

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.34670/AR.2022.94.51.086

**Комплексный подход в обучении иностранному языку студентов-медиков****Ронжина Наталия Александровна**

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
Приволжский исследовательский медицинский университет,  
603005, Российская Федерация, Нижний Новгород,  
пл. Минина и Пожарского, 10/1;  
e-mail: nglunatasha@mail.ru

**Плотнова Светлана Владимировна**

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
Приволжский исследовательский медицинский университет,  
603005, Российская Федерация, Нижний Новгород,  
пл. Минина и Пожарского, 10/1;  
e-mail: plot2008n@yandex.ru

**Аннотация**

В связи с тем, что английский язык стал языком международного общения, преподавание и изучение данного иностранного языка широко распространены в современном мире. Иностраный язык как средство общения играет важную роль во многих областях, включая медицину. Английский язык имеет особое значение для студентов, изучающих естественные науки, потому что он является основным международным языком науки и рассматривается как эффективное средство, позволяющее студентам, изучающим его, ознакомиться с профессиональными текстами, написанными на нем. Изучая английский язык, студенты-медики могут читать англоязычные медицинские учебники и журналы и писать статьи на английском языке. Кроме того, они смогут принимать участие в дискуссиях и международных медицинских конференциях, проводимых на английском языке.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Ронжина Н.А., Плотнова С.В. Комплексный подход в обучении иностранному языку студентов-медиков // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3А. С. 793-802. DOI: 10.34670/AR.2022.94.51.086

**Ключевые слова**

Обучение иностранному языку, дифференцированный подход, специалист-медик, студент-медик, коммуникативные потребности, профессионально-деловое общение, информационно-коммуникационные технологии.

## Введение

Чтение, слушание, речь и письмо являются наиболее часто используемыми навыками английского языка, а чтение, слушание, письмо и говорение считаются наиболее важными навыками английского языка. Чтение статей и учебников, медицинских статей в технических журналах, медицинских и технических руководств, медицинских текстов в Сети, инструкций по медицинским инструментам, брошюр с курсами, медицинских заметок, лекций, вопросов в классе, прослушивание медицинских лекций и презентаций на конференциях, написание статей наиболее важны в качестве дополнительных навыков изучения иностранного языка [Барышников, 2020].

## Основная часть

Все навыки английского языка, независимо от того, используются они часто или нет, очень важны. Написание статей, чтение буклетов, лекций и учебников часто используются в качестве дополнительных навыков английского языка.

Студенты достаточно хорошо справляются с чтением, у них присутствуют большой словарный запас и грамматические навыки, в то время как они испытывают определенные проблемы в разговорной речи, аудировании, произношении и коммуникативных навыках.

Результаты исследования показали, что большинство студентов-медиков считают текущий курс английского языка неуместным и бесполезным. Другими словами, текущий курс английского языка для студентов-медиков не соответствует их потребностям и желаниям в изучении английского языка.

Один из значимых вопросов дифференцированного обучения заключается в разработке типологии проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий, которые бы отражали специфику будущей профессиональной работы выпускников соответствующего профиля медицинского вуза.

В основу разработки авторской типологии заданий в рамках дифференцированного предметно-языкового обучения студентов медицинского вуза студентов профиля «Медицина» была положена таксономия Бенджамина Блума. Таксономия – это системное представление комплексных организованных сфер действительности, которые имеют иерархическую структуру построения [Кузнецова, 2021].

В основу таксономии Б. Блума легла иерархия познавательных процессов индивида – от простых (на знание и понимание) до более сложных (на анализ, синтез и оценку). Наиболее часто таксономия когнитивных процессов используется при рассмотрении категорий учебных целей, которые имеют шестиуровневую иерархическую структуру. Рассмотрим вкратце каждый из уровней учебных целей.

*Первый уровень – уровень знаний.* Это самый первый и самый примитивный уровень учебных задач. Основная направленность задач – репродукция. Обучающиеся овладевают учебным материалом с целью его повторения. Формулировки заданий на данном уровне будут следующими: «Назовите...», «Опишите...», «Расскажите...», «Перечислите...» и т. п.

*Второй уровень – уровень понимания.* На данном уровне обучающийся должен продемонстрировать способность суммировать услышанную или прочитанную информацию и пересказать ее.

*Третий уровень – уровень применения.* На уровне применения обучающийся должен продемонстрировать способность применить полученную информацию в конкретной новой или

уже знакомой ситуации.

*Четвертый уровень – уровень анализа.* На данном уровне обучающийся должен продемонстрировать способность разделить полученную информацию на компоненты, изучить выделенные компоненты и описать внутреннюю организацию компонентов.

*Пятый уровень – уровень синтеза.* На уровне синтеза обучающиеся могут комбинировать и соединять воедино ранее разделенные сегменты целого или не соединенные прежде объекты.

*Шестой уровень – уровень оценки.* На данном уровне обучающиеся должны продемонстрировать способность оценить значение полученной информации для определенной конкретной цели.

Согласно учению Б. Блума, данные уровни расположены в иерархической последовательности. Овладение одним уровнем означает способность личности обучающегося осуществлять определенную деятельность, характерную для данного уровня, а также работать на уровнях ниже данного. Иными словами, если обучающиеся выполняют задания на анализ, они априори должны быть способны выполнять задания предыдущих трех уровней – на знание, понимание и применение информации [Сысоев, 2020].

Изучение описания уровней учебных целей, соотносимых с уровнями развития обучающихся, свидетельствует о том, что первые три уровня обозначают когнитивные процессы более простого содержания репродуктивного характера по сравнению с уровнями с четвертого по шестой. Последние представляют уровни мышления высокого уровня, ведущего к продукции. В соответствии с шестью уровнями когнитивных процессов таксономии Б. Блума и на основе предметного содержания обучения студентов профиля «Медицина», а также в соответствии с требованиями ФГОС ВО был разработан комплекс иноязычных коммуникативных заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов данного профиля обучения.

На начальном этапе при разработке нашего комплекса заданий мы испытали трудности, связанные с выделением заданий по каждому из типов, соответствующих каждому из уровней, предложенных Б. Блумом. Это объясняется тем, что в реальных условиях взаимодействия в профессиональной среде достаточно часто решение задач на одном, более простом уровне служит неотъемлемым условием для решения задач на более продвинутом. В частности, задачи на знание и понимание достаточно сложно разделить, так как понимание предполагает знание материала. Аналогично дело обстоит с синтезом. В профессиональной деятельности синтез тесно связан с применением, и для массового обучающегося развитие способности синтезировать новое из известных компонентов не всегда может выступать целью [Игнатьева, Мясникова, 2021].

В связи с этим в нашей работе были предложены следующие типы профессиональных иноязычных заданий: 1) на овладение знаниями и понимание фактического материала; 2) на применение изученных фактов, методов, приемов в практической деятельности; 3) на анализ; 4) на оценку полученных, в том числе посредством анализа, фактов, сведений, данных; 5) интегративные задания. Последний тип заданий – интегративные задания. В соответствии с принципом интегративности, данный тип заданий включает в себя как интеграцию иностранного языка и предметно-тематического содержания конкретной профессиональной области в ходе выполнения заданий, так и отражение каждым интегративным заданием особенностей будущей профессиональной работы выпускников.

В рамках дифференцированного обучения происходит переплетение профессионально ориентированных задач и задач формирования профессиональной иноязычной

коммуникативной компетенции. В рамках каждого из типов заданий студенты смогут развивать как речевые умения, соответствующие уровням В1-В2, так и формировать профессиональные компетенции (ПК и ОПК), представленные во ФГОС ВО. При этом первичным выступает предметное профессионально ориентированное содержание курса. Задания являются аутентичными, так как они отражают особенности будущей профессиональной работы выпускников определенного профиля обучения медицинского вуза. Выполняются задания на основе профессионально ориентированных материалов, включая тексты.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента студенты контрольной и экспериментальной групп выполнили тест, который включал в себя устное задание на составление диалога по теме и письменные упражнения и задания на владение профессиональным иностранным языком (профессиональной лексикой, чтением и письмом) и профессиональным материалом, соответствующим профилю «Медицина» [Алмазова и др., 2018, 104].

Тест состоял из следующих разделов.

- 1) Задания на владение профессиональной лексикой.
- 2) Задания на владение грамматикой английского языка: личные формы глаголов действительного залога (Present Simple vs Present Continuous, action/non-action verbs, Present Perfect vs Past Simple, Present Perfect vs Present Perfect Continuous); квантификаторы (Quantifiers); грамматические средства, используемые для обозначения действия в будущем времени (Future Simple / be going to / Present Continuous); личные формы глаголов в настоящем времени для выражений действий в будущем после союзов if, when; модальные глаголы и их эквиваленты (can / could / be able to, must/mustn't, have to / don't have to, should/shouldn't, may/might); личные формы глаголов страдательного залога; неличные формы глаголов (Infinitive, Participle I, Gerund); употребление модальных глаголов в пассивной конструкции; коммуникативные типы предложений: утвердительные, вопросительные, отрицательные и порядок слов в них; условные предложения первого, второго и третьего типа (Conditional I, II, III), предложения с конструкцией I wish...; косвенная речь (Reported Speech) и согласование времен; сложноподчиненные предложения с союзами и союзными словами (since, during, unless, which, where, who, that, than, etc.).
- 3) Задания на изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотровое чтение профессиональных текстов («Основные методы медицины»).
- 4) Устное задание на составление диалога с целью обсуждения одного из профессиональных вопросов на иностранном языке.
- 5) Задания профессиональной направленности, отражающие особенности профессиональной работы выпускников профиля «Медицина».

С целью статистической обработки результатов педагогического эксперимента был применен t-критерий Стьюдента. На основе этого метода можно сравнить результаты выполнения в каждой из групп (контрольной и экспериментальной) до и после педагогического эксперимента, а также группы между собой [Там же, 19].

**Таблица 1 - Статистический анализ результатов констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах**

Аспект сравнения	Средний балл (контрольная группа)	Средний балл (экспериментальная группа)	t-критерий Стьюдента
1. Профессиональная лексика	2,81	2,93	7,17*

2. Грамматика	3,45	3,37	2,02*
3. Чтение	4,12	4,03	1,53*
4. Монологическая и диалогическая речь	4,03	4,07	1,51*
5. Задания профессиональной направленности	2,93	3,0	7,83*

\* $p > 0,05$

Материалы, представленные в табл. 1, показывают отсутствие статистической значимости в различиях между результатами констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах. Отсутствие различий между выборками по контролируемым четырем аспектам свидетельствует о том, что группы могут считаться равными (владение студентами профессиональной лексикой –  $t=7,17$  при  $p > 0,05$ ; владение студентами грамматическим материалом –  $t=2,02$  при  $p > 0,05$ ; развитие умений чтения –  $t=1,53$  при  $p > 0,05$ ; владение профессионально ориентированным материалом –  $t=7,83$  при  $p > 0,05$ ).

Проведенный констатирующий срез также показал уровень владения контролируемыми аспектами языка (профессиональная лексика и грамматика) и чтением студентами контрольной и экспериментальной групп. Статистическая обработка результатов свидетельствует о том, что до педагогического эксперимента студенты владели профессиональной лексикой и профессионально ориентированным материалом на относительно низком уровне.

Подобные результаты можно объяснить тем, что по своему предметному содержанию задания теста были ориентированы на предметно-тематическое содержание материалов педагогического эксперимента. Невладение студентами данным материалом непосредственно до обучения представляется вполне закономерным [Киселева, 2020].

Несколько иные сведения были получены при обработке результатов выполнения студентами контрольной и экспериментальной групп заданий на развитие умений чтения и владение грамматическим материалом.

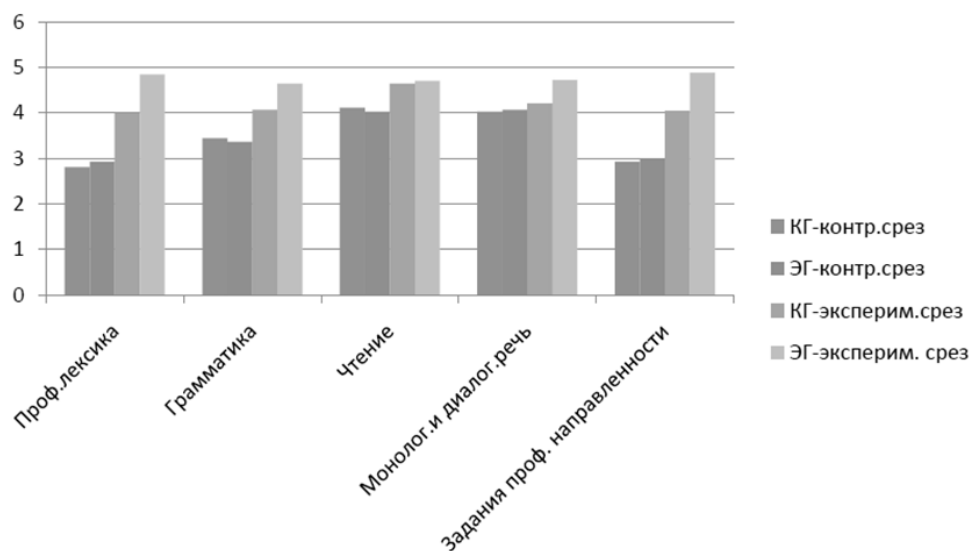
Средние баллы по владению студентами грамматическим материалом (КГ – 3,45; ЭГ – 3,37) свидетельствуют о том, что определенным материалом студенты уже владели к моменту обучения. Описание содержания обучения грамматическому компоненту, представленное выше, показывает, что некоторые темы дублируют курс английского языка в средней общеобразовательной школе. Это целенаправленно делается потому, что не все обучающиеся овладевают в школе иностранным языком в целом и грамматическим материалом в частности на уровне В1, как это заложено в нормативных документах.

Уровень развития умений чтения (средний балл в КГ – 4,12, в ЭГ – 4,03) и диалогической речи (средний балл в КГ – 4,12, в ЭГ – 4,07) свидетельствует о том, что в период обучения в медицинском вузе студенты уже развили данные умения до достаточно высокого уровня.

Авторская методика дифференцированного предметно-языкового обучения студентов медицинского вуза доказала свою эффективность по четырем (из пяти) контролируемым в ходе педагогического эксперимента аспектам: по овладению профессиональной лексикой ( $t=0,23$  при  $p \leq 0,05$ ), грамматическим материалом ( $t=0,56$  при  $p \leq 0,05$ ), по развитию умений монологической и диалогической речи ( $t=0,17$  при  $p \leq 0,05$ ) и по овладению профессионально ориентированным материалом ( $t=0,23$  при  $p \leq 0,05$ ). Что касается развития умений чтения, то по данному контролируемому аспекту прирост оказался статистически незначительным. Это объясняется тем, что студенты уже овладели данным умением на высоком уровне (В1-В2) до педагогического эксперимента. Полученные данные также позволяют сделать вывод о том, что

дифференцированное предметно-языковое обучение способно как формировать профессиональные компетенции у студентов средствами иностранного языка, так и продолжать развивать виды речевой деятельности и аспекты языка [Гаврилюк, Вставская, Бурмакина, 2018].

На рис. 1 обобщены данные двух срезов в КГ и ЭГ.



**Рисунок 1 - Данные контрольного и экспериментального срезов в контрольной и экспериментальной группах**

Результаты педагогического эксперимента обучения доказали эффективность авторской методики дифференцированного предметно-языкового обучения студентов медицинского вуза.

Практика внедрения дифференцированного предметно-языкового обучения в медицинском вузе, а также опыт проведения педагогического эксперимента позволили сделать определенные выводы и заключения и сформулировать методические рекомендации, которые будут полезны преподавателям-практикам из неязыковых вузов РФ при интегрированном обучении [Саламова, Рамазанова, Азизханова, 2020].

*1. Разделение студентов на группы.* В каждом вузе имеется свой опыт разделения студентов на группы для изучения иностранного языка. Как правило, такое разделение осуществляется на основе разделения студентов одного направления подготовки на профили обучения. Это необходимо для преподавания разных профильных дисциплин студентам, выбравшим разные профили обучения. В рамках дифференцированного подхода дисциплина «Профессиональный иностранный язык» направлена на внутрипрофильную специализацию. На ее основе студенты также будут продолжать формировать ряд общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Кроме того, предметно-тематическое содержание дисциплины «Профессиональный иностранный язык» должно отражать специфику будущей профессиональной работы выпускников конкретного профиля обучения. В связи с этим разделение студентов на группы по профилю обучения представляется вполне закономерным и правильным. Однако при таком распределении студентов в одной группе оказываются обучающиеся, владеющие иностранным языком на разном уровне. Отсутствие многоуровневой методики обучения иностранному языку в целом и профессиональному иностранному языку в частности значительно усложняет педагогический процесс реализации дифференцированного предметно-языкового обучения.

В качестве одного из педагогических условий реализации дифференцированного обучения выступает уровень владения студентами иностранным языком, соответствующий или выше В1. Владение иностранным языком именно на этом уровне или выше позволит студентам использовать языковые и речевые средства для овладения новой профессиональной информацией, ее обсуждения, интерпретации и использования на практике. В связи с этим мы рекомендуем после разделения студентов на группы по профилям обучения продолжить разделение на группы по иноязычной коммуникативной компетенции.

2. *Разработка современной учебной литературы по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» на основе дифференцированного подхода.* Опыт показывает, что большая часть учебной литературы по профессиональному иностранному языку создана для обучения ESP. Такие пособия ориентированы одновременно на несколько направлений подготовки, их предметно-тематическое содержание не направлено на внутрипрофильную специализацию и не показывает особенности будущей профессиональной работы выпускников конкретного направления и профиля подготовки [Коннова, Семенова, 2020].

Как правило, такие пособия включают в себя несколько учебных разделов общепрофессиональной тематики и не содержат системно изложенной новой профессиональной информации для обучающихся.

Анализ приведенного в исследованиях опыта и нашего опыта разработки учебных материалов позволяет сформулировать методические рекомендации по разработке учебных материалов для дифференцированного предметно-языкового обучения. Во-первых, при разработке программы дифференцированного курса и при разработке учебных материалов необходимо установить тесный контакт с профилирующей кафедрой. Специалисты кафедры подскажут, предметно-тематическое содержание какой профильной дисциплины, не читаемой в данном университете студентам данного направления или профиля подготовки, можно взять за основу при разработке дифференцированного курса. Во-вторых, специалисты профильной кафедры, владеющие иностранным языком на уровне В1 и выше, смогут также оказать помощь преподавателю иностранного языка в подборе текстов профессиональной направленности по темам курса. Преподаватели профильных дисциплин смогут подсказать, какие тексты обладают актуальностью и новизной в профессиональной сфере, более общей (или специфической) информацией и т. п. Уже на основе этих текстов преподаватель иностранного языка сможет разработать систему упражнений и заданий на развитие видов речевой деятельности и аспектов иностранного языка. В-третьих, преподаватели профильных дисциплин смогут помочь преподавателю иностранного языка совместно разработать интегрированные задания или профессиональные кейсы, одновременно отражающие особенности будущей профессиональной работы студентов определенного профиля и направленные на развитие видов речевой деятельности в профессиональной сфере.

3. *Повышение профессиональной компетенции преподавателя дифференцированного курса.* По сложившейся традиции интегрированные курсы разрабатываются на основе курса «Профессиональный иностранный язык» и ведутся выпускником факультета иностранных языков. Очевидно, преподаватель иностранного языка компетентен проводить курс иностранного языка для специальных целей, отличающийся обучением чтению и переводу текстов профессиональной направленности с иностранного языка на родной язык, формированием лексических навыков речи (профессиональная лексика) и выборочным обучением видам речевой деятельности. К сожалению, преподаватель иностранного языка без специального дополнительного образования не в состоянии организовать полноценного

обучения одновременно и иностранному языку, и профильной дисциплине по причине отсутствия компетенции в данной профильной области [Попова и др., 2020].

Рекомендуется в рамках программы повышения квалификации обучить преподавателей иностранного языка общепрофессиональному материалу в рамках конкретной специальности, а также именно тому предметному содержанию, которому они смогут в дальнейшем обучать студентов в рамках дифференцированного курса. В качестве заданий слушатели программы могут решать профессиональные кейсы или проблемные задания профессиональной направленности, которые они также смогут использовать в будущей педагогической работе.

В перспективе, по мере изучения профессиональных курсов в рамках дифференцированного обучения, студентам может быть предложено принять участие в профессионально ориентированных иноязычных проектах, которые предполагают выполнение задач, соответствующих всем шести уровням учебных целей.

### Заключение

Дальнейшие исследования могут основываться на методологии, использованной в этом исследовании, но должны включать большее количество данных для надежного обобщения результатов. Они также могут быть сосредоточены на анализе потребностей изучающих язык в других областях обучения. Тщательное изучение результатов анализа потребностей учащихся может привести к созданию более практичных книг по обучению студентов медицинского вуза профессионально ориентированному общению на английском языке.

### Библиография

1. Алмазова Н.И. и др. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов. СПб., 2018. 380 с.
2. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом // Язык и культура. 2020. № 49. С. 175-185.
3. Гаврилюк О.А., Вставская Ю.А., Бурмакина Н.А. Преподавание иностранного языка студентам-медикам в контексте профессиональных стандартов: автономно ориентированный подход // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 53-56.
4. Игнатьева Т.С., Мясникова И.А. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку студентов-медиков // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 152-156.
5. Киселева О.М. Некоторые аспекты обучения письменному выражению мыслей и переводу студентов-медиков – будущих медицинских переводчиков // Педагогическое образование в России. 2020. № 1. С. 50-57.
6. Коннова З.И., Семенова Г.В. Обучение иностранному языку студентов-медиков в рамках технологии виртуальной реальности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 34-41.
7. Кузнецова Е.Б. Технология предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку студентов-медиков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 1-4. С. 124-127.
8. Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В. Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально ориентированных учебников по иностранному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 32-42.
9. Паночевный П.Н., Ли А.А. Применение цифровых образовательных ресурсов и аналитических платформ (приложений) для совершенствования качества обучения в ВУЗе // Образование и право. №2. 2022. 261-266 с.
10. Ноздрин Н.А. Онтологические компоненты моделирования системы дидактического управления колледжами технического профиля // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 6-1. С. 273-279.
11. Саламова З.М., Рамазанова П.М., Азизханова А.Э. Реализация инновационных технологий в процессе обучения студентов-медиков иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1. С. 256-257.
12. Сысоев П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10-19.
13. Сысоев П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169-178.



14. Дьячковский Н.С., Протасова Н.А., Чемезова Б.А., Попова Л.М., Аржакова В.В. Подготовка бакалавров-сестринское дело в условиях реализации электронного обучения в Якутии // Образовательный вестник Сознание. 2019. Т. 21. № 11. С. 30 – 34.
15. Дьячковский Н.С. Становление высшего сестринского образования в республике Саха (Якутия) // Медицинская сестра. 2011. № 3. С. 16 – 17.

## The integrated approach to teaching a foreign language to medical students

**Nataliya A. Ronzhina**

Senior Lecturer at the Department of foreign languages,  
Privolzhsky Research Medical University,  
603005, 10/1 Minina i Pozharskogo sq.,  
Nizhny Novgorod, Russian Federation;  
e-mail: nglunatasha@mail.ru

**Svetlana V. Plotnova**

Senior Lecturer at the Department of foreign languages,  
Privolzhsky Research Medical University,  
603005, 10/1 Minina i Pozharskogo sq.,  
Nizhny Novgorod, Russian Federation;  
e-mail: plot2008n@yandex.ru

### Abstract

Due to the fact that the English language has become the language of international communication, teaching and learning English are widespread in the modern world. This foreign language as a means of communication plays an important role in many areas, including medicine. The English language is of particular importance to students studying natural sciences because it is the main international language of science and is viewed as an effective means of allowing these students to familiarize themselves with professional texts written in English. Having mastered the English language, medical students will be able to read medical textbooks, journals and to write articles in English. In addition to this, they will be able to participate in discussions and international medical conferences held in English. The authors of the article point out that further research may be based on the methodology used in this study, but it should include more data to reliably summarize the results. Further research may also focus on the analysis of the needs of language learners in other areas of study. A thorough study of the analysis of students' needs can also lead to the creation of more practical books on teaching professionally oriented communication in English to medical students.

### For citation

Ronzhina N.A., Plotnova S.V. (2022) Kompleksnyi podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku studentov-medikov [The integrated approach to teaching a foreign language to medical students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 12 (3A), pp. 793-802. DOI: 10.34670/AR.2022.94.51.086

## Keywords

Foreign language teaching, differentiated approach, medical specialist, medical student, communication needs, professional and business communication, information and communications technology.

## References

1. Almazova N.I. et al. (2018) *Integririvannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam. Opyt rossiiskikh vuzov* [Integrated teaching of foreign languages and professional disciplines. The experience of Russian universities]. St. Petersburg.
2. Baryshnikov N.V. (2020) Professional'naya mezhkul'turnaya kommunikatsiya s aktsentom [Professional intercultural communication with an accent]. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture], 49, pp. 175-185.
3. Gavriluk O.A., Vstavskaya Yu.A., Burmakina N.A. (2018) Prepodavanie inostrannogo yazyka studentam-medikam v kontekste professional'nykh standartov: avtonomno orientirovannyi podkhod [Teaching a foreign language to medical students in the context of professional standards: an autonomously oriented approach]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 58-1, pp. 53-56.
4. Ignat'eva T.S., Myasnikova I.A. (2021) Kommunikativnyi podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku studentov-medikov [The communicative approach to teaching a foreign language to medical students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 71-2, pp. 152-156.
5. Kiseleva O.M. (2020) Nekotorye aspekty obucheniya pis'mennomu vyrazheniyu myslei i perevodu studentov-medikov – budushchikh meditsinskikh perevodchikov [Some aspects of teaching written expression of thoughts and translation to medical students that are future medical translators]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 1, pp. 50-57.
6. Konnova Z.I., Semenova G.V. (2020) Obuchenie inostrannomu yazyku studentov-medikov v ramkakh tekhnologii virtual'noi real'nosti [Teaching a foreign language to medical students within the framework of virtual reality technology]. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Research results. The pedagogy and psychology of education], 2, pp. 34-41.
7. Kuznetsova E.B. (2021) Tekhnologiya predmetno-yazykovogo integririvannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov-medikov [The technology of content and language integrated learning by medical students]. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International journal of humanities and natural sciences], 1-4, pp. 124-127.
8. Popova N.V., Almazova N.I., Evtushenko T.G., Zinov'eva O.V. (2020) Opyt vnutrivuzovskogo sotrudnichestva v protsesse sozdaniya professional'no orientirovannykh uchebnikov po inostrannomu yazyku [The experience of intra-university cooperation in the process of creating professionally oriented foreign language textbooks]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 29 (7), pp. 32-42.
9. Salamova Z.M., Ramzanova P.M., Azizkhanova A.E. (2020) Realizatsiya innovatsionnykh tekhnologii v protsesse obucheniya studentov-medikov inostrannomu yazyku [Implementing innovative technologies in the process of teaching medical students a foreign language]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 1, pp. 256-257.
10. Sysoev P.V. (2020) Etapy razrabotki uchebnykh materialov dlya predmetno-yazykovogo integririvannogo obucheniya [The stages of the development of educational materials for content and language integrated learning]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and intercultural communication], 3, pp. 169-178.
11. Sysoev P.V. (2021) Klyuchevye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integririvannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nym distsiplinam v rossiiskikh vuzakh [Key issues of the implementation of content and language integrated learning at Russian universities]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 5, pp. 10-19.
12. P. N. Panochevny, A. A. Li. The use of digital educational resources and analytical platforms (applications) to improve the quality of education at the university // Education and Law. No. 2. 2022. 261-266 p.
13. Nozdrina N.A. Ontological components of modeling the system of didactic management of technical colleges // Pedagogical journal. 2020. Vol. 10. No. 6-1. pp. 273-279.
14. Dyachkovsky N.S., Protasova N.A., Chemezova B.A., Popova L.M., Arzhakova V.V. Training of bachelors-nursing in the context of the implementation of e-learning in Yakutia // Educational Bulletin Consciousness. 2019. V. 21. No. 11. S. 30 – 34.
15. Dyachkovsky N.S. Formation of higher nursing education in the Republic of Sakha (Yakutia) // Nurse. 2011. No. 3. P. 16 – 17.