher*. 2020. Vol.49, issue 1. Pp. 20-29.
11. P. Decherney, C. Levander. The hottest job in Higher Education: Instructional Designer, 2020. Html: www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/education-time-corona/hottest-job-higher-education-instructional-designer
12. J.M. Carroll, J.R. Olson. Mental Models in Human-Computer Interaction // Handbook of Human-Computer Interaction. 1988. Pp. 45-65
13. Воздвиженская А.В., Ольховик Н.Г. Реформирование методических подходов к реализации иноязычной подготовки аспирантов в контексте интернационализации высшего медицинского образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. No 4(56). С. 270-274 ISSN: 1811-5942
14. R.E. Mayer, L. Fiorella & Stull. Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Education Tech Research*. Dev 68, 837-852 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>
15. R.E. Mayer, A. Wells, J. Parong, J.T. Howarth. Learner control of the pacing of an online slideshow lesson: Does segmenting help? *Applied Cognitive psychology*. Vol.33, issue 5. 2019. Pp. 930-935.

Воздвиженская А.В., Королева Н.Г., Липатова Е.Г. Анализ практики перехода на дистанционное обучение: психологические и методологические аспекты. В статье исследуется влияние пандемии COVID-19 на образовательный процесс в вузе с точки зрения новых реалий обучения, психологических вызовов, а также предлагаются решения методическим проблемам. Феномен негативного влияния на учебную деятельность, вызванного неподготовленным и неожиданным переходом на дистанционный формат, рассматривается с точки зрения перспектив цифровых методов обучения в контексте традиционного образования. Цифровые методы обучения, разработанные в период полностью дистанционной учебной деятельности должны в дальнейшем повысить эффективность всей системы образования, если будут учтены методические

сбои, психологические проблемы и определены пути их минимизации. В исследовании приняли участие студенты первого курса медицинских специальностей (N-350), обучающиеся по дисциплине “Иностранный язык для медицинских целей”. Авторы проанализировали психологическое восприятие студентами дисциплины, которая реализовывалась в условиях синхронной и асинхронной формы дистанционного обучения в СДО Moodle в комбинации с онлайн уроками в формате видеоконференцсвязи Zoom. Были определены пять групп психологических проблем, которые негативно повлияли на уровни мотивации студентов, их удовлетворенности курсом и результаты обучения: проблемы образовательной сферы, нарушение личного пространства, соперничество внутри социальной группы, коммуникация, цифровая компетенция, смена привычек и образа жизни. Данные факторы необходимо учитывать при планировании образовательного процесса с целью повышения его эффективности в дальнейшем. В основе на данное исследование возможно создать «усредненный профиль студента», который будет ориентировать цели, формы, методы и т. д. учебной деятельности вуза на минимизацию рисков личностного характера, а также параллельно формировать ряд актуальных на сегодняшний день компетенций – знание цифровых методов коммуникации и обучения, этики цифрового общения, толерантности к форс-мажорным ситуациям.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ; СИНХРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ; АСИНХРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ;
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КУРСОМ; МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ; АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ

Ссылка при цитировании: Воздвиженская А.В., Королева Н.Г., Липатова Е.Г. Анализ практики перехода на дистанционное обучение: психологические и методологические аспекты // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 34. С. 24–32. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.02

УДК 378.147

DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.03

К.И. Кубачева, Т.А. Баева, О.В. Суслова

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ



КУБАЧЕВА Кабият Ибрагимовна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова.
ул. Кирочная, 41, Санкт-Петербург, 191015, Россия;
e-mail: gabib101155@mail.ru

KUBACHEVA Kabiya I. – North-Western State I.I. Mechnikov Medical University.
Kirochnaya, 41, St. Petersburg, 191015, Russia; e-mail: gabib101155@mail.ru



БАЕВА Тамара Ахматовна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова.
ул. Кирочная, 41, Санкт-Петербург, 191015, Россия;
e-mail: tamarabaeva@mail.ru

BAEVA Tamara A. – North-Western State I.I. Mechnikov Medical University.
Kirochnaya, 41, St. Petersburg, 191015, Russia;
e-mail: tamarabaeva@mail.ru



СУСЛОВА Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка №1; Санкт-Петербургский государственный экономический университет.
ул. Садовая, 21, Санкт-Петербург, 191023, Россия;
e-mail: ovsuslova@yandex.ru

SUSLOVA Olga V. – Saint-Petersburg State University of Economics.
Sadovaya, 21, St. Petersburg, 191023, Russia;
e-mail: ovsuslova@yandex.ru

В статье рассматривается проблема индивидуального подхода при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов, которые относятся к различным психотипам: экстраверт, интроверт и амбиверт. Учет психологического аспекта при изучении иностранных языков становится требованием времени в период активного внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Определяются вопросы содержания обучения и наполнения его корректным, адекватным и аутентичным учебным материалом, принимающим во внимание индивидуально-психологические особенности студентов, создания и внедрения рациональных организационных форм обучения. Затрагиваются вопросы организации онлайн-обучения в электронной информационно-образовательной среде, которая позволяет освоить образовательные программы независимо от места нахождения студентов. Сделано предположение, что эффективность обучения иностранным языкам указанных психотипов зависит не только от индивидуальных форм обучения, но и от познавательных способностей студентов, что влияет на процесс

восприятия и усвоения учебного материала при обучении иностранному языку. Отмечается, что индивидуальные особенности студентов, их способности, темперамент, характер и чувства влияют на качество усвоения и приобретения знаний, формирование умений и навыков при изучении иностранных языков. По результатам исследования авторы приходят к выводу, что знание типичных особенностей экстравертов и интровертов позволяет преподавателю эффективно использовать их в процессе преподавания иностранных языков в неязыковых вузах.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ; ОБУЧЕНИЕ ЭКСТРАВЕРТОВ И ИНТРОВЕРТОВ; ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД; ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ; РАЦИОНАЛЬНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Ссылка при цитировании: Кубачева К.И., Баева Т.А., Суслова О.В. Индивидуальный подход в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 34. С. 33–40. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.03

Введение. Стремительные изменения, происходящие в системе образования и самообразования студентов в неязыковых вузах, ставят перед педагогической теорией и практикой ряд определенных задач. Эти задачи касаются таких проблем, как использование рациональных организационных форм обучения с учетом психологического аспекта, а именно, принадлежности студентов, к различным психотипам (экстравертов, интровертов и амбивертов), что влечет за собой необходимость подбора учебного материала с учетом их индивидуальных особенностей. Не менее актуальными представляются особенности процесса усвоения знаний, а также формирование умений и навыков с учетом индивидуальных характеристик студентов высших учебных заведений при обучении иностранным языкам.

Весьма существенным в этой связи становится индивидуальный подход как к системе подготовки студентов в неязыковых вузах, так и лично к каждому обучаемому [15]. Наиболее остро данная проблема проявилась во время дистанционного обучения в период пандемии коронавируса – COVID-19, когда обнаружилось, что в отличие от занятий в аудитории *«face to face»*, каждый студент получил возможность воспринимать и обрабатывать учебный материал в своем личном темпе, в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Таким образом, актуаль-

ность нашей статьи обусловлена возникшими обстоятельствами в системе образования в целом и в личной траектории обучения каждого студента.

Целью данного исследования явилась разработка концепции индивидуального подхода в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов, принадлежащим к разным личностным психотипам.

Рассматривая вопросы индивидуального подхода, мы придерживаемся точки зрения Г.К. Селевко, который указывает, что «индивидуализация обучения – это организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темп обучения обуславливается индивидуальными особенностями обучающихся» [7].

Индивидуализация обучения – это дидактический принцип такого подхода к организации учебного процесса, при котором принимаются во внимание личностная характеристика, психотип личности, интеллектуальное развитие, познавательные интересы, мотивация и др. Перечисленные факторы оказывают влияние на успешность обучения. Н.В. Баграмова рассматривает совокупность наиболее важных индивидуальных особенностей обучаемых, учет которых может способствовать или препятствовать эффективному усвоению иностранного языка, предлагая некоторые рекомендации, помогающие на практике реализовать учет этих особенностей [2]. Мы

полагаем, что актуальность индивидуализации обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах обусловлена различиями психотипов обучающихся и их индивидуальными особенностями.

Способности студентов к изучению иностранного языка не всегда одинаковы: одни воспринимают его без труда, а у других часто возникают проблемы. При этом следует учитывать, что на первом и на втором курсе разные уровни обучения, и усвоение материала происходит по-разному. Изучение интересов и способностей студентов, а также анализ перспектив развития их возможностей является исходным моментом в индивидуальном подходе обучения иностранному языку [15]. На практике, как правило, учитываются индивидуальные особенности и психотипы студентов: экстраверт, интроверт или амбиверт. Таким образом, индивидуализация обучения студентов неязыковых вузов носит не только эпизодический, но и системный характер. Считаем, что системная индивидуальная работа должна заранее планироваться с учетом психологических особенностей студентов и их принадлежности к разным личностным психотипам.

В начале XX века для обозначения двух противоположных типов личности Карл Юнг ввел понятие «экстраверсия – интроверсия». При определении данных психотипов учитывались индивидуальные психологические качества: коммуникабельность, разговорчивость, честолюбие, напористость, активность и др. [10].

В своих исследованиях Г. Айзенк указывает на импульсивность, экстравертов, которые имеют склонность к риску, в то время как интроверты – неимпульсивны, им присущи заблаговременное планирование своих действий, соблюдение моральных и этических норм и трудности в общении [1].

Р.М. Фрумкина в своих исследованиях по психолингвистике особое внимание уделяет разным видам памяти [8]. Опира-

ясь на данные Е. Ховарта [14] и Г. Айзенка [1], она считает, что у экстравертов лучше развита кратковременная память, а у интровертов – долговременная.

В ходе исследования, проведенного Р. Драммондом и А. Стоддартом, было выявлено, что экстраверты не склонны к последовательности, логичности, научности и аналитичности мышления, в то время как для интровертов характерна противоположная картина [19].

Большой интерес представляет мнение В.В. Белоуса, который выделил у экстравертов и интровертов разные уровни успешности выполнения деятельности, связанной с приемом и переработкой информации определенного и неопределенного содержания [3].

В этом аспекте интересны исследования Е.П. Ильина, который считает, что у каждого человека есть черты как экстравертированного, так и интровертированного типа. И лишь соотношение этих черт дает возможность различить их между собой [5]. На данном этапе существует ряд психолого-педагогических исследований, посвященных особенностям обучения студентов иностранным языкам. Однако вопрос обучения студентов неязыковых вузов с учетом психологического аспекта изучен мало. В нашем исследовании была сделана попытка рассмотреть личностные психотипы интровертов и экстравертов, которые, как нам кажется, наиболее распространены и важны при обучении иностранным языкам. Мы применили двухфакторную модель измерения экстравертированности и эмоциональной устойчивости Г. Айзенка [1]. На сайте Тестометрика <https://testometrika.com/temperament/test-to-determine-introvert-and-extrovert-g-eysenck/> студенты прошли онлайн тестирование, интерпретация результатов проводилась на основе психологических характеристик личности, с учетом степени выраженности индивидуально-психологических свойств. По результатам анкетирования

установлено, что среди студентов 56 % составляют экстраверты, 25 % яркие экстраверты, 14 % интроверты, 4 % глубокие интроверты и 30 % амбиверты, которым присущи черты обоих типов и они могут ситуативно проявлять качества и тех и других. Определив типичные психические характеристики для каждого из уровней, мы учитывали их в процессе обучения [6].

Изучение обширного опыта зарубежных и отечественных педагогов (Л.С. Выготский [4], А.С. Шляхина [9], О.И. Якимчук [11], В.А. Якунин [12]) позволило рассмотреть такие социотипы как “экстраверт” и “интроверт” на психологическом, интеллектуальном и коммуникативном уровнях. Последний уровень является наиболее важным при изучении иностранного языка. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Характеристики социотипов на психологическом, интеллектуальном и коммуникативном уровнях

Психологический уровень	
<i>экстраверт</i>	<i>интроверт</i>
стремление решить поставленную языковую или речевую задачу;	способность независимо решать коммуникативную задачу;
активная позиция, инициативность;	уверенность в собственной коммуникативной компетентности;
способность выполнять самостоятельно какую-либо речевую задачу без чьей-либо помощи;	нежелание выполнять дополнительные задания.
оценивание себя и своих результатов в овладении ИЯ;	
стремление к самосовершенствованию.	
Интеллектуальный уровень	
<i>экстраверт</i>	<i>интроверт</i>
охват большого объема информации;	недостаточный охват содержания языкового и речевого материала;
системное видение проблемы и оценивание основной идеи воспринимаемого иноязычного материала;	неумение разграничить главное и второстепенное;
быстрое решение интеллектуальной проблемы средствами ИЯ.	невысокая скорость протекания интеллектуальных процессов;
	способность выполнять только определенные аспекты того или иного задания;
	выполнение небольшого объема заданий на должном уровне.
Коммуникативный уровень	
<i>экстраверт</i>	<i>интроверт</i>
стремление быть лидером в группе;	отсутствие стремления к лидерству
легкое вступление в разнообразные коммуникативные контакты;	трудность вступления в коммуникативное общение;
отсутствие боязни совершить речевую ошибку;	боязнь совершить речевую ошибку
активность в выборе форм работы;	
предпочтение коллективных и парных форм работы;	
способность выполнять большой объем заданий.	

Методы. После проведенного анализа, нами были рассмотрены методы и формы обучения рациональные для данных психотипов. При проведении занятий по иностранному языку мы учитывали, что экстраверты успешнее выполняли задания, предполагающие интерактивные формы работы, в то время, как интровертам лучше удавались задания аналитического типа.

При работе с текстом, например, сначала мы предлагаем предтекстовые упражнения типа:

- *Before reading the article, discuss the questions concerning the problem;*
- *Read the article and decide if these statements are true (T) or false (F).*

Следующие задания у экстравертов будут отличаться от заданий для интровертов:

- *Make a plan of the article. Retell it according to your plan;*
- *Render the article using useful language.*

А для интровертов наиболее подходящими заданиями была работа с текстом по уже готовому, составленному плану:

- *Choose the correct heading for each paragraph from the list of headings below;*
- *Render the article according to the plan obtained* [17].

Одной из главных задач обучения иностранным языкам в неязыковом вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Так как, экстраверты характеризуются общительностью, импульсивностью, оптимистичностью, чувствуют себя раскованно в процессе речевого общения, преподаватели применяют на занятиях ситуационные задачи, ролевые игры и дискуссии, требующие интенсивной речевой деятельности.

При проведении диалогов «At the Doctor's» по теме «Pain», интровертам мы предлагаем понятную им роль врача, не заставляем придумывать что-то новое, рекомендуем использовать базовые вопросы

«Questions to assess pain» и т. д. А экстраверты выступают в роли пациентов, импровизируя в зависимости от ситуации, потому что практически всегда они идут не по шаблону, а своим путем [14].

При просмотре видеофильма «Job Interview Conversation» по теме «Human Resources», студентам дается задание:

Watch the video and find different types of people. Which do you think are the most desirable for companies to employ?

В результате студенты выявляют, какие работники будут успешно выполнять ту или иную работу, в зависимости от того, являются ли они экстравертами или интровертами.

С 2015 года в учебном процессе наших вузов реализуются основы педагогического проектирования образовательных технологий по интеграции дистанционного обучения в аудиторное занятие по иностранному языку. И когда в марте 2020 года вышел приказ о переходе вузов города на дистанционное обучение, для наших преподавателей было не сложным перейти на предлагаемую форму обучения, благодаря организации онлайн-обучения в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) вузов и использованию платформ для проведения видеоконференций Zoom и Big Blue Button. Это позволило педагогическим работникам обеспечивать взаимодействие с обучающимися, благодаря использованию электронных образовательных технологий, и студенты получили возможность освоить образовательные программы дистанционно.

Мы заметили, что, работая в LMS MOODLE, интроверты лучше выполняли задания модуля «Форум», так как он позволяет участникам общаться в асинхронном режиме, в своем темпе, в течение длительного времени. А экстраверты предпочитали модуль «Чат», дающий возможность синхронного письменного общения, т. е. спонтанно, в режиме реальном времени.

Одинаково хорошо и экстраверты, и интроверты выполняли задание «Online discussion», например:

In its 2019 new year message, WHO has named vaccine hesitancy as one of the world's top 10 global health threats.

Are you against or for vaccination? Why? [18].

Что касается «Онлайн-общения», в связи с тем, что весь мир перешел на дистанционное обучение, практически все социальные взаимодействия перешли в онлайн. Наши преподаватели для своих онлайн-занятий чаще всего использовали платформы Zoom и Big Blue Button имеющие широкий функционал, надежное соединение и бесперебойную работу. Оказалось, что такие видеозанятия были привлекательны как для экстравертов, которым нравится активное общение на иностранном языке, так и для интровертов, которым даже не нужно выходить из дома, чтобы войти в Zoom.

Выводы. В современном мире учет психологического аспекта при изучении иностранных языков становится особенно актуальным. Исследования показали, что экстравертам и интровертам нужны разные формы обучения иностранным языкам: для одних погружение в языковую среду было эффективным, для других, скорее, скучным. Экстравертам лучше удавались коллективные формы работы, а интроверты

предпочитали выполнять работу в индивидуальном режиме.

Наиболее эффективными для экстравертов методами обучения иностранному языку являлись интерактивные формы работы, как в формате «offline», так и «online», в то время как интровертам лучше удавались задания – аналитического типа.

Успешность иноязычной профессиональной коммуникации, как показало исследование, связано в основном с экстравертированностью, так как обучаемые с данными свойствами личности обладают более сформированной коммуникативной компетенцией и у них лучше развито творческое мышление.

В ходе исследования нами была сделана попытка решить следующие задачи:

- приблизить обучение к идеальным условиям, постараться обеспечить каждому студенту максимально комфортные методы и формы обучения;

- нивелировать разницу в коммуникативной подготовке у экстравертов и интровертов, используя различные виды заданий с учетом их психологических особенностей.

Таким образом, индивидуальный подход и знание типичных особенностей психотипов студентов позволяют преподавателям эффективно использовать их в процессе преподавания иностранных языков в неязыковых вузах и приводят к положительным результатам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айзенк Г. Парадоксы психологии = Psychology is about people. – М.: Эксмо-Пресс, 2009. – 352 с. ISBN 978-5-699-33527-5 (в пер.)

2. Баграмова Н.В., Костина Е.А. Индивидуальные психологические особенности обучаемых, влияющие на эффективность овладения иностранным языком // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2018. № 12. С. 60-65. ISSN: 2542-1549

3. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности: монография. – М.: КноРус, 2016. ISBN: 978-5-406-05485-7 – 268 с.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ, 2010. ISBN 978-5-17-049976-2 – 671 с.

5. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. ISBN 5-272-00237-7. – 144 с.

6. **Кубачева К.И.** Методика формирования языковой компетенции научных работников (аспирантов и соискателей) в области медицины в системе последиplomного образования (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – СПб., 2009. – 244 с.

7. **Селевко Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. ISBN 5-87953-211-9. – 816 с.

8. **Фрумкина Р.М.** Психоллингвистика: учебник. – М.: Академия, 2001. ISBN 5-7695-0726-8 – 315 с.

9. **Шляхина А.С.** Психологические особенности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2010. № 3(14). С. 312-314.

10. **Юнг К.Г.** Психологические типы. – М.: Прогресс-Универс, 2015. ISBN 5-87399-035-2 (в пер.) – 715 с.

11. **Якимчук О.И.** Обучение слушателей краткосрочных курсов коммуникативной грамматики английского языка с опорой на когнитивные стратегии: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – СПб., 2002. – 222 с.

12. **Якунин В.А.** Педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Полиус, 1998. ISBN 508016-0022-1. – 638 с.

13. **Липатова Е.Г., Ольховик Н.Г., Баева Т.А., Мушенко Е.В., Степанян Л.А.** English for medicine: английский язык для студентов медицинских специальностей: учебно-

метод. пособие. Часть I – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2016. – 80с.

14. **Howarth E.** Personality differences in serial learning under distraction. // Elsevier Science & Technology, 2001. – P. 379-382.

15. **Kubacheva K.I., Baeva T.A.** Teaching foreign language students sociotypes' (extroverts and introverts) personal characteristics in non-linguistic faculties. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2017. T.5. № 2. С. 317-320. DOI: 10.22190/JTESAP1702317K

16. **Stojkovic N., Kubacheva K.I., Baeva T.A.** Importance of psychological aspect in foreign language teaching at non-linguistic master's academic studies // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: мат-лы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. Санкт-Петербург, 31 окт. 2019 г. / под ред. А.В. Набирухиной – СПб.: Изд-во СПбЭУ, 2019. ISBN: 978-5-7310-4756-2. – С. 77-81.

17. **Липатова Е.Г., Ольховик Н.Г., Баева Т.А., Кубачева К.И., Мушенко Е.В., Лебедева Н.А.** Working in medicine: английский язык для студентов медицинских специальностей: учебно-метод. пособие. Часть II. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2017. – 84 с.

18. <https://moodle.szgmu.ru/course/view.php?id=144>

19. **Drummond R., Stoddard A.** Learning Style and Personality Type // Robert J. Drummond, Ann H. Stoddard / Percept Motor Skills. 2002. Vol. 75(1). P. 99-104

REFERENCES

1. **Ajzenk G.** Paradoksy psihologii = Psychology is about people. – М.: Jeksmo-Press, 2009. – 352 s. ISBN 978-5-699-33527-5

2. **Bagramova N.V., Kostina E.A.** Topical issues of philology and methods of foreign language teaching // Aktual'nye problem filologii i metodiki преподаvaniya inostrannyh jazykov. 2018. № 12. S. 60-65. ISSN: 2542-1549

3. **Belous V.V.** Introduction to the psychology of polymorphous personality. – М., KNORUS, 2016. ISBN: 978-5-406-05485-7 – 268 s.

4. **Vygotskij L.S.** Pedagogicheskaja psihologija / pod red. V.V. Davydova. – М.: AST, 2010. ISBN 978-5-17-049976-2 – 671s.

5. **П'ин Е.Р.** Differencial'naja psihofiziologija: ucheb. posobie. – М.: Akademija, 2001. ISBN: 5-272-00237-7 – 144 s.

6. **Kubacheva K.I.** Metodika formirovaniya jazykovej kompetencii nauchnyh rabotnikov (aspirantov i soiskatelej) v oblasti mediciny v sisteme poslediplomnogo obrazovanija: dis. ... kand. pед. nauk. 13.00.02 – SPb., 2009. – 244 s.

7. **Selevko G.K.** Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij: v 2 t. – T. 1. – М.: NII shkol'nyh tehnologij, 2006. ISBN 5-87953-211-9. – 816 s.

8. **Frumkina R.M.** Psiholingvistika: ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – М.: Akademija, 2001. ISBN 5-7695-0726-8 – 315 s.

9. **Shljahina A.S.** Psihologicheskie osobennosti studentov neязыkovogo vuza pri obuchenii inostrannomu языку // *Molodoj uchenyj*. 2010. № 3(14). S. 312-314.

10. **Jung K.G.** Psihologicheskie tipy. – M.: Progress-Univers, 2015. ISBN 5-87399-035-2 – 715 s.

11. **Jakimchuk O.I.** Obuchenie vzroslyh slushatelej inostrannym языкам v uslovijah kratkosrochnyh kursov: dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.02. – SPb., 2002. – 222 s.

12. **Jakunin V.A.** Pedagogicheskaja psihologija: ucheb. posobie. – SPb.: Izd-vo Mihajlova V.A., 1998. ISBN 508016-0022-1. – 638 s.

13. **Lipatova E.G., Ol'hovik N.G., Baeva T.A., Mushenko E.V., Stepanjan L.A.** English for medicine: anglijskij язык dlja studentov medicinskih special'nostej: uchebno-metod. posobie. Chast' I. – SPb.: Izd-vo SZGMU im. I.I. Mechnikova, 2016. – 80 s.

14. **Howarth E.** Personality differences in serial learning under distraction // *Elsevier Science & Technology*, 2001. – P. 379-382.

15. **Kubacheva K.I., Baeva T.A.** Teaching foreign language students sociotypes' (extroverts

and introverts) personal characteristics in non-linguistic faculties. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2017. T.5. № 2. P. 317-320. DOI: 10.22190/JTESAP1702317K

16. **Stojkovic N., Kubacheva K.I., Baeva T.A.** Importance of psychological aspect in foreign language teaching at non-linguistic master's academic studies // *Sozdanie iskusstvennogo inoязыchnogo okruzenija kak odin iz faktorov aktivizacii uchebnoj dejatel'nosti: mat-ly vsoros. nauch.-prakt. konf. smezhdunar. uchast.* – SPb.: Izd-vo SPbJeU, 2019. ISBN: 978-5-7310-4756-2. – S. 77-81.

17. **Lipatova E.G., Ol'hovik N.G., Baeva T.A., Kubacheva K.I., Mushenko E.V.** Working in medicine: anglijskij язык dlja studentov medicinskih special'nostej: uchebno-metod. posobie. Chast' II. – SPb.: Izd-vo SZGMU im. I.I. Mechnikova, 2017. – 84 s.

18. <https://moodle.szgm.ru/course/view.php?id=144>

19. **Drummond R., Stoddard A.** Learning Style and Personality Type. // Robert J. Drummond, Ann H. Stoddard. / *Percept Motor Skills*. 2002. Vol. 75(1). P. 99-104

Kubacheva Kabiya I., Baeva Tamara A., Suslova Olga V. Individual approach in teaching foreign languages to students in non-linguistic universities. This article considers the issues of individual approach in teaching foreign languages to students of different psychological types following modern requirements and taking into account the importance of psychological aspect in studying foreign languages by extroverts and introverts in non-linguistic universities. It concerns such aspects as defining the content of training, the creation and implementation of rational organizational forms of training, the selection of educational material in accordance with the typical mental characteristics of extroverts and introverts in learning foreign languages. It deals with the online training organization in the electronic educational environment, which allows students to master the learning programs regardless of their location. The effectiveness of taking into account psychological types in foreign language teaching depends not only on the individual training approaches, but also on cognitive abilities of the students, which influence on the process of perception and assimilation of training material in the foreign language learning. Nowadays, it is very important to know the particular qualities of mastering and acquisition of knowledge, the formation of skills, relying on the individual psychological characteristics of students: their abilities, temperament, character and feelings. The authors come to the conclusion that knowledge of psychological types and typical features of students allows the teacher to use them in the most appropriate way in the process of teaching foreign languages in non-linguistic universities.

PSYCHOLOGICAL ASPECT; EXTROVERTS AND INTROVERTS; INDIVIDUAL APPROACH; TEACHING A FOREIGN LANGUAGE; RATIONAL FORM OF TRAINING

Citation: Kubacheva K.I., Baeva T.A., Suslova O.V. Individual approach in teaching foreign languages to students in non-linguistic universities. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 33–40. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.03

Межкультурная и межъязыковая коммуникация

Intercultural and interlingual
communication

А. Чонгор, А. Хамбух, Т. Немет, Г. Хильд

THE MOTIVES AND BENEFITS OF PEER TEACHING FOR MEDICAL STUDENTS IN LANGUAGE CLASSES



ЧОНГОР Александра – доцент кафедры языков для биомедицинских целей и коммуникации; Медицинский факультет; Печский университет.
ул. Сигети, 12, Печ, 7624, Венгрия;
e-mail: alexandra.csongor@aok.pte.hu

CSONGOR Alexandra – PhD, Assistant Professor; Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication. University of Pécs Medical School.
12. Szigeti út, Pécs, 7624, Hungary;
e-mail: alexandra.csongor@aok.pte.hu



ХАМБУХ Анико – доцент кафедры языков для биомедицинских целей и коммуникации; Медицинский факультет; Печский университет.
ул. Сигети, 12, Печ, 7624, Венгрия;
e-mail: aniko.hambuch@aok.pte.hu

HAMBUCH Anikó – PhD, Assistant Professor; Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication. University of Pécs Medical School.
12. Szigeti út, Pécs, 7624, Hungary;
e-mail: aniko.hambuch@aok.pte.hu



НЕМЕТ Тимея – доцент кафедры языков для биомедицинских целей и коммуникации; Медицинский факультет; Печский университет.
ул. Сигети, 12, Печ, 7624, Венгрия;
e-mail: nemethtimi@yahoo.com

NÉMETH Timea – PhD, Assistant Professor; Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication. University of Pécs Medical School.
12. Szigeti út, Pécs, 7624, Hungary;
e-mail: nemethtimi@yahoo.com



ХИЛЬД Габриэлла – доцент кафедры языков для биомедицинских целей и коммуникации; Медицинский факультет; Печский университет. ул. Сигети, 12, Печ, 7624, Венгрия;
e-mail: gabriella.hild@aok.pte.hu

HILD Gabriella – PhD, Assistant Professor; Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication. University of Pécs Medical School. 12. Szigeti út, Pécs, 7624, Hungary;
e-mail: gabriella.hild@aok.pte.hu

With the rapid expansion of internationalisation, the number of students enrolled at the English and German Programmes of the University of Pécs Medical School has increased dramatically. The authors decided to make use of the benefits this multicultural student population can provide in regard to

teaching Medical English or German to Hungarian students and Medical Hungarian to international students. The Department of Languages for Biomedical Purposes have been recruiting Teaching Assistants (TAs) to provide a natural language learning environment and, in addition, create a new platform for our Hungarian and international students to become acquainted with other cultures, share experience and learn from each other. The present paper seeks to summarize the findings of a questionnaire study which aims at assessing the TAs' motivations, expectations, and perceptions as well as the potential benefits of the classes, where Hungarian and international students work together. To the best of the authors' knowledge there is a lack of qualitative studies to explore the experience of peer teaching in the language classroom of the medical schools. According to our results both the international and the Hungarian TAs believed that these classes had managed to break the invisible wall between the local and the international students, improve students' teaching and communication skills and enhance their confidence in several fields. With the study we were also able to gain insights into what motivated student tutors to teach in language classes and what positive or negative experiences they had.

TEACHING ASSISTANTS; LANGUAGE LEARNING; MOTIVES; BENEFITS; PEER TEACHING

Citation: Csongor A., Hambuch A., Németh T., Hild G. The Motives and Benefits of Peer Teaching for Medical Students in Language Classes. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 42–52. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.04

Introduction. The present paper summarizes the motivations, experiences, benefits and shortcomings of working as a Teaching Assistant (TA) described from the perspective of its student participants at the Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication (DLBC) at the University of Pécs Medical School (UPMS). The Department runs various EMP Courses for the Hungarian students, and Medical Hungarian courses for the international students studying at the German or English programmes. International students may enrol in elective language courses for medical purposes. These courses are offered during 4 semesters, 4 classes per week. A final exam in Medical Hungarian is a criterion requirement for their clinical courses from the third academic year. In order to take advantage of the benefits of this multicultural environment, the department recruits Hungarian and international TAs with an aim to provide a more motivating and natural language learning and socializing environment.

Few studies have considered the impact of the TA experience on TAs themselves in

the context of the foreign language classroom of medical schools. Our general objective was to provide the Hungarian and international students of the UPMS working together in the language classroom with a platform to share experience. We have been inviting Hungarian and international TAs to act as peer teachers in foreign language courses since 2015.

Relevance. Teaching Assistant (TA) students have been commonly involved in training at several medical schools all over the globe. TAs are assigned to perform a diversity of tasks and roles including tutoring, preparing quiz sections, or giving lectures [1]. The teaching assistant (TA) program, often referred to as peer teaching, has been implemented in medical education widely [2], and is regarded beneficial for all parties including students, teaching assistants and teachers [3]. "Peer teaching can be defined as an educational arrangement in which one student teaches one or more fellow students. A 'near peer teacher' – one of the most common forms of peer teaching – is a student who is more advanced, by at least one- year

distance. “ [4: 546]. The general concept of peer teaching can be categorized into different forms and manifestations [5]. Accordingly, different terminology is used for this method and there are various peer-teaching models, for example seminars, coaching, lab classes, skills training, etc. Several terms have been used in the literature, such as peer tutoring, peer supported learning, collaborative learning, or peer-assisted learning [6]. Peer Assisted Learning (PAL) is the umbrella term and refers to a method in which students learn from students [7].

By involving students in the learning and teaching process, PAL can improve motivation and class performance, and increase development of collaboration and communication skills; moreover, it has benefits for all participants including the peer tutors, the students and the teachers [8]. Studies have shown that in higher education PAL models can increase motivation and give incentive to students to put more effort in studying [4]. Peer tutors may also serve as role models for younger students and help reduce anxiety in the classroom [9]. At medical schools, PAL usually operates using third year or senior students working alone or in pairs to supervise first year or second year students [10]. This learning process can be either classroom-based or can take place in the lab or clinical settings. However, most medical students feel they lack the necessary skills to teach peers, so it is important to give them the opportunity for teaching during medical school [11;12]. In medical education, anatomy was the first field that involved students as teaching assistants in dissection classes [13]. This method has also been used to teach clinical skills, physical examination and communication skills [14]. It has been shown by previous studies that the concepts of ‘social and cognitive congruence’ play an important role in PAL [1]. These concepts mean that peer tutors and students have

similar social roles and similar background knowledge, which serves as an explanation why students communicate more informally and effectively and understand subject matters more easily [4]. Teaching with TAs can also be introduced in foreign language courses, moreover international senior students acting as tutors are especially motivating and helpful in teaching languages for medical purposes. With the involvement of international peers, we expect to increase the students’ willingness and motivation to communicate in the foreign language.

Methods. Research context. The study described was undertaken at the University of Pécs Medical School (UPMS), at the Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication (DLBC) during the spring semester of the academic year 2019/2020. At the UPMS the TA program is referred to as “demonstrator activity” and it was launched in the year 2015 and has since been continuously developed and extended. Within the framework of the program senior medical students participate directly in the educational work of the clinics and several Basic Science Departments. The TAs aid in designing classroom tasks, giving and assessing classes and practices. The TA activity enables the students to obtain a deeper insight into a field of science and the work of instructors and at the same time promotes the acquisition of didactic thinking. TA work is also beneficial for learners who are inspired by peer teachers. In order to take advantage of the benefits of this multicultural student environment at the UPMS, several teachers of the DLBC recruit teaching assistants from the students of the Hungarian, English and German programmes. The TAs work and assist teachers in various courses for Medical Hungarian, German and English courses.

Research methodology, participants and data collection. Initially the survey was planned to be carried out in the form of in-depth semi-structured interviews with TAs who were teaching at the DLBC. After the interviews we planned to perform a qualitative content analysis. The aim of the study was to examine how TAs experienced and evaluated their roles as peer teachers, what their motivations were and what they had gained from the experience. Due to the COVID-19 pandemic we could not carry out the interviews, therefore a questionnaire was designed by the authors of this study in English.

In the questionnaire the same questions were formulated that we planned to ask in the interviews (see Table 1). Study participation was voluntary, and the participants were informed about the purpose of the study and we granted confidentiality regarding their personal data. We invited the teachers of the DLBC to recruit TAs to answer the online questionnaire. A total of 27 students working as TAs agreed to take part in the study. The questionnaire included 22 questions altogether. The first eight questions asked about sociodemographic information, such as gender, age, nationality, studies and previous TA work experience (see Table 2). The next 14 open-ended questions were related to their motivations, perceptions, difficulties, attitudes and benefits of working as a TA. Subsequently, the answers of the participants were subjected to a qualitative content analysis. In qualitative research design, a thorough description of the data is utilized so that the researcher can “interpret a phenomenon in terms of the meanings people attach to them” and view it holistically [15: 15]. Quotations from the questionnaire (printed in italics) have been extracted to provide an in-depth understanding of the participants’ perceptions and experience to support the findings.

Table 1

Main questions of the study

- Why did you decide to become a Teaching Assistant (TA)? What were your motivations?
- Were these ideas/ expectations fulfilled?
- What were your first impressions as a TA? Did these first impressions change in any way later on? How?
- Do you think it is a good idea to ask TAs to assist in foreign language learning class? Why? Why not?
- What kind of positive experiences have you had as a TA so far? Can you share a story?
- What kind of less favourable experiences have you had as a TA so far? Can you share a story?
- What are/were the difficulties/challenges of being a demonstrator in language classes?
- What do enjoy about being a TA?
- What do you think students like and dislike about learning with TAs?
- What are the benefits of these classes to the students?
- What kind of changes did you notice in the Hungarian/International students’ attitude/motivation/ language proficiency/confidence throughout the classes in which you were working with them?
- Have these classes changed your attitude toward the different culture of the students?
- What have you gained from being a TA? What skills have you learned/improved since working as a TA?
- What are the (long-term) benefits of being a TA?

Table 2

Base-line characteristics of TAs

Gender	Female=17 (63%), male= 10 (37%)
Age	19-28 years
Study Programme of the UPMS	3 German, 11 English, 13 Hungarian
Nationalities	13 Hungarian 4 Jordanian 3 German 1 German-Hungarian 1 American 1 British 1 Canadian 1 Spanish 1 Mexican 1 Vietnamese
Experience as a TA	85% of students work as a TA for more than 1 semester

Research questions. The overarching research questions of the study can be described as:

- What motivates the participants to work as TAs?
- How their attitudes have changed during their peer teaching activities?
- What do students consider as being the benefits and shortcomings of working as a TA in teaching a foreign language for medical purposes?

Results and discussion. In the following we will describe the main categories and topics derived from the respondents' answers. We will also provide quotes from the answers of the TAs for further illustration. The study's results are discussed in immediate context of the quotations.

Personal motives for working as a TA. Most respondents described a strong motivation to work as a TA, and five main motives could be detected. First, the TAs found it particularly rewarding to help other students.

"It seemed to me a great challenge to help teaching Medical Hungarian for students from all around the world."

"Gaining new experience while helping my fellow students."

"To improve my language skills and help other students."

"I became a demonstrator because I was interested in helping the community in regard to enhancing their English language skills. I wanted to work in an educational environment where I can make a difference to students' lives and witness positive changes/impacts for others."

They also emphasized that they wanted to gain experience in teaching *"I wanted to gain*

some teaching experience"; *"enhancing teaching and communication skills"*; *"I love to teach, to give the knowledge of mine to others."*

Another motive many of them highlighted was that they could improve their language and communication skills:

"I wanted to interact with Hungarian students and be able to learn and improve my Hungarian skills."

"At university ppl [people] tend to neglect practicing and improving their language skill but I didn't want to be one of them..."

The majority of the respondents mentioned the opportunity for networking with students from another culture as a key reason for becoming a TA:

"being in contact with international students";

"I would love to make friends, learn social skills";

"I also thought it was an excellent opportunity to get to know other students and cultures";

"I was also motivated to get to know international students, their cultures and their difficulties."

Finally, some of them stated that they had a previous positive experience of working with a TA as a student at the University, and these peer teachers motivated them to join the TA program later:

"I found the TAs who I met in my language classes and their work very motivating and interesting, I wanted to try myself out in this situation";

"I had great demonstrators".

In summary, the following main motives for working as a TA could be detected: the helping attitude of students; improvement of teaching, professional, language and communication skills; opportunity for networking, especially

with students from another culture; and previous positive experience with role model TAs.

How TAs' first impressions changed. The quotations below make it very clear that students were expecting some difficulties at the beginning, but they became more confident during their TA work. The students also mentioned the importance of the relaxed and helpful learning atmosphere. Some students mentioned that teaching was more complex than they had expected, and it required careful preparatory work.

"I expected that students and the professor were going to expect a lot from me but later I realized that they are supportive and friendly."

"I was scared at first because I didn't teach before (the idea of teaching students almost the same age of yours is challenging) but now I feel more confident and I like what I do. "

"I learned that it is way harder to prepare for a class than I thought."

Peer teaching in a foreign language class. The answers of the questionnaire revealed that peer teaching in a language for medical purposes class was a win-win situation. It is beneficial for both TAs and students, as it improves communication skills and creativity at the same time. The respondents emphasized that it was an efficient, more exciting and natural way of learning and teaching a language. There is a better understanding of students' learning needs as TAs are about the same age with the students and have the same study background. TAs can easily relate to the students in the classroom and can share their own experiences with a more informal manner than teachers.

"It is an amazing idea and opportunity. In my opinion it is a good time investment, not only students learn but also TAs."

"It is also a good point that TAs are students as well, with the same problems and with a similar situation as international students."

"I believe it is a good idea as sometimes students are more comfortable speaking to someone other than their teacher and it gives them a chance to learn through a different perspective."

They also mentioned the important aspects of working in small groups and focusing on communication rather than grammar:

"The students could practice more and talk to the demonstrators, they could get more positive feedback and learn that it is important to use the language and not just focus on the grammar."

Networking and the opportunity to break the walls between the students of the different programmes was emphasised here again:

"This helps students to merge and mix especially in between different programs."

"...helps narrowing the gap between Hungarian and international students"

Positive experiences as a TA. The TAs considered that the students were enthusiastic and positive about their presence in the classes. Making friends or networking was a key factor in this session as well. They emphasized how important it was for them to meet and socialize with other students:

"Very positive for me personally is that I made friends with some Hungarian students. Outside of the lessons, there is often not much contact with the other programs."

The TAs thought that positive feedback from the students as well as the mentor teachers were substantial factors for their enthusiasm and complacency.

"I had many positive experiences. One of my favourite is when I was a TA for first time of my life I was scared, and a person from the class said after class, I was so

cool and it's really good that I help them, and make them easier to study Hungarian. After that, when we met at school any time, we always asked each other what's going on with us, and started conversations."

"One time I made a new ice breaking game and it was so fun and entertaining and I could see that on the students faces it was so rewarding for me"

Negative experiences and dealing with classroom challenges. Some of the TAs discussed various negative aspects and challenges of teaching and mentioned specific experiences they had had during the courses. They most commonly complained about unmotivated students, who would not participate in the activities. They also mentioned that students were at different levels of language proficiency, which made teaching more challenging. Some students did not accept TAs as "teachers" and were not cooperating. However, most of the TAs did not have any negative experiences during the sessions.

"Some students aren't willing to be taught by other students 'of their same level', or they're reluctant to participate in the classes. It is hard at times to encourage them to participate in the class and to do so nicely."

Some peer tutors felt insecure about their professional knowledge or didactic methods. They emphasized that preparation was essential, but at the same time it was important to be flexible in unexpected situations. However, the TAs reported that they have gained confidence and expertise in teaching during their work.

"The study planning, new activities each week, how to make the class interesting, exciting and convince students' interests."

"Definitely building my confidence in myself and my knowledge. It is also

difficult to find a way to keep your way of explaining interesting to the students."

In summary, challenges for TAs were unmotivated students, heterogenous groups in terms of language competencies and their lack of didactic skills as well as low self-confidence at the beginning of their work at the department.

Benefits for the students . We also asked our TAs what they think student learners benefit from these sessions where peer tutors are involved in language teaching. They highlighted some important aspects of the relationship between TAs and students. First, the TAs are students as well at the same university, as a result they share the same experiences, and have similar difficulties. The respondents believed that students felt more confident to interact with peers and they also thought that students liked working with them.

"I can say that maybe students feel more confident in interacting with another student whose English is also their second language but have more experience."

They also emphasized that the presence of TAs may create a more relaxed atmosphere for learning in which the students are more confident to ask questions.

"They probably like working with their peers, they feel more relaxed."

TAs perceived that students found it an interesting and a different way of learning with peer tutors, they feel that TAs provided a productive and motivating environment for learning the foreign language or other skills. For the purpose of learning the language the opportunity to communicate with native speakers was also highlighted: *"To be able to interact with more English speakers"*.

Furthermore, several of the TAs thought that working in small groups allowed more time and opportunities for learners to practice and communicate. The students were less

anxious to ask questions and make mistakes in this environment. Besides the productive and friendly atmosphere this method enables the active participation of all students in the classroom.

What students dislike-as perceived by TAs. Some of the positive aspects were considered as negatives by a few respondents. A few of them believed that students did not like the idea that they were at the same age. They felt that students did not trust the information from peer tutors, and TAs did not have the competence to answer their questions. Some students did not like talking in front of other students and group work meant extra effort for unmotivated students.

"I think they dislike the idea that we are almost the same age"

"Being a student like them, some enjoy it, others don't."

"Maybe, they don't think that we are professional enough to teach the subject."

"Maybe they don't like sometimes if TAs are slower and sometimes we do not know the right answer (for example questions about their exam) and we have to get help from the teacher as well."

The problem of unmotivated students was mentioned in several parts of the questionnaire, as learning the language—especially Medical Hungarian – is not in the focus of their studies.

Change in attitudes and the influence of TA work on personal relationships. Most of the students – both Hungarian and international—reported that they did not really have friends from the other programmes and did not socialize with the students of the Medical School studying in a different language. It is difficult to mix the different cultures that is mostly caused by the fact that they do not have a lot of platforms to meet and study together. International students often have the impression that Hungarian students are

not friendly. As a result of more interaction in TA work they learn more about the culture and realize that students are more open-minded than they thought previously. One of the reasons behind could be the students' lack of confidence to communicate in a foreign language.

"To say the truth I believed Hungarians were not too friendly or they don't like internationals but it turns out that their major and only problem is their confidence in their language skills and all it takes is to break the ice between us and show them that their language skills are good and sufficient."

"I did enjoy the insights because it is very hard to get to know Hungarian students as a foreign student. I got very positive impressions."

Hungarian students commonly have the same stereotypes about international students at the Medical School [16] but during their work as a TA they become more interested in and open to other cultures.

"It made me learn more about the different cultures."

"Yes I think I am more open-minded, than the time before TA work."

In conclusion, working as a TA can help increase intercultural competences and working as a peer tutor enables to learn about other cultures and break the invisible walls between the students of the different study programmes.

Improvement of skills and personal development. One of the main motives that TAs reported were that they could improve their own skills or even acquire new professional skills during their work. They listed the following specific skills that they have improved or learned:

- language and communication skills
- presentations skills, public speaking skills
- teaching and didactic skills
- working in a team

- problem-solving
- time management
- leadership and organizational skills
- creativity
- practical skills (taking medical history)
- socializing skills

Furthermore, the respondents were aware of their personal development in several aspects. Our results suggest that working as a TA increases self-confidence: *“Being more confident, more responsible to my work, “or “I definitely improved my ability to talk more confident in front of people”*. They mentioned other qualities such as being more responsible, or able to overcome difficulties, give positive feedback and appreciate others’ work. The TA respondents also agreed that there were long-term benefits of this work and the skills learnt would serve them in their future careers.

“Great experience, being confident and an amazing way to start your career as you are not afraid to stand and talk in front of people.”

Conclusions. With the present study we were able to gain some insight into the motivations and experiences of TAs teaching in the foreign language classes of our medical school. Due to the situation and closures caused by COVID-19, we decided to conduct a questionnaire study instead of in-depth interviews. Despite the study method we were able to obtain a lot of data as our respondents gave very detailed answers to the questions.

The respondents’ answers helped to gain a better understanding of students’ motives for teaching in the language classroom of the medical school. The main motivating factors were to simultaneously share their knowledge and help the community and improve their own skills at the same time. They found it particularly important to be able to socialize with other students, especially from other cultures since they only had very limited opportunities to meet at the university.

The study revealed that peer teaching in the language for medical purposes class was beneficial for both TAs and students similarly to other research results [3][8]. The results demonstrated that the TAs greatly enjoyed working in the language classes. The presence of TAs created a more relaxed and informal atmosphere in the classroom. The concepts of social and cognitive congruence play an essential role in peer teaching in this context similarly to other settings of peer assisted learning [1] [4]. The TAs could understand the needs of students more easily and could offer help more efficiently. However, some respondents believed that students did not like to be taught by peers and felt that they were not competent enough to help them and answer their questions. It has to be mentioned that we only surveyed the peer teachers and their perceptions, there was no feedback collected from the students in the present study. The further challenges in the classroom were unmotivated students and heterogeneous language competencies.

The results of the study suggest that peer teaching in the classroom of languages for medical purposes could offer a wide range of benefits for the TAs. Networking with students and teachers was an important aspect of their work as peer teachers. A lot of TAs stated that these classes helped them with understanding each other’s culture by sharing experiences, getting to know one another, and even making friends. We can also conclude that multicultural classes create a more realistic and interactive environment for language learning.

The TAs also reported to increase self-confidence and improvement in several skills, such as teaching, public speaking, language and communication skills. Thus, it would be crucial to pay attention to recruit more peer tutors and help improve these qualities. The results of our study could have implications for the training of TAs in the future.

REFERENCES

1. Bulte C., Betts A., Garner K., Durning S. Student teaching: views of student near-peer teachers and learners. *Med Teach* 29 (6). 2007. 538-90.
2. Moore-West M., Hennessy S.A., Meilman P.W. & O'donnell J.F. The presence of student-based peer advising, peer tutoring, and performance evaluation programs among U.S. medical schools. *Acad Med*, 65. 1990. 660-661.
3. Brown M.T., Fenderson B.A., Zhang G. Promoting the Development of Core Competencies during Early Medical Education: Implementation of a Teaching Assistant Program in Anatomy Course. *Austin J Anat*, 4. 2017. 1073.
4. Ten Cate, O Durning S. Dimensions and psychology of peer teaching in medical education. *Medical Teacher*, 29(6). 2007. 546-552. DOI: 10.1080/01421590701583816
5. Cornwall M.G. Student as teachers: peer teaching in higher education. Technical Report 7906-01. Centrum voor Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs, Universiteit of Amsterdam. 1979.
6. Olaussen A., Reddy P., Irvine S., Williams B. Peer-assisted learning: time for nomenclature clarification. *Medical education online*, 21. 2016. 30974. doi:10.3402/meo.v21.30974
7. Topping K.J., Ehly S.W. *Peer-assisted learning*. L. Erlbaum Associates, Mahwah, N.J. 1998
8. Dandavino M., Snell L., Wiseman J. Why medical students should learn how to teach. *Med Teach*, 29(6). 2007. 558-65.
9. Lockspeiser T.M., O'sullivan P., Teherami A., Muller J. Understanding the experience of being taught by peers: the value of social and cognitive congruence. *Advances in Health Sciences Education Theory and Practice*. 13(3). 2006. 361-72. DOI 10.1007/s10459-006-9049
10. Capstick S., Benefits and Shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in Higher Education: an appraisal by students: <http://pal.bournemouth.ac.uk/documents/Bnfts%20%26%20Shrtcmngs%20%20of%20PAL3.pdf> [Accessed on 11 April 2019] // 2004.
11. Merglen A., Agoritsas T, Nendaz M.R. A student-initiated, undergraduate, peer teaching skills programme. *Med Educ* 42. 2008. 1139-1140.
12. Mann K.V., Sutton E., Frank B. Twelve tips for preparing residents as teachers. *Med Teach* 29. 2007. 301-306.
13. Ocel J.J., Palmer B.A., Wittich C.M., Carmichael S.W., Pawlina W. Outcomes of the Gross and Developmental Anatomy Teaching Assistant Experience. *Clin Anat* 16. 2003. 530.
14. Nestel D., Kidd J. Peer assisted learning in patient-centred interviewing: the impact on student tutors. *Med Teach*. 27(5). 2005. 439-44.
15. Mackey A. & Gass S.M. Second language research: Methodology and design. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2005.
16. Hild G., Németh T., Csongor A. International Medical Undergraduate Teaching Assistants in Role-Plays in the Classroom of English for Medical Purposes. *ESP Today-Special Edition* // in press

Чонгор А., Хамбух А., Немет Т., Хильд Г. Мотивы и преимущества взаимного обучения студентов-медиков на занятиях по иностранному языку. В связи с быстрым распространением интернационализации резко возросло количество студентов, обучающихся на английском и немецком языках на Медицинском факультете Печского университета. Авторы решили использовать преимущества этого мультикультурного студенческого сообщества для преподавания медицинского английского или немецкого языка венгерским студентам и медицинского венгерского языка иностранным студентам. Кафедра языков для биомедицинских целей набирает ассистентов преподавателей (АП), чтобы создать естественную среду изучения языка и, помимо этого, организовать новую платформу для наших венгерских и иностранных студентов для их знакомства с другими культурами, обмена опытом и взаимного обучения. Данная статья направлена на обобщение результатов анкетирования, целью которого является оценка мотивации, ожиданий и восприятия, а также потенциальных преимуществ занятий, на которых вен-

герские и иностранные студенты работают вместе. Насколько известно авторам, качественных исследований по изучению опыта взаимного обучения на занятиях по иностранному языку недостаточно. Согласно нашим результатам, как иностранные, так и венгерские АП посчитали, что эти занятия помогли сплотить местных и иностранных студентов, улучшить их преподавательские и коммуникативные навыки и приобрести крепкие знания в различных областях. С помощью этого исследования мы также смогли получить представление о том, что мотивировало АП преподавать иностранный язык на занятиях и какой положительный или отрицательный опыт они получили.

АССИСТЕНТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ; ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА; МОТИВЫ; ПРЕИМУЩЕСТВА;
ВЗАИМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Ссылка при цитировании: Чонгор А., Хамбух А., Немет Т., Хильд Г. Мотивы и преимущества взаимного обучения студентов-медиков на занятиях по иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 34. С. 42–52. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.04

Анна Давыдович

TEACHING AND LEARNING MEDICAL HUNGARIAN VS. MEDICAL ENGLISH: SIMILARITIES AND DIFFERENCES



ДАВЫДОВИЧ Анна – преподаватель кафедры языков для биомедицинских целей и коммуникации; Медицинский факультет; Печский университет.
ул. Сигети, 12, Печ, 7624, Венгрия;
e-mail: anna.davidovics@aok.pte.hu

DÁVIDOVICS Anna – assistant lecturer, Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication. University of Pécs Medical School.
12. Szigeti út, Pécs, 7624, Hungary;
e-mail: anna.davidovics@aok.pte.hu

Many Hungarian and international students who plan to work in healthcare choose the Medical School of the University of Pécs (UPMS) after finishing their secondary education. The programmes offered by UPMS have become increasingly popular in the past few decades, resulting in the rapid growth of the international student population. There are many similarities and differences between the multicultural and the Hungarian student groups, but they all have high expectations when they begin their studies, and certain perceptions about learning Hungarian (HMP) and English (EMP) for Medical Purposes. The aim of this article is to demonstrate the findings of an online survey conducted at UPMS throughout the academic year of 2018/19, whose goal was to shed some light on what methods international and Hungarian medical students deem the best to study HMP and EMP. The results suggest that both student cohorts prefer to be active during classes, favour cooperative tasks and group work over working alone, and using their mobile devices as much as possible, although the international students were slightly more decisive in many aspects compared to their Hungarian peers. Overall, it may be said that medical students tend to have shared needs, views and preferences when it comes to learning HMP and EMP, undeterred by their different nationalities, which assists medical language teachers in fine-tuning their classes to their students' learning styles.

TEACHING AND LEARNING HUNGARIAN AND ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES; MEDICAL ENGLISH; MEDICAL HUNGARIAN; INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS; HUNGARIAN MEDICAL STUDENTS; LEARNING STYLES

Citation: Davidovics Anna. Teaching and learning Medical Hungarian vs. Medical English: similarities and differences. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 53–60. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.05

Introduction. The dawn of the 21st century brought many changes into people's lives. The rapid advance of technology had a great impact on many aspects of life, including the education systems all around the world. A new generation, born and raised, in the era of digitalization, is entering and progressing with their studies in tertiary

education, with needs and requirements unlike any previous student populations [1].

Clash of cultures: international students in Hungary. Due to the effects of globalization, students around the world are presented with the opportunity to study in another country, sometimes far away from their own. Many of

them decide to embark on this journey in hopes of accessing higher quality education, acquiring skills, which would be hardly attainable in their home countries, thus improving their chances for success in the labour market. In 2017, 5.3 million international students were registered studying in tertiary education worldwide, displaying a constant rise in numbers compared to the previous years, as in 1998 the number of international students in countries all around the world only accumulated to 2 million [2].

This rise in the numbers of internationally mobile students can also be observed in Hungary [2]. Császár & Wusching [3] point out that this phenomenon was accelerated when Hungary joined the European Union in 2001, allowing easier access and integration for international students to the country's tertiary education. Many Hungarian universities offer different programmes for international students, but the outstanding popularity of the four medical schools cannot be denied [4].

Relevance. *Teaching international and Hungarian medical students*

Arriving to the crossroads of choosing the institute of their tertiary education, the University of Pécs, Medical School (UPMS) is undoubtedly a favoured choice of many international and Hungarian students. UPMS offers courses in three different languages, namely English, German and Hungarian. Students enrolled in the two latter programmes form more or less homogeneous groups, while classes in the English programme tend to be quite diverse, both culturally and nationally. Each programme offers different courses, resulting in the limited possibilities for students to work and study together with their peers enrolled in other programmes. Németh & Pozsgai [5] point out the importance of joint courses, allowing students to co-operate with their peers more freely, thus improving their intercultural awareness. A possible, convenient

way to reach students is the usage of digital tools, a channel, which overarches national and cultural differences.

There are many differences between the curricula of international and Hungarian students. The former study Hungarian for Medical Purposes, the latter have several English for Medical Purposes classes. International students face quite a number of difficulties, learning a language sometimes very unlike their own, using English (which is a second language for many) as the channel of communication and instruction. As Huhn et al. [6] describe, possible problems due to the language barrier is also a cause of concern for international students. Hungarian students, on the other hand, do not have to face these struggles, as they learn a language many have been learning for years by that point (during primary and secondary education). Hungarian students can also rely on their native language while communicating with the teacher.

Teaching in international groups poses many challenges, as finding the most effective methods in such culturally and nationally diverse classes is not an easy task, therefore, as Santosa [7] explains, identifying the elements which make learning more effective is strongly recommended. International students have high expectations towards their chosen universities, and they have quite clear and defined ideas about the teaching and learning process [6]. Likewise, their Hungarian peers tend to share many of these perceptions and expectations.

Teaching Gen Z medical students: a trait they all share. Members of Gen Z, currently being enrolled in tertiary medical education, are the ones who were born and raised in the era of the Internet and the advancement of technology and devices. Gen Z students spend a considerable amount of their time online, using social media not just to connect to their peers, but also to study [8]. Portable devices allow students to keep in touch with their peers almost all the time without actual

physical contact, and these instruments can also be a tremendous help, allowing people to bridge the gap between cultures and nations.

International students tend to define intercultural interactions as something being done outside of their circle of friends, regardless their nationality and cultural background [9]. A telecollaboration project at UPMS allows non-mobile students to experience similar intercultural interactions with the help of the virtual space [15]. Albeit spending their time in a mostly homogeneous classroom setting, Hungarian Gen Z students linger just as much online and on social media, connecting to the vast world around them, including other cultures and nationalities.

Gen Z students work best in an interactive and immersive environment, with an extended variety of tasks, as they sometimes struggle to stay focused for an extended period of time. This trait could be linked to the fact that, while being in the virtual world, Gen Z students often find themselves multitasking and doing many things at once, resulting in a shorter attention span and the inability to keep them focused on a single task for long [10; 11]. Gen Z students are very much attached to their gadgets and devices, therefore implementing their use during classes can be quite beneficial.

Gamification (using game-like elements to improve engagement and motivation) is also proving to be beneficial [12]. Shatto [13] mentions that games like Kahoot and Socrative can also promote critical thinking. It is worth noting, however, that only a fraction of Gen Z students can be defined as “power users”, many of them are only scratching the surface of the opportunities provided by technology, which should be kept in mind [14]. Keeping Gen Z students engaged during classes can be a big challenge for the educators, the “digital immigrants”, who might not be as nonchalant and comfortable as the “digital native” students when it comes to using the latest devices and technologies [5].

Methods. This paper is part of the initial phase of a longitudinal research study, using both qualitative and quantitative methods to gather a deeper insight into the attitudes and perceptions of international students towards teaching and learning, conducted at UPMS.

For the purposes of the current research, convenience sampling was applied, involving students who were the easiest to reach, the ones who were attending one of the courses at the Department of Languages for Biomedical Purposes at that time. The international students were taking part in Medical Hungarian, the Hungarian students were attending Medical English classes. The survey was carried out during the second semester of the academic year 2018/19.

The questionnaire contained 39 questions altogether, ranging from socio-demographic information to the respondents’ ideas, opinions and experiences about the teaching and learning process. The questionnaire was accessible on Google Forms, and the students were asked to participate through the Neptun Unified Education System of the University of Pécs. A total number of 226 responses were recorded.

Instruments. The online survey consisted of four major sections. The first part inquired about socio-demographics (gender, year of studies, faculty, nationality, native language and other spoken languages).

The main body of questions (separated into three sections) were centred around certain aspects of the teaching and learning process, including questions about classroom management, teaching methods, and tasks with gamification elements. A five-point Likert-scale was provided after each question, the respondents could choose the level of their agreement from “strongly agree” till “strongly disagree”, leaving a “neutral” option in the middle, in case they have no definite opinion about the topic. The survey also included four open-ended questions at the end of each section, with the intent to achieve a deeper

understanding by allowing students to answer in their own words. The open-ended questions inquired about the respondents' best or worst classroom experiences and their ideas on how to make classes more effective. Students also had the opportunity to list some classroom activities they really liked or hated, and the tasks that helped them most with their studies.

Respondents. All together 226 responses were received from international and Hungarian students (133 from the former, and 93 from the latter student group), who were currently studying at UPMS in one of the following tracks: general medicine (88%), dentistry (9%) or pharmacy (3%). Most of the students were in their first (19%) and second year (54%), the rest and least represented were the third- and fourth-year students (13% and 6%, respectively). Fifth year students were also involved in the research (7%), but it must be noted that they were all in the Hungarian programme. 59% of the respondents were female, 40% were male, and one international student chose the "other" option while answering the question about their gender. Most of the students were between the ages of 19-20 (27%) and 21-25 (63%), thus belonging to the same generation (Gen Z). As a second language, the majority mentioned English and German, some noted Spanish and Italian. It is interesting to note that most of the Hungarian students only listed one or two other languages they can speak, while international students sometimes listed three or four.

Out of the 226 respondents, 93 students were native Hungarians, and 133 students belonged to a big variety of nations from all over the world, having representatives in different numbers from many countries, including (but not limited to) Norway, Iran, Jordan, South Korea, Japan and Switzerland.

Results. In the first part of the survey, students had the opportunity to express their thoughts about the ideal classroom

management. Hungarian students favoured a quiet classroom (63%), and, while many international students shared this view (50%), a considerable amount of neutrality (35%) was also indicated on their part. International and Hungarian students had almost the same opinion about the importance of getting homework, with 52% and 55% of them answering in favour, respectively. On the one hand, 56% of international students preferred to sit in groups (with 32% of them being neutral), while only 49% of the Hungarian students would have chosen it over sitting in rows (27% neutral). 57% of international students preferred interactive, practice-like classes, the percentage was only slightly lower (50%) for the Hungarian students. One of the Hungarian students wrote: *"I enjoy the English classes because they are very interactive, and they do a good job in involving the students and keeping us interested in the topic"*. It is interesting to note that Hungarian students chose their answers more carefully than their international peers, refraining from selecting the "extreme-sounding" options, such as "strongly agree" and "strongly disagree". International students, on the other hand, had no reservations about expressing the extent of their agreement or disagreement. Only 13% of Hungarian students preferred a strict learning environment, similarly to the international students (17%). An international student commented: *"I think that if it is a too strict environment, you will stress more than focus on learning"*. As Figure 1. illustrates, there was a big difference, between the two student populations regarding the form of course materials: 66% of the Hungarian students wanted books and printed materials over digitalized ones, while only 38% of the international students answered in favour. It was quite a surprising difference between the two groups, since Hungarian students are digital natives and live in a digitalized world, too, similarly to the international students.

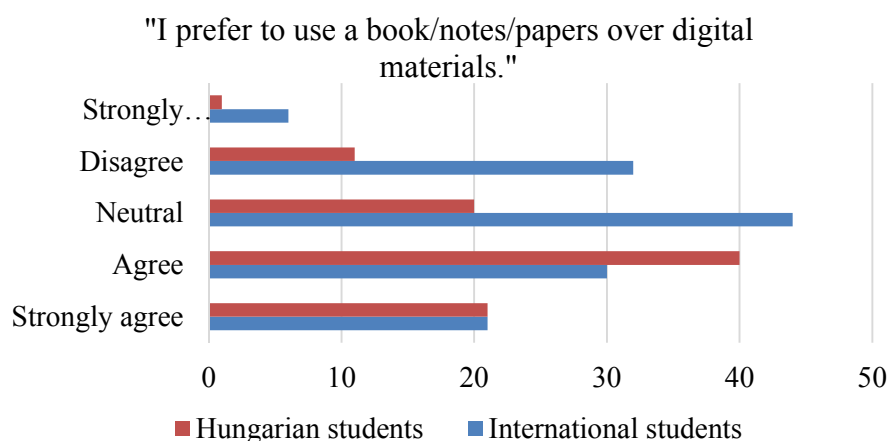


Fig. 1. Hungarian and international students' preference for digital or printed materials

During the second part of the questionnaire, students could express their opinions about the teaching process. Interestingly, 74% of the Hungarian students preferred a facilitator-like teacher. The international students also reacted in favour, but less decisively (58%). Both groups disliked PowerPoint presentations (only 23% of the international students and 14% of Hungarian students wanted the teacher to use them during classes, and it is worth noting that none of the Hungarian students chose the "strongly agree" option in this case). A Hungarian student wrote: "[the teacher] should make his/her lesson interesting (making a (boring) PPT presentation is NOT that)". Getting questions during classes was important for both groups (73% of the international students and 76% of the Hungarian students answered in favour). An international student commented: "Try to let everyone answer questions so that everyone is involved in the class". 67% of the international and 57% of Hungarian students preferred to have their mistakes corrected right away. 88% of Hungarian and 87% of international students expressed the need to be able to access all course materials online, because their purpose first and foremost is to pass the course.

The third group of questions centred around tasks and activities during classes. 50% of the Hungarian and 47% of the

international students preferred teamwork over working alone. 42% of the international students preferred to be actively involved during classes (with 38% being neutral), this ratio was almost the same with the Hungarian students (40% answered in favour, and 38% stayed neutral). Interestingly, both student groups indicated an indifference about nationality while studying together (52% of the international students and 50% of the Hungarian students did not care whether they had to work together with their peers belonging to a different nationality).

As it can be seen on Figure 2, both student groups indicated a huge favour for gamification elements during classes, such as Kahoot and Quizlet. 80% of the Hungarian students and 78% of international students expressed that they loved these applications. 60% of the international students and 69% of the Hungarian students declared that they liked using their devices during classes, and that they did not see them as a distraction, but as a way to help them with their studies. A Hungarian student commented: "Quizlet helped me a lot learning Latin and practising English". An international student wrote: "I use both Quizlet and cram to make flashcards and I have felt that it has helped me a lot. I also like Kahoot because it gives an impression about what the teacher finds important during the semester".

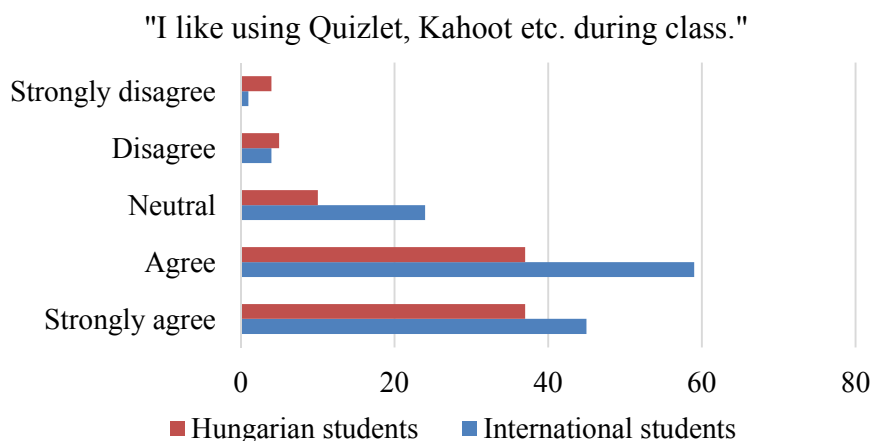


Fig. 2. International and Hungarian students' preference for gamification

Conclusions. Many differences can be found between the international and the Hungarian student population, yet there is one thing that irrevocably links them together, overarching the different cultures and nationalities. They are all part of Gen Z, a generation with unique traits, shaped by globalization and the feeling of connection to everyone else through the internet [16].

Based on their answers, they do seem to share many perceptions and ideas about teaching and learning, having similar learning styles, needs and requirements. Both Hungarian and international Gen Z medical students prefer to be actively involved during classes and do not mind questions, satisfying their need to get as immersed as possible in the task, thus a dynamic learning environment is quite beneficial in their case [16; 17]. They also agree that homework is an important part of practising the material. They do not mind if their mistakes are corrected right away, as they are very much used to getting immediate feedback [13]. They prefer to work together, regardless of nationality, which is interesting in the case of the non-mobile Hungarian native students, however working in multicultural groups enhances their intercultural and language competence, which are inevitable qualities for future doctors in clinical and healthcare settings [18; 19]. Halualani [9] explains that, once they become acquainted,

students do not label the interaction with their peers as intercultural, even though they might indeed belong to different cultures and nationalities. International and Hungarian students alike expressed a need to access all course materials online, helping them to study at their own leisure. Both student groups would like to use their gadgets and devices during classes, as they are an integral part of their lives. According to Shatto [16], allowing and encouraging students to use their own devices can also help creating greater engagement during classes. Both Hungarian and international students found long PowerPoint presentations boring and tedious during classes, probably due to the fact that, as members of Gen Z, they are used to receiving a lot of input at once. Therefore, focusing on a single item for an extended period of time is not easy, and long, monotonous lectures cannot really engage them [13; 10]. Gamification elements, however, had an extremely positive reception, enhancing the learning process and motivating the students, just as Hamari et al. [20] point out. Almost all students emphasized how helpful and entertaining these applications were proven to be, enhancing the educational process when used and applied correctly, as Deterding [21] explains.

All in all, it can be said that despite the differences in nationality and culture, no stark differences were found between the two

student cohorts. It is worth noting, however, that Hungarian students were a lot more cautious with their answers, and they were less decisive in many aspects than their

international peers. These findings could help educators in tailoring their classes to the needs and requirements of Gen Z medical students, regardless of nationality.

REFERENCES

1. **Plochocki J. (2019).** Several Ways Generation Z May Shape the Medical School Landscape. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 6.
2. **Organisation For Economic Cooperation And Development (OECD) (2019).** Education at a Glance, OECD indicators, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
3. **Császár Z. & Wusching T. (2014).** A Pécsi Tudományegyetem a külföldi hallgatók vonzásában. *Területfejlesztés és Innováció*, 1, pp. 10-21.
4. **Pozsgai G., Kajos A. & Németh T. (2012).** The challenges of a multicultural university environment in the area of crisis. In Komlósi, L., & Keresnyei, K. (eds.). *The proceedings of the UNEEC Forum 4*, pp. 191-199
5. **Németh T. & Pozsgai Gy. (2018).** The Value of Local Culture at an Internationalised University. *UNEECC Forum 10*, pp. 39-51.
6. **Huhn D., Huber J., Ippen F., Eckart W., Junne F., Zipfel S., Herzog W., Nikendei C. (2016).** International medical students' expectations and worries at the beginning of their medical education: A qualitative focus group study. *BMC Medical Education*.
7. **Santosa M.H. (2017).** Learning approaches of Indonesian EFL Gen Z students in a Flipped Learning context. *Journal on English as a Foreign Language*. 7, issue 2, pp. 183-208.
8. **Vogelsang M., Rockenbach K., Wriggle H., Heinke, W., Hempel G. (2018).** Medical Education for "Generation Z": Everything online?! – An analysis of Internet-based media use by teachers in medicine. *GMS Journal for Medical Education*. 35, issue 2.
9. **Halualani R.T. (2008).** How Do Multicultural University Students Define and Make Sense of Intercultural Contact? A Qualitative Study. *International Journal of Intercultural Relations*. 32, pp. 1–16.
10. **Eckleberry-Hunt J., Lick D., Hunt R. (2018).** Is Medical Education Ready for Generation Z?. *Journal of graduate medical education*. 10, issue 4, pp. 378–381.
11. **Rothman D. (2016).** A Tsunami of learners called Generation Z. Available online: http://www.mdle.net/JoumaFA_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf. (accessed on 27 April 2020).
12. **Deterding S., Sicart M., Nacke, L., O'Hara K., Dixon D. (2011).** Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts. *Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 66, pp. 2425-2428.
13. **Shatto B., Erwin K. (2016).** Moving on From Millennials: Preparing for Generation Z. *Journal of continuing education in nursing*. 47, pp. 253–254.
14. **Kennedy G., Judd T., Dalgarno B., Waycott J. (2010).** Beyond natives and immigrants: Exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*. 26, pp. 332 – 343.
15. **Németh T. & Tseligka T. (2018).** Initial Results of a Virtual Exchange Project Between Greece and Hungary to Improve Medical Students' Intercultural and English Language Competence. *ELTA JOURNAL* 6 : 6 pp. 77-88.
16. **Shatto B., Erwin K. (2017).** Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. *Creative Nursing*, 23, pp. 24-28.
17. **Seemiller C. & Grace M. (2017).** Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*, 22, pp. 21–26.
18. **Marek E. & Németh T. (2020).** Interkulturális kompetenciák az egészségügyi ellátásban (*Intercultural competence in healthcare*). *Orvosi Hetilap* 161 : 32 pp. 1322-1330.
19. **Németh T. & Rébék-Nagy G. (2015).** The importance of intercultural competence within health care. *PORTA LINGUA* pp. 323-333, 11 p.
20. **Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. (2014).** Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Science*.
21. **Deterding S. (2012).** Gamification: Designing for motivation. *interactions*, 19, pp. 14–17.

Давыдович Анна. Преподавание и изучение медицинского венгерского и медицинского английского языка: сходства и различия. Многие венгерские и иностранные студенты, планирующие работать в сфере здравоохранения, после окончания школы выбирают медицинский факультет университета Печ для дальнейшего обучения. Программы обучения, предлагаемые медицинским факультетом университета Печ, становятся все более популярными в последние десятилетия, что приводит к быстрому увеличению числа иностранных студентов. Существует множество сходств и различий между мультикультурными и венгерскими студенческими группами, но все они имеют большие надежды, когда начинают свое обучение, и определенные представления об изучении медицинского венгерского и английского языков. Цель данной статьи – продемонстрировать результаты онлайн-опроса, проведенного на медицинском факультете университета Печ в течение 2018/19 учебного года, суть которого состояла в том, чтобы выяснить, какие методы изучения медицинского венгерского и английского языков иностранные и венгерские студенты считают лучшими. Результаты показывают, что обе студенческие группы предпочитают быть активными во время занятий, выбирают не работу в одиночку, а совместные задания и групповую работу, и максимально используют свои мобильные устройства, хотя иностранные студенты были немного активнее в некоторых аспектах по сравнению со своими венгерскими сверстниками. В целом, можно сказать, что студенты медицинского вуза, как правило, имеют общие потребности, взгляды и предпочтения, когда речь заходит об изучении медицинского венгерского и английского языков, их не смущают различные национальности, что помогает преподавателям медицинского венгерского или английского адаптировать свои занятия к стилям обучения своих студентов.

ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОГО ВЕНГЕРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ;
МЕДИЦИНСКИЙ АНГЛИЙСКИЙ; МЕДИЦИНСКИЙ ВЕНГЕРСКИЙ; ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ
МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ; ВЕНГЕРСКИЕ СТУДЕНТЫ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ; СТИЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Ссылка при цитировании: Давыдович А. Преподавание и изучение медицинского венгерского и медицинского английского языка: сходства и различия // Вопросы методики преподавания в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 34. С. 53–60. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.05

УДК 378.147.88+614.253

DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.06

Р.Н. Хвощ, О.В. Макарова

ПАЦИЕНТОЦЕНТРИЧНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ



ХВОЩ Раиса Николаевна – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой филологических дисциплин, доцент; Тюменский государственный медицинский университет.

ул. Одесская, 54, г. Тюмень, 625023, Россия;

e-mail: raisakhvoshch@gmail.com

KNVOSHCH Raisa N. – Tyumen State Medical University.

54, st. Odessa, Tyumen, 625023, Russia.

e-mail: raisakhvoshch@gmail.com



МАКАРОВА Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин; Тюменский государственный медицинский университет.

ул. Одесская, 54, г. Тюмень, 625023, Россия;

e-mail: omakarova1980@mail.ru

MAKAROVA Olga V. – Tyumen State Medical University.

54, st. Odessa, Tyumen, 625023, Russia;

e-mail: omakarova1980@mail.ru

В работе представлен один из интерактивных способов формирования коммуникативной компетенции будущих врачей – кейс-стади, предполагающий анализ смоделированных, реальных и художественно воспроизведенных ситуаций общения, соответствующих медицинскому дискурсу. Учитывая требования Федерального государственного образовательного стандарта, одной из общекультурных компетенций современного врача является владение коммуникативными навыками в профессиональной деятельности. С целью непрерывного совершенствования коммуникативных навыков будущих медиков предлагаем ввести дополнительный элективный модульный курс, который может быть предложен студентам на старших курсах университета. В данной статье описана структурная часть предлагаемого спецкурса – «Основы совершенствования коммуникативных компетенций студентов медицинского вуза», включающего следующие разделы: информационный; тренинговый и симуляционный. Новизна исследования заключается в иллюстрации конкретных учебно-тренировочных заданий, имеющих пациентоцентричную ориентацию, а также в анализе ряда ситуаций с учетом реализации в них коммуникативного эффекта. Кроме того, показан фрагмент анализа художественного текста, рассказа А. Чехова «Палата № 6», лингвистическая интерпретация которого позволила выявить коммуникативные стратегии врачей-персонажей с целью достижения ими коммуникативных задач. Задания предлагаемого в статье спецкурса направлены на исследование кейсов с целью наполнения их речевым содержанием в соответствии с заданными параметрами коммуникации и оценкой деятельности студентов с точки зрения выбранной ими стратегии (оптимальной, эффективной/неправильной, неэффективной) и речевых средств, ее репрезентирующих. Лингвометодический аспект представленной

работы позволяет применить ее результаты в преподавании спецкурсов, направленных на совершенствование коммуникативного поведения врача.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВРАЧА; КЕЙС-СТАДИ; КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ; ТАКТИКИ; ПАЦИЕНТОЦЕНТРИЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Ссылка при цитировании: Хвощ Р.Н., Макарова О.В. Пациентоцентричный подход в формировании коммуникативной компетенции будущих врачей // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 34. С. 61–69. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.06

Введение. В современных конкурентных условиях, когда пациент вправе выбирать врача и медицинский центр, в сфере здравоохранения назрела необходимость оказывать качественные услуги, под которыми понимается не только профессионализм сотрудников, но и уровень их коммуникативных способностей. К тому же повышение общего уровня культуры населения способствовало тому, что пациенты стали лучше ориентироваться в общих медицинских вопросах и более критично оценивать высказывания врачей, их внутреннюю и внешнюю культуру. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью изучить динамично меняющийся медицинский дискурс в коммуникативном аспекте, интерес к анализу которого проявляется в довольно большом объеме публикаций, посвященных особенностям общения пациента и врача [2].

Цель и задачи исследования. Цель – предложить технологию проведения занятий по развитию коммуникативных навыков будущих врачей в содержательном и функциональном аспектах. Задачи работы: описать структуру спецкурса – «Основы совершенствования коммуникативных компетенций студентов медицинского вуза»; предложить кейсы как интерактивную форму проведения занятий, в рамках которых предполагается анализ проблемных ситуаций и поиск их правильного решения.

Фактическим материалом являются фрагменты художественных текстов, соответствующих медицинскому дискурсу, реальные ситуации, записанные нами и ис-

следователями [3], и смоделированные диалоги врача и пациента. Объектом анализа могут быть произведения не только классических авторов прошлого: А. Чехова, В. Вересаева, М. Булгакова – но и современности: Ф. Углова, М. Арбатовой, Ю. Жидкова, Е. Водолазкина и др. [4]. Исследование больничного дискурса на материале художественного текста является одним из продуктивных способов экспликации смыслов, содержащихся в речевых актах пациента и врача [5].

Результаты исследования. Пациентоцентричная коммуникация в современном здравоохранении – один из основных принципов гуманистической медицины. Коммуникация является средством влияния на человека, а врач – профессиональным коммуникатором.

Врач – элитарный носитель речевой культуры, как отмечают исследователи: Т.В. Кочеткова [6], Л.А. Шкатова [7], В.В. Жура и Ю.В. Рудова [8] – поэтому медик должен уверенно владеть не только понятийно-терминологическим аппаратом, но и быть коммуникативно компетентным.

Одной из основных проблем, описанных нами ранее [1: 171], в коммуникации «пациент – врач» является неспособность практикующего медика внимательно выслушать собеседника, дать понятные советы и ответить на вопросы пациента. К тому же обследование пациента все больше связано с использованием технических устройств, и все меньше времени отводится на выявление особенностей заболевания

в процессе беседы с врачом. Однако никакие технологии не смогут полностью заменить врача с его способностью мыслить нестандартно. Умение общаться, чтобы выявить характер заболевания, его этиологию, – первостепенная задача для медика. Отсутствие же данной компетенции зачастую приводит к нежелательным последствиям. Недопонимание, связанное с неточностью речи медика, – распространенная причина конфликтов в общении с пациентами. Так, примером неэффективной коммуникации стал случай в одной из Тюменских больниц: родственники больного, у которого зафиксировали смерть мозга, обвинили медицинский персонал в намерении изъять органы у живого человека [9]. Конфликт был связан с употреблением термина «смерть». В рамках обыденного сознания это слово понимается, прежде всего, как отсутствие дыхания, однако, медики «говорят о смерти пациента на основании констатации смерти мозга, которая и является моментом смерти человека (она фиксируется в медицинской документации)» [9]. Действительно, интерпретация медицинской терминологии – один из факторов, влияющих на коммуникацию врача и пациента.

Современный врач знает свою миссию, однако, не всегда готов к ее реализации с точки зрения коммуникативных навыков, поэтому необходимо непрерывное образование врача. В связи с этим предлагаем ввести элективный модульный курс, включающий следующие разделы: информационный (изучение коммуникативного аспекта культуры речи); тренинговый (выполнение комплекса упражнений); симуляционный (воссоздание ситуаций взаимодействия врача с пациентом, поиск оптимальных средств коммуникации) [1: 173].

Практическая значимость данного электива обусловлена тем, что не разработаны специальные курсы, направленные на

стратегическое планирование коммуникативной деятельности врача, формирование навыков эффективного общения пациента и врача [10: 3]. Особенности взаимодействия пациента и врача подробно исследованы в этическом аспекте [11], деонтологическом и психологическом направлениях [12].

Исходя из структурных особенностей спецкурса, предлагаем следующее:

1) в рамках первого, теоретического, блока занятий познакомить студентов с понятиями: *коммуникативный акт, коммуникативная цель, намерение, стратегия, тактика и др.*;

2) тренинговый раздел спецкурса может включать в форме анализа кейсов и выполнения различных заданий. Так, можно использовать задания на выявление ошибок в конкретной ситуации; упражнения на анализ реальной проблемной ситуации с целью определения в ней коммуникативной цели врача и способов ее реализации; задания, связанные с анализом художественного текста, в котором необходимо определить степень эффективности реализации стратегии врача, и подбором соответствующих фрагментов из текста.

Предложим ряд заданий, иллюстрирующих технологию совершенствования коммуникативных навыков будущих врачей.

Задание 1. Определить, какие коммуникативные ошибки сделал врач, услышав его первые три фразы.

Ситуация: При входе в кабинет пациент видит врача, который, не отрывая глаз от экрана компьютера, говорит: «Садитесь, я сейчас освобожусь. Так много приходится вносить в электронные карты пациентов. Некогда работать!»

Задание 2. Подберите аргументы в данной ниже ситуации. Выявите цель и тактику врача; оцените эффективность его речевых приемов.

Рассмотрим *ситуацию*: известная оперная певица, находясь на лечении в больнице,

долгое время не шла на поправку. Ей назначили уже несколько курсов антибиотиков, но воспалительный процесс в области гор-тани не прекращался. Врачи предложили ей сделать биопсию – пациентка категорически отказывалась, при этом ни главный врач, ни другие авторитетные медики не могли убедить ее пройти обследование.

Вариант ответа: 1. *Цель* – убедить пациента пройти обследование. 2. *Тактика* – ссылка на неотвратимость этого процесса. 3. *Аргумент* к угрозе применения средств принуждения. Фраза может быть о том, что врачу не нужна смертность во время де-журства, и поэтому он сделает все, чтобы этого не случилось, даже введет снотвор-ное пациенту для взятия биоматериала.

Один из аспектов анализа, который мы предлагаем осуществлять, – характери-стика коммуникативного акта с учетом реали-зуемой в нем стратегии и тактик, его акту-ализирующих. Такой анализ способствует развитию умения определять тип ситуа-ции, выбирать необходимую стратегию (*внушения, убеждения, сопереживания и др.*), направленную на достижение основ-ной врачебной задачи, – лечение пациента. Учитывая модели взаимоотношения врача и пациента [13], можно дополнить свой анализ ситуации. Так, активно-пассивная модель, основанная на представлении, что врач лучше знает, что надо больному, предполагает стратегию внушения, рассчи-танную на некритично мыслящего пациен-та; а советательная, или договорная, соот-ветствует стратегии убеждения.

Мы согласны с О.С. Иссерс [14], М.И. Барсуковой [15] и другими авторами в том, что одним из существенных мотивов, управляющих речевой деятельностью в диалоге врача и пациента, является жела-ние быть эффективным, когда используется тактика «обязательного успеха».

Задание 3. Проанализировать художе-ственный текст, определить коммуника-

тивную стратегию и тактики в каждом диалоге врача и пациента, проиллюстриро-вать примерами из текста.

Нарушение принципов коммуникации приводит к неэффективной врачебной дея-тельности и даже смерти пациентов. Так, в рассказе А. Чехова «Палата №6», который сам был врачом и приводил случаи из сво-ей практики, представлены ситуации взаи-модействия пациента и врача.

Писатель подчеркивает, что врач дол-жен понимать роль медицины, свое назна-чение как специалиста, призванного по-мочь пациенту. Ученые отмечают, что «больной хочет лечиться у врача, который для него кажется личностью большего масштаба, чем он сам» [16].

Однако А. Чехов показывает нам врача Рагина, у которого за время медицинской практики нивелировались как профессио-нальные компетенции, так и коммуника-тивные: «Во время приемки Андрей Ефи-мыч не делает никаких операций; он давно уже отвык от них и вид крови его неприят-но волнует». Герой формально собирает анамнез: использует ряд готовых вопросов в течение 20 лет на все случаи недомога-ний, не уделяет времени больным для опроса; раздражается при осмотре детей: «от шума в ушах у него кружится голова, выступают слезы на глазах»; просьбы и жалобы пациентов на грубость персонала и голод не имеют для него значения; он ни-чего не меняет в обустройстве больницы в соответствии с санитарными нормами и организации работы врачей в ней.

В рассказе наблюдается нарушение и коммуникативного критерия культурной речи (врач не слышит пациента и назначает одни и те же лекарства), и этического: от-ношение к проблемам больного соответ-ствует понятию «философское уразуме-ние»: «...Да и к чему мешать людям умирать, если смерть есть нормальный и законный конец каждого? ...Если же видеть

цель медицины в том, что лекарства облегчают страдания, то...зачем их облегчать? ...Говорят, что страдания ведут человека к совершенству...». Пациентоцентричная коммуникация, наоборот, предполагает умение сосредоточиться на внутреннем мире пациента, его ощущениях.

Стратегии врача исходят из главной цели – оказать помощь заболевшему, и во время коммуникативного взаимодействия он репрезентирует эту интенцию, используя не только готовые клише (Л.С. Бейлинсон [17]), но и вновь создаваемые конструкции, обусловленные типом адресата, его эмоциональным состоянием и другими экстралингвистическими параметрами коммуникации,

В связи с тем, что невозможно представить полный список речевых тактик для реализации пациентоцентричной коммуникации, то ограничимся рассмотрением лишь типичных. Мы предлагаем в рамках нашего спецкурса, во-первых, научить определять тип выбранной врачом стратегии на конкретном материале, во-вторых, реконструировать ситуацию с учетом предложенных коммуникативных параметров, чтобы продемонстрировать реализацию тактических приемов будущим врачом.

Так, А. Чехов описывает ситуацию, в которой один из героев рассказа – пациент Иван Дмитриевич Громов – просит лечащего врача отпустить его из больницы. Андрей Ефимыч, используя когнитивную стратегию убеждения, пытается воздействовать на сознание пациента через обращение к его критическому мышлению.

Доводы к рассудку пациента связаны с тем, что врач снимает с себя ответственность за судьбу больного (*Потому что это не в моей власти*), апеллирует к последствиям (*Вас задержат горожане или полиция и вернут назад*), к жизненному опыту (*Когда общество огораживает себя от ...психических больных и вообще не-*

удобных людей, то оно непобедимо), к указанию на неотвратимость судьбы (*Вам остается одно: успокоиться на мысли, что ваше пребывание здесь необходимо*), призывает изменить отношение к ситуации, говоря о Диогене, который мог жить даже в бочке.

В рассказе мы можем увидеть и реализацию стратегии «Внушение». Когда коллеги и друзья заподозрили психическое расстройство у Рагина, то они всячески пытались повлиять на его решение лечь в больницу, воздействуя на психику и эмоциональное состояние пациента. В диалоге с пациентом с целью реализации данной стратегии выделим ряд риторических приемов: «мы докторское» (*И поправимся!*, *Мы еще покажем себя!!*); гиперболу (*Еще лет сто жить будем!*, *Будущим летом...махнем на Кавказ и весь его объедем!*); силlepsис (*Вы живете в самой неблагоприятной обстановке: теснота, нечистота, ухода за вами нет...*); крылатые слова (*Евгений Федорович хотя и моветон, ...но сведущий*);

3) третий раздел курса – симуляционный – мы предлагаем построить в форме анализа реалистично смоделированных ситуаций, ролевых игр. Например, на начальном этапе отработки реализации коммуникативных навыков можно распределять роли между участниками и давать им определенные коммуникативные задания: у врача – стратегия «Внушение», у пациента – «Сопrotивление».

Воссоздание ситуаций может опираться на реальные случаи из жизни: когда пациенту нужно сообщить об операции по ампутации конечности; когда нужно информировать о наличии у больного неизлечимого заболевания (СПИДа, рака) и т. д.

Можно задать условия конкретного диалога, в котором заранее описать условия коммуникативного акта (указать тип адресата и реципиента, коммуникативные

задачи; описать экстралингвистические параметры: возраст коммуникаторов, их статус, пол, уровень образования). После моделирования ситуации и ее анализа предложить оптимальный вариант решения коммуникативной задачи.

Ситуация: пациент (врач, женщина в возрасте; получила травму бедра; последствия необратимы; состояние подавленное). Врач должен: а) сообщить пациенту, что лечение не поможет, и она теперь человек с ограниченными возможностями; б) поддержать пациента, выразить ему сочувствие; в) найти слова, чтобы пациент принял факт инвалидности.

Студенты предлагают свои варианты этого диалога. Преподаватель может позаимствовать в качестве образца фрагмент из произведения И. Грековой «Перелом». Врач: *Сражения нет. И новая операция вряд ли что-нибудь даст.* Пациент: *Значит, до конца – на этих костылях?* Врач: *Может быть, без них, с палкой. Хожу же я с ней. С работой справляюсь. Значит, справитесь и вы... Самое главное – не впадать в отчаяние, не жалеть себя. Не замыкаться в собственных бедах. Не обижаться на весь мир, а продолжать жить. ...Это я вам говорю как ...калека калеке...*

Отметим, что приведенная во фрагменте стратегия утешения не соответствует современным требованиям биопсихосоциального подхода к здоровью человека. В приведенном выше диалоге игнорируются интересы личности, ее эмоциональное состояние, что, безусловно, не соотносится с требованиями пациентоцентричной коммуникации. К тому же использование врачом слова «калека» нарушает требование сохранения достоинства пациента. Однако обращение к анализу такого рода контекстов, по нашему мнению, тоже является целесообразным, так как позволяет выявить речевые средства, имеющие эмоционально-экспрессивную окраску (синтаксические и лексиче-

ские средства воздействия: парцелляцию, градацию; антонимию, использование оценочной лексики), что не всегда уместно при общении с пациентом.

Очевидно, что коммуникативные стратегии, используемые врачом в прошлом веке и сегодня, претерпели изменения: безусловный приоритет биологических факторов при оценке состояния пациента уступил место психосоциальным или гуманистическим принципам медицины.

Заключение. Предложенная нами модель построения занятий по совершенствованию коммуникативных навыков будущих врачей в системе непрерывного медицинского образования предполагает анализ ситуаций с учетом следующих критериев: изучение личности врача, его речевой самопрезентации; рассмотрение диалогов врача и пациента и определение стратегии и приемов, ее репрезентирующих; анализ ситуаций общения врача с пациентом в диахронии (на базе художественных текстов различных эпох) с целью определения особенностей динамики развития коммуникативного аспекта в сфере медицины; экспликация особенностей эффективной коммуникации и недостатков в каждом конкретном случае взаимодействия участников медицинского дискурса.

Полагаем, что для организации пациентоцентричной коммуникации врач должен таким образом выстраивать общение, чтобы статусно-ролевые особенности коммуникантов не влияли ни на процесс общения, ни на качество лечения. Врач должен стремиться гармонизировать свои мысли и эмоции с мировоззрением пациента и на правах ведущего коммуникатора пытаться создать атмосферу психологического комфорта, чтобы как можно быстрее узнать особенности заболевания пациента, поставить диагноз и вылечить больного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Хвощ Р.Н., Макарова О.В.** Факторы формирования коммуникативной компетенции будущих врачей как условие эффективного лечения пациентов // Медицинская наука и образование Урала. 2019. Т.20. №4(100). С. 171–175. ISSN: 1814-8999
2. **Майборода С.В.** Медицинский дискурс: современные теоретико-методологические подходы и перспективы исследования // Коммуникативные исследования. 2017. №1(11). С.63-74. ISSN: 2413-6182eISSN: 2658-4867
3. **Харченко В.К.** Больничный дискурс: нарративы, реплики, диалоги // Жанры речи. 2016. №1(13). С. 100-112. DOI: 10.18500/2311-0740-2016-1-13-100-112
4. **Богданов К.А.** Врачи, пациенты, читатели: Патографические тексты русской культуры XVIII-XIX веков. М.: ОГИ, 2005. 504 с.
5. **Пономаренко Е.А.** Классификация речевых жанров институционального (медицинского) дискурса на материале произведений русских писателей-врачей // Жанры речи. 2015. №1 (11). С. 117-121. ISSN: 2311-0740 eISSN: 2311-0759
6. **Кочеткова Т.В.** Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – Саратов, 1999. 457 с.
7. **Шкатова Л.А.** Речеповеденческие стратегии и тактики в конфликтных ситуациях // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: колл. монография. – Екатеринбург, Изд-во Урал. ун-та, 2003. ISBN: 5-7584-0091-2 – С. 397-410.
8. **Жура В.В., Рудова Ю.В.** Коммуникативно-речевая культура врача // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2016. Т.13. № 1. С.10–15. DOI: 10.14529/ling160102
9. «Хотели изъять органы у живого человека»: родные попавшего в ДТП тюменца устроили скандал в больнице <https://72.ru/text/incidents/66244042/>
10. **Акаева Э.В.** Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.01. – Омск, 2007. 21 с.
11. **Матвеева Т.Ф.** Этический аспект речевого общения «врач – пациент» как ключевая тема курса «Культура речи врача // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4.С.118-124. ISSN: 2312-8011eISSN: 2312-802X
12. **Лили Чжан.** Профессиональное общение врача и больного с точки зрения риторики как искусства речи // Психологическая наука и образование. 2003. Т.8. № 1.С. 54-58 ISSN: 1814-2052
13. **Лесняк О.М.** Психология отношений между врачом и пациентом. Навыки общения в работе врача общей практики. Екатеринбург: УГМА, 2004. – 42 с.
14. **Иссерс О.С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография. – Омск: Омск. гос. ун-т, 1999. 285 с. ISBN: 5-7779-0142-5
15. **Барсукова М.И.** Речевые стратегии и тактики медицинского дискурса // Античный мир и мы: мат-лы междунар. науч. конф. Саратов, 21-26 апр. 2004 / под ред. П.В. Глыбочко. – Саратов. 2005. Вып. 10. ISBN 5-94409-041-3 – С. 40-46.
16. **Полякова Р.В., Маршалок О.И.** Взаимоотношения врач – больной. Этические проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 276. eISSN: 2070-7428
17. **Бейлинсон Л.С.** Характеристики медико-педагогического дискурса (на материале логопедических рекомендаций): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. –Волгоград, 2001. 187 с.

REFERENCES

1. **Khvoshch R.N., Makarova O.V.** Factors of developing communication skills of future doctors as a condition for effective treatment of patients // Medicinskaja nauka i obrazovanie Urala. 2019. Vol. 20. №4(100). pp. 171-175. ISSN: 1814-8999
2. **Mayboroda S.V.** Medical discourse: modern theoretical and methodological approaches and research perspectives. *Communication Studies*. 2017. №1(11). P.63-74. ISSN: 2413-6182eISSN: 2658-4867
3. **Kharchenko V.K.** Hospital discourse: narratives, remarks, dialogs. *Speech genres*, 2016,

no. 1, pp. 100–112. DOI: 10.18500/2311-0740-2016-1-13-100-112 (in Russian).

4. **Bogdanov K.A.** Vrach, pacienty, chitateli: Patograficheskie teksty russkoj kul'tury XVIII–XIX vekov. M.: OGI, 2005. 504 s.

5. **Ponomarenko E.A.** The classification of speech genres used in the sphere of institutional (medical) discourse (based on works by Russian writers-doctors. *Speech genre*. 2015, no. 1(11), pp. 117–121 ISSN: 2311-0740 eISSN: 2311-0759

6. **Kochetkova T.V.** Jazykovaja lichnost' nositel'jaje litarnoj rechevoj kul'tury: dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.01. Saratov, 1999. 457 s.

7. **Shkatova L.A.** Rechepovedencheskie strategii i taktiki v konfliktnyh situacijah // Filosofskie lingvokul'turologicheskie problem tolerantnosti: koll. monografija. Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta, 2003. ISBN: 5-7584-0091-2 – S. 397-410.

8. **Zhura V.V., Rudova Yu.V.** Communication and speech awareness of the doctor. *Bulletin of the South Ural State University. SERIES: Linguistics*. 2016. Vol.13. № 1. pp. 10-15. DOI: 10.14529/ling160102.

9. «Hoteliizjat' organy u zhivogocheloveka»: rodnye popavshego v DTP tjumencaustroiliskandal v bol'nice <https://72.ru/teht/incidents/66244042/>

10. **Akaeva Je.V.** Kommunikativnye strategii professional'nogo medicinskogo diskursa: avto-ref. ... dis. kand. filol. nauk: 10.02.01. Omsk, 2007. 21 s.

11. **Matveeva T.F.** The ethical dimension of verbal communication «doctor – patient “as a key theme of the course” the culture of speech of the doctor». *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija Voprosy obrazovaniâ: âzyki i special'nost'*. 2014. № 4. pp.118-124. ISSN: 2312-8011 eISSN: 2312-802X

12. **Lili Ch.** Professional'noe obshhenie vracha i bol'nogo s tochki zrenija ritoriki kak iskusstva rechi. *Psychological Science and Education*. 2003. Vol. 8. № 1. P.54-58. ISSN: 1814-2052

13. **Lesnjak O.M.** Psihologija otnoshenij mezhdru vrachom i pacientom. Navyki obshhenija v rabote vracha obshhej praktiki. Ekaterinburg: UGMA, 2004. 42 s.

14. **Issers O.S.** Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi: Monografija. Omsk: Omsk. gos. un-t, 1999. 285 s. ISBN: 5-7779-0142-5

15. **Barsukova M.I.** Rechevye strategii i taktiki medicinskogo diskursa // Antichnyj mir i my: mat-ly konf. Saratov. 2005. Vyp. 10. S. 40-46. ISBN 5-94409-041-3

16. **Polyakova R.V., Marshalok O.I.** The doctor – patient ethical problems. *Modern problems of science and education*. 2012. № 6. pp. 276. eISSN: 2070-7428

17. **Bejlinson L.S.** Harakteristiki mediko-pedagogicheskogo diskursa (na mat-le logopedicheskikh rekomendacij): dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19. – Volgograd, 2001. 187 s.

Khvoshch R.N., Makarova O.V. Patient-centered approach in the formation of communicative competence of future doctors. The paper presents one of the interactive ways of forming the communicative competence of future doctors – a case study, which involves the analysis of simulated, real and artistically reproduced communication situations corresponding to the medical discourse. Considering the requirements of the Federal State Educational Standard, one of the general cultural competencies of a modern doctor is the possession of communicative skills in professional activities. In order to improve continuously the communication skills of medical students we propose to introduce an additional elective module course for the senior students of the medical university. The article describes the structural part of the proposed special course: «Fundamentals of improving the communicative competencies of medical students», which includes the following sections: information, training and simulation. The novelty of the study is to illustrate specific learning tasks with a patient-centered focus, as well as to analyze a number of situations, taking into account the realization of their communicative effect. Moreover, we demonstrated the analysis of the literary text, A. Chekhov's short story “Ward No 6”, the linguistic interpretation of which allows to reveal the communicative strategies of the doctors in order to achieve their communicative tasks. The assignments of the special course proposed in the article are aimed at studying the cases to fill them up with speech content in accordance with the specified communication parameters and evaluating students' activities from the point of view of their chosen strategy (optimal, effective / incorrect,

ineffective) and speech tools that represent it. The linguistic and methodical aspect of the presented work enables to apply its results in teaching special courses aimed at improving the communicative behavior of a doctor.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A DOCTOR; CASE STUDY; COMMUNICATION STRATEGIES; TACTICS; PATIENT-CENTERED COMMUNICATION

Citation: Khvoshch R.N., Makarova O.V. Patient-centered approach in the formation of communicative competence of future doctors. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 61–69. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.06

Информатизация образования

Information technologies in education

УДК 378.016

И.Ф. Савельева, А.А. Ситникова

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ JIRA



САВЕЛЬЕВА Инна Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.
наб. реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, 191186, Россия;
e-mail: i.savelieva.herzen@gmail.com

SAVEL'YEVA Inna F. – Herzen State Pedagogical University of Russia.
48 Moyka, St. Petersburg, 191186, Russia;
e-mail: i.savelieva.herzen@gmail.com



СИТНИКОВА Анастасия Андреевна – старший лаборант кафедры иностранных языков; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова.
ул. Кирочная, 41, Санкт-Петербург, 191015, Россия;
e-mail: Anastasiya.Sitnikova@szgmu.ru

SITNIKOVA Anastasia A. – North-Western State I.I. Mechnikov Medical University.
Kirochnaya, 41, St. Petersburg, 191015, Russia;
e-mail: Anastasiya.Sitnikova@szgmu.ru

В данной работе рассмотрены вопросы организации самостоятельной учебной деятельности студентов с использованием системы управления проектами и задачами JIRA. Сформулировано понятие «самостоятельная учебная деятельность» на основании изученной отечественной литературы по данному вопросу. Рассмотрен методический потенциал платформы JIRA на примере практических задач ведения проекта и организации взаимодействия участников посредством анализа функций программы и соотнесения их с реализуемыми задачами. Полученные данные свидетельствуют о целесообразности использования системы управления проектами и задачами JIRA как средства реализации самостоятельной учебной деятельности исследовательского уровня при организации группового проекта. Раскрыто содержание исследовательского уровня системы совершенствования самостоятельной учебной деятельности с рассмотрением подготовительных мер и первой формы практического применения, освоенного и актуализированного, которой является «групповой проект». Проанализировано психолингвистическое содержание самостоятельной учебной деятельности обучающихся на уровне высшего образования. Представлены результаты методического анализа системы управления проектами и задачами JIRA, которая позволяет координировать взаимодействие пользователей, обучающихся, с руководителем проекта, преподавателем. Предложен вариант подготовки обучающихся к групповой реализации профильной лингвистической самостоятельной учебной деятельности посредством использования системы управления проектами и задачами JIRA.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ПРОЕКТНАЯ ГРУППОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ПЛАТФОРМА JIRA

Ссылка при цитировании: Савельева И.Ф., Ситникова А.А. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов вуза с помощью системы JIRA // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 34. С. 71–78. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.07

Введение. Концепция непрерывного образования предполагает формирование профессионала, стремящегося к расширению областей своих знаний и совершенствованию умений, что подразумевает обеспечение студентов вузов необходимыми средствами. Современные образовательные стратегии фокусируют внимание на развитие внутреннего потенциала [1]; внедряемые элементы самостоятельной учебной деятельности направлены на развитие и расширение профессиональных интересов. Говоря о самостоятельной учебной деятельности (СУД), мы опираемся на проанализированные исследования по «учебной деятельности» В.В. Давыдова [2], М.Я. Басова [3], Дж.В. Аткинсона [4], М.А. Одинокой [16]. Мы разделяем видение И.А. Зимней [5: 124], И.Я. Лернер [6] на иерархию понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность». Изученное позволило определить СУД как «целенаправленный, мотивированный процесс активного расширения знаний, формирования навыков и умений при нахождении решений проблемы, путем выполнения учебно-познавательных действий, совершаемых студентом в отведенное время и в установленном объеме, без непосредственной помощи преподавателя, руководствуясь известными и вырабатываемыми стратегиями, а также сформированными навыками и представлениями о порядке и правильности выполнения действий, корректируемый по результату» [7]. При задействовании внеаудиторных часов студенты имеют не лимитированные временные ресурсы, что позволяет выполнять задачи в индивидуальном темпе. Кроме того, выбор тематики отвечает актуальным потребностям, способствующих обретению новых знаний в актуальной реальной ситуации. При осуществлении самостоятельной учебной деятельности студенты сталкиваются с рядом трудностей, которые возможно решить за

счет актуализации внедрения подготовительных мер и задействования Интернет-ресурса, способствующего устранению сложностей рабочей коммуникации.

Актуальность. Согласно ФГОС ВО третьего поколения выпускники вузов должны овладеть набором универсальных компетенций, среди которых следует отметить способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (УК-1), способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (УК -2), способность организовывать и руководить работой команды, вырабатывать командную стратегию для достижения поставленной цели (УК-3) и способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия (УК-4)¹. Эти универсальные компетенции отражают компоненты СУД. Перераспределение соотношения ответственности преподавателя и студента обосновывает выход самостоятельной учебной деятельности на новый уровень понимания сущности этого компонента образования.

Целью нашего исследования является рассмотрение вопросов организации самостоятельной учебной деятельности студентов с помощью системы управления проектами и задачами JIRA.

Методы исследования: эмпирический и теоретический, включающие наблюдение за учебным процессом, анализ и обобщение отечественных научных работ, посвященных актуальным платформам

¹ Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 32.05.01 Медико-профилактическое дело» [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/320501_C_3_07082017.pdf (дата обращения: 02.06.2020).

организации проектов и совершенствованию СУД в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Результаты исследования. При рассмотрении вопросов организации исследовательской деятельности студентов мы используем программное обеспечение JIRA, основными задачами которого являются отслеживание ошибок и организация взаимодействия с пользователями. Выбор указанного средства управления проектами обусловлен его высоким рейтингом и удовлетворенностью потребителей (более 90%), JIRA определяют лидером в области продуктов менеджмента, зарубежные и отечественные компании заявляют владение этой системой одним из основополагающих навыков управления кадрами в современных условиях. Конкурентным преимуществом этой программы является бесплатное использование в группах до 10 человек, а также интуитивное использование всех предлагаемых функций, варьируемых в зависимости от задаваемых условий.

Мы основываемся на предложенной в нашем исследовании системе совершенствования СУД, которая базируется на этапах, предложенных Раймондом Корсини, а также адаптирована под условия и специфику иностранного языка [8]. В университете студенты находятся на уровне исследовательской деятельности, что обусловлено требованиями к выпускникам школы [9, 10, 11]. В нашей системе СУД этого уровня представляет собой последовательность подготовительных мер и следующих форм реализации: групповой проект-индивидуальный проект-дилемма. Интернет предоставляет широкий спектр инструментов ведения проектов, однако анализ актуальных онлайн средств управления позволил определить методический потенциал платформы JIRA [12, 13]. Рассмотрим его на примере практических задач ведения проекта и ор-

ганизации взаимодействия участников [14, 15, 17, 10].

На этапе осознания глобальной цели в JIRA предусмотрено включение главных целей и необходимых для ее достижения задач, имеющиеся сроки выполнения каждой из них отражаются на временной шкале. Эффективным являются и встроенные бэклоги, которые указывают на ошибки, требующие устранения и корректировки курса. Для формулировки ожидаемых результатов и критериев оценивания платформа позволяет включить эти компоненты при описании задач. Кроме того, здесь присутствует возможность распределения обязательств с созданием индивидуальной карты задач. Персонализированный маршрут позволяет отслеживать степень разработанности задачи в случае, если для дальнейшей проработки обучающемуся необходимо пользоваться решением, полученным коллегой. Наблюдение осуществляется посредством регулярного автоматического оповещения участников об имеющихся индивидуальных планах, а также о статусе их выполнения. Предусматриваемый в ходе деятельности самоанализ и корректировки возможны в комментариях с выбором адресата (@mention).

Дополнительными преимуществами JIRA являются общий список литературы, формируемый участниками, наряду с предоставляемыми платформой индивидуальными и групповыми отчетами деятельности. Это способствует наблюдению обучающихся за всем процессом СУД, а также контролю времязатратности выполнения задач для дальнейшей оптимизации процессов. Как мы видим, функционал платформы соответствует требованиям, предъявляемым к средствам реализации групповых исследований, что подтверждает оптимальность использования JIRA при организации групповой проектной деятельности.

Подготовительным этапом исследовательской групповой деятельности будет ряд мер, внедряемых в обычный учебный процесс, оптимальным временным промежутком которых является четыре занятия (табл. 1). Отметим, что подготовительные действия не дублируют тематику актуального исследования, а лишь являются симулятором для совершенствования умений.

На первом занятии оправдано ознакомление с типами проектов и их целями, со стратегиями ведения этой формы деятель-

ности, а также отработка подходящего проекта под заданные цели. Универсальной формулировкой задания здесь может быть: «Match these research titles with proper project types. Justify your choice». Во время осуществления основных предусмотренных действий опираемся на имеющиеся навыки студентов, которые сформированы согласно нашему виду в школе при прохождении предыдущих этапов СУД и не актуализируемых перед исследовательским этапом (например, визуализация и форматирование результатов).

Таблица 1

Ход реализации проектной деятельности как компонента исследовательского этапа самостоятельной учебной деятельности

Подготовительные меры	• ознакомление с типами проектов и их целями; • ознакомление со стратегиями ведения проектной деятельности.	• развитие умения иерархирования задач; • развитие умения составления карты равных по времязатратности задач; • развитие умения распределять обязанности.	• ознакомление с формами проведения анализа мнений и данных по вопросу (опрос, беседа, анкета).	Дебаты • развитие умений: • поиска (включая опросы, анкеты...); • аргументации по вопросу; • представления своей точки зрения; • видения ведения научной дискуссии/ соблюдения научной этики; • командной деятельности.
Практическое применение	Групповой проект • выбор тематики исследования/ проблемы; • выбор типа проекта; • выбор стратегии деятельности; • формулировка цели, задач; • определение сроков выполнения задач; • формулировка ожидаемых результатов и критериев оценивания результата на каждом этапе; • распределение обязательств; • корректировка хода деятельности/ перераспределение обязательств; • оформление результата деятельности; • обсуждение результатов деятельности; • самоанализ и корректировка (при необходимости); • визуализация результатов; • распределение ролей при презентации материала; • создание скрипта.			

На втором занятии рекомендованными будут задания на иерархирование задач, расчет времени на осуществление и расщепление задач на равные по времязатратности. При этом первичная отработка можно быть реализована очно с вынесением наиболее эффективных способов достижения поставленной цели, а для вторичной, собственно самостоятельной, стоит отдавать предпочтение работе уже на самой платформе с отработкой навыка организации мыслей в соответствии с функционалом (цель, задачи, лимитирование). Каждое указанное в табл. 1 действие может быть трансформировано в задание. Например, «1. Review the following tasks and organize them in increasing order (0 – takes a little time; 7 – takes a lot of time)», «2. Divide these tasks into micro-tasks (each should take about 15 minutes to solve)», «3. Implement a multilateral (from the point of view of different disciplines) review of the basis of the study. Describe the tasks of each participant».

JIRA является средством, способным визуализировать весь ход деятельности. Однако из-за отсутствия интуитивного управления включаем блок ознакомления с функциями и порядком их использования. В этом случае преподаватель может отслеживать и стимулировать активность студентов при возникновении необходимости, корректировать и актуализировать необходимые навыки, а также оценивать прогресс каждого конкретного обучающегося.

Третье занятие посвящено ознакомлению с такими способами получения статистических данных, как опрос, тест, анкета. В рамках очной подготовки реализуется овладение стратегиями их создания и проведения, и в соответствии с имеющимися тематическими, текстовыми рамками создаются вопросы с проверкой понимания окружением их смыслового содержания. Мы предусматриваем услож-

нение заданий от «Which of the following does not answer the research topic?», «Arrange the questions in the order determined by the structure of the questionnaire» до «Make a questionnaire on the following topics ... Give the questionnaire to a friend and ask him to answer questions and evaluate it. Analyze what questions did not allow to receive the expected answers and change them». Во время самостоятельной практики мы интегрируем либо подходящие Интернет-ресурсы (SurveyMonkey), либо учим оформлять полученные оффлайн результаты в удобном участникам формате. Итогом должен стать стандартизированный пробный отчет, выгруженный на репетиционный аккаунт JIRA.

Последней задачей подготовительного этапа служит актуализация умений и навыков логического формулирования мнения на основе полученных данных. Это можно отработать в формате дебатов. При подготовке к дебатам можно использовать игровые формы работы, содержащие направленность предугадывания мыслей соперников и нахождение контраргументов. Во время подготовительных этапов возможно использование «мозгового штурма» и других форм, активизирующих коллективное мыслетворчество, при этом состав групп следует менять на каждом занятии для получения наиболее полного банка подходов и идей.

По окончании всех этапов студент готов в группе реализовать проект на платформе JIRA. Руководитель проекта может отслеживать активность студентов с помощью отчетов, подготовленных платформой автоматически. В случае снижения активности деятельности или ее отсутствия, оптимальным будет проведение «мозгового штурма» с выявлением проблем, а также включение бэклога на платформе для корректировки хода проекта.

Выводы. Указанный порядок действий способствует формированию универсальных компетенций, а Интернет-пространство как привычная универсальная среда, становится альтернативной площадкой для объединения

усилий. Платформа JIRA удовлетворяет всем указанным запросам самостоятельной учебной деятельности исследовательского уровня и способна стать подходящим средством для реализации групповых проектов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Yakovleva N.O., Yakovlev E.V.** Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*. 2014. Vol. 16 Issue 2. P. 75-80. ISSN: 1229-5450 DOI: 10.1016/J.PSCR.2014.08.016
2. **Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. **Басов М.Я.** Развитие человека как активного деятеля в окружающей его среде. Психологическое развитие. – 3-е изд. / под ред. М.Я. Басова, Е.В. Левченко. СПб.: Алтейя, 2007. 776 с.
4. **Аткинсон Дж.В.** Теория о развитии мотивации / под ред. Дж. В. Аткинсон. Н. Новгород: НОРМА [б.и.], 2003. 256 с.
5. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. ISBN 5-88439-097-1 – 384 с.
6. **Лернер И.Я.** Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. 185 с.
7. **Ситникова А.А.** Совершенствование самостоятельной учебной деятельности по иностранному языку у учащихся 10-11 классов посредством использования Интернет-ресурсов (на материале английского языка): дис. маг. 44.04.01 РГПУ им. А.И. Герцена, СПб, 2020. 110 с.
8. **Корсини Р.** Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2006. ISBN 5-272-00018-8 (в пер.)
9. **Беспалько В.П.** Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. 2006. №1. С. 118-128. ISSN: 2220-2641
10. **Беликов В.А.** Образование. Деятельность. Личность: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. ISBN: 978-5-91327-090-0.
11. **Липатова Е.Г., Ольховик Н.Г.** Эффективные форматы обучения иностранному языку в медицинском вузе // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: сб. науч. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. под ред. В.С. Артемовой, Н.А. Сальниковой, Е.А. Цыганковой. – Брянск: Изд-во БГИТУ, 2017. С. 145–156.
12. **Ken Schwaber.** Agile Project Management with Scrum – Microsoft Press. 2004. ISBN 0-7356-1993-X.
13. **Ревенко В.Г., Розалиев В.Л., Степанищев Д.С.** Автоматизация управления проектами по Scrum методологии // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-3 (59). С. 98-102. DOI: 10.23670/IRJ.2017.59.094
14. **Goczol J; Scoubeau.** Corporate communication and strategy in the field of projects. *Corporate Communications Journal*. 2003. Vol. 1 P. 60–66. DOI: 10.1108/13563280310458920
15. **Поляков О.Г.** Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: монография – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. ISBN: 5-89016-143-1. – 192 с.
16. **Одинокая М.А.** Самостоятельная работа студентов в системе высшего профессионального образования в России. – М., 2019. ISBN: 978-5-4365-3735-1
17. **Almazova N., Baranova T., Tabolina A., Kunina O., Yudina I.** The Study on Psychological Constitutions of Comprehensive University Students with Different Levels of Academic Procrastination. Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEEHGIP // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Vol 131. P. 760–769. DOI: 10.1007/978-3-030-47415-7_81

REFERENCES

1. **Yakovleva N.O., Yakovlev E.V.** Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*. 2014. Vol. 16 Issue 2. P. 75-80. ISSN: 1229-5450 DOI: 10.1016/J.PSCR.2014.08.016
2. **Davydov V.V.** Problemy` razvivayushhego obucheniya: Opy`t teoreticheskogo i e`ksperimental`nogo psixologicheskogo issledovaniya. – M.: Pedagogika, 1986. 240 s.
3. **Basov M.Ya.** Razvitie cheloveka kak aktivnogo deyatelya v okruzhayushhej ego srede. Psixologicheskoe razvitie. – 3-e izd. / pod red. M.Ya. Basova, E.V. Levchenko. Spb.: Aletejya, 2007. 776 s.
4. **Atkinson Dzh.V.** Teoriya o razvitii motivacii / pod red. Dzh.V. Atkinson. N. Novgorod: NORMA [b.i.], 2003. 256 s.
5. **Zimnyaya I.A.** Pedagogicheskaya psixologiya: Uchebnik dlya vuzov. Izdanie vtoroe, dop., ispr. i pererab. – M.: Logos, 2000. ISBN 5-88439-097-1 – 384 s.
6. **Lerner I.Ya.** Didakticheskaya sistema metodov obucheniya. – M.: Znanie, 1976. 185 s.
7. **Sitnikova A.A.** Sovershenstvovanie samostoyatel`noj uchebnoj deyatel`nosti po inostrannomu yazy`ku u uchashhixsya 10-11 klassov posredstvom ispol`zovaniya Internet-resursov (na materiale anglijskogo yazy`ka): dis. mag. 44.04.01– RGPU im. A.I. Gercena, SPb, 2020. 110 s.
8. **Korsini R.** Psixologicheskaya e`nciklopediya. 2-e izd. / pod red. R. Korsini, A. Aue`rbaxa. SPb.: Piter, 2006. ISBN 5-272-00018-8 (perv.).
9. **Bespal'ko V.P.** Parametry` i kriterii diagnostichnoj celi // Shkol`ny`e tekhnologii. 2006. №1. S. 118–128. ISSN: 2220-2641.
10. **Belikov V.A.** Education. Activity. Personality: monograph. – M.: Academy of Natural Sciences, 2010. ISBN: 978-5-91327-090-0.
11. **Lipatova E.G., Olkhovik N.G.** Efficient design of teaching foreign languages at higher medical schools // Voprosy` sovremennoj filologii i problemy` metodiki obucheniya yazy`kam: sb. nauch. st. V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pod red. V.S. Artemovoj, N.A. Sal`nikovoj, E.A. Cygankovoj. – Bryansk: Izd-vo BGITU, 2017. – S. 145-156.
12. **Ken Schwaber.** Agile Project Management with Scrum – Microsoft Press. 2004. ISBN 0-7356-1993-X.
13. **Revenko V.G., Rozaliev V.L., Stepanishchev D.S.** Automation of project management according to Scrum methodology. *International Research Journal*. 2017. № 5 (59). P. 98-102. DOI: 10.23670/IRJ.2017.59.094
14. **Goczol J;** Scoubeau. Corporate communication and strategy in the field of projects. *Corporate Communications Journal*. 2003. Vol.1 P.60-66. DOI: 10.1108 /13563280310458920
15. **Polyakov O.G.** Aspects of profile-oriented teaching of English in high school: monogr. – Tambov: Izd-vo TGU im. G.R. Derzhavina, 2004. ISBN: 5-89016-143-1. – 192 s.
16. **Odinokaya M.A.** Self-directed learning of students in Russia's higher vocational education system. – M., 2019. ISBN: 978-5-4365-3735-1
17. **Almazova N., Baranova T., Tabolina A., Kunina O., Yudina I.** The Study on Psychological Constitutions of Comprehensive University Students with Different Levels of Academic Procrastination. Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Vol 131. P. 760-769. DOI:10.1007/978-3-030-47415-7_81

Savel'yeva InnaF., Sitnikova Anastasia A. Organization of independent learning activities of university students using the JIRA system. This article covers the organization of independent educational activities of students using the JIRA system. The concept of independent educational activity based on a literature analysis of this issue is formulated. The methodological potential of the JIRA platform is considered as an example of the practical tasks of conducting a project and organizing the interaction of participants by analyzing the functions of the program and correlating them with the tasks. The obtained data indicate the feasibility of using the JIRA project and task

management system as a means of implementing independent research activities at the research level when organizing a group project. The content of the research level of the system for improving independent educational activities with the consideration of preparatory measures and the first form of the practical application of mastered and updated, which is a «group project», is disclosed. The psycholinguistic content of independent educational activities of students at the level of higher education is analyzed. The results of a methodical analysis of the JIRA project and task management system are presented, which allows you to coordinate the interaction of users, students, with the project manager, teacher. Our variant of preparing students for group implementation of a specialized linguistic independent educational activity is proposed.

INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY; RESEARCH ACTIVITY; PROJECT GROUP ACTIVITY;
JIRA PLATFORM

Citation: Savel'yeva I.F., Sitnikova A.A. Organization of independent learning activities of university students using the JIRA system. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 34. P. 71–78. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.34.07

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

ВАРЛАМОВА Вера Николаевна

*кандидат филологических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики
Гуманитарного института;*

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Россия)

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АРХЕТИПОВ И СИМВОЛОВ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

ЗАБЛОЦКАЯ Ирина Николаевна

*кандидат технических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института;
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Россия)*

**О ПРАКТИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТАХ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ
ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ**

IN THE NEXT ISSUE

VARLAMOVA Vera N.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Russia)

**LINGUISTIC INTERPRETATION OF A FICTIONAL TEXT THROUGH ARCHETYPES
AND SYMBOLS USAGE**

ZABLOTSKAYA Irina N.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Russia)

**ON THE PRACTICAL RESULTS OF APPLYING MODERN METHODS
OF TEACHING ENGLISH TO CHINESE STUDENTS**

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» («ВМП») выпускался на русском языке как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: **«Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education»** с правом опубликования статей на русском и английском языках. С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>; в базе данных EBSCO (США), а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

Журнал рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083. Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/

Публикация научных статей для всех авторов бесплатна, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования. С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

Всем российским авторам необходимо представить **Экспертное заключение** на статью о возможности её открытого опубликования. «Внешние» авторы акт экспертизы подтверждают в экспертных комиссиях по месту работы и в отсканированном виде пересылают в редакцию.

При отборе статей редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

«ВМП» является научным междисциплинарным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании. В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей **13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22**

Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки). Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

При цитировании статей и перепечатке материалов журнала ссылка обязательна.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, начинаться с **введения**, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. **В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.**

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «Антиплагиат» – не менее 85 %.

Требования к проценту оригинальности статьи по результатам студенческих конкурсов, конференций при проверке в системе «Антиплагиат» могут быть снижены и определяются редколлегией.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Теория и методика профессионального образования
- Информатизация образования
- Межкультурная и межкузыковая коммуникация
- Лингводидактический форум
- Международные конференции
- Вузовская практика
- Научный Дебют
- Хроника научной жизни. Персоналии.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

Технические требования

1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А-4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати.** Рекомендуемый объем списка литературы **для обзорных статей – не менее 50 источников.** По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков.

1.1. *Для статей рубрики Научный Дебют:* возможен меньший объем статьи: 6–7 стр., с учетом авторских данных (рус+англ), аннотации+ключевых слов (рус+англ) и Библиографического списка (рус+транслит); Библиографический список должен иметь порядка 10 научных источников; цитируемые источники должны быть датированы 21 веком (2000 годы);

2. Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй - в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

Порядок оформления

Статья оформляется в соответствии с приведенной структурой:

– **УДК** в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языках) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы (*полное название организации (без сокращений или аббревиатур; без указания организационно-правовой формы), которую представляет автор (аффилиация)*), почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные телефоны, e-mail;

Для статей рубрики Научный Дебют: научный руководитель не является официальным соавтором; ФИО и статус научного руководителя указывается в авторских данных;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на её сайте;

Личные имена в названии организации на английском языке пишутся перед названием организации, не используется вариант «named after...» Все значимые слова в названиях организаций на английском языке начинаются с прописной буквы, кроме предлогов и артиклей.

При написании адреса на английском языке необходимо следовать международным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома, улица, город, почтовый индекс, страна;

Если в названии организации есть название города, в любом случае в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи (до 12 слов, включая предлоги)** на русском и английском языках. Не рекомендуется использовать аббревиатуры и формулы;

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языках): не менее **200–250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от неё в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/Keywords** (на русском/английском языках). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются точкой с запятой;

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.

В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском. Текст размещается без переносов.

– **список литературы** на русском языке должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания.**

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка литературы. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же»! Недопустимо объединять несколько источников под одним номером. Каждая процитированная публикация приводится в списке только один раз – при повторной ссылке на тот же источник в тексте указывается присвоенный ранее номер.

– **References.** Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка литературы, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список литературы – **References.** Русскоязычные источники, источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации. Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. Нужно для того, чтобы данные о публикациях русскоязычных авторов были читаемы в мировых базах данных реферативной и аналитической информации о научных исследованиях (Scopus, Web of Science).

Для транслитерации русского текста на латиницу используется бесплатный сайт <http://www.translit.ru>

Транслитерация осуществляется по системе Библиотеки Конгресса США (ALA-LC).

**Статьи без пристатейных библиографических списков к рассмотрению
не принимаются**

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи. В списки литературы включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

В журнале «ВМП» применяется «**Ванкуверский**» стиль (Vancouver Style): цифра по порядку следования ссылки в тексте, список литературы по порядку этих цифр.

Внутри текста: «Ванкуверский» стиль: [1] – цитирование всей статьи; [1, с. 15] или [1, р. 15] – при цитировании конкретных данных на конкретной странице;

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких **ссылок в общем списке источников не должно быть более 5 %**.

Список литературы – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно не менее 20% – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (Scopus, Web of Science и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

Благодарности (Acknowledgements): в научной традиции принято выражать признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:

***во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните условия,
требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями.
Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.***

Рассмотрение материалов

Текст статьи и все материалы к статье должны быть оформлены одним файлом и присланы в электронном виде на электронный адрес редакции: **voprosy_metodiki@mail.ru**.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования, публикуются в случае соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов журнала.

К рецензированию не допускаются статьи: с низким уровнем оригинальности текста, или повторной публикации (основной материал уже опубликован автором в другом журнале или размещен в Интернете/под другим названием, в другой редакции или в соавторстве); содержащие значительные фрагменты защищенных автором диссертаций; в случае грубого несоответствия статьи основным требованиям журнала.

Редакция обеспечивает рецензирование всех научных статей, принятых к рассмотрению. Рецензирование осуществляют члены редакционной коллегии или приглашен-

ные рецензенты, которые являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних трёх лет публикации по тематике рецензируемой статьи. **Рецензирование одностороннее слепое**, то есть автор не знает рецензента.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором. Присланные материалы и корректуры авторам не возвращаются.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

В случае принятия статьи к опубликованию после итогового заседания редколлегии с автором заключается Лицензионный договор.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи. До передачи макета журнала в печать авторам всех статей рассылаются препринты их статей.

Адрес редакции:

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosoy_metodiki@mail.ru

**Научное издание
Журнал**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

Том 9. № 34. 2020

Учредитель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Р е д а к ц и я

*Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор журнала
Манцерова И.В. – выпускающий редактор*

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18

Электронный адрес редакции: vorprosy_metodiki@mail.ru

Дизайн обложки: *Бражникова М.В., Ветрогонова Я.А.*
Компьютерная верстка: *Корнукова Е.А.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 27.10.2020. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 10,75. Тираж 500 Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политех-Пресс.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.