

ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Емельянов Д. Н., Коврижных Д. В., Фатеева Ю. Г.

Персонализированное обучение как способ активной адаптации иностранных студентов в высшей школе способствует интенсивной инкультурации и формированию профессиональных компетенций, отвечающих требованиям инновационного экономического развития в глобальном масштабе.

М. В. Ерещенко



Обучение иностранных студентов давно и прочно вошло в жизнь, как российской высшей школы, так и глобальной системы образования [5, 7, 9, 17], при этом количественные показатели отражают текущее положение вуза и страны на международном рынке образовательных услуг, а перспективы определяются качественными характеристиками. В России развитие данного стратегического направления регламентируется федеральным проектом «Экспорт образования» (2017-2025 гг.), целью которого является **повышение привлекательности и конкурентоспособности российских вузов на**

международном рынке образовательных услуг [18]. В общемировой практике данное намерение осуществляется под эгидой интернационализации образования, которая оказывает существенное влияние на рейтинг университетов [6, 16], и одним из ставших глобальным направлений интернационализации образования стало обучение на английском языке [7], а также межвузовское международное сотрудничество как с программами двойных дипломов, так и с созданием филиалов университетов в других странах. На протяжении всей истории обучения на неродном для обучаемых языке как в России, так и за ее пределами, исследователи-методисты разрабатывают и апробируют различные методы и приемы достижения максимального результата образовательной деятельности, и неоспоримым условием эффективности образовательной деятельности в указанных условиях, является обеспечение и реализация студенто-ориентированного подхода.

В отечественной и мировой педагогической теории и практике этот подход не является новым, но при обучении иностранных студентов он имеет свои особенности, обусловленные, в первую очередь, неродным для обучаемых языком обучения. Как известно, уровень языковой подготовки иностранных студентов и преподавателей является необходимым условием для получения образования в иноязычной среде [5, 6, 7, 9, 15, 16, 17], но не является достаточным для получения максимальной эффективности [11]. Кроме того, гетерогенность в уровне владения языком обучения иностранными студентами негативно влияет на образовательный процесс, который осуществляется в учебных группах [12, 17]. Другим фактором, оказывающим отрицательное влияние на результативность обучения, является заметная неоднородность в области базовой предметной подготовки студентов как представителей различных национальных систем школьного и довузовского образования [12], особенно по сравнению с группами российских студентов. Следующим фактором,

предопределяющим как учебный процесс, так его результат, а также удовлетворенность заказчика и потребителя образовательных услуг, является преподаватель, который должен быть специально подготовлен к осуществлению образовательной деятельности в условиях иноязычной дидактической среды [6, 7, 9, 10, 16]. Известно, что обучение на родном или государственном языке и обучение на неродном для обучаемых языке – это не одно и то же [8, 13, 14, 15].

Если предыдущие факторы могут быть упорядочены на этапе набора зарубежных абитуриентов, включая обучение иностранных слушателей на подготовительном отделении для иностранных слушателей, а также при формировании учебных групп с более однородными базовыми языковыми и предметными знаниями студентов, то подготовка преподавателей ВолгГМУ к обучению иностранных студентов реализуется на курсах повышения квалификации по методике обучения иностранных студентов и курсах языковой подготовки для участия в образовательном процессе с применением языка-посредника (английского). Однако здесь вуз, как поставщик образовательной услуги, сталкивается с еще одним проблемным моментом является отсутствие общего стандарта и единой системы сертификации преподавателей, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях неродного для обучаемых языка [6, 16].

Изменение вектора образования от ориентированного на преподавателя к студенто-ориентированному потребовало проявления большей мобильности и гибкости педагога, что привело к таким решениям, как дифференцированное обучение, личностно-ориентированное образование, создание индивидуальных образовательных маршрутов, лингвометодическая поддержка на неродном для обучаемых языке. Применение же информационных технологий привело к разработке персонифицированного обучения как одного из современных трендов образования.

Персонификация, как вариант индивидуального подхода, не ограничилась системой образования и проникла во все сферы жизни: искусственный интеллект отслеживает и анализирует запросы пользователей в поисковых системах и социальных сетях, распространяя впоследствии таргетированную рекламу товаров и услуг; персонифицированной может стать и медицина. Одним словом, персонификация – неотъемлемая часть социальной жизни современного индивидуума. Однако такая нередко агрессивная и не всегда профессиональная персонификация нередко приводит к негативным результатам, что недопустимо в сфере образования, поэтому к разработке механизмов персонификации в высшем образовании разработчики относятся с особой осторожностью. Говоря о деятельности вузов на международном рынке образовательных услуг, можно сказать, что элементы персонификации начинается уже на этапе рекламы вуза и привлечения иностранных абитуриентов в странах и регионах, откуда на обучение поступают зарубежные граждане, т.к. предоставляемая информация должна соответствовать запросам и потребностям заказчиков и потребителей. В данном параграфе представлен анализ состояния и перспектив внедрения технологии персонализированного обучения иностранных студентов в Волгоградском государственном медицинском университете с точки зрения накопленного опыта и видения данного образовательного вектора преподавателями ВолгГМУ.

Напомним, что проблема персонализированного образования является объектом исследования современных педагогов достаточно давно. Аспектами персонализации выступают, в том числе, и индивидуальные характеристики, «вводные» данные, среди которых не последнее место занимает уровень владения языком обучения иностранного студента и его базовой предметной подготовки, а также профессионализм педагога в вопросах обучения иностранных студентов. Существуют достаточно смелые трактовки персонализации: в частности, авторами статьи «Система персонифицированного формирования занятия по обучению иностранного

языку» постулируется создание персонифицированного занятия по обучению иностранному языку, в рамках которого используется специально разработанное программное обеспечение, «которое служит методической поддержкой для преподавателей иностранного языка и способствует более эффективному планированию занятий и курса по изучению иностранного языка с учетом индивидуальных характеристик учащегося, уровня языковой компетентности» [1]. При всей кажущейся фантастичности высказанных «пожеланий» авторов наличие подобного ПО значительно облегчило бы профессиональную деятельность педагога, а механизмы ранжирования учащихся вполне применимы и при обучении иностранного студента в российском вузе. На наш взгляд, основой для определения индивидуальной траектории является уровень владения языком обучения, особенности национального образования, а также культурные особенности региона-донора. Таким образом, основными условиями успешности обучения в высшей школе в условиях иноязычной среды обучения являются предметные, методические, языковые, лингвометодические и кросс-культурные навыки педагога.

Говоря о кросс-культурном аспекте, необходимо отметить, что педагогическая наука имеет в своем арсенале такие инструменты как кросс-культурная дидактика («исследует такие вопросы, как особенности познавательных процессов различных культурных групп; особенности обучения в разных культурах; цели, содержание и методы поликультурного образования и пр.» [3]), кросс-культурная грамотность (включает «понимание самооценки культурного многообразия; способность определить свое место в культурном многообразии; признание динамичности и открытости культурного взаимодействия; адаптацию к культурному многообразию, а также развитию инфраструктуру институтов, создающую необходимые внешние условия для развития и реализации кросс-культурной компетентности» [2]). Таким образом, становится очевидно, что профессионализм педагога, ставший результатом упорного многолетнего труда в студенческой аудитории определенного этнического состава, не

гарантирует успешности преподавательской деятельности в поликультурной среде.

Одним из ключевых проявлений данного аспекта является то, что преподаватель российского вуза является носителем одной из высококонтекстных культур, при этом иностранных студенты обычно также являются представителями высококонтекстных культур, но контекст культур различен и по-разному проявляется при изучении разных учебных дисциплин. В качестве решения данного парадокса в обучении на неродном для обучаемых языке является применение в качестве языка-посредника низкоконтекстного английского языка, который является неродным и для преподавателей.

Для успешной организации образовательного процесса в разнородной по культурному составу студенческой среде необходимо помнить, что на результат оказывают влияние культура преподавателя (национальная и профессиональная), культура студента (национальная и профессиональная), семиотическое пространство (пространство учебного заведения) и тезаурус учебной дисциплины. Сложности в организации учебного процесса могут возникнуть в рамках каждой составной части; при этом профилактика возникновения проблем и гарантирование эффективности профессиональной деятельности лежат в одной плоскости: «на современном этапе кросс-культурный подход в психологии и педагогике должен иметь одну цель – это нахождение специфических основ в каждой культуре, выявление универсальных элементов в философии, психологии и педагогике этих культур, ... и создание такой модели или программы, которая помогала бы взаимодействовать ... этнокультурам гармонично созидать или сохранять при этом свою этнокультурную идентичность» [3]. Таким образом, анализ контингента обучающихся в кросс-культурном аспекте может повлиять на эффективность образовательного процесса.

Обратим внимание на еще один важный компонент образовательной деятельности – тезаурус дисциплины. Рассматривая иностранного студента

как объект педагогической деятельности, необходимо учитывать факт и уровень сформированности коммуникативной компетенции в контексте учебной дисциплины. Речь идет о коммуникации на неродном для учащегося языке, на примере русского языка как иностранного. Отметим, что государственная политика РФ в отношении экспорта образования приписывает русскому языку важную роль транслятора и распространителя русской культуры, той мягкой силы, которая послужит на пользу делу популяризации русского языка и русской культуры. Для снижения фрустрации и повышения эффективности образовательного процесса были разработаны требования к уровню языковой подготовки иностранного абитуриента. Так, рекомендованный уровень владения РКИ для поступления в российский вуз – В2, при которой предполагает навык читать и понимать «различные публицистические и художественные тексты описательного и повествовательного типа с элементами рассуждения, а также смешанные типы текстов с выраженной авторской оценкой» (навык чтения); уметь «поддерживать диалог, реализуя предложенную тактику речевого общения: выступить инициатором диалога-расспроса, рассказать об увиденном, выразить собственное мнение и дать оценку увиденному, анализировать проблему в ситуации свободной беседы» (говорение) [4]. При этом объем пассивного словаря должен превышать 10.000 единиц, 6.000 из которых должны быть в активном употреблении.

Итак, успешности создания и применения технологий персонализированного обучения иностранных студентов способствует ряд важных требований: владение студентами и преподавателями неродным для обучаемых языком обучения как главным инструментом взаимодействия всех участников образовательного процесса, наличие методической, лингвометодической и кросс-культурной подготовки педагога, а также кросс-культурная компетенция самого студента.

Для описания состояния ситуации среди преподавателей ВолгГМУ и оценки перспектив развития персонифицированного обучения иностранных

студентов, в том числе отражения данного аспекта при подготовке преподавателей к обучению иностранных студентов на курсах повышения квалификации, был проведен опрос профессорско-преподавательского состава, в котором приняли участие 212 преподавателей, 50% которых составили доценты, 32,5% – ассистенты и преподаватели, 9% – профессора и 8,5% заведующих кафедрами (Рис. 1). Опрос проводился с необязательным указанием имени, что обеспечивало возможность свободно высказывать свое мнение и повышало большую достоверность полученных данных. Однако участникам опроса было предложено указать профиль кафедр (клинический, медико-биологический, гуманитарный, естественнонаучный). Наиболее активно приняли участие в опросе представители кафедр клинического блока, что составило 46,7% всех опрошенных, второе место по доле опрошенных преподавателей составили кафедры гуманитарного блока – 20,8%, 18,4% респондентов составил профессорско-преподавательский состав кафедр медико-биологического блока, и 10,8% – естественнонаучного блока.

Анализ полученных данных в целом показал, что 72,6% опрошенных имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет (от 67,7% на кафедрах клинического профиля до 84,1% на кафедрах гуманитарного профиля), 17,9% - от 3-х до 10 лет, 9,4% - менее 3-х лет. 49,5% опрошенных имеют стаж работы с иностранными студентами более 10 лет (от 45,5% на кафедрах гуманитарного профиля до 50,5% на кафедрах клинического профиля), 33,5% - от 3-х до 10 лет, 17% - менее 3-х лет (Рис. 1). Таким образом, большая часть участников опроса имеет не только достаточный опыт педагогической деятельности в высшей медицинской школе, но и достаточный опыт работы с иностранными студентами, то есть имеет целостное представление о системе подготовки врача и особенностях обучения иностранных студентов-медиков.

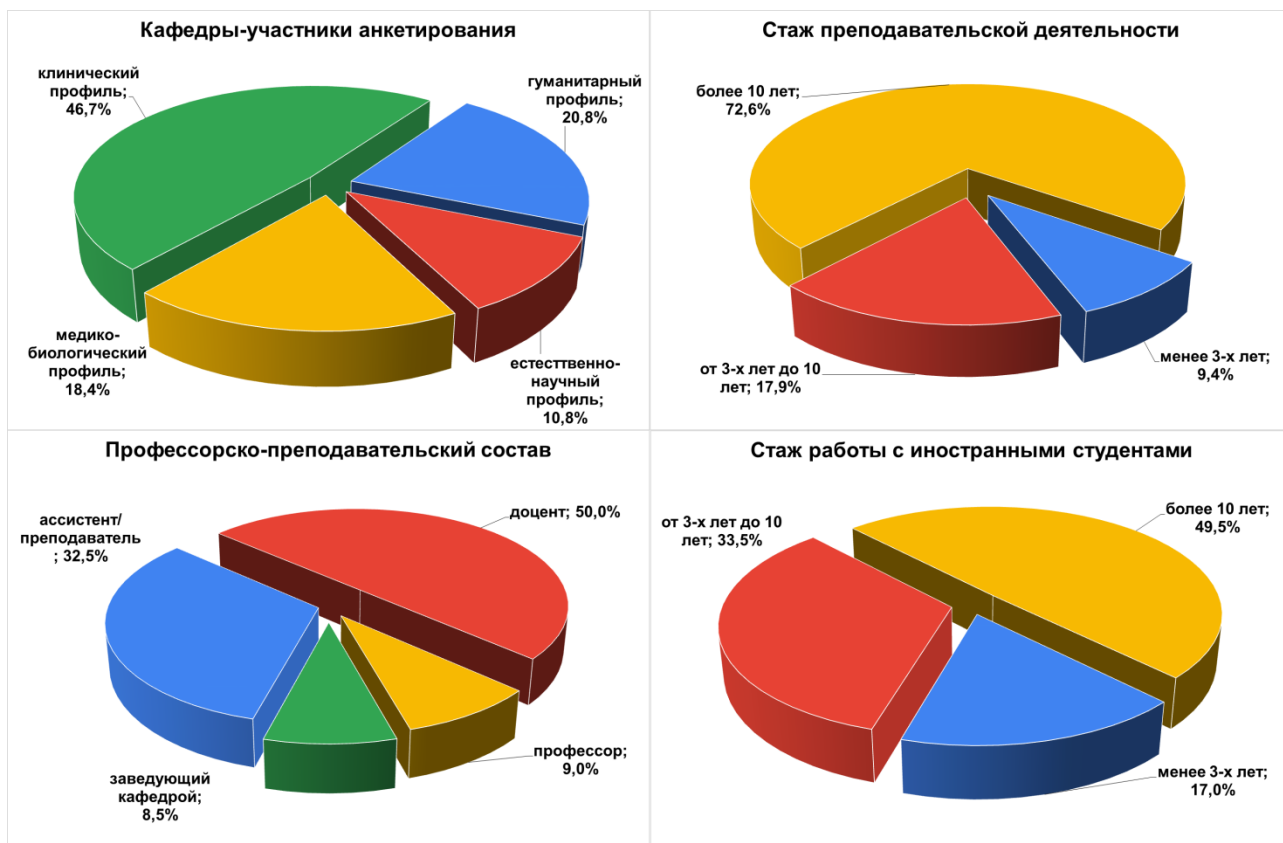


Рис. 1. Представление основных характеристик респондентов.

На младших курсах студентов обучают преимущественно представители кафедр естественнонаучного и гуманитарного профилей, а также медико-биологического профиля. Студентов средних курсов обучают преподаватели медико-биологического и клинического профилей, студентов старших курсов – клинического профиля. То есть кафедры естественнонаучного и гуманитарного профилей обучают менее адаптированных к российской системе высшего медицинского образования иностранных студентов, кафедры медики-биологического блока обучают иностранных студентов, имеющих не только общие представления о системе высшего медицинского образования в России, но и в целом прошедших первичную академическую и социокультурную адаптацию. Кафедры клинического блока не только получают достаточно адаптированных к российской системе высшего образования иностранных студентов, но и максимально нацеленных на формирование клинического

мышления, а также формирование профессиональных врачебных знаний, умений и навыков, то есть учебный процесс на данных кафедрах в наибольшей степени приближен к практической деятельности врача.

Считаем необходимым дать портрет респондентов по профилям кафедр. 25,3% опрошенных из профессорско-преподавательского состава кафедр клинического профиля составляют ассистенты и преподаватели, 56,6% – доценты, по 9,1% - профессора и заведующие кафедрами. 67,7% имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет, 22,2% – от 3-х до 10 лет и 10,1% – менее 3-х лет. Несколько по-другому распределился опыт работы с иностранными студентами – 50,5% более 10 лет, 34,3% – от 3-х до 10 лет и 15,2% – менее 3-х лет.

Среди респондентов кафедр медико-биологического профиля ассистенты и преподаватели составляют 39,1%, доценты – 43,5%, профессора и заведующие кафедрами – по 8,7%. Стаж преподавательской деятельности более 10 лет имеют 69,2%, от 3-х до 10 лет – 20,5% и 10,3% респондентов имеют стаж педагогической деятельности менее 3-х лет. Работают с иностранными студентами более 10 лет 48,7%, от 3-х до 10 лет – 38,5%, менее 3-х лет – 12,8%.

Ассистенты и преподаватели кафедр естественнонаучного профиля составили 39,1%, доценты – 43,5%, по 8,7% – заведующие кафедрами и профессора. 73,9% имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет, 17,4% – от 3-х до 10 лет и 8,7% респондентов данного профиля преподают менее 3-х лет. Более 10 лет обучают иностранных студентов 47,8%, 21,7% – от 3-х до 10 лет и 30,4% – менее 3-х лет.

43,2% респондентов кафедр гуманитарного профиля составляют ассистенты и преподаватели, 40,9% – доценты, 6,8% – профессора и заведующие кафедрами составили в этом блоке 9,1%. 84,1% имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет, 6,8% – от 3-х до 10 лет и 9,1% респондентов данного блока имеют стаж педагогической деятельности менее

3-х лет. Опыт работы с иностранными студентами более 10 лет имеют 45,5% опрошенных, 38,6% – от 3-х до 10 лет и 15,9% – менее 3-х лет.

Далее результаты проведенного опроса будут представлены покластерно по профилям кафедр, должности, стажу преподавательской деятельности и опыту работы с иностранными студентами.

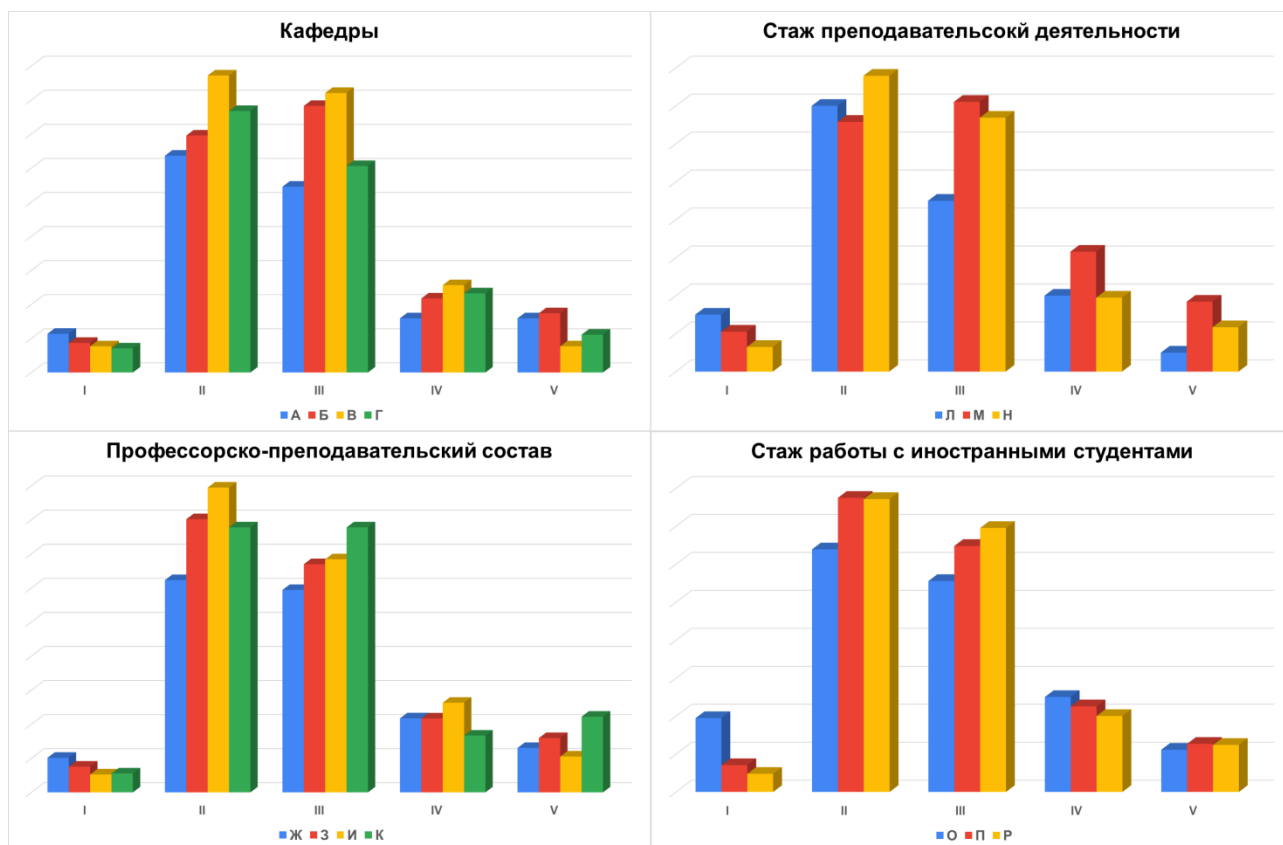


Рис. 2. Ответы на вопрос «При обучении иностранных студентов реализация целей обучения...»

- I – не отличается от обучения российских студентов
- II – осложняется языковыми трудностями обучения
- III – осложняется базовой предметной подготовкой иностранных студентов в национальных школах
- IV – осложняется отсутствием специального учебно-методического сопровождения учебного процесса на неродном для обучаемых языке
- V – осложняется отсутствием специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка
- А – кафедры гуманитарного профиля
- Б – кафедры естественнонаучного профиля
- В – кафедры медико-биологического профиля
- Г – кафедры клинического профиля
- Ж – преподаватели/ассистенты
- З – доценты
- И – профессора
- К – заведующие кафедрами
- Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
- М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет

- Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
- О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
- П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
- Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

Представленные на Рис. 2 данные красноречиво свидетельствуют о том, что при обучении иностранных студентов проблемы коммуникативного характера уверенно занимают лидирующие позиции (75%, здесь и далее в скобках будут приводиться показатели в среднем по всей выборке), при этом больше других на это обратили внимание преподаватели дисциплин медико-биологического профиля, профессора и представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности более 10 лет и стаж обучения иностранных студентов более 3 лет. Более низкие показатели у представителей кафедр клинического профиля можно объяснить тем, что к ним поступают иностранные студенты старших курсов с более высоким уровнем языковой подготовки и прошедшие не только социально-культурную, но и академическую адаптацию. Второе место составляют трудности, обусловленные базовой предметной подготовкой зарубежных обучаемых (65,6%), на что больше других обратили внимание сотрудники кафедр медико-биологического и естественнонаучного профилей, профессора и доценты, а также педагогические работники, имеющие стаж преподавательской деятельности более трех лет и работы с иностранными студентами более 10 лет. Сотрудники кафедр клинического профиля обучают студентов старших курсов, поэтому они в меньшей степени сталкиваются с проблемами подобного характера, что и объясняет более низкие показатели по данному вопросу.

Опрошенные отметили низкое влияние отсутствия специального учебно-методического обеспечения (21,7%) и специальной подготовки преподавателей (12,3%) на реализацию целей обучения, что, вероятно, связано с наполненностью библиотечного фонда, наличием собственных учебно-методических пособий и курсов языковой подготовки преподавателей в ВолгГМУ для обучения с применением языка-посредника на протяжении более чем 20 лет.

Количество респондентов, считающих, что обучение иностранных студентов не отличается от обучения российских, занимает заключительное место (8%), при этом показатели снижаются от кафедр гуманитарного профиля к кафедрам клинического профиля, от ассистентов к заведующим кафедрами, с увеличением стажа преподавательской деятельности и особенно заметно при увеличении стажа работы с иностранными студентами.

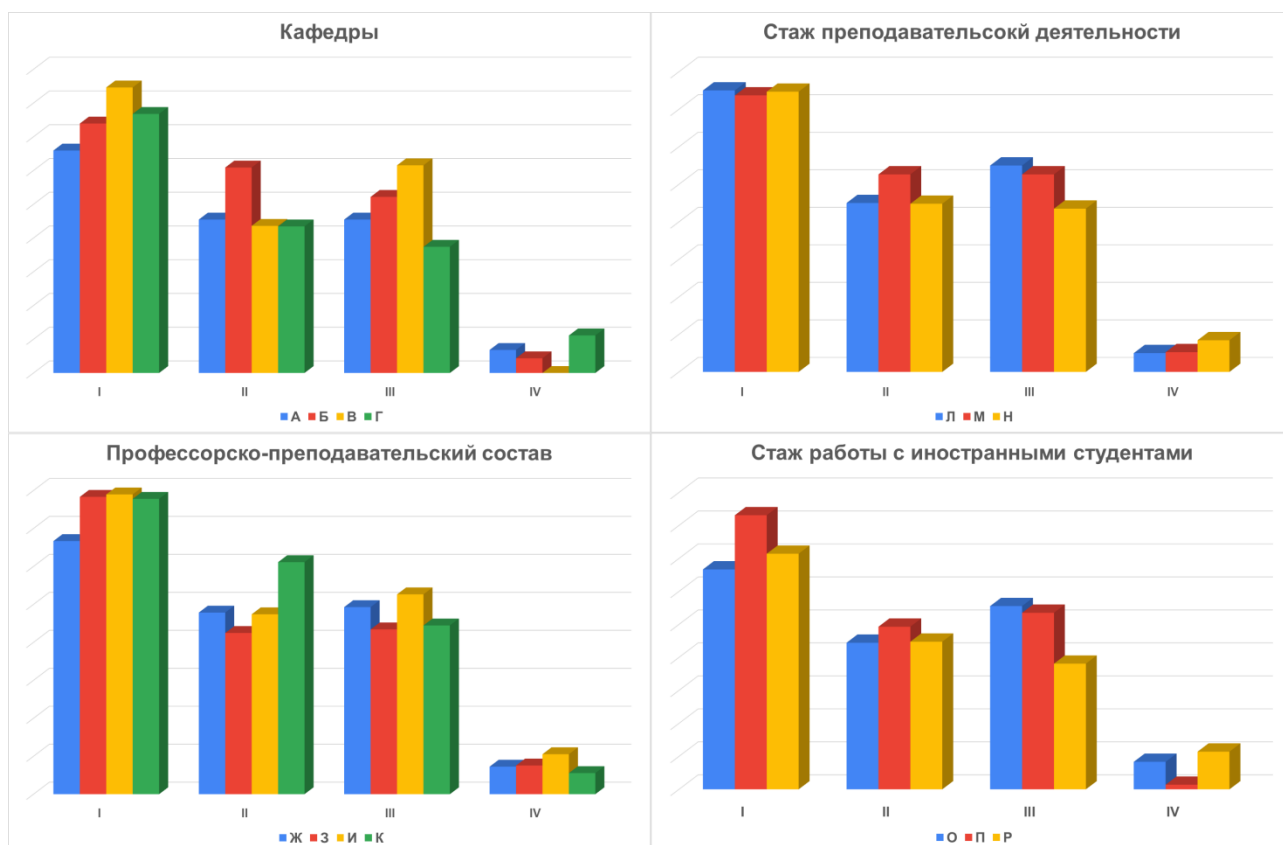


Рис. 3. Ответы на вопрос «Иностранным студентам сложнее всего по сравнению с российскими студентами дается...»

- I – усвоение теоретических знаний
- II – формирование умений и навыков
- III – выполнение самостоятельной работы студента
- IV – обучение иностранных студентов не отличается от обучения российских студентов
- А – кафедры гуманитарного профиля
- Б – кафедры естественнонаучного профиля
- В – кафедры медико-биологического профиля
- Г – кафедры клинического профиля
- Ж – преподаватели/ассистенты
- З – доценты
- И – профессора
- К – заведующие кафедрами
- Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
- М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
- Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
- О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет

П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет

Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

Рис. 3 иллюстрирует единство мнений преподавателей, отметивших наибольшие трудности с усвоением теоретических знаний (74,5%) у иностранных студентов, одинаково оцениваются затруднения в формировании умений и навыков и выполнение самостоятельной работы студентов (по 46,2%).

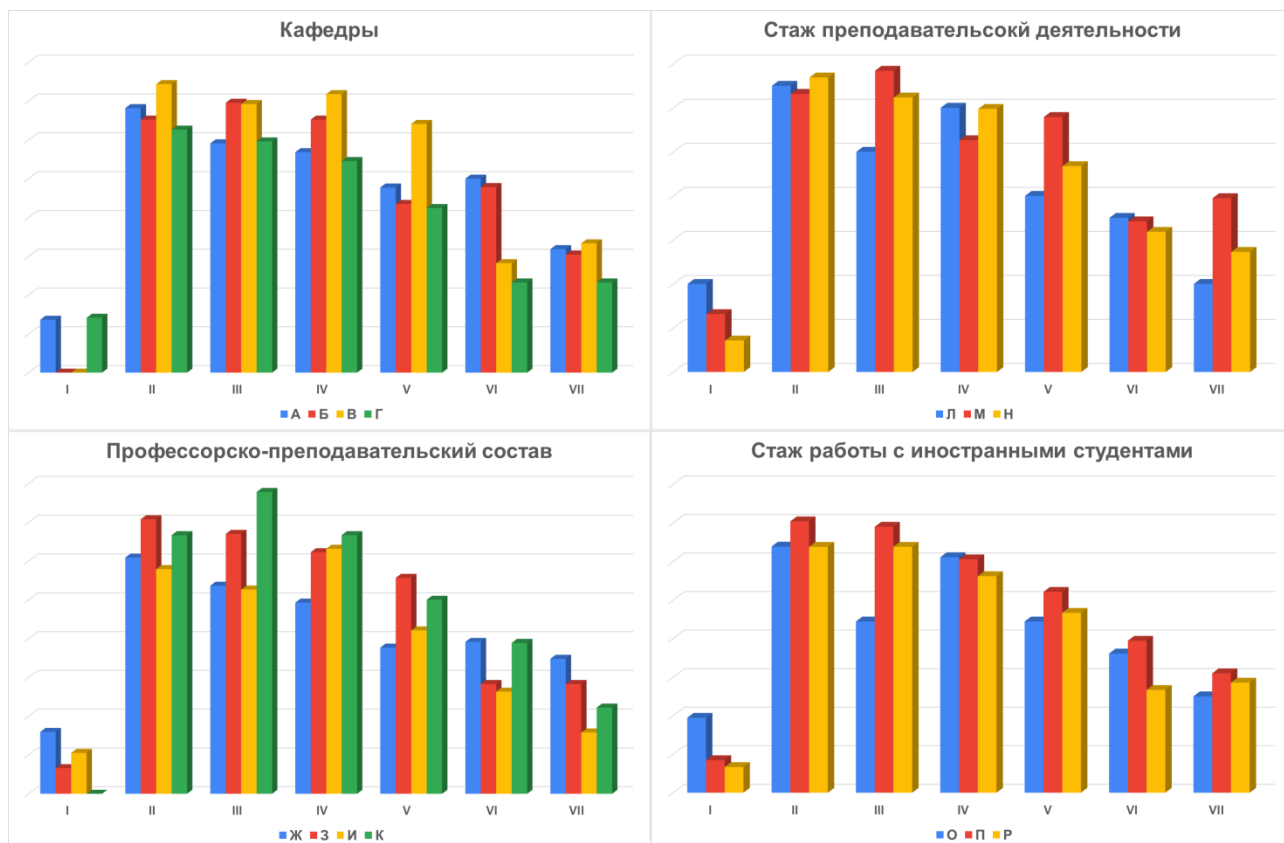


Рис. 4. Ответы на вопрос «Подготовка преподавателя к занятиям с иностранными студентами...»

I – не отличается от подготовки к занятиям с российскими студентами

II – требует дополнительной проработки учебного материала с точки зрения оптимизации его объема

III – требует дополнительной проработки учебного материала с точки зрения упрощения используемых в тексте грамматических конструкций

IV – требует дополнительной проработки учебного материала с точки зрения уточнения использования лексического и терминологического аппарата

V – требует переработки учебно-методических материалов с точки зрения увеличения доли визуальных средств представления информации (рисунки, графики, схемы, диаграммы и т.д.)

VI – требует дополнения учебного материала специальными упражнениями для оптимизации усвоения понятийного аппарата изучаемой темы

VII – требует иного представления учебного материала из-за различий когнитивных способностей у иностранных студентов по сравнению с российскими обучающимися

A – кафедры гуманитарного профиля

Б – кафедры естественнонаучного профиля
В – кафедры медико-биологического профиля
Г – кафедры клинического профиля
Ж – преподаватели/ассистенты
З – доценты
И – профессора
К – заведующие кафедрами
Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

На Рис. 4 представлены результаты оценки деятельности преподавателя к проведению занятий с иностранными студентами. Дополнительная проработка учебного материала с точки зрения оптимизации его объема (66%), упрощения используемых в тексте грамматических конструкций (62,3%) и уточнения использования лексического и терминологического аппарата (58,5%) в среднем кафедрами оцениваются примерно одинаково, со стабильно незначительно более низкими показателями по кафедрам клинического профиля, что может быть объяснено более высоким уровнем языковой и предметной подготовки иностранных студентов на старших курсах по сравнению с их подготовкой на младших курсах. Несколько более низкие показатели по данным аспектам у ассистентов и преподавателей по отношению к остальным участникам опроса можно было бы объяснить меньшим опытом работы, но в диаграммах, отражающих стаж преподавательской деятельности и работы с иностранными студентами не подтверждается наличие данной закономерности, при этом стабильно высокую оценку данным аспектам подготовки к занятиям показали доценты и заведующие кафедрами.

Далее с незначительно более низкими значениями следует оценка необходимости переработки учебно-методических материалов с точки зрения увеличения доли визуальных средств представления информации (48,1%) и дополнения учебного материала специальными упражнениями для оптимизации усвоения понятийного аппарата изучаемой темы (32,5%), за ними расположилось понимание необходимости иного представления

учебного материала из-за различий когнитивных способностей у иностранных студентов по сравнению с российскими обучающимися (28,8%). Мнение о том, что подготовка к занятиям с иностранными обучающимися не отличается от подготовки к занятиям с российскими студентами (9,4%), заметно уменьшается с увеличением стажа преподавательской деятельности и опыта работы с иностранными студентами, а также от ассистентов к заведующим кафедрами. Отличительно от других проявили себя в данном вопросе преподаватели кафедр гуманитарного и клинического профилей.

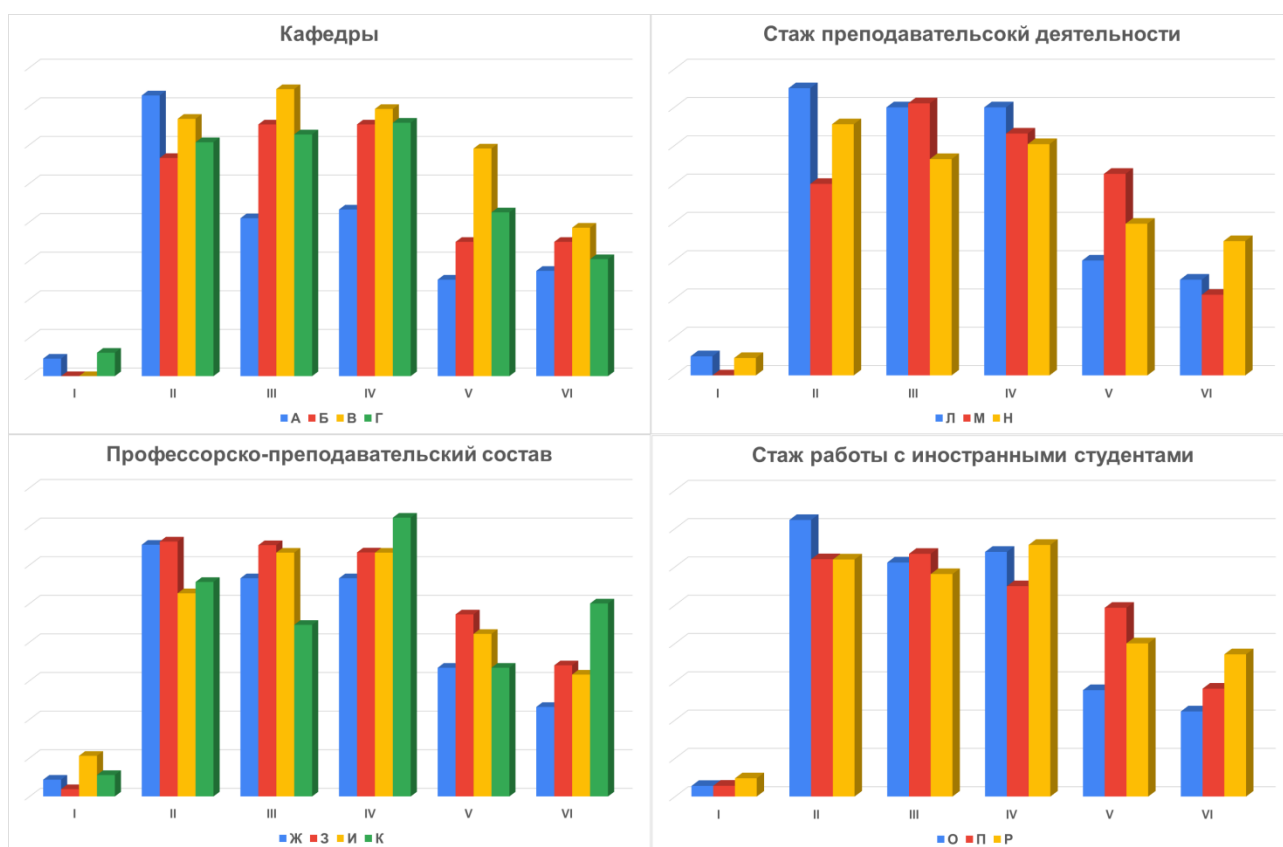


Рис. 5. Ответы на вопрос «Привлечение иностранных обучающихся к студенческой научно-исследовательской работе (НИРС)...»

- I – не отличается от активности российских студентов
- II – осложняется наличием у них языковых трудностей
- III – осложняется более низкой базовой подготовкой по предмету
- IV – осложняется с более низким уровнем мотивации
- V – осложняется более низкой эффективностью учебной деятельности, что приводит к нежеланию заниматься НИРС
- VI – осложняется необходимостью дополнительных усилий со стороны преподавателя для успешного проведения НИРС и подготовки к выступлению на конференции с участием иностранных студентов
- A – кафедры гуманитарного профиля
- Б – кафедры естественнонаучного профиля
- В – кафедры медико-биологического профиля
- Г – кафедры клинического профиля

Ж – преподаватели/ассистенты
З – доценты
И – профессора
К – заведующие кафедрами
Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

Как показано на Рис. 5, привлечение иностранных обучающихся к студенческой научно-исследовательской работе в основном осложняется наличием у них языковых трудностей (63,7%), более низким уровнем мотивации (61,8%) и более низкой базовой подготовкой по предмету (60,4%), при этом меньше других влияние языковых трудностей на данный аспект заметили сотрудники кафедр гуманитарного профиля, ассистенты и преподаватели, а также представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и работы с иностранными студентами менее трех лет, что вполне объяснимо. Также вполне поддается объяснению то, что сотрудники клинических кафедр, преподаватели с опытом работы с иностранными студентами более 10 лет и заведующие кафедрами легче других мотивируют зарубежных студентов к проведению научно-исследовательской работы. Преподаватели кафедр медико-биологического профиля чаще других замечают, что более низкая эффективность учебной деятельности иностранных студентов приводит к нежеланию заниматься НИРС, на что меньше других обращают внимание преподаватели кафедр гуманитарного профиля, ассистенты и преподаватели, а также представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами менее трех лет.

Преподаватели кафедр медико-биологического профиля также чаще других отметили, что привлечение иностранных обучающихся к студенческой научно-исследовательской работе требует дополнительных усилий со стороны

преподавателя для ее успешного проведения, а также подготовки к выступлению на конференции с участием иностранных студентов, их мнение поддерживают заведующие кафедрами и представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более 10 лет. На этот аспект меньше других обратили внимание преподаватели кафедр гуманитарного профиля,

ассистенты и преподаватели, а также представители профессорско-преподавательского состава, имеющие опыт работы с иностранными студентами менее трех лет.

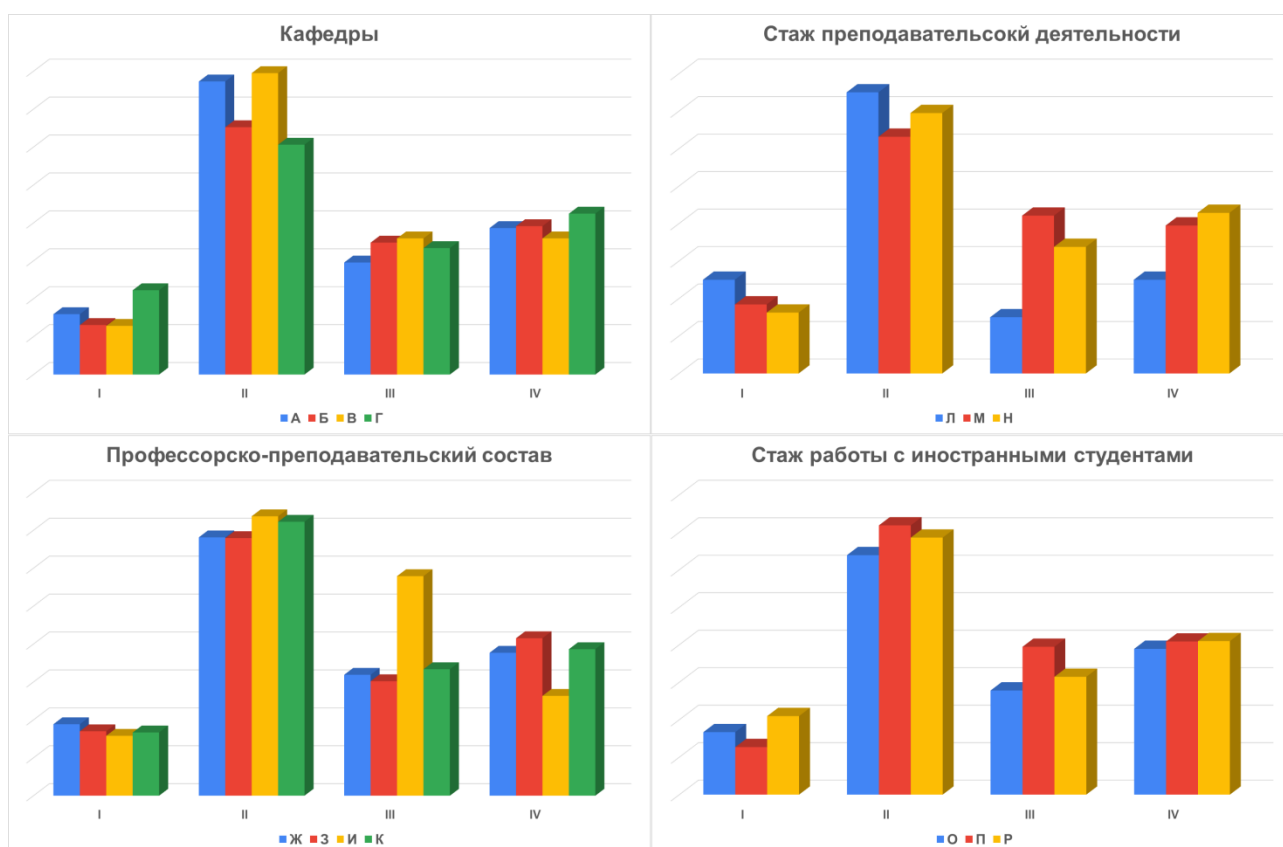


Рис. 6. Ответы на вопрос «Учебные пособия для иностранных студентов...»

- I – не отличаются от тех, что применяются при обучении российских студентов
- II – должны учитывать языковые трудности обучения иностранных студентов
- III – должны учитывать особенности систем образования в странах, откуда поступили иностранные студенты
- IV – подразумевают дополнительную подготовку преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка
- А – кафедры гуманитарного профиля
- Б – кафедры естественнонаучного профиля
- В – кафедры медико-биологического профиля
- Г – кафедры клинического профиля

Ж – преподаватели/ассистенты
З – доценты
И – профессора
К – заведующие кафедрами
Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

Отдельное место в организации и реализации учебного процесса с иностранными студентами занимают учебные пособия, которым в настоящее время уделяется незаслуженно мало внимания. Тем не менее, необходимость учета в учебно-методической литературе языковых особенностей изучения иностранными студентами той или иной дисциплины на неродном для них языке (68,9%) больше других отметили преподаватели кафедр медико-биологического и гуманитарного профилей, в то время как профессора и заведующие кафедрами продемонстрировали незначительно более высокие показатели по сравнению с доцентами, преподавателями и ассистентами, а стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами не проявил своего влияния, сохранив показатели на самом высоком в данном вопросе уровне.

На втором месте отмечено понимание необходимости обеспечения дополнительной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка (40,5%), третье место заняла потребность учета особенностей систем образования в странах, откуда поступают в ВолгГМУ иностранные студенты (33,5%), при этом отразить специфику зарубежного образования в своих пособиях пожелали профессора, а также представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами от трех до десяти лет. В это самое время менее других проходить дополнительную подготовку по обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых

языка пожелали профессора, в то время как представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами от трех до десяти лет и больше, несколько больше других ощущают необходимость в такого рода дополнительной подготовке.

Мнение о том, что учебные пособия не должны отличаться от тех, что применяются при обучении российских студентов (17,5%), встречается несколько чаще по сравнению с другими вопросами в анкете, но стабильно занимает заключительную позицию по степени значимости, при этом не выявляя какой-нибудь однозначной зависимости в данном аспекте.

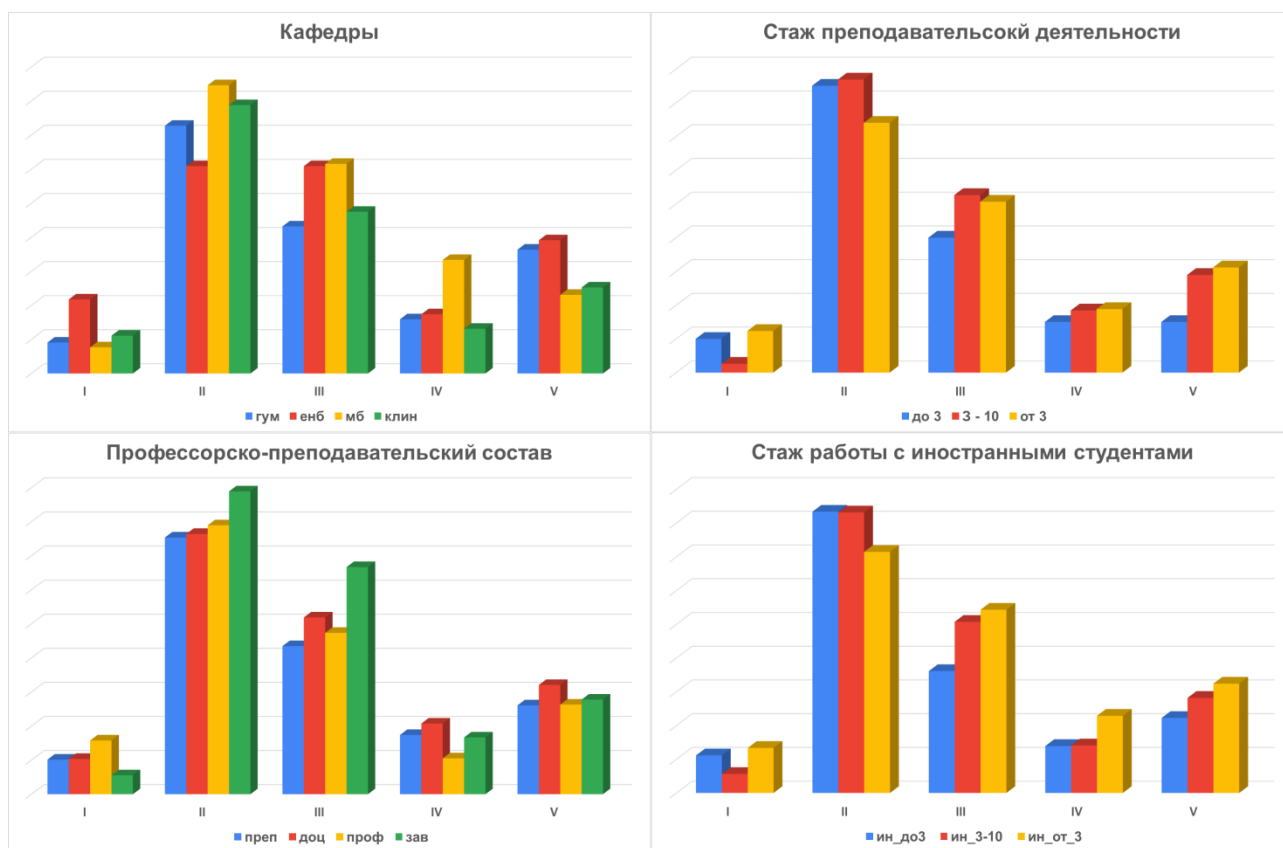


Рис. 7. Ответы на вопрос «По Вашему мнению, проведение занятий лекционного типа в дистанционном формате у иностранных студентов...»

I – не отличается от российских студентов

II – осложняется языковыми (коммуникативными) трудностями обучения иностранных студентов

III – осложняется более низким уровнем базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах

IV – осложняется культурными различиями

V – зависит от специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка

A – кафедры гуманитарного профиля

- Б – кафедры естественнонаучного профиля
- В – кафедры медико-биологического профиля
- Г – кафедры клинического профиля
- Ж – преподаватели/ассистенты
- З – доценты
- И – профессора
- К – заведующие кафедрами
- Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
- М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
- Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
- О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
- П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
- Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

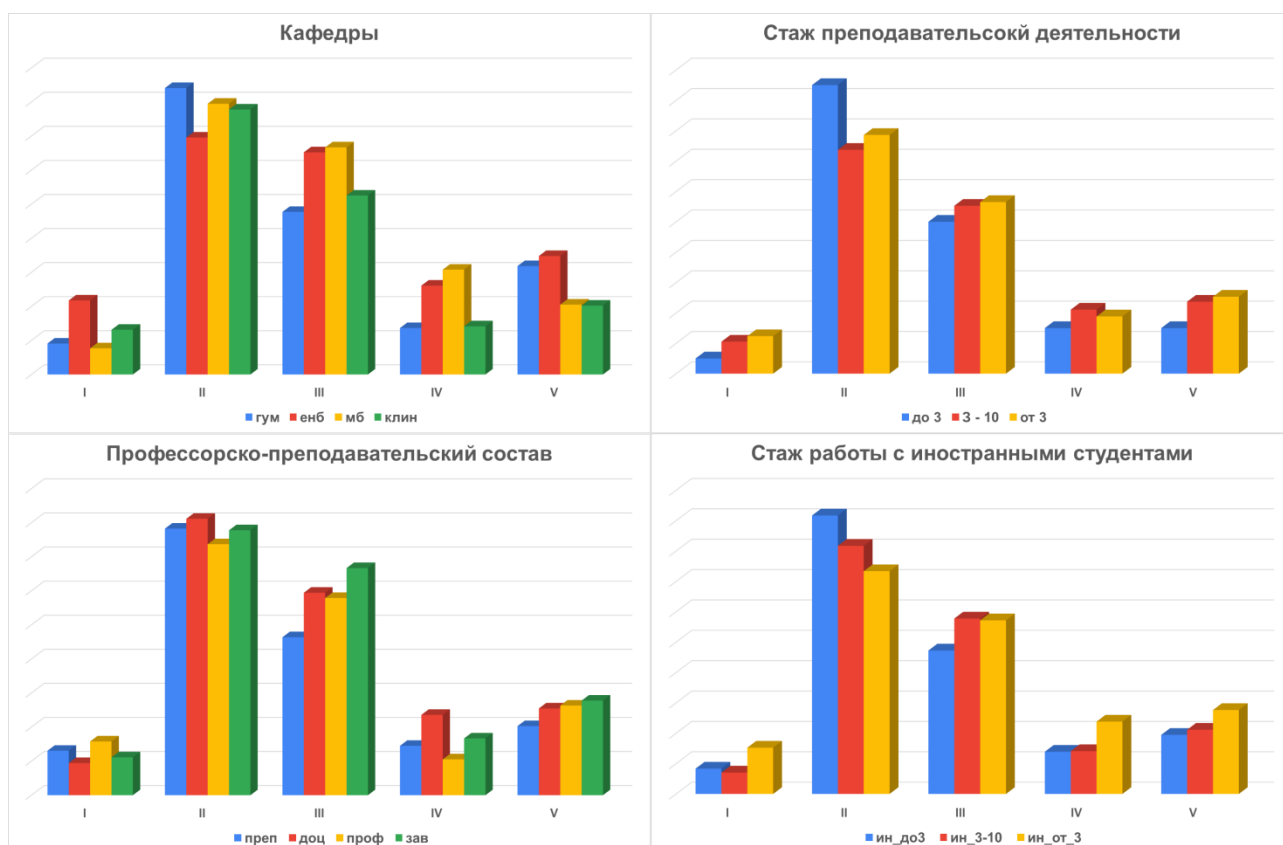


Рис. 8. Ответы на вопрос «По Вашему мнению, проведение занятий семинарского типа в дистанционном формате у иностранных студентов...»

- I – не отличается от российских студентов
- II – осложняется языковыми (коммуникативными) трудностями обучения иностранных студентов
- III – осложняется более низким уровнем базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах
- IV – осложняется культурными различиями
- V – зависит от специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка
- A – кафедры гуманитарного профиля

Б – кафедры естественнонаучного профиля
В – кафедры медико-биологического профиля
Г – кафедры клинического профиля
Ж – преподаватели/ассистенты
З – доценты
И – профессора
К – заведующие кафедрами
Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

Ответы на предыдущие два вопроса было бы логично оценивать в сравнении. Как видно из Рис. 7 и Рис 8, наличие языковых (коммуникативных) трудностей проявляется как на лекционных занятиях (77,4%), так и на семинарских (79,2%), при этом менее других на этот аспект обращают внимание на кафедрах естественнонаучного профиля, а уменьшение показателей у представителей профессорско-преподавательского состава, имеющих стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более десяти лет можно объяснить наличием большего опыта, позволяющего уменьшить негативное влияние этого аспекта на учебный процесс.

Одновременно с этим наличие более низкого уровня базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах практически повсеместно проявляется как на лекционных занятиях (50%), так и на занятиях семинарского типа (55,7%), что чаще других отражено в ответах сотрудников кафедр естественнонаучного и медико-биологического профилей, а также заведующих кафедрами и представителей профессорско-преподавательского состава, имеющих стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более трех лет.

Оценка профессорско-преподавательским составом ВолгГМУ влияния культурных различий занимает предпоследнюю по частотности указания позицию и не имеет значимых отличий на лекционных занятиях (18,4%) по

сравнению с семинарскими (18,9%), но отличается по профилям кафедр и стажу работы преподавателей.

При этом примечательна оценка преподавателями необходимости их дополнительной подготовки к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка на лекционных занятиях (29,2%) и семинарских (24,1%) – мнения представителей кафедр гуманитарного и естественнонаучного профилей заметно отличается от мнения сотрудников кафедр медико-биологического профилей, также потребность в дополнительной подготовке отмечена представителями профессорско-преподавательского состава, имеющими стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более трех лет.

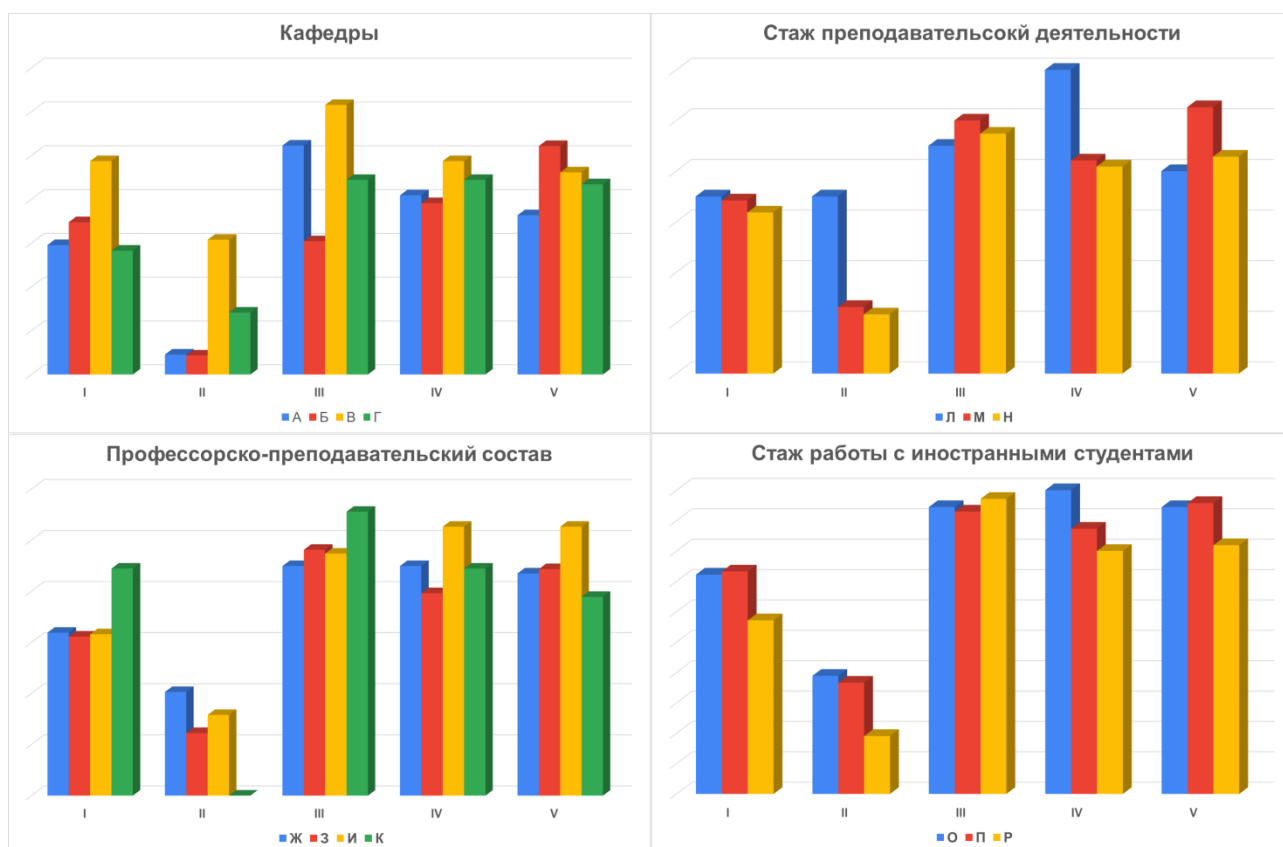


Рис. 9. Ответы на вопрос «По Вашему мнению, самым сложным при обучении иностранных студентов медвуза является реализация технологии...»

I – дифференцированного обучения

II – применения информационных средств обучения

III – создания индивидуальных образовательных траекторий

IV – лично ориентированного обучения

V – лингвометодической поддержки при обучении на неродном для обучаемых языке

A – кафедры гуманитарного профиля

- Б – кафедры естественнонаучного профиля
- В – кафедры медико-биологического профиля
- Г – кафедры клинического профиля
- Ж – преподаватели/ассистенты
- З – доценты
- И – профессора
- К – заведующие кафедрами
- Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
- М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
- Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
- О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
- П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
- Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

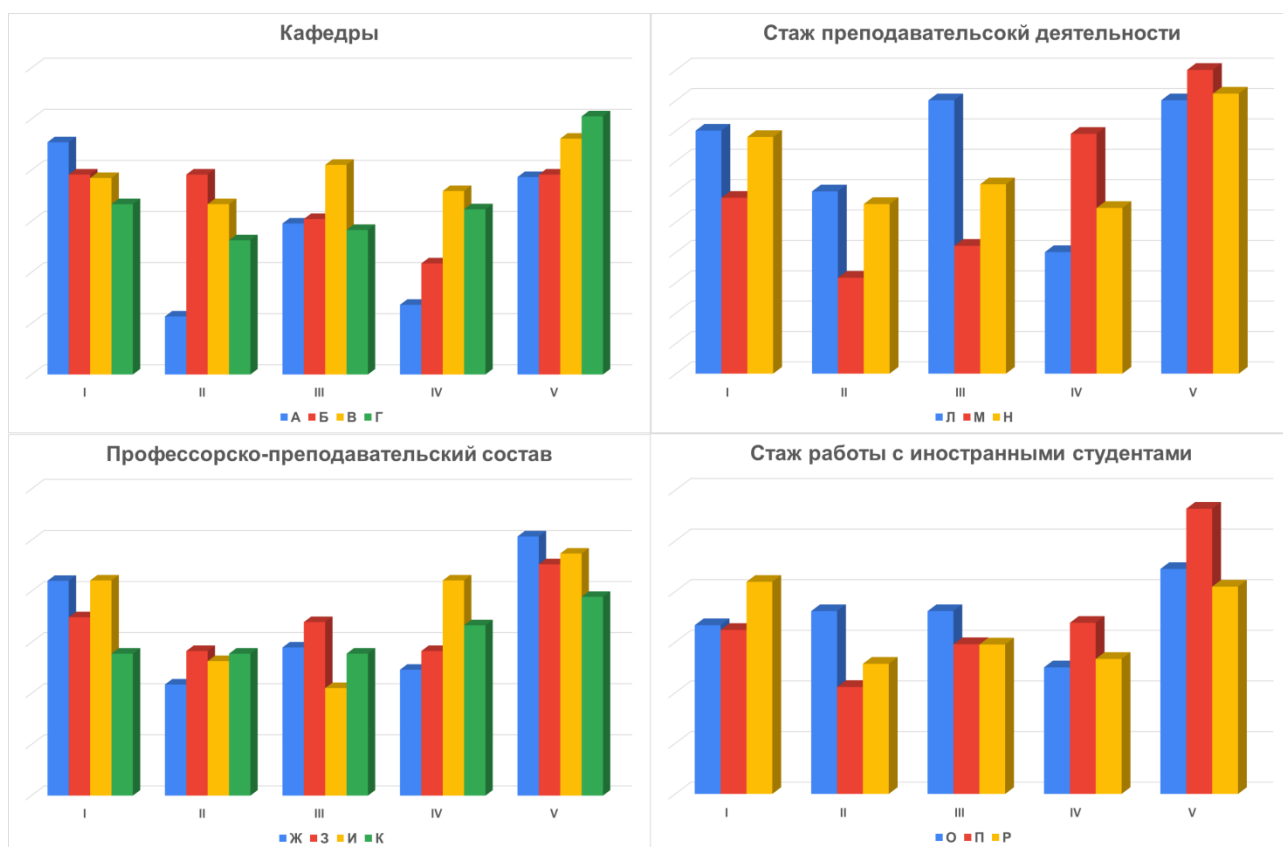


Рис. 10. Ответы на вопрос «По Вашему мнению, перспективным направлением в обучении иностранных студентов медвуза является технология...»

- І – лично ориентированного обучения
- ІІ – дифференцированного обучения
- ІІІ – создания индивидуальных образовательных траекторий
- ІV – применения информационных средств обучения
- V – лингвометодической поддержки при обучении на неродном для обучаемых языке
- А – кафедры гуманитарного профиля
- Б – кафедры естественнонаучного профиля
- В – кафедры медико-биологического профиля
- Г – кафедры клинического профиля
- Ж – преподаватели/ассистенты
- З – доценты
- И – профессора

К – заведующие кафедрами
Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

Сравним данные, представленные на Рис. 9 и Рис 10. По мнению принявших участие в опросе представителей профессорско-преподавательского состава самым сложным оказалось создание индивидуальных образовательных траекторий (47,6%), на что больше других обратили свое внимание сотрудники кафедр медико-биологического и гуманитарного профилей, а также заведующие кафедрами. Второе место занимает обеспечение лингвометодической поддержки при обучении на неродном для обучаемых языке (44,3%). Далее следуют личностно-ориентированное обучение (42,9%) и дифференцированное обучение (32,5%), а меньше всего затруднений вызывает применение в учебном процессе информационных технологий (14,2%).

При этом в качестве самого перспективного направления была отмечена технология лингвометодической поддержки при обучении на неродном для обучаемых языке (46,7%), при этом в большей степени потребность в таких технологиях обнаружена на кафедрах медико-биологического и клинического профилей, но постепенное падение интереса замечено от ассистентов и преподавателей к заведующим кафедрами. Непросто объяснить тот факт, что представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более десяти лет, указывали данный вариант примерно с такой же частотой, что и те, кто преподает менее трех лет. Вторым наиболее перспективным направлением является личностно-ориентированное образование (37,3%, уменьшается от кафедр гуманитарного профиля к кафедрам клинического профиля), далее замыкают рейтинг создание индивидуальных образовательных траекторий (30,7%, больше всего это актуально для кафедр

медико-биологического профиля), применение информационных средств обучения (28,8%, заметно увеличивается от кафедр гуманитарного профиля к кафедрам медико-биологического профиля, но незначительно снижается на кафедрах клинического профиля), а также технологии дифференцированного обучения (25,9%, меньше других это указали представители кафедр гуманитарного профиля). При этом респонденты могли не учитывать возможность интеграции отдельных элементов вплоть до дифференцированного обучения иностранных студентов с возможностью создания индивидуальных образовательных траекторий с персональной лингвометодической поддержкой средствами информационных технологий с привлечением искусственного интеллекта.

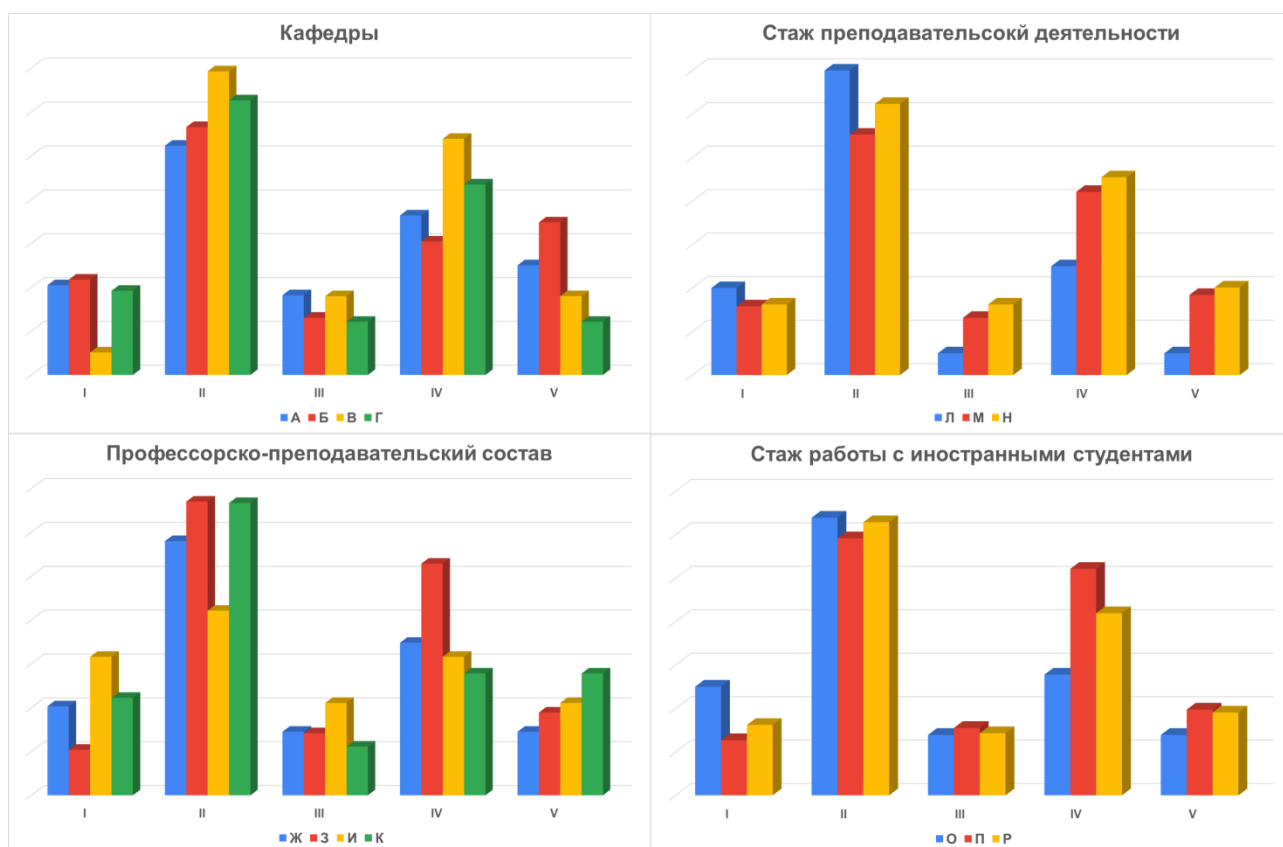


Рис. 11. Ответы на вопрос «Юмор (шутки, смешные истории) в аудитории с иностранными студентами...»

I – не отличается от российских студентов

II – осложняется языковыми (коммуникативными) трудностями обучения иностранных студентов

III – осложняется более низким уровнем базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах

IV – практически отсутствует в группах с иностранными студентами из-за различий национальных культур, незнание которых может привести к конфликтным ситуациям

V – зависит от специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучающихся языка
А – кафедры гуманитарного профиля
Б – кафедры естественнонаучного профиля
В – кафедры медико-биологического профиля
Г – кафедры клинического профиля
Ж – преподаватели/ассистенты
З – доценты
И – профессора
К – заведующие кафедрами
Л – стаж преподавательской деятельности до 3-х лет
М – стаж преподавательской деятельности от 3-х до 10 лет
Н – стаж преподавательской деятельности более 10 лет
О – стаж обучения иностранных студентов до 3-х лет
П – стаж обучения иностранных студентов от 3-х до 10 лет
Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

Наличие элементов юмора на занятиях, с одной стороны, является сложной для оценки категорией в части допустимости, но, с другой стороны, может являться индикатором обеспечения достаточного коммуникативного контакта и взаимопонимания между преподавателями и учебной группой. Тот же вопрос в аудитории с иностранными студентами усложняется не только языковым аспектом, но культурным, включающим многочисленные исторические и контекстные пласты. Проведенный опрос показал, что в среднем 61,8% респондентов считают, что применение в учебном процессе с иностранными студентами элементов юмора осложняется языковыми (коммуникативными) трудностями обучения иностранных студентов, 42,9% опрошенных отметили, что элементы юмора практически отсутствуют в группах с иностранными студентами из-за различий национальных культур, незнание которых может привести к конфликтным ситуациям. При этом влияние на данный феномен специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучающихся языка отмечено у 18,4% респондентов, а 16,5% случаев не обнаружено отличий в применении элементов юмора от обучения российских студентов. Очевидно, более низкий уровень базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах оказывает незначительное влияние на данный вопрос, на что указали 14,6% респондентов.

Таким образом, проведенное исследование показало не только высокую значимость персонифицированного подхода к обучению зарубежных студентов, но и наличие потребностей преподавателей в специальной подготовке к обучению иностранных обучающихся, включающей такие студенто-ориентированные подходы, как лично-ориентированное обучение, учитывающее индивидуальные способности и потребности обучающегося, дифференцированное обучение, учитывающее индивидуальные особенности студентов разбиение неоднородной по уровню учебной группы на гомогенные микрогруппы с внедрением вариативных заданий, вплоть до создания индивидуальных образовательных траекторий. Различия,

обусловленные профилями реализуемых дисциплин, опытом преподавательской деятельности и работы с иностранными студентами и т.д. нашли свое отражение в ответах преподавателей, что свидетельствует о необходимости применения дифференцированного подхода и на курсах повышения квалификации преподавателей по методике обучения иностранных студентов. При этом начатая в России в конце XX века технология лингвометодической поддержки при обучении учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка получила глобальное распространение, что свидетельствует о ее эффективности. Разумеется, данный процесс не только является трудоемким, но и может быть отнесен к высокотехнологичным, что подразумевает более широкое внедрение современных информационных технологий обучения, в том числе с применением технологий искусственного интеллекта. Упомянутые выше технологии обучения являются не только дополняющими друг друга в концепции персонифицированной подготовки иностранных студентов медвуза, а нуждаются в большей интеграции с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Литература

1. Ивлева Н.В., Карасева М.В., Зеленкова П.В. Система персонифицированного формирования занятия по обучению иностранному языку // Ивлева Н.В., Карасева М.В., Зеленков П.В. Система персонифицированного формирования занятия по обучению иностранному языку // Решетневские чтения. 2015. №19. С. 218-220.

2. Курбацкая Т.Б., Ячина Н.П., Добротворская С.Г., Минкин В.С. Формирование кросскультурной компетентности в условиях сложного общества // Казанская наука. 2019. № 6. С. 43-45.

3. Лесникова С.Л., Кагакина Е.А. Дидактические и методические аспекты поликультурного образования в университете // Мир науки, культуры, образования. № 2(99), 2023. С. 152-154.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. N 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» // [Prilozhenie-15.pdf \(herzen.spb.ru\)](https://herzen.spb.ru/prilozhenie-15.pdf)

5. An, Jiangshan & Childs, Ann. (2023). Teacher questions, wait time, and student output in classroom interaction in EMI science classes: An interdisciplinary view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 13. 471–493. 10.14746/ssllt.38283.

6. Carrio-Pastor, María. (2019). Internationalising Learning in Higher Education. *The Challenges of English as a Medium of Instruction*. 10.1007/978-3-030-21587-3.

7. **Griffiths, Carol. (2023). The Practice of English as a Medium of Instruction (EMI) Around the World. Edited by Carol Griffiths. 10.1007/978-3-031-30613-6.**

8. Kampen, Evelyn & Admiraal, Wilfried & Berry, Amanda. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 21. 222-236. 10.1080/13670050.2016.1154004.

9. Kim, Haemin & Graham, Keith. (2022). CLIL Teachers' Needs and Professional Development: A Systematic Review. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 15. e1515. 10.5294/laclil.2022.15.1.5.

10. Kovrizhnykh, D. V. Analysis of Teaching Physics Through Interim Language as Preconditions for Humanitarian Training of Science Teachers for Differentiated Approach in CLIL / D. V. Kovrizhnykh // *Journal of Higher Education Theory and Practice*. – 2022. – Vol. 22, No. 8. – P. 19-32. – DOI 10.33423/jhetp.v22i8.5312.

11. Kovrizhnykh, D. V. Contribution of English as a Second Language to Preparedness of International Medical Students in Physics in Interim Language / D. V. Kovrizhnykh // *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives : Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives"*, St. Petersburg, 25–27 марта 2020 года. – St. Petersburg: Springer Nature, 2020. – P. 349-356. – DOI 10.1007/978-3-030-47415-7_37.

12. Kovrizhnykh, D. V. English Medium Instruction and Teachers' Training in a Foreign Language: Case of Physics Classroom at a Medical University / D. V. Kovrizhnykh // *Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives : Proceedings of the Conference, Saint Petersburg, 20–22 апреля 2022 года*. Vol. 499. – Saint Petersburg: Springer Nature Switzerland AG, 2022. – P. 224-232.

13. Lo, Yuen Yi & Lin, Angel & Cheung, Tracy. (2018). Supporting English-as-a-Foreign-Language (EFL) Learners' Science Literacy Development in CLIL: A Genre-Based Approach. 10.1007/978-3-319-69197-8_6.

14. Macaro, Ernesto & Han, Shuangmiao. (2019). English medium instruction in China's higher education: teachers' perspectives of competencies, certification and professional development. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 41. 1-13. 10.1080/01434632.2019.1611838.

15. Muttaqin, Syariful. (2022). Professional Development for English-medium Instruction Lecturers: A Critical Review. 10.4108/eai.9-10-2021.2319689.

16. Sun, Yi. (2023). The professionalization of English medium instruction lecturer: content and certification. *Frontiers in Education*. 8. 10.3389/feduc.2023.1191267.

17. Zhou, S., Fung, D., & Thomas, N. (2023). Towards deeper learning in EMI lectures: the role of English proficiency and motivation in students' deep processing of content knowledge. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2248078>

18. <http://government.ru/info/27864/>