

Освоение студентами профессиональной медицинской лексики на раннем этапе обучения русскому языку как иностранному

Mastering professional medical vocabulary by students at an early stage of teaching Russian as a foreign language

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.12737/2500-3305-2025-10-6-267-276

Комцяи К.Б.

Старший преподаватель кафедры русского языка, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Санкт-Петербург

e-mail: chriskom91@yandex.ru

Komtsyan K.B.

Senior Lecturer, Department of Russian Language, Saint Petersburg State Pediatric Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation, Saint Petersburg

e-mail: chriskom91@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические и методические основания раннего включения профессионально ориентированной медицинской лексики в курс обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе (уровни А1-А2) в медицинских вузах. Обоснована актуальность данной проблемы в условиях необходимости быстрой академической и профессиональной адаптации иностранных студентов. Предлагается трёхэтапная стратегия интеграции профессиональной лексики, сочетающая диагностику языковой подготовки, моделирование типичных речевых ситуаций и закрепление лексических единиц в письменной и устной практике. Особое внимание уделено методическим приёмам: использованию визуализации, диалогических моделей, ролевых игр и мнемонических стратегий. Представлены примеры заданий, направленных на развитие лексических навыков в контексте будущей профессиональной деятельности. Сделан вывод о высокой эффективности ранней интеграции медицинской лексики при условии системного и дозированного её включения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная медицинская лексика, методика преподавания русского языка как иностранного, начальный уровень обучения русскому языку как иностранному.

Abstract

The article examines the theoretical and methodological foundations for the early integration of professionally oriented medical vocabulary into the Russian as a foreign language course at the beginner level in medical universities. The relevance of the issue is substantiated in the context of the urgent need for rapid academic and professional adaptation of international students. A three-stage strategy for vocabulary integration is proposed, combining diagnostics of language competence, modeling of typical communicative situations, and reinforcement of lexical units through oral and written practice. Special attention is given to methodological techniques such as visualization, dialogue models, role-playing, and mnemonic strategies. The paper provides practical examples of exercises aimed at developing vocabulary skills within the context of future medical practice.

The study concludes that early integration of medical vocabulary is highly effective when applied systematically and in a pedagogically balanced manner.

Keywords: Russian as a foreign language, professional medical vocabulary, methods of teaching Russian as a foreign language, basic level of teaching Russian as a foreign language.

Введение

В условиях глобализации и расширения международного образовательного сотрудничества наблюдается стабильный рост числа иностранных студентов, обучающихся в российских высших учебных заведениях, в том числе медицинского профиля. Эти студенты сталкиваются с необходимостью не только овладеть русским языком как средством повседневной и академической коммуникации, но и быстро адаптироваться к специфической профессиональной среде. Успешная интеграция в учебный процесс медицинского вуза невозможна без уверенного владения профессиональной медицинской лексикой, которая составляет основу устной и письменной коммуникации в данной сфере.

Тем не менее, традиционные программы обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) предполагают поэтапное усвоение языка: сначала – базовая грамматика и общеупотребительная лексика, а затем – профессионально ориентированные элементы. Такой подход, являясь оправданным с точки зрения методической последовательности, оказывается недостаточно эффективным в условиях ограниченного времени обучения и выраженной заинтересованности студентов в изучении профильной лексики уже на начальных этапах.

Современные тенденции в преподавании иностранных языков акцентируют внимание на необходимости ранней профессиональной ориентации и функциональности языкового образования. В этой связи все более актуальной становится задача введения языковых средств профессионального общения уже на раннем этапе обучения (начиная с уровня А1). Речь идёт не о перегрузке студентов сложной терминологией, а о системном, дозированном включении базовых медицинских профессионализмов и речевых моделей, актуальных для деятельности будущих специалистов.

Раннее включение медицинской лексики в курс РКИ позволяет не только сформировать устойчивую языковую базу, адаптированную под реальные коммуникативные потребности врачей, но и способствует развитию мотивации, укреплению междисциплинарных связей, а также более гармоничной интеграции иностранного студента в академическую и профессиональную среду.

Актуальность настоящего исследования связана с необходимостью переосмысления подходов к отбору содержания обучения РКИ в медицинских вузах с учётом современных требований: коммуникативной направленности, прагматичности и профессиональной ориентированности. Несмотря на наличие ряда работ, посвящённых профессиональному компоненту в освоении РКИ, вопросы его ранней интеграции на начальном этапе остаются недостаточно разработанными, что и определяет *научную новизну* данного исследования.

Целью настоящей работы является обоснование целесообразности внедрения профессиональной медицинской лексики на раннем этапе изучения РКИ и разработка методических стратегий по её включению в учебный процесс.

В соответствии с поставленной целью в работе решаются следующие *задачи*:

- проанализировать существующие алгоритмы работы с профессиональной лексикой в группах уровней А1-А2 в рамках занятий по РКИ в медицинских вузах;
- определить принципы отбора и подачи профильной лексики для иностранных студентов-медиков уровней А1-А2;
- предложить конкретные методические приёмы и формы работы с медицинскими профессионализмами на данных уровнях.

Объектом исследования выступает процесс обучения РКИ в условиях медицинского вуза, а *предметом* – методика внедрения профессиональной медицинской лексики на уровнях А1-А2.

Гипотеза настоящей работы заключается в том, что интеграция языковых средств профессионального общения на раннем этапе обучения РКИ (уровни А1-А2) способствует более эффективному формированию лингвистической и коммуникативной компетенций иностранных студентов-медиков, повышает их мотивацию к изучению языка, улучшает академическую адаптацию и ускоряет процесс включения в контекст получаемой специальности.

Теоретической базой исследования послужили работы, освещающие общие вопросы преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного (В.Н. Вагнер; Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез; А.Н. Щукин; И.П. Лысакова); труды по методике преподавания лексики в аспекте РКИ (Е.П. Елисеева, И.А. Дедов; А.В. Ковалева; И.Ю. Малкова; Е.В. Рубцова, Н.В. Девдариани; Л.Г. Юсупова, Г.Х. Казыханова); научные статьи, посвящённые частным вопросам преподавания РКИ с ориентацией на профессиональную (медицинскую) лексику (Е.М. Зиновьева; Н.А. Мишонкова; Е.В. Орлова; А.А. Шарапа, М.М. Гладышева, Н.Н. Людчик); публикации, затрагивающие проблемы коммуникативной и речевой подготовки иностранных студентов в медицинских вузах России (Е.Е. Шлейникова, А.А. Дементьева).

Практическая значимость работы заключается в возможности применения разработанных методических приёмов при обучении русскому языку как иностранному студентов медицинских вузов на уровнях А1-А2. Представленные в статье принципы отбора, подачи и систематизации профессиональной медицинской лексики позволяют адаптировать содержание учебных курсов РКИ к актуальным коммуникативным потребностям иностранных обучающихся. Внедрение предлагаемых стратегий способствует более быстрой языковой и профессиональной адаптации иностранных студентов, укреплению междисциплинарных связей и повышению эффективности учебного процесса в медицинских образовательных учреждениях.

Обсуждения и результаты

Формирование профессиональной речевой компетенции у иностранных студентов медицинских вузов обуславливает необходимость пересмотра традиционных подходов к обучению РКИ. Современные требования к подготовке специалистов-медиков предполагают необходимость раннего включения профессиональной лексики в учебный процесс уже на элементарном уровне владения языком [1, с.197]. Такой подход позволяет не только ускорить профессиональную адаптацию иностранных студентов, но и создать базис для успешного усвоения профильных дисциплин, преподаваемых параллельно с курсом РКИ [2, с.102].

На начальном этапе обучения РКИ формируется не просто общее коммуникативное владение языком, но и закладываются основы лингвистической компетенции, необходимой для профессионального взаимодействия. Включение медицинской лексики в учебный процесс уже на уровне А1-А2 позволяет студентам воспринимать язык не как абстрактную систему, а как инструмент будущей профессиональной деятельности [2, с.103]. Это особенно актуально в условиях погружения студентов в медицинскую образовательную среду, где с первых недель обучения они сталкиваются с предметами, насыщенными специализированной лексикой.

Изучение профессиональной лексики на начальном этапе осуществляется через работу с тематически организованными речевыми моделями: «В регистратуре», «У врача», «В аптеке», «В поликлинике» и др. [3, с.61]. Такие модели служат переходным этапом от общего языка к профессиональной речи, обеспечивая освоение клише и конструкций, актуальных для повседневного общения в медицинских учреждениях.

Эффективное усвоения профессионально ориентированной лексики невозможно без системного методического подхода. Как отмечают Е.В. Рубцова и Н.В. Девдариани [4, с.60], лексический материал должен вводиться не изолированно, а в контексте устойчивых речевых конструкций. Такой подход позволяет обучающимся воспринимать лексику как элемент

функциональной речевой структуры, что соответствует принципам коммуникативно-ориентированного обучения.

На первичном этапе освоения профессиональной лексики используются средства наглядности – схемы, таблицы, изображения, инфографика. Они способствуют формированию ассоциативных связей и облегчают запоминание сложных понятий [4, с.60]. Так, при изучении темы «Медицинские учреждения» рекомендуется использовать наглядные ряды: поликлиника – регистратура – врач – кабинет – лечение, демонстрирующие не только лексические связи, но и логическую последовательность действий в реальной ситуации.

Преподавание профессиональной лексики в медицинском вузе должно учитывать как языковые, так и дисциплинарные особенности. Е.М. Зиновьева [2, с.102] подчёркивает важность синхронизации тематики занятий по РКИ с курсами профессионального цикла. Такая межпредметная координация позволяет обеспечить лингвистическую поддержку профильного обучения, облегчая восприятие специализированных понятий и терминов.

Важным компонентом овладения лексической стороной речи является формирование лексического навыка [5, с.89], понимаемого как речевое действие, обеспечивающее точный и автоматизированный выбор лексических единиц в соответствии с целями речевого общения. Данный навык охватывает как продуктивные, так и рецептивные виды речевой деятельности.

Формирование лексического навыка осуществляется параллельно с усвоением лексических знаний, которые служат необходимой основой для развития соответствующих умений и речевых действий. Таким образом, обучение лексике представляет собой сложный, многоплановый процесс, в котором отдельные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимной обусловленности.

С нашей точки зрения, при обучении профессионально ориентированной лексике, в частности медицинской, необходимо опираться на системное представление лексической единицы с учётом её парадигматических и синтагматических связей. Использование таких структур, как синонимические ряды, антонимические пары, лексико-семантические группы, семантические поля, лексико-семантические варианты и их внутренняя структура, способствует более глубокому освоению лексики и обеспечивает эффективность формирования словарного запаса и лексических навыков у иностранных студентов – будущих врачей.

В методической литературе наличествуют различные подходы к этапам работы с лексическим материалом. Так, А.В. Ковалева выделяет следующие стадии:

- 1) «Презентация новой лексики, осуществляемая через введение лексической единицы в контекст и её интерпретацию, центральным элементом которой является семантизация – раскрытие значения слова;
- 2) организация усвоения, включающая выполнение подготовительных и речевых упражнений, направленных на активизацию введённого лексического материала;
- 3) этап повторения и контроля, обеспечивающий обратную связь, и позволяющий оценить степень усвоения лексики обучающимися» [6, с.231-233].

Схожую структуру этапов предлагает А.Н. Щукин, который выделяет: ознакомление с лексической единицей (её представление), объяснение значения (семантизацию), закрепление и автоматизацию навыка, а также применение лексики в разнообразных коммуникативных ситуациях. Примечательно, что автор рассматривает представление и семантизацию как самостоятельные этапы работы с лексикой [5, с.115].

Несмотря на различия в терминологии, основные этапы, предлагаемые исследователями, демонстрируют концептуальное единство: предъявление лексической единицы, объяснение её значения, закрепление и автоматизация, включение в речевую практику, а также контроль уровня сформированности лексических навыков в процессе речевой деятельности.

Изучение профессионально ориентированной лексики в иноязычной аудитории требует уточнения и расширения традиционной методической структуры. Особенности данного процесса обусловлены не только уровнем языковой подготовки обучающихся, но и спецификой будущей профессиональной деятельности. В отличие от общеупотребительной

лексики, профессионально ориентированные языковые единицы обладают высокой степенью терминологической насыщенности, что предъявляет повышенные требования к этапам их введения и усвоения. В связи с этим до формирования устойчивого лексического навыка необходимо предусмотреть предварительный подготовительный этап, включающий решение ряда методических задач.

Во-первых, необходим тщательный отбор лексического материала в соответствии с профилем обучения, что предполагает опора на междисциплинарные связи и ориентацию на специфику содержания образовательной программы. Целью отбора является формирование оптимального объёма лексических единиц, подлежащих усвоению в ограниченный временной промежуток. Хотя профессиональные лексические минимумы, разрабатываемые специалистами, служат ориентиром и отражены в программных документах, широкий спектр тематики профессиональных дисциплин требует выделения ключевых понятий, формирующих фундамент профессиональной языковой подготовки. Следуя подходу В.Н. Вагнер [7], необходимо учитывать факторы, определяющие содержательную и прагматическую релевантность лексики: особенности целевой аудитории, цели обучения, а также набор тем и речевых ситуаций, значимых для конкретного контингента обучающихся.

Во-вторых, необходимо теоретическое осмысление и установление места профессионально ориентированной лексики в системе практического курса РКИ. Это предполагает сопоставительный анализ понятий «терминологическая лексика» и «профессионально ориентированная лексика», несмотря на относительную разработанность термина в рамках научного стиля, последняя категория до сих пор не получила однозначного определения в методической литературе. Неясность границ и критериев данной лексики затрудняет её внедрение в учебный процесс и требует дополнительной систематизации.

В-третьих, важной задачей становится структурирование лексического материала. Помимо традиционных принципов отбора – тематического, логико-семантического и грамматико-структурного – следует учитывать стилистическую маркированность единиц, их принадлежность к общей или специализированной терминологической системе, а также частотность и контекст употребления в аутентичных профессиональных текстах. Такая классификация способствует формированию методически обоснованной и функционально значимой лексической базы, обеспечивающей эффективность языковой подготовки будущих специалистов.

В-четвертых, необходимо определить способ семантизации лексических единиц. В методической литературе традиционно выделяют два основных подхода к семантизации лексических единиц: переводной и беспереводной [8]. Каждый из них обладает как определёнными методическими преимуществами, так и ограничениями.

Беспереводная семантизация способствует активизации мыслительной деятельности обучающегося с опорой на языковую догадку, контекстуальные подсказки и ранее усвоенный языковой опыт. Такой способ обеспечивает формирование более устойчивых ассоциативных связей, однако требует большего времени на реализацию и не исключает риска некорректного интерпретирования значения слова.

Переводной способ, напротив, отличается высокой оперативностью и методической экономичностью, позволяя быстро донести точное значение новой лексемы. Вместе с тем, данный подход сопряжён с риском семантических интерференций, особенно в случаях несовпадения лексических значений в родном и изучаемом языках, что может приводить к формированию ошибочных представлений.

В-пятых, особое внимание следует уделить построению системы заданий для закрепления лексических единиц в активном и пассивном словаре. На данном этапе задача состоит в обеспечении прочного усвоения лексического материала и формировании устойчивого лексического навыка. Эффективность этого процесса определяется совокупностью факторов, включая: полноту и точность семантизации; использование комплекса разнообразных заданий, направленных на включение новых слов в речевую

практику обучающихся; развитие умений употреблять лексические единицы в типичных коммуникативных ситуациях.

Следует отметить, что интерпретация этих факторов может варьироваться в зависимости от применяемых методических приёмов, индивидуальных особенностей памяти обучающихся, а также форм и методов контроля за усвоением.

В сфере обучения профессионально ориентированной лексике на иностранном языке существует ряд методических и практических проблем. К числу наиболее значимых из них относятся: отсутствие общепринятых и чётко сформулированных критериев определения понятия «профессионально ориентированная лексика», ограниченное количество комплексных исследований по данной проблематике, а также недостаточная разработанность методических подходов к её преподаванию.

Указанные противоречия актуализируют необходимость поиска эффективных путей оптимизации процесса формирования профессиональной лексической компетенции у иностранных обучающихся. Решение данной задачи представляется возможным на основе интеграции достижений методики преподавания русского языка как иностранного и применение современных образовательных технологий. Это, в свою очередь, создаёт условия для выстраивания целостной методической системы, обеспечивающей реализацию ключевых этапов обучения профессионально ориентированной лексике.

Особое значение в обучении языковым средствам профессионального общения приобретает использование когнитивных и мнемонических стратегий. По мнению Н.А. Мишонковой [9, с.68], активизация ассоциативного, образного и эмоционального мышления способствует более прочному и осмысленному усвоению специальной лексики. Эффективными в этой связи оказываются методы ключевых слов, визуальных ассоциаций и использование графических мнемосхем. Эти подходы актуальны в условиях ограниченного времени на усвоение большого объёма новой лексики и высокой когнитивной нагрузки у студентов-медиков.

Благодаря включению подобных техник студенты не только быстрее запоминают слова, но и начинают осознавать их внутренние словообразовательные и семантические связи (например, лечить – лечение – лечебный – излечимый), что способствует формированию системного языкового мышления и повышает уровень языковой уверенности.

Одна из проблем, связанных с обучением РКИ иностранных студентов-медиков, заключается в том, что язык специальности «ставится в обособленное положение, отрывается от курса общей грамматики, что не позволяет преподавателю основывать обучение на принципе параллелизма, а студентам — увидеть связь между общеязыковыми явлениями и их применением в профессиональном дискурсе» [10, с.793].

Знакомство с научным стилем, необходимым для овладения будущими специалистами, начинается уже на этапе предвузовской подготовки иностранных студентов-медиков «за счёт введения отдельных лексико-синтаксических элементов» научного стиля «в рамках занятий на подготовительном курсе» [11, с.27].

Методика интеграции профессиональной лексики на начальном этапе.

Этапы интеграции

Включение профессионально ориентированной медицинской лексики в курс РКИ должна осуществляться поэтапно, с учётом уровня языковой подготовки обучающихся и профессиональной мотивации. Эффективной представляется трёхэтапная стратегия, которая предполагает поэтапное включение лексического материала в учебный процесс с постепенным усложнением речевых задач.

1. Диагностика и подготовка.

На данном этапе проводится определение стартового уровня владения русским языком, а также сбор информации о профессиональных ожиданиях студентов и их лингвистическом опыте. Далее формируется минимальный тематический лексический список, включающий базовые единицы медицинского характера, такие как: части тела, симптомы, наименования врачебных специальностей и подразделений медицинских учреждений.

2. Построение речевых ситуаций.

Следующим шагом становится включение медицинской лексики в реалистичные коммуникативные ситуации. Словарный материал вводится через учебные диалоги, в которых отражаются типичные ситуации взаимодействия врача и пациента. При этом профессиональные слова соотносятся с уже освоенными грамматическими структурами. Например, при использовании глагола «болеть» студенты отрабатывают родительный падеж: У пациента болит живот.

3. Закрепление и расширение.

Заключительный этап предполагает повторение и расширение лексического материала через различные речевые формы: описание симптома, заполнение медицинских форм, написание простых аннотированных текстов. Параллельно развиваются навыки понимания адаптированных медицинских текстов: аннотаций, фрагментов истории болезни, учебных описаний.

Для успешного усвоения профессиональной лексики на начальной ступени обучения РКИ необходим комплекс методических приёмов, сочетающий вербальные и визуальные средства, коммуникативные задания и элементы цифровой интерактивности.

1. Работа с визуализацией.

Используются схемы, таблицы и анатомические изображения, снабжённые подписями, применяются задания на установление соответствия между словом и картинкой.

2. Упражнения на классификацию и систематизацию.

Лексические единицы группируются по темам (органы, симптомы, болезни, специалисты и пр.). Эффективной формой является работа с кластерами и лексико-семантическими группами, например: врач – терапевт, педиатр, стоматолог, хирург.

3. Диалогические упражнения.

Простые речевые модели отрабатываются через ролевые диалоги по образцу:

- Здравствуйте. Что вас беспокоит?
- У меня болит горло.

Постепенно студенты переходят от репродукции шаблонов к построению собственных высказываний.

4. Ролевые игры и микросценарии.

Практикуется моделирование типичных медицинских ситуаций: визит в поликлинику, диалог в аптеке, анатомический осмотр и пр. Эти задания помогают интегрировать лексику в реальный профессиональный контекст.

Примеры учебных заданий:

Задание 1. А) Подпишите картинку.

Студентам предлагается таблица с изображениями частей тела и симптомов заболеваний. Задание – отметить знакомые слова и написать их перевод на родной язык или язык-посредник.

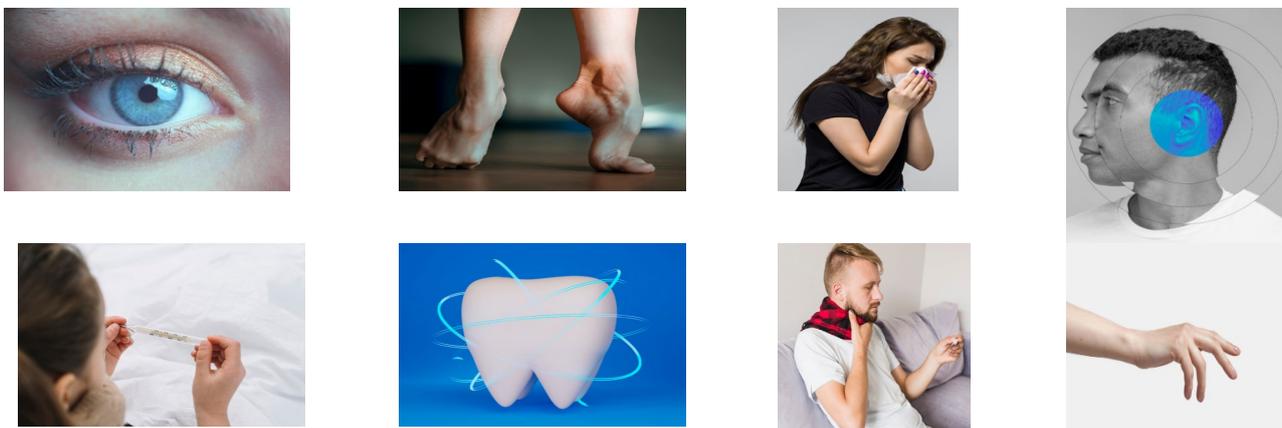


Рис. 1. Примеры изображений к заданию 1

Б) Знаете ли вы, как это называется по-русски? Напишите слово, если знаете.

Задание 2. «Медицинские ассоциации».

Преподаватель пишет на доске слово «больница». Студенты по цепочке называют слова, которые ассоциируются у них с этим понятием. Слова записываются на доске и группируются по частям речи или темам. Пример ответа: *Больница → доктор → пациент → лечение → таблетки → укол → кабинет → медсестра.*

Задание 3. Мини-диалоги «Я – пациент» (введение речевой модели).

Студенты разыгрывают простые диалоги по образцу, используя актуальную лексику (болит/не болит, что болит, где болит, кто лечит и т.п.). Роль врача исполняет преподаватель или студент. В качестве визуальной опоры обучающимся можно раздать карточки с названиями частей тела (или их изображения), карточки с названиями медицинских специальностей или симптомов.

Пример диалога:

Врач: Что у вас болит? / На что жалуетесь?

Пациент: У меня болит горло.

Врач: Вы были у врача?

Пациент: Да, я был у терапевта.

Задание 4. «Кто работает в поликлинике?»

Студентам предлагается определить медицинского специалиста, опираясь на предъявляемые изображения.



Рис. 2. Примеры изображений к заданию 4

Пример ответа:

Это стоматолог. Стоматологи лечат зубы.

Это хирург. Хирурги делают операции.

Это кардиолог. Кардиологи лечат сердце.

Задание 5. Заполните анкету пациента.

Студенты получают адаптированную форму первичного осмотра и заполняют её от имени пациента.

Фрагмент анкеты:

Фамилия: _____

Возраст: _____

Жалобы: _____

Температура: _____ °C

Представленные задания направлены на последовательное развитие профессионально ориентированной медицинской лексики у иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный на начальном этапе. Каждое задание выполняет конкретную методическую задачу и основано на принципах наглядности, коммуникативности и практической применимости языкового материала.

Так, задание 1 выполняет диагностическую функцию и позволяет определить исходный уровень владения лексикой, активизировать уже знакомые слова и установить связь между

визуальными образами и их русскими наименованиями. Это способствует осознанному восприятию материала и формирует основу для дальнейшего усвоения профессионализмов.

Задание 2 развивает ассоциативное мышление и расширяет тематический словарь студентов. Работа со словом-стимулом и построение цепочек лексических ассоциаций помогают систематизировать знания, укрепляют тематическую связанность лексики и формируют навык группировки слов по смысловым категориям.

Задания 3 и 4 ориентированы на освоение элементарных речевых моделей в типичных ситуациях профессионального общения. Мини-диалоги с использованием наглядных материалов позволяют отрабатывать речевые конструкции в естественном контексте, а определение медицинских специалистов по изображению формирует связь между функцией и её языковым выражением.

Задание 5 предполагает переход к продуктивной письменной деятельности. Заполнение адаптированной анкеты помогает закрепить изученную лексику и развить навыки, необходимые для взаимодействия в медицинской среде, включая работу с документацией.

Комплекс заданий обеспечивает постепенное вовлечение обучающихся в профессионально значимую речевую практику, способствует развитию лексико-грамматических навыков и усиливает мотивацию за счёт включения учебного материала в сферу будущей специальности. Подобная методическая последовательность создаёт прочную основу для последующего изучения более сложных медицинских тем и успешной адаптации студентов в образовательной среде.

Выводы

Проведённое исследование подтвердило целесообразность ранней интеграции профессиональной медицинской лексики в процесс обучения русскому языку как иностранному на уровнях А1-А2. Выявлено, что внедрение базовых профессионализмов, речевых моделей и коммуникативных ситуаций, актуальных для будущей профессиональной деятельности, способствует формированию функциональной языковой базы, ускоряет академическую и социокультурную адаптацию иностранных студентов-медиков, а также повышает их мотивацию к изучению языка.

Разработанная методическая модель, основанная на принципах контекстуальности, наглядности, поэтапности и междисциплинарной координации, позволяет эффективно внедрять профессионально ориентированный компонент в курс РКИ уже на начальном этапе. Таким образом, включение медицинской лексики на ранней стадии обучения не только возможно, но и педагогически оправдано, при условии их дозированной подачи.

Результаты настоящей работы могут быть использованы при проектировании учебных курсов, создании учебно-методических материалов и разработке программ повышения квалификации преподавателей, работающих с иностранными студентами медицинских вузов.

Литература

1. Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учеб. пособие / В.Н. Вагнер. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 104 с.
2. Зиновьева Е.М. Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Вестник ТГУ. – 2019. – №180. – С.99-105.
3. Ковалева А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ / А.В. Ковалева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – № 2. – 2013. – С.231-233.
4. Малкова И.Ю. Актуальные вопросы обучения профессионально-ориентированной лексике в аспекте РКИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-obucheniya-professionalno-orientirovannoy-leksike-v-aspekte-rki> (дата обращения: 12.06.2025).
5. Мишонкова Н.А. Инновационные мнемотехнические приемы в обучении иностранных студентов-медиков: расширение лексического запаса и усвоение медицинской

- терминологии // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2023. – №1. – С.67-74.
6. Орлова Л.В. Обучение профессиональному общению на элементарном уровне РКИ в медицинском университете // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – №1. – С. 195-203.
 7. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Методы работы над лексикой в практике преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы) // КНЖ. – 2019. – №2 (27). – С.59-61.
 8. Шарапа А.А. Обучение специальной лексике иностранных студентов-медиков на уроках РКИ / А.А. Шарапа, М.М. Гладышева, Н.Н. Людчик // Общественные и гуманитарные науки: тезисы докладов 82-й научно-технической конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (с международным участием), Минск, 1-14 февраля 2018 г. / Белорусский государственный технологический университет. – Минск: БГТУ, 2018. – С. 61-63.
 9. Шлейникова Е.Е. Речевая подготовка иностранных студентов-медиков, обучающихся в вузах России на языке-посреднике / Е.Е. Шлейникова, А.А. Дементьева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2024. – № 8. – С. 791-796.
 10. Шлейникова Е. Е. Специфика формирования учебных материалов по языку специальности для иностранных студентов-медиков / Е.Е. Шлейникова, К.Б. Комцян, Л.Б. Василенкова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 1. – С. 26-33.
 11. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.