

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-60-68
УДК 378.1+372.881.111.1

Формирование компенсаторной и прагматической компетенции в обучении иностранному языку студентов медицинских направлений подготовки

Оксана Александровна ГЛУЩЕНКО

ФГБОУ ВО «Московский государственный
медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова»
127473, Российская Федерация, г. Москва, ул. Делегатская, 20-1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>, e-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

Development of compensatory and pragmatic competence in teaching foreign language to students of medical programmes

Oksana A. GLUSHCHENKO

A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry
20-1 Delegatskaya St., Moscow 127473, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>, e-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

Аннотация. Цель работы – поиск путей формирования компенсаторной и прагматической компетенций в обучении английскому языку будущих врачей с помощью кейс-метода. Актуальность обусловлена современными тенденциями объединения развиваемых в высшей школе навыков под единой профессиональной компетенцией, что требует совмещения всех элементов образования. Даны определения компенсаторной и прагматической компетенций, описаны их особенности. Рассмотрены составляющие указанных компетенций в их системной связи друг с другом и с методами обучения, выявлены необходимые условия для их формирования. Научная новизна заключена в том, что для достижения цели был адаптирован под специфику медицинских направлений подготовки кейс-метод. Предложенные изменения сделали его применимым в проблемном языковом обучении путем смещения акцента контроля с решения на коммуникативную часть процесса его поиска. Методология работы включила в себя абстрагированное моделирование учебных и языковых ситуаций и их последующий анализ. Выделены этапы работы с кейсом: проблематизация, дискуссия, консенсус, нацеленные на формирование компенсаторной и прагматической компетенции. Предложен алгоритм выполнения кейса по медицинской тематике.

Ключевые слова: кейс-метод; специализированное языковое образование; компенсаторная компетенция; прагматическая компетенция; дискуссия; консенсус

Для цитирования: Глущенко О.А. Формирование компенсаторной и прагматической компетенции в обучении иностранному языку студентов медицинских направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 60-68. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-60-68

Abstract. The purpose of this work is to find ways to develop compensatory and pragmatic competencies in teaching English to future doctors using the case method. The relevance is due to modern trends in combining skills developed in higher education under a single professional competence, which requires the combination of all elements of education. The definitions of compensatory and pragmatic competences are given, their features are described. The components of these competencies in their systemic connection with each other and with teaching methods are considered, the necessary conditions for their formation are identified. The scientific novelty lies in the fact that in order to achieve the goal, the case method was adapted to the specifics of medical programmes. The proposed changes made it applicable in problem language learning by shifting the emphasis of control from a solution to the communicative part of the search process. The methodology of the work included abstracted modeling of educational and language situations and their

subsequent analysis. The stages of work with the case are highlighted: problematization, discussion, consensus, aimed at the development of compensatory and pragmatic competence. An algorithm for carrying out a case on medical topics is proposed.

Keywords: case method; specialized language education; compensatory competence; pragmatic competence; discussion; consensus

For citation: Glushchenko O.A. Formirovaniye kompensatornoy i pragmaticheskoy kompetentsii v obuchenii inostrannomu yazyku studentov meditsinskikh napravleniy podgotovki [Development of compensatory and pragmatic competence in teaching foreign language to students of medical programmes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 60-68. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-60-68 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность. Развитые прагматическая и компенсаторная составляющие лингвистической компетенции языка (ИЯ) являются обязательным условием для вступления в глобальный научный дискурс. Продукция речи в согласовании с требованиями коммуникативной ситуации предполагает наличие особых навыков, которые не могут быть получены средствами классического языкового образования. Однако современная лингводидактика располагает методами совершенствования прагматической и компенсаторной компетенций без прямого постоянного контакта с носителями путем *проблемного обучения*. Использование данного подхода в высшем образовании позволяет заполнить пробел между языковым и профессиональным образованием, одновременно совершенствуя ряд метакомпетенций.

Задачами настоящей работы выступают: изучение способов формирования прагматической и компенсаторной компетенций; анализ кейс-методики и ее воздействий на компетенции; адаптация кейсов под специфику медицинских специальностей.

Владение ИЯ подразумевает наличие высококомплексных навыков коммуникации. Для того чтобы актуализировать абстрактные знания, обучающемуся необходимо связать языковые представления с объектами реальности, то есть произвести прагматическую трансформацию, которая работает в обоих направлениях. Высказывание зависит от обстановки ровно так же, как и обстановка зависит от высказывания. Недостатком многих классических образовательных программ является отсутствие создания этой связи естественным путем: в большинстве методических комплексов коммуникация представляет собой почти инвариантное единство материала, изученного в текущем модуле, и ситуации, которая направлена на максимальное

задействование контента пройденной темы. В итоге это приводит к формированию умений, не всегда связанных с аутентичным дискурсом, что усугубляется его постоянными и неизбежными изменениями. Из-за указанного пробела в обучении речевым навыкам выпускники рискуют столкнуться с трудностями, вызванными недостаточно сформированными *прагматической* и *компенсаторной* компетенциями.

Языковую *прагматическую* компетенцию можно определить как умение соотносить речевую и фактическую составляющие коммуникативных ситуаций. П.Ю. Золотовым были выделены три основные категории этой компетенции: значение, взаимодействие участников и контекст [1]. Для развития прагматических навыков необходимо обеспечить обучающихся условиями, развивающими эти три категории одновременно, то есть аудиторная работа должна служить суррогатом аутентичной языковой среды, а задания должны быть нацелены на достижение некоего продукта путем совместных усилий всех участников. Такой подход перекликается с experiential education (эмпирическим образованием) Дж. Дьюи. Он считал, что обучение должно проводиться по большей части интерактивными методами, которые позволяют взрастить самостоятельность и дать возможность получить опыт деятельности до непосредственного начала языковой практики. Так как речь в настоящей работе идет об обучении ИЯ, рассматриваемым аспектом этой практики является профессиональная коммуникация. Исходя из постулата “if knowledge comes from the impressions made upon us by natural objects, it is impossible to procure knowledge without the use of objects which impress the mind” [2, p. 217-218], важным обстоятельством развития прагматической компетенции можно считать воспрои-

ведение возможных коммуникативных ситуаций, которые также способны заинтересовать большинство учащихся, искусственно. Это возможно сделать, изменив способ получения знаний с реактивного, когда материал задается преподавателем, и студентам приходится подстраиваться под него, на проактивный, когда происходит обратное, материал задается студентами, и преподаватель подстраивается под них. Так получится повысить вовлеченность и мотивацию при выполнении заданий, что положительно влияет на общую усвояемость материала [3]. Для достижения этого следует искусственно смоделировать проблему, решение которой происходит только благодаря усилиям обучающихся. Контекст, приближенный к аутентичному, задается преподавателем, а студенты, совещаясь меж собой, определяют и затем самостоятельно производят решение [4; 5].

Языковая *компенсаторная* компетенция служит механизмом для заполнения прагматических пустот, когда между языковой компетенцией говорящего и коммуникативной ситуацией возникает семантический разрыв, не позволяющий правильно выразиться и/или правильно интерпретировать собеседника. В таких случаях для достижения целей общения необходимо воспользоваться стратегиями компенсации, которые можно разделить на вербальные (к примеру, попросить уточнить значение слова путем перечисления синонимов) и на невербальные (к примеру, с грустной миной развести руками, показав свою неспособность ответить на вопрос). Некоторые методисты, к примеру, М.Р. Коренева и М.Ю. Карбаинова, предлагают использовать комплекс упражнений, направленных на точечное развитие составляющих компенсаторной компетенции, в который входят отдельные упражнения для «формирования умения использовать ассоциации», для «формирования умений извиниться за свое поведение» и т. д. [6]. Эта модель, безусловно, имеет место быть и является очень полезным подспорьем на начальных этапах обучения, поскольку позволяет редуцировать до строго определенных алгоритмов процесс компенсации. Однако компенсаторная компетенция нам представляется больше как личностно-психологическое, чем языковое явление. П.П. Ростовцева разделила ее на три компонента: поведенческий, когнитивный и

деятельностный [7], что вполне описывает компенсаторную компетенцию во всей ее сложности. Ведь чтобы заполнить лауну, нужны не знания языка (иначе бы эта лакуна вовсе не образовалась), а способности, позволяющие путем дедукции от уже располагаемых знаний (когнитивный компонент) и путем их дополнения с помощью знаний собеседников (деятельностный компонент) вывести предполагаемое значение и прагматику. Также, помимо этого, студенту требуется наличие механизмов психо-эмоциональной компенсации для успешного совладения с давлением фрустрации, вызванной собственной языковой некомпетентностью (поведенческий компонент).

Перечисленные особенности приводят к необходимости использовать в процессе обучения задания, которые:

- предоставляют полную автономность студенту, так как в условиях реальной коммуникации/работы не всегда есть возможность получить доступ к справочным материалам или проконсультироваться со специалистом;
- воссоздают аутентичные условия и не полностью соответствуют методическим комплексам для создания реальных прагматических связей;
- вынуждают учащихся развивать собственные навыки самоконтроля и дисциплины в условиях, приближенных к реальным.

Для решения второй задачи подходит проблемно-ориентированное обучение. Его характеризуют следующие особенности: учащемуся, которому отводится проактивная роль, предоставляются интерактивные задания, и их выполнение происходит с помощью общего обсуждения, практической деятельности и проведения исследований. Конечной целью обучения в таком подходе выступает получение продукта в виде решения, которое может быть применено напрямую в условиях профессиональной практики. Факт симуляции коммуникативной ситуации снимает ответственность с участников, однако выявляет потенциальные коммуникативные трудности, присущие каждому отдельному студенту при использовании ИЯ. Причем каждый подвид метода позволяет подчеркнуть необходимую для развития компетенцию. О.С. Виноградова предлагает следующие: дискуссионный и ролевые игры (эти два

направлены, прежде всего, на развитие навыков устной коммуникации); поисковый, проектный и исследовательский (эти же больше нацелены на развитие академической и профессиональной компетенций) [8, с. 9]. Однако эта классификация слишком категорична и строга: к примеру, при выполнении проекта студентами приходится проводить исследовательскую деятельность и дискутировать между собой. Поэтому, учитывая широкую комбинаторику эталонных методов, можно выделить несколько основных направлений проблемного образования, которые наблюдаются при выполнении большинства заданий такого типа и варьируются в каждом в процентном соотношении:

- *коммуникативное*. Обучающемуся необходимо использовать ИЯ для непосредственного участия в дискуссии. Конечным продуктом являются достижения консенсуса всех членов группы, у студентов развиваются “soft-skills”;

- *профессионально-практическое*. Обучающемуся необходимо использовать ИЯ для поиска решения предложенной проблемы. Конечным продуктом выступает решение, которое может быть потенциально использовано в профессиональной деятельности. При его выполнении у студентов развиваются “hard-skills”.

Роль преподавателя в таком подходе меняется, его задачей становится: «...поддержка профессионального развития студентов через процесс обучения и оценивания» [9]. Данное изменение положительно влияет на процесс обучения в двух аспектах. Во-первых, студенты перестают быть реактивными, им предоставляется необходимая для развития профессиональной компетентности автономность. Язык становится инструментом для достижения цели, а не самой целью, что позволяет имитировать более или менее аутентичную прагматику на занятиях. Во-вторых, в аудитории смещается «власть»: преподаватель прекращает быть единственным источником знаний, так как исследования и дискуссии выполняются самими студентами, поэтому критерии истинности в таком случае не являются авторитарными, а определяются исходя из конвенции участников и практической пользы. Это снимает часть давления на каждого студента, что благоприятно влияет на компенсаторную компетенцию, ведь уча-

щиеся имеют возможность понять механизмы объективной оценки работы, оторванные от мнения преподавателя. У студентов формируется осознание личной ответственности при выполнении задач, которое может привести к развитию поведенческого и деятельностного компонентов компенсаторной компетенции.

Кейс-метод представляет собой способ имитационного интерактивного обучения, основывающийся на проблемных ситуациях, взятых непременно из реальной профессиональной практики. Основным акцентом выступает развитие диалогической и/или монологической речи [10]. Задачами преподавателя в этом случае являются создание банка кейсов и организация дискуссии. Его пополнение может происходить описанием прецедентов на английском языке, которое подготавливается самим преподавателем путем адаптации англоязычных источников профессиональной направленности под лингводидактические нужды или путем консультации с преподавателями-предметниками. Организация дискуссии требует лишь модерирования поведения таким образом, чтобы каждый участник хотел и был способен проявить себя в общем процессе решения проблемы.

Подробно рассмотрим каждый этап работы с кейсом.

Проблематизация. Студентам представляется сам кейс, это может быть осуществлено в любой форме, но мы рассмотрим только аудиторную. Заранее подобрав и адаптировав кейс совместно с предметниками, преподаватель проводит презентацию. Главной задачей данного этапа выступает наиболее полное закладывание основания будущей коммуникативной ситуации всеми возможными способами, по этой причине желательно задействовать ИКТ технологии: аудио- и видеосопровождение, приведение опциональных интернет-ссылок, презентация на интерактивной доске и т. д. К тому же регулярное использование аудиосредств из разных источников позволяет развить социолингвистическую составляющую фонетической компетенции в условиях отсутствия прямого контакта с носителями, что, с учетом неязыковой специальности обучающихся, может быть единственным способом ее совершенствования [11]. С помощью перечисленных

средств и непосредственной речи преподавателя студентам преподносятся дискурсивные маркеры. Дискурсивные маркеры являются элементами состоящей из языковых единиц всех порядков лингвистической подсистемы, которая дополняет изначальную семантику текста дополнительными функциональными, коннотативными и лингвосоциальными значениями. Они «...являются индикаторами металингвистической деятельности в сознании говорящего» [12]. Умело используя маркеры, преподаватель формирует ассоциативные связи в сознании студентов, заранее направляя будущую дискуссию в нужное русло: использование определенной терминологической лексики приведет к воспоминанию связанных с ней теорий, которые могут быть полезны при решении проблемы; используемый синтаксис и грамматика способны заранее предопределить, к какому стилю речи будут стремиться участники обсуждения; наглядная демонстрация графиков и чисел могут привести к задействованию неязыковых способов мышления, необходимых для дальнейшего продвижения в выполнении задания, и т. д. К тому же сами эти маркеры вкуче с текстом представляют собой коллокации высокого и среднего порядка (то есть превышающие масштабы словосочетания). И использование этих коллокаций с наглядными прагматическими связями позволяет повысить их «прозрачность» в языковом сознании студентов [13]. Студенты же во время этого этапа развивают профессионально-практические и языковые перцептивные навыки. Им нужно до начала дискуссии сформулировать свое предварительное решение, что происходит за счет совмещения их знаний профессиональной направленности с презентованной преподавателем информацией на ИЯ. Для обучающихся эта часть является фактически заданием на индивидуальную поисковую и исследовательскую деятельности. Принимая во внимание способности студентов, проблематизацию и дискуссию, желательно разделить временным промежутком минимум в день, чтобы учащиеся смогли успеть сформулировать свою точку зрения на ситуацию, воспользоваться опциональными источниками или же провести свои собственные углубленные изыскания.

Дискуссия. После первого этапа преподаватель ИЯ становится модератором, что, с

учетом отсутствия у него глубоких знаний в теме кейса, является благоприятным для всех участников занятия. Его главная цель меняется на содействие в развитии компенсаторной и прагматической компетенций у студентов. Для самих студентов дискуссия выступает главной частью кейс-задания, развивающей умения коммуникации на ИЯ. На основе ранее смоделированной преподавателем ситуации учащиеся пытаются передать свои мнения друг другу, в чем и проявляется прагматика. Соотнесение мыслительных концептов с контекстом, который, однако, предопределяется искусственно, и последующее их выражение языком довольно близко с реальным профессиональным общением. Плюрализм мнений в таком случае положительно влияет на компенсаторную компетенцию: у студентов появляется возможность дополнить полученное представление о проблеме с помощью интерпретаций других участников, которые вполне способны заполнить лакуны без вмешательства в образовательный процесс. Обычная дискуссия вмещает в себя деятельностьную и поведенческую составляющие компенсаторной компетенции. Это происходит благодаря совмещению базовой интенции завершить задание и коммуникации участников на равных. Деятельностный аспект обуславливается всеобщей необходимостью достижения цели согласованными силами всех участников. Поведенческий же аспект в данном случае попадает под акцент, и происходит это ввиду изначального отсутствия правильного ответа, то есть никто в аудитории, в том числе преподаватель, заранее не обладают подходящей стратегией для кейса, в дискуссии складываются синтагматические отношения между участниками, что снижает психологическое давление, обычно возникающее в иерархии преподаватель–ученик, и позволяет задавать вопросы без глобального чувства стыда. Так как лингвистическая корректность не является целью, студенты общаются на английском языке не ради правильности и чистоты языка, а ради полного понимания проблемы и поиска решений, что относит речевые ошибки на второй план, делая развитие деятельностного и поведенческого компонентов заметными. При долгой практике таких занятий компенсаторные стратегии, выработанные во время учебных дискуссий, усваива-

ются на рефлексорном уровне, и в условиях реальной коммуникации студенты будут склонны применять их без придания особого внимания. Когнитивные компоненты компенсаторной и прагматической компетенции в этом случае тесно связаны между собой. Первый подразумевает нахождение значения неизвестного элемента с помощью дедукции от контекста ситуации и от понятого текста, в то время как вторая – соотнесение значения любого элемента языка с контекстом и остальным текстом. По сути, когнитивный компонент является следствием развитой прагматической компетенции. Их совершенствование напрямую зависит от предыдущего этапа проблематизации, от того, насколько успешно преподавателю удалось смоделировать коммуникативную ситуацию с учетом языковых и профессиональных знаний студентов.

Консенсус. Консенсус является логическим завершением дискуссии, когда все участники в процессе общения приходят к единому мнению. Для достижения этой цели студентам необходимо задействовать свои “soft-skills”. При этом такой вид работы позволяет затронуть большинство их составляющих. А.Э. Цымбалюк и А.О. Виноградова в результате анализа литературы, посвященной этому вопросу, выделили наиболее встречаемые составляющие “soft-skills” навыки, среди которых: лидерство, управление эмоциями, умение работать в команде, умение вести переговоры, критическое мышление и навыки мотивации [14]. Принятие общего решения требует задействования перечисленных умений: командной работы, контроля эмоций и переговоров, обязательных для успешной дискуссии; критического мышления и лидерства, необходимых для отсеивания наиболее подходящих ответов.

Преподавателем оценивается, прежде всего, активность участников и уместность их реплик. Для стабильного участия в обсуждении необходимо постоянно поддерживать высокий уровень мотивации и вовлеченности в процесс, что становится возможно только при одновременном наличии всех трех аспектов компенсаторной компетенции. Прагматика речи учащихся оценивается по признаку когерентности высказываний отдельного участника в рамках дискурса. Эти два признака связаны с профессиональной компетенцией лишь косвенно. Улучшение “hard-skills” происходит за счет взаимодействия студентов друг с другом, они самостоятельно оценивают правильность суждений своих сокомандников путем отклонения наименее подходящих ответов. Отсутствие прямой оценки предметных знаний самим преподавателем ИЯ позволяет обойтись без создания педагогических кластеров в аудитории.

При адаптации кейс-метода под нужды медицинских направлений кейсом выступает прецедентная клиническая ситуация. Использование данной методики уже положительно зарекомендовало себя в обучении данной специальности [15–17], но попытки ее интеграции с языковым обучением пока не столь многочисленны. Специфика подобного задания заключается в сильно сниженном контроле профессиональных навыков, что вносит некоторые изменения в структуру кейса: акцент задания переносится, как уже было написано, на поиск решения проблемы самими студентами путем дискуссии, то есть преподаватель не может изменять содержание обсуждения сократовым методом. К тому же это исключает использование американского подвиды кейсов, которые большие

Таблица 1

Составляющие элементы процесса выполнения кейса

Этап	Преподаватель	Студенты
Проблематизация	Вводит следующую информацию: – жалобы пациента; – результаты физикального обследования; – результаты лабораторного обследования	Индивидуально формируют: – диагноз; – этиологию; – прогноз
Дискуссия	Следит за: – ходом обсуждения; – активностью участников	Коллективно формируют: – план лечения; – возможные осложнения
Консенсус	Оценивает прагматические и компенсаторные составляющие дискуссии	Референдумно принимают решение

по объему и имеют один верный ответ, что вынуждает остановить выбор на европейских, предполагающих плюрализм мнений и меньшие размеры. Его форма также изменяется, так как одной из целей является создание ясных прагматических связей, использование только машинопечатного текста нежелательно. Преподавателю необходимо задействовать как можно большее количество каналов восприятия, чтобы сформировать отчетливую связь языка с клинической и коммуникативной ситуациями.

Составление банка кейсов также претерпевает изменения. Из-за отсутствия достаточных знаний профессиональной направленности у преподавателя ИЯ приходится создавать методические кластеры. Кейсы могут быть получены двумя способами: либо путем заимствования таковых из англоязычной практики, либо путем перевода на ИЯ

заданий, составляемых предметниками. В любом случае материал на английском языке должен проходить проверку у преподавателей профессиональных дисциплин для использования под программу обучения направления подготовки.

Алгоритм выполнения кейса можно разбить на следующие элементы (табл. 1).

Выводы. На примере использования кейс-методов на медицинских направлениях подготовки удалось продемонстрировать перспективны интеграции профессионального и языкового обучения в рамках проблемного подхода в образовании. Это совмещение также позволяет более эффективно развить компенсаторные и прагматические лингвистические компетенции, что предоставляется более трудным при обучении ИЯ на неязыковых направлениях без привлечения эмпирического образования.

Список литературы

1. *Золотов П.Ю.* Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 184. С. 57-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64
2. *Dewey J.* Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. N. Y.: WLC Books, 2009. 233 p.
3. *Брыксина И.Е., Мурунов С.С.* О повышении мотивации в изучении иностранных языков студентами языковых направлений подготовки // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 10 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 189-193.
4. *Коренева М.Р., Карбаинова М.Ю.* Методическая система формирования компенсаторной компетенции говорения // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 7. С. 205-212. DOI 10.18101/1994-0866-2017-7-205-212
5. *Брыксина И.Е.* Лингвометодические основы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (билингвальный/бикультурный аспект) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 1 (153). С. 17-26. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-1(153)-17-26
6. *Брыксина И.Е.* Особенности межкультурного взаимодействия на занятиях по иностранному языку и факторы, влияющие на процесс межкультурной коммуникации, опосредованной текстом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 2 (154). С. 11-20. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20
7. *Ростовцева П.П.* Развитие компенсаторной компетенции в иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 259-261.
8. *Виноградова О.С.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 28 с.
9. *Петрова В.Н.* Возможности применения технологии проблемно-ориентированного обучения (PBL) в практике высшего образования (на примере ТГУ) // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 112-124. DOI 10.17223/17267080/65/9
10. *Попова Н.В., Сухарева Т.Н.* Использование кейс-метода в обучении английскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3 (81). С. 205-207.
11. *Брыксина И.Е., Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В., Мурунов С.С.* Обучение фонетике и приобщение к исследовательской деятельности студентов в условиях мультилингвизма // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования. Петрозаводск, 2019. С. 67-78.

12. Шустова С.В., Царенко Н.М. Дискурсивные маркеры как средство формирования прагмалингвистической компетенции // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2018. № 4 (2). С. 21-29. DOI 10.18413/2313-8912-2018-4-2-0-3
13. Хаусманн-Ушкова Н.В., Брыксина И.Е., Мурунов С.С. Обучение анималистической идиоматике в условиях мультилингвального образования // Высшее образование: проблемы и трансформации. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 232-243.
14. Цымбалюк А.Э., Виноградова В.О. Психологическое содержание soft skills // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 120-127. DOI 10.24411/1813-145X-2019-1-0568
15. Гаранин А.А., Гаранина Р.М. Алгоритм составления кейса в процессе освоения клинических дисциплин в медицинском вузе // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 198-211. DOI 10.17853/1994-5639-2016-3-198-206
16. Баяхметова А.А. Опыт применения образовательной технологии кейс-стади в преподавании пропедевтики терапевтической стоматологии // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2014. № 3-2. С. 16-19.
17. Гаранина Р.М., Гаранин А.А. Методика проведения занятия методом кейс-анализа в медицинском вузе // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 89-95.

References

1. Zolotov P.Y. Rassmotreniye pragmaticheskoy kompetentsii kak strukturnogo komponenta inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii [Considering pragmatic competence as a structural component of foreign language communicative competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 57-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64 (In Russian).
2. Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, WLC Books Publ., 2009, 233 p.
3. Brykina I.E., Murunov S.S. O povyshenii motivatsii v izuchenii inostrannykh yazykov studentami yazykovykh napravleniy podgotovki [On increasing motivation in the study of foreign languages by students of linguistic programmes]. *Materialy 10 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Higher School Lecturer: Traditions, Problems, Prospects"]. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 2019, pp. 189-193. (In Russian).
4. Koreneva M.R., Karbainova M.Y. Metodicheskaya sistema formirovaniya kompensatornoy kompetentsii govoreniya [Methodic framework for developing the compensatory competency of speaking]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Buryat State University], 2017, no. 7, pp 205-212. DOI 10.18101/1994-0866-2017-7-205-212 (In Russian).
5. Brykina I.E. Lingvometodicheskiye osnovy professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (bilingval'nyy/bikul'turnyy aspekt) [Linguistic and methodic basements of professionally-oriented foreign language teaching in non-linguistic institute of higher education (bilingual / bicultural aspect)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 1 (153), pp. 17-26. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-1(153)-17-26 (In Russian).
6. Brykina I.E. Osobennosti mezhkul'turnogo vzaimodeystviya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku i faktory, vliyayushchiye na protsess mezhkul'turnoy kommunikatsii, oposredovannoy tekstom [Peculiarities of intercultural interaction during foreign language lessons and factors, influencing the process of intercultural communication, mediate by text]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 2 (154), pp. 11-20. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20 (In Russian).
7. Rostovtseva P.P. Razvitiye kompensatornoy kompetentsii v inoyazychnoy podgotovke studentov neyazykovykh vuzov [Development of compensatory competence in foreign language training of students of non-linguistic universities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 2020, no. 3 (82), pp. 259-261. (In Russian).
8. Vinogradova O.S. *Formirovaniye inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii s ispol'zovaniyem problemnykh metodov obucheniya IYA na prodvinutom etape spetsializirovannogo vuza (na materiale angliyskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Foreign Language Communicative Competence Using Problem Learning Methods of Foreign Language at an Advanced Stage of a Specialized University

- (Based on the Material of English Language). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2003, 28 p. (In Russian).
9. Petrova V.N. Vozmozhnosti primeneniya tekhnologii problemno-orientirovannogo obucheniya (PBL) v praktike vysshego obrazovaniya (na primere TGU) [Potential of problem based learning technology in high school practice]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 65, pp. 112-124. DOI 10.17223/17267080/65/9 (In Russian).
 10. Popova N.V., Sukhareva T.N. Ispol'zovaniye keys-metoda v obuchenii angliyskomu yazyku [The use of the case method in teaching English]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2018, no. 3 (81), pp. 205-207. (In Russian).
 11. Brykina I.E., Polyakov O.G., Khausmann-Ushkova N.V., Murunov S.S. Obucheniye fonetike i priobshcheniye k issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v usloviyakh mul'tilingvizma [Teaching phonetics and introducing students to research activities in the context of multilingualism]. *Sostoyaniye, problemy i perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya* [State, Problems and Prospects for the Development of Modern Education]. Petrozavodsk, 2019, pp. 67-78. (In Russian).
 12. Shustova S.V., Tsarenko N.M. Diskursivnyye markery kak sredstvo formirovaniya pragmalingvisticheskoy kompetentsii [Discursive markers as a means of forming pragmatic linguistic competence]. *Nauchnyy rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki – Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*, 2018, no. 4 (2), pp. 21-29. DOI 10.18413/2313-8912-2018-4-2-0-3 (In Russian).
 13. Khausmann-Ushkova N.V., Brykina I.E., Murunov S.S. Obucheniye animalisticheskoy idiomatike v usloviyakh mul'tilingval'nogo obrazovaniya [Teaching animalistic idioms in the context of multilingual education]. *Vyssheye obrazovaniye: problemy i transformatsii* [Higher education: Problems and Transformations]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2019, pp. 232-243. (In Russian).
 14. Tsybalyuk A.E., Vinogradova V.O. Psikhologicheskoye sodержaniye soft skills [Psychological content of soft skills]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, no. 6 (111), pp. 120-127. DOI 10.24411/1813-145X-2019-1-0568 (In Russian).
 15. Garanin A.A., Garanina R.M. Algoritm sostavleniya keysa v protsesse osvoyeniya klinicheskikh distsiplin v meditsinskom vuze [The algorithm of the case formation during the development of clinical disciplines in medical school]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2016, no. 3 (132), pp. 198-211. DOI 10.17853/1994-5639-2016-3-198-206 (In Russian).
 16. Bayahmetova A.A. Opyt primeneniya obrazovatel'noy tekhnologii keys-stadi v prepodavanii propedevtiki terapevticheskoy stomatologii [Experience of educational technology case study in teaching of propedeutics therapeutic dentistry]. *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo meditsinskogo universiteta* [Bulletin of Kazakh National Medical University], 2014, no. 3-2, pp. 16-19. (In Russian).
 17. Garanina R.M., Garanin A.A. Metodika provedeniya zanyatiya metodom keys-analiza v meditsinskom vuze [Case studies method in medical school]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 2, pp. 89-95. (In Russian).

Информация об авторе

Глушенко Оксана Александровна, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации. Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>

Поступила в редакцию 25.09.2020 г.

Поступила после рецензирования 23.10.2020 г.

Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the author

Oksana A. Glushchenko, Senior Lecturer of Linguistic Communication Department. A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Moscow, Russian Federation. E-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>

Received 25 September 2020

Reviewed 23 October 2020

Accepted for press 24 December 2020