

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (уровень B2)

Ши Цзеся

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения иностранных студентов русскому языку в российских медицинских вузах. Рассматриваются преимущества профессионально-ориентированной модели обучения русскому языку как иностранному (РКИ) с использованием технологии CLIL. Представлены результаты методического эксперимента, в котором приняли участие 18 иностранных студентов-медиков, обучающихся по программе специалитета (уровень B2). Цель эксперимента — проверка эффективности технологии CLIL в обучении иностранных студентов-медиков русскому языку. На основе анализа результатов входного и итогового тестирования сравниваются уровни сформированности профессиональной компетентности у студентов экспериментальной и контрольной групп. Доказано, что внедрение технологии CLIL способствует повышению уровня владения РКИ в специальных целях и закладывает прочную базу для дальнейшей профессиональной подготовки.

Ключевые слова: технология CLIL, профессионально-ориентированная модель обучения, профессиональная компетентность, методический эксперимент, иностранные студенты-медики, русский язык как иностранный.

186

Для цитирования: Ши Цзеся. Экспериментальное исследование эффективности технологии CLIL в обучении иностранных студентов-медиков русскому языку (уровень B2) // Преподаватель XXI век. 2024. № 2. Часть 1. С. 186–202. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-2-186-202

EXPERIMENTAL STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF CLIL TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN MEDICAL STUDENTS (level B2)

Shi Jiexia

Abstract. The article deals with the problems of teaching Russian language to foreign students in Russian medical universities. The advantages of the professionally oriented model of teaching Russian as a foreign language (RFL) using CLIL technology are

© Ши Цзеся, 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

considered. The article presents the results of the methodological experiment, which involved 18 foreign medical students studying in the specialty program (level B2). The aim of the experiment is to test the effectiveness of CLIL technology in teaching Russian to foreign medical students. On the basis of analyzing the results of input and final testing, the levels of professional competence formation in students of the experimental and control groups are compared. It is proved that the introduction of CLIL technology helps to improve the level of proficiency in Russian for special purposes and lays a solid foundation for further professional training.

Keywords: CLIL technology, professionally oriented teaching model, professional competence, methodological experiment, foreign medical students, Russian as a foreign language.

Cite as: Shi Jiexia. Experimental Study of the Effectiveness of CLIL Technology in Teaching Russian Language to Foreign Medical Students (Level B2). *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2024, No. 2, part 1, pp. 186–202. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-2-186-202

Введение

В настоящее время одной из нерешенных проблем профессионально-ориентированного обучения РКИ является неэффективность используемых методов, приемов и учебных материалов, т. е. несоразмерность затраченного времени и достигнутых результатов применения языка специальности [1–3]. Основной причиной, на наш взгляд, является игнорирование реальных потребностей и целей обучения иностранных студентов разных специальностей.

Преподавание русского языка иностранным студентам-филологам направлено на развитие лингвистической компетенции и повышение их уровня общего владения изучаемым языком. Для иностранных студентов-нефилологов русский язык является как необходимым средством освоения специальных дисциплин, так и коммуникативным инструментом для будущей профессиональной деятельности. В этом случае изучаемый язык выполняет метапредметную функцию и включает язык учебников, язык приобщения к чтению и письменной культуре в целом, язык коммуникации и др. [4]. При использовании традиционной модели обучения РКИ иностранные студенты-медики не всегда могут эффективно интегрировать полученные знания и применять русский язык для профессиональных целей.

Важным фактором успешного изучения дисциплины «Русский язык как иностранный» и достижения высоких результатов является учебный материал, от которого в значительной степени зависит качество обучения иностранному языку [5, с. 180].

Анализируя особенности и педагогические условия обучения РКИ на экспериментальной базе проведенного нами исследования (Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова), можно отметить, что существующие учебники и учебные пособия по РКИ, как правило, связаны с обучением аспектам языка и не учитывают принцип комплексности, что приводит к определенным трудностям в формировании и развитии способности пользоваться русским языком во всех видах речевой деятельности.

Учебные материалы, используемые на кафедре русского языка № 1 ПСПбГМУ, можно разделить на 2 группы:

I. Учебные пособия по обучению грамматике: «Синтаксис научного стиля речи» [6], «Причастие и причастный оборот. Активные и пассивные конструкции» [7], «Деепричастие и деепричастный оборот» [8] и др.

II. Учебные пособия по обучению чтению (главным образом, ознакомительному): «Молекулярная биология. Строение клетки» [9], «Обучение чтению специальных текстов (на материале текстов по медицинской информатике)» [10], «Женщины и милосердие. Ознакомительно-изучающее чтение» [11] и др.).

Хотя эти учебные материалы составлены на основе медицинской тематики, их содержание не связано с конкретными профильными дисциплинами, предусмотренными в учебном плане для каждого семестра. В результате преподавание РКИ практически полностью отделено от обучения специальным предметам, что крайне затрудняет овладение языком специальности. Многие методисты подчеркивают важность комплексности в обучении РКИ [12–14], а ее конкретным проявлением в неязыковых учебных заведениях является взаимосвязанное обучение всем аспектам языка и видам речевой деятельности [15], имеющим свою специфику применения в зависимости от профильной специальности.

Помимо совершенствования существующих учебных материалов и разработки новых, необходимо оптимизировать процесс обучения иностранных студентов-медиков русскому языку в рамках профессионального образования; использовать инновационные технологии; трансформировать традиционную модель обучения или создать новую модель, адаптированную не только к уровню владения русским языком, но и к реальным потребностям учащихся, чтобы предмет «Русский язык как иностранный» служил основой для дальнейшего изучения профессиональных дисциплин. Многие исследователи рассматривают использование технологии CLIL как оптимальный путь повышения эффективности профессионально-ориентированного обучения РКИ [16–18].

Технология CLIL (Content and Language Integrated Learning) получила широкое распространение в ряде европейских стран, она используется для преподавания английского языка как иностранного в более чем 1800 учебных заведениях [19, с. 214]. В методических работах CLIL рассматривается как концепция, объединяющая понятие «коммуникативная компетенция», предложенное Д. Хаймсом [20, с. 49], и теорию системно-функциональной лингвистики М. Халлидея [21, с. 84]. Таким образом, CLIL представляет собой новый этап в развитии методики преподавания английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes — ESP), в основе которого лежит обучение предметному содержанию профильных дисциплин [22, с. 58].

Технология CLIL, обеспечивающая параллельное развитие иноязычных умений и усвоение профессиональных знаний, постепенно внедряется в процесс обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку для достижения как практической, так и общеобразовательной целей и повышения качества подготовки специалистов. Однако, признавая значимость CLIL в обучении иностранных студентов языку специальности в российских технических вузах [23–25], методисты недостаточно внимания уделяют применению этой технологии в преподавании РКИ в медицинских учебных заведениях.

Целью исследования стали проверка и доказательство эффективности комплекса упражнений, разработанного на основе междисциплинарной интеграции русского

языка и специальных предметов, для развития профессионально-коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков (уровень В2). В ходе исследования использовались следующие *методы*: аналитический (анализ научной литературы, анализ учебников и учебных пособий), наблюдение, обучающий эксперимент, тестирование, качественно-количественная обработка данных.

Преимущества модели CLIL в профессионально-ориентированном обучении иностранных студентов-медиков русскому языку

Специфические черты модели CLIL проявляются в следующем:

1. Модель CLIL позволяет повысить уровень не только общего владения русским языком как иностранным, но и уровень лингвопрофессиональной компетенции. При традиционном обучении РКИ студенты, как правило, изучают лексику и грамматику, но не имеют достаточно возможностей активно использовать полученные знания, сформированные умения и навыки в профессиональном контексте. С помощью модели CLIL можно на материале профильных дисциплин воссоздавать ситуации общения для применения русского языка, максимально приближенные к реальной коммуникации, что обеспечивается взаимосвязанным обучением всем видам речевой деятельности.

2. Использование модели CLIL повышает интерес иностранных обучающихся к изучению русского языка. Традиционные модели обучения РКИ сфокусированы главным образом на знаниях и языковых навыках, из-за чего процесс обучения становится скучным. Кроме того, студенты не всегда легко понимают значение терминов и грамматических явлений и осознают их значимость для освоения специальных предметов. Благодаря CLIL учащиеся естественным образом вовлекаются в учебную деятельность, организуемую с учетом междисциплинарных связей; решают проблемные задачи, непосредственно связанные со специальностью (активные исследования, групповое обсуждение, обобщение результатов, творческие работы и т. д.), что способствует накоплению как языковых, так и профессиональных знаний.

3. Модель CLIL позволяет развивать у студентов междисциплинарное мышление, обеспечивая тем самым формирование профессиональной компетентности на иностранном языке. В традиционных формах преподавания РКИ не уделяется должного внимания связи изучаемого языка со специальными предметами [26, с. 285]. Однако с помощью модели CLIL учащиеся могут получать профессиональными знания и применять их в органичном сочетании с языковыми знаниями.

4. Модель CLIL повышает эффективность обучения иностранному языку в целом. Как показывает практика, обычно студенты в ходе урока и при самостоятельной работе выполняют тренировочные упражнения для закрепления языковых знаний, которые, к сожалению, легко забываются, поскольку не привязаны к профессиональному контексту. В рамках предметно-языкового интегрированного обучения учащимся предоставляется возможность включить языковые знания в профессионально значимые речевые ситуации, выполнять задания, связанные с решением практических вопросов, что позволяет лучше понять и закрепить пройденный материал.

Применение CLIL в авторской модели профессионально-ориентированного обучения РКИ и ее реализация (уровень В2)

В зависимости от уровня владения русским языком как иностранным можно разграничить мягкую, модульную и жесткую модели предметно-языкового интегрированного обучения [27]. С нашей точки зрения, мягкую модель следует использовать для иностранных учащихся подготовительного отделения, модульную модель — для обучающихся 1-го и 2-го курсов бакалавриата, а жесткую модель — для студентов старших курсов [28, с. 225].

В проведенном нами обучающем эксперименте использовалась модульная модель, поскольку уровень владения РКИ у испытуемых — В2. Отдельные модули по специальным предметам изучаются в курсе «Русский язык как иностранный» по 15–25 часов в течение одного семестра [29, с. 316]. Данная модель обучения была реализована в комплексе упражнений, которые предусматривают целенаправленные действия, обеспечивая формирование речевых умений и языковых навыков во всех видах речевой деятельности [30, с. 322] в ситуациях, актуальных для иностранных студентов-медиков, что способствует развитию их профессиональной компетентности.

Комплекс профессионально ориентированных упражнений состоит из 6 блоков. Рассмотрим особенности каждого блока модели профессионально-ориентированного обучения РКИ с применением технологии CLIL.

Блок 1. Вводно-ознакомительный. Цель — введение в тему урока, активизация фоновых знаний и стимулирование интереса к освоению содержания урока. Данный блок состоит из 2 вариантов, которые создаются на основе профессионально ориентированного текста для чтения или видеосюжета.

Вариант 1. Студенты читают про себя текст на английском языке, выполняют тест с заданиями множественного выбора (на русском языке), затем самостоятельно или с помощью преподавателя исправляют ошибки, предлагают варианты названия текста на русском языке и знакомятся с русскоязычными медицинскими терминами по теме текста, а после этого участвуют в дискуссии (интерактивный «мозговой штурм»).

Вариант 2. Студенты прогнозируют тему урока по рисункам (фотографиям) и называют изображенные на рисунке части тела человека, используя термины на английском языке, затем смотрят видеосюжет на английском языке, записывают термины, относящиеся к теме, заполняют пропуски, переводят термины с английского на русский и затем отвечают на вопросы на русском языке. Материалы, предлагаемые на языке-посреднике, обеспечивают успешное выполнение последующей учебной деятельности, а переход с английского языка на русский помогает преподавателю определить уровень усвоения информации по теме урока (лексика и медицинские факты), предварительно оценить их словарный запас и уровень сформированности устно-речевых умений.

Блок 2. Подготовительный. Цель — повторение имеющихся языковых и профессиональных знаний и их расширение. Сначала с помощью визуализации медицинских терминов (рисунков) учащиеся знакомятся с терминами, которые сопровождаются переводом на английский язык. Студенты прослушивают аудиозапись, повторяют эти термины вслух за диктором, а после этого читают определения терминов. Такая последовательность учебных действий обеспечивает развитие терминологической компетенции.

Особое внимание уделяется языковым знаниям и аспектным навыкам (профессиональные знания в данном случае второстепенны). К лексически направленным упражнениям относятся выбор антонимов слов, словообразовательный анализ, составление словосочетаний, анализ значения приставок, выбор слова, подходящего по смыслу и др. Грамматически направленные упражнения направлены на формирование навыков употребления предлогов и союзов, образования причастий, построение высказывания по образцу и др. Языковые знания связаны с темой урока, их применение в профессионально значимом контексте обеспечивает прочное усвоение нового материала.

Блок 3. Интегрирующий. Цель — введение терминов, ознакомление с новыми грамматическими явлениями и предметным содержанием, целенаправленная тренировка на основе текста для чтения. Языковой и речевой материал, используемый в упражнениях, помогает пониманию профессиональных текстов. Студенты читают новые термины, представленные в таблице, повторяют и запоминают их. Кроме того, студенты получают новые грамматические знания. Учащиеся анализируют и систематизируют синтаксические конструкции, относящиеся к теме урока; выводят правила их употребления на основе анализа образцов; выполняют упражнения на трансформацию и используют изученный материал в самостоятельных высказываниях. Затем студентам предлагается прочитать текст медицинской тематики. В процессе чтения можно пользоваться англо-русским словарем для установления значения незнакомых слов. Учащиеся усваивают базовые термины, встречающиеся в тексте, и, анализируя конструкции научного стиля речи, осознают особенности их употребления в речи. Поскольку дисциплина «Русский язык как иностранный» и профильный предмет (например, «Анатомия») интегрированы в текст, то у студентов развивается способность понимать содержание научных текстов по специальности.

Блок 4. Коммуникативный. Цель — закрепление новых языковых и профессиональных знаний для формирования профессионально-коммуникативной компетенции в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Студенты еще раз читают текст про себя и устно выполняют условно-речевые упражнения (завершение предложений; установление соответствий высказываний содержанию текста; ответы на вопросы; составление предложений по образцу и др. После этого учащиеся дополняют схему терминами и рисунками и, опираясь на нее, пересказывают текст. Предлагаемые в данном блоке упражнения направлены на закрепление полученной профессионально значимой информации; на коррекцию фонетических навыков и развитие репродуктивно-продуктивных устно-речевых умений. Далее студенты переходят к самостоятельной коммуникативной деятельности: с привлечением Интернет-ресурсов собирают, анализируют и обобщают материал по заданной теме; используют его для построения устного научного монологического высказывания. В ряде случаев предлагаются микротексты, предназначенные для расширения объема знаний по определенной профессиональной теме. Студенты составляют диалог с опорой на вопросный план, что обеспечивает развитие диалогических умений. Затем учащиеся работают с аудиотекстом: выполняют задания, направленные на устранение лексических и грамматических трудностей, смотрят видеосюжет 2 раза (при необходимости возможен третий просмотр). Послетекстовые задания включают тест множественного выбора, вопросы к тексту и т. д. Таким образом проверяется усвоение содержания аудиотекста и уровень сформированности аудитивных умений.

Блок 5. Прогрессивно-преобразующий. Цель — дальнейшая трансформация и расширение полученных знаний для решения проблемных задач, стимулирование мыслительной деятельности. Предлагаются задания открытого типа повышенной сложности (например, кейс-задания, проектные и творческие задания), что позволяет перейти от мышления низшего порядка к мышлению высшего порядка [31]. Студенты разделены на 2 команды, каждая команда собирает материалы и обобщает их, обсуждает и решает проблемные задачи, затем оформляет результаты в виде устной презентации. Когда одна команда выступает с сообщением, преподаватель и члены другой команды оценивают и комментируют выступление. Обе команды представляют итоговые результаты в виде инфографики, видеоролика или интервью. При выполнении таких заданий у студентов совершенствуются умения в говорении более высокого уровня, т. е. развиваются не только монологические умения, но и умения полилогической речи, а также креативное мышление и творческие способности.

Блок 6. Контролирующий. Цель — проверка владения изученным на уроке материалом. Студенты выполняют групповые и игровые задания, предполагающие проверку понимания значения терминов, а затем проходят разработанный с помощью Google Forms онлайн-тест, направленный на проверку знаний о лексической сочетаемости и синтаксических конструкциях, а также контроль усвоения предметного содержания. Учащиеся открывают ссылку, полученную на мобильный телефон, и выполняют следующие задания: выбор подходящего по смыслу глагола, заполнение пропусков, основанные на фактической информации задания множественного выбора и т. д. После подтверждения отправки выполненного онлайн-теста преподаватель получает результаты по электронной почте. Тестовые задания используются для оценки уровня сформированности профессиональной компетентности обучающихся. Кроме того, предлагается домашнее задание для расширения объема медицинских знаний по теме занятия, включающее упражнения для развития умений во всех видах речевой деятельности.

Результаты экспериментального исследования

Обучающий эксперимент состоял из 4 этапов:

- I. Констатирующий срез (доэкспериментальное тестирование).
- II. Входное тестирование.
- III. Экспериментальное обучение.
- IV. Итоговое тестирование.

Цель констатирующего среза — выявление уровня сформированности профессиональной компетентности иностранных студентов-медиков (уровень владения русским языком — B2). В доэкспериментальном тестировании анонимно приняли участие 50 иностранных студентов второго и четвертого курса специалитета Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова (СПбГМУ). При разработке тестовых заданий использовались текст медицинской тематики и контексты из учебников «Беседа по теме: практикум» [32], «Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах)» [33], «Анатомия человека: учебная литература для студентов медицинских вузов» [34] и «Патология: учебник. В 2-х томах. Т. 2» [35], а также в качестве образца типовые тесты общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ) [36]. Тест построен с учетом профессиональных знаний

по профильным дисциплинам, а также языковых навыков и речевых умений, что является важным показателем для определения уровня сформированности профессиональной компетентности. Тест состоял из 6 субтестов: «Лексика», «Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование» и «Говорение».

Результаты доэкспериментального тестирования показали, что средний процент правильных ответов на задания 4 субтестов оказался ниже критического значения 66%, причем по трем субтестам средний процент правильных ответов оказался ниже 50%: «Грамматика» — 40,7%, «Письмо» — 47,7%, «Говорение» — 49,1%. Данный факт свидетельствует о том, что высокий уровень общего владения РКИ не является эквивалентным уровнем по языку специальности. Интеграция русского языка и профессионального контекста представляет значительную трудность для иностранных студентов-медиков, овладевающих русским языком на уровне В2. При организации предметно-языкового интегрированного обучения необходимо уделять больше внимания грамматике и продуктивным видам речевой деятельности.

Исходный уровень сформированности профессиональной компетентности испытуемых экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ) до экспериментального обучения определялся с помощью входного тестирования. Тест состоял из 6 заданий (субтесты «Лексика/Грамматика», «Аудирование» и «Чтение»).

В субтесте по лексике и грамматике проверялись навыки владения терминологией и синтаксическими конструкциями научного стиля.

В субтесте по аудированию предлагался видеосюжет «Как растут мышцы». После просмотра видеотекста студенты должны были вставить вместо пропусков подходящий термин (10 позиций). Средний процент правильных ответов в КГ оказался выше, чем в ЭГ, но оба значения не достигли критического значения (ЭГ — 27,78%, КГ — 43,33%). Большая часть допущенных ошибок связана, прежде всего, с недостаточным уровнем сформированности аудитивных умений.

Субтест по чтению включал медицинский текст и задание множественного выбора на проверку понимания содержания текста. Анализ полученных данных показал, что средний процент правильных ответов в ЭГ был немного выше, чем в КГ (ср.: ЭГ — 68,52%, КГ — 64,81%). Ошибки обусловлены незнанием терминов и недостатком времени на выполнение задания. Несмотря на то, что коэффициент правильности в ЭГ был выше 66%, в обеих группах испытуемых уровень сформированности коммуникативной компетенции в чтении не соответствовал требуемому.

По результатам выполнения всех заданий входного теста были получены средние проценты правильных ответов: ЭГ — 39,81%, КГ — 43,21%, что отражает уровень сформированности профессиональной компетентности у испытуемых. При определении эффективности технологии CLIL эти результаты сравнивались с результатами итогового тестирования. На основании средних баллов ЭГ и КГ был сделан вывод о том, что медиана для обеих групп равна 15 (ЭГ — 14,33, КГ — 15,56), в связи с этим исходные данные соответствуют нормальному распределению. Поскольку эмпирическое значение критерия t -Стьюдента, рассчитанное по степеням свободы ($df = 16$), меньше критического значения ($0,652 < 2,120$), это означает, что до обучающего эксперимента у студентов ЭГ и КГ был одинаковый исходный уровень профессиональной компетентности (уровень достоверности — 95%, значение дисперсии близко к нулю: $D_{\text{межгр}} = 0,26$).

С целью проверки эффективности предлагаемой нами модели обучения РКИ с использованием технологии CLIL был проведен эксперимент в феврале — апреле 2023 г. на базе кафедры русского языка № 1 Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова (ПСПбГМУ). Продолжительность эксперимента — 24 часа: практические занятия — 20 часов (5 уроков) и 4 часа — входное и итоговое тестирование. В эксперименте приняли участие 18 иностранных студентов 1-ого курса специалитета стоматологического факультета (по 9 человек в ЭГ и КГ), владеющих русским языком на уровне В2. Возраст испытуемых — от 19 до 23 лет.

Учебные материалы, использованные в ЭГ, разработаны в соответствии с программами дисциплин «Русский язык как иностранный» и «Анатомия». Было отобрано 5 профессионально значимых тем и определены грамматические темы: «Возникновение, развитие», «Классификация предметов», «Строение, состав предмета», «Функции предмета» и «Местонахождение предмета». Занятия в ЭГ проводились автором настоящего исследования. Для студентов КГ использовалась традиционная модель обучения.

По завершении эксперимента было проведено тестирование испытуемых ЭГ и КГ с целью определения итогового уровня сформированности их профессиональной компетентности (способность использовать русский язык для решения профессиональных задач общения в медицинской сфере [37, с. 200]). Итоговый тест состоял из 5 субтестов: «Лексика/Грамматика», «Аудирование», «Чтение», «Говорение» и «Письмо». Субтесты «Говорение» и «Письмо» были добавлены в итоговый тест, поскольку высококвалифицированный медицинский специалист также должен овладеть устно-речевыми и письменными умениями в профессиональной коммуникации [38].

Результаты итогового тестирования представлены в табл.

Таблица

Правильность выполнения заданий в итоговом тесте (в %)

Субтесты	Группы испытуемых	
	ЭГ	КГ
Лексика/грамматика	80,56	59,44
Аудирование	74,44	61,11
Чтение	96,30	72,22
Говорение	75,56	55,56
Письмо	77,78	53,33

Студенты КГ успешно справились только с субтестом по чтению, в то время как у учащихся ЭГ результаты оказались выше 66% при выполнении всех субтестов.

Что касается устного монологического высказывания, то учащиеся ЭГ использовали разнообразные языковые средства и допустили незначительное количество языковых ошибок. В монологах студентов КГ наблюдались лексические и грамматические ошибки (неадекватные языковые средства для решения коммуникативной задачи), нарушение порядка расположения частей предложения, пропуск слов или частей предложения,

объем высказывания был недостаточным, и содержание высказываний не всегда соответствовало предложенной теме.

При создании письменного текста (письмо-рекомендация пациенту о режиме питания, уходе за областью перелома, предельной функциональной нагрузке и применении лекарственных средств) студенты КГ использовали для выражения совета только одну конструкцию «Вам нужно/надо...». У учащихся ЭГ спектр языковых средств оказался разнообразным: «Я рекомендую/советую вам + инфинитив...», «Я предлагаю + инфинитив...», «Я хочу посоветовать вам...», «Мне хотелось бы предложить/посоветовать вам...», «Я хотел(а) бы предложить вам...» и др. В ответах испытуемых обеих групп были отмечены такие ошибки, как нарушение координации подлежащего и сказуемого, ошибки в согласовании, в управлении, ошибки в падежных окончаниях, орфографические ошибки. При этом студенты КГ допустили ряд других ошибок языкового и фактологического характера: разрушение структуры предложения, недостаточный объем высказывания, пропуск слов или частей предложения, нарушение логичности и связности текста, необоснованные рекомендации для пациента.

Это дает основания утверждать, что после экспериментального обучения испытуемые ЭГ достигли уровня сформированности аспектных навыков и речевых умений, необходимого для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере, что свидетельствует о достаточном уровне профессиональной компетентности для данного этапа обучения (см. рис. 1).

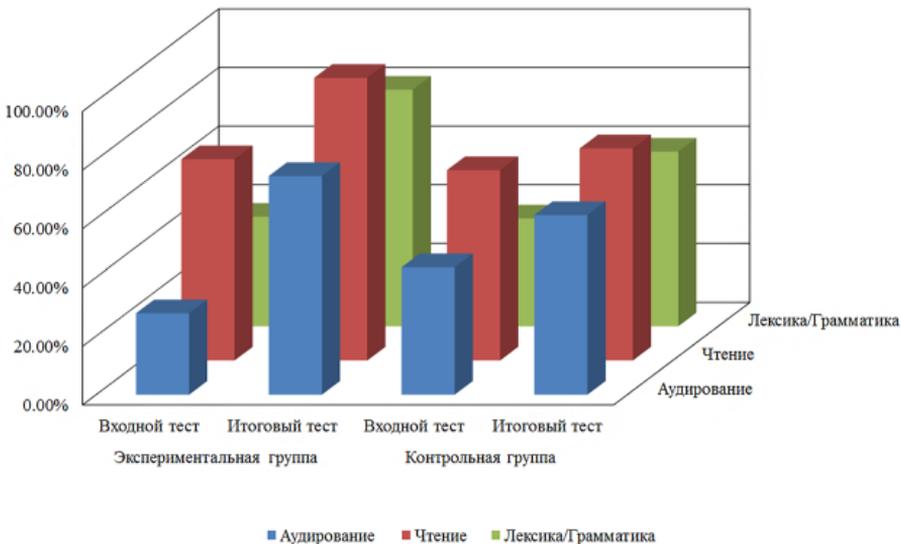


Рис. 1. Сравнение результатов выполнения заданий входного и итогового тестов испытуемыми экспериментальной и контрольной групп

Хотя испытуемые обеих групп показали более высокие результаты, чем во входном тестировании, прирост среднего процента правильности у студентов ЭГ оказался значительно выше (ср.: чтение — на 27,77% в ЭГ и на 7,41% в КГ; лексика/грамматика —

на 43,34% в ЭГ и на 22,77% в КГ). Средний коэффициент правильности выполнения всех субтестов учащимися ЭГ составил 80,43% (см. рис. 2).

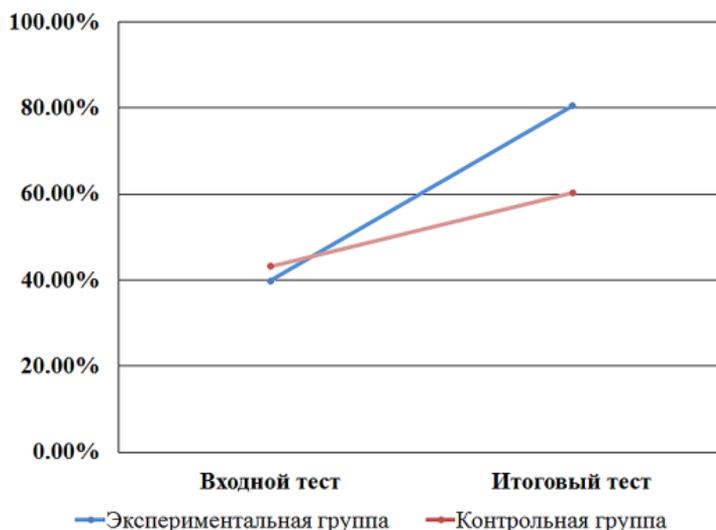


Рис. 2. Уровни сформированности профессиональной компетентности у испытуемых ЭГ и КГ (до и после эксперимента)

Этот факт доказывает, что модель обучения РКИ, разработанная с применением технологии CLIL, имеет значительные преимущества перед традиционной моделью, поскольку позволяет сбалансировать уровни владения языком специальности и общего владения русским языком как иностранным.

Заключение

Результаты обучающего эксперимента показали, что внедрение технологии CLIL в процесс преподавания РКИ студентам-медикам обеспечивает эффективную интеграцию базового предмета «Русский язык» и профильных дисциплин, а также позволяет значительно повысить роль языка специальности.

Языковые знания способствуют прочному усвоению содержания специальных предметов, и в то же время применение языка через изучение содержания помогает углублять профессиональные знания и закладывает прочную основу для подготовки высококвалифицированных медицинских кадров.

По сравнению с традиционной моделью преподавания русского языка как иностранного разработанная автором модель обучения с применением технологии CLIL в большей степени способствует практическому применению русского языка в профессиональном контексте.

Для повышения эффективности профессионально ориентированного обучения иностранных студентов-медиков русскому языку необходимо учитывать практико-ориентированность и комплексность учебных материалов, проектировать содержание занятий по РКИ на основе профессиональной тематики, мотивировать студентов к изучению иностранного языка и максимально вовлекать их в образовательный процесс.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдуллина, Л.Н., Байтакова, М.К., Майкупова, Р.Н.* О проблемах преподавания дисциплины «русский язык» в медицинском вузе для студентов с иностранным языком обучения // Вестник Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. профессора М.А. Бонч-Бруевича. 2018. № 10. С. 186–191.
2. *Калуцкий, П.В.* Современные педагогические технологии в преподавании непрофильных дисциплин студентам медицинского вуза: монография / П.В. Калуцкий, Л.В. Снегирева, Е.В. Рубцова, Е.В. Фетисова, Д.Д. Дмитриева, В.М. Чиркова. М.: У Никитских ворот, 2017. 196 с.
3. *Орлова, Е.В.* Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Полилингвильность и транскультурные практики. 2012. № 3. С. 173–180.
4. *Дроздова, О.Е.* Метапредметные функции русского языка в образовательном процессе школы и вуза: проблемы и пути решения // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам. Сборник статей межрегиональной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2018. С. 4–12.
5. *Лихачева, О.Н.* Специфика процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2016. № 5. С. 178–188.
6. *Тренина Е.В., Антонова, Г.Х., Рудасева, Г.И.* Синтаксис научного стиля речи (на материале медицинских текстов). СПб.: ПСПбГМУ, 2017. 43 с.
7. *Антонова, Г.Х., Вераян, М.В., Семенова, В.В.* Причастие и причастный оборот. Активные и пассивные конструкции. СПб.: ПСПбГМУ, 2020. 27 с.
8. *Антонова, Г.Х., Вераян, М.В., Семенова, В.В.* Деепричастие и деепричастный оборот. СПб.: ПСПбГМУ, 2020. 24 с.
9. *Тренина, Е.В.* Молекулярная биология. Строение клетки: методические разработки по русскому языку для иностранных студентов 1 курса / Е.В. Тренина, Г.И. Рудасева, Е.Б. Коломейцева, М.А. Корженевская, Л.Е. Анисимова. СПб.: ПСПбГМУ, 2019. 44 с.
10. *Тренина, Е.В.* Обучение чтению специальных текстов (на материале текстов по медицинской информатике) / Е.В. Тренина, Т.Б. Аверина, Г.И. Рудасева, А.В. Тишков. СПб.: ПСПбГМУ, 2015. 46 с.
11. *Вераян, М.В.* Женщины и милосердие. Ознакомительно-изучающее чтение / М.В. Вераян, М.В. Руузе, В.В. Семенова, М.Ю. Киселева, Г.И. Рудасева. СПб.: ПСПбГМУ, 2015. 41 с.
12. *Щукин, А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение). М.: Русский язык, 1990. 230 с.
13. *Григорьева, В.П., Зимняя, И.А., Мерзлякова, В.А.* Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М.: Русский язык, 1985. 116 с.
14. *Лебединский, С.И., Гербик, Л.Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Минск: РИВШ БГУ, 2011. 309 с.
15. *Шатилов, С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1987. 223 с.
16. *Попова, Н.В., Коган, М.С., Вдовина, Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 23 (173). С. 29–42.

17. Сидоренко, Т.В., Рыбушкина, С.В., Розанова, Я.В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи // Образование и наука. 2018. № 20 (8). С. 164–187.
18. Халыпина, Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 6 (20). С. 46–52.
19. Wolff, D. Content and Language Integrated Learning: A Framework for the Development of Learner Autonomy // Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment. 2003. Vol. 7. P. 211–222.
20. Бакленева, С.А. Интегрированное предметно-языковое обучение в военном вузе в формате цифровых технологий // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. Казань: КФУ, 2020. С. 47–57.
21. Пономарева, А.В., Яковлева, Е.Н. Структура занятия на основе CLIL-технологий в неязыковом вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 3–2. С. 84–88.
22. Francomacaro, M.R. The Added Value of Teaching CLIL for ESP and Subject Teachers // International Journal of Language Studies. 2019. Vol. 13 (4). P. 55–72.
23. Григорьева, К.С., Салехова, Л.Л. Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий Web 2.0 в техническом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 2. С. 11–18.
24. Леушина, И.В., Леушина, Л.И., Салтыкова, А.А. CLIL-технология иноязычной подготовки как инструмент формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза // Язык и культура. 2020. № 51. С. 177–194.
25. Kravtsova, O.A., Kryachkov, D.A., Kuznetsova, T.O., eds. The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015. 334 p.
26. Ши, Ц., Федотова, Н.Л. Лингводидактические возможности использования технологии CLIL в обучении иностранных студентов-нефилологов русскому языку // От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам: материалы Международной научно-практической конференции. СПб.: СПбГАСУ, 2023. С. 284–290.
27. Ikeda, M., Izumi, S., Watanabe, Y., et al. Soft CLIL and English Language Teaching: Understanding Japanese Policy, Practice and Implications. London: Routledge, 2021. 196 p.
28. Ши, Ц., Федотова, Н.Л. Комплекс упражнений с применением технологии CLIL для развития профессиональной компетенции на русском языке как иностранном (медицинский профиль) // Человеческий капитал. 2023. № 6 (174). С. 223–236.
29. Шилова, С.А. Применение интегрированного предметно-языкового подхода в рамках реализации компетентной модели обучения в вузе // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов IX Международной конференции. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 314–318.
30. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
31. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: McKay, 1956. 216 p.
32. Будько, М.Е. Беседа по теме: практикум. Минск: БГМУ, 2018. 118 с.
33. Куриленко, В.Б. Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах) / В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. М.: Флинта, 2013. 392 с.

34. Привес, М.Г., Лысенков, Н.К., Бушкович, В.И. *Анатомия человека: учебная литература для студентов медицинских вузов*. СПб.: СПбМАПО, 2011. 720 с.
35. Черешнева, В.А., Давыдова, В.В. *Патология: учебник*. В 2-х томах. Т. 2. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009. 640 с.
36. Аверьянова, Г.Н., Беликова, Л.Г., Ерофеева, И.Н. *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. СПб.: Злагоуст, 1999. 104 с.
37. Непрокина, Ю.А. *Обучение профессиональному общению на начальном этапе формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2022. № 3 (116). С. 199–207.
38. Колесова, Н.Н. *Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза (на примере жанра тематической беседы): автореф. дис. ... канд. пед. наук*. М., 2017.

REFERENCES

1. Abdullina, L.N., Bajtakova, M.K., Majkupova, R.N. *O problemah prepodavaniya discipliny "russkij yazyk" v medicinskom vuze dlya studentov s inostrannym yazykom obucheniya* [On the Problems of Teaching the Discipline "Russian Language" in a Medical University for Students with a Foreign Language of Instruction], *Vestnik Gumanitarnogo fakulteta Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta telekommunikacij im. professora M.A. Bonch-Bruevicha* = Bulletin of the Faculty of Humanities of St. Petersburg State University of Telecommunications named after Professor M.A. Bonch-Bruevich, 2018, No. 10, pp. 186–191. (in Russ.)
2. Kalutskij, P.V., Snegireva, L.V., Rubtsova, E.V., Fetisova, E.V., Dmitrieva, D.D., Chirkova, V.M. *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii v prepodavanii neprofilnyh disciplin studentam medicinskogo vuza* [Modern Pedagogical Technologies in Teaching Non-Core Disciplines to Medical Students: Monograph]. Moscow, U Nikitskih vorot, 2017, 196 p. (in Russ.)
3. Orlova, E.V. *Professionalno orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku i kulture rechi v medicinskom vuze* [Professionally Oriented Teaching of Russian Language and Speech Culture in Medical University], *Polilingvialnost i transkulturnye praktiki* = Polylinguality and Transcultural Practices, 2012, No. 3, pp. 173–180. (in Russ.)
4. Drozdova, O.E. *Metapredmetnye funkcii russkogo yazyka v obrazovatelnom processe shkoly i vuza: problemy i puti resheniya* [Metaeducational Functions of Russian Language in the Educational Process of School and University: Problems and Solutions]. In: *Metapredmetnyj podhod v obrazovanii: russkij yazyk v shkolnom i vuzovskom obuchenii raznym predmetam* [Meta-Subject Approach in Education: Russian Language in School and University Teaching of Different Subjects. Collection of Articles of the Interregional Scientific-Practical Conference]. Moscow, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2018, pp. 4–12. (in Russ.)
5. Lihacheva, O.N. *Specifika processa obucheniya inostrannomu yazyku v neязыkovom vuze* [Specificity of the Process of Teaching a Foreign Language in a Non-Linguistic University], *Elektronnyj setevoj politematicheskij zhurnal "Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta"* = Electronic Network Polythematic Journal "Scientific Works of the Kuban State Technological University", 2016, No. 5, pp. 178–188. (in Russ.)
6. Trenina, E.V., Antonova, G.Kh., Rudaseva, G.I. *Sintaksis nauchnogo stilya rechi (na materiale medicinskih tekstov)* [Syntax of Scientific Style of Speech (On the Material of Medical Texts)]. St. Petersburg, Pervyj Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2017, 43 p. (in Russ.)

7. Antonova, G.Kh., Veranyan, M.V., Semenova, V.V. *Prichastie i prichastnyj oborot. Aktivnye i passivnye konstrukcii* [Participle and Participle Turnover. Active and Passive Constructions]. St. Petersburg, Pervyj Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2020, 27 p. (in Russ.)
8. Antonova, G.Kh., Veranyan, M.V., Semenova, V.V. *Deeprichastie i deeprichastnyj oborot* [Deceptive and Deceptive Turnover]. St. Petersburg, Pervyj Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2020, 24 p. (in Russ.)
9. Trenina E.V., Rudaseva G.I., Kolomejtseva E.B., Korzhenevskaya M.A., Anisimova L.E. *Molekulyarnaya biologiya. Stroenie kletki: metodicheskie razrabotki po russkomu yazyku dlya inostrannyh studentov 1 kursa* [Cell Structure: Methodical Developments in Russian Language for Foreign Students of the 1st Course]. St. Petersburg, Pervyj Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2019, 44 p. (in Russ.)
10. Trenina, E.V., Averina, T.B., Rudaseva, G.I., Tishkov, A.V. *Obuchenie chteniyu specialnyh tekstov (na materiale tekstov po medicinskoj informatike)* [Teaching Reading of Special Texts (On the Material of Texts on Medical Informatics)]. St. Petersburg, Pervyj Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2015, 46 p. (in Russ.)
11. Veranyan, M.V., Ruuze, M.V., Semenova, V.V., Kiseleva, M.Yu., Rudaseva, G.I. *Zhenshchiny i miloserdie. Oznakomitelno-izuchayushchee chtenie* [Women and Mercy. Familiarising and Exploratory Reading]. St. Petersburg, Pervyj Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2015, 41 p. (in Russ.)
12. Shchukin, A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: dlya zarubezhnyh filologov-rusistov (vkluychennoe obuchenie)* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: For Foreign Russian Philologists (Included Training)]. Moscow, Russkii yazyk, 1990, 230 p. (in Russ.)
13. Grigoreva, V.P., Zimnyaya, I.A., Merzlyakova V.A. *Vzaimosvyazannoe obuchenie vidam rechevoj deyatel'nosti* [Interrelated Learning of Speech Activities]. Moscow, Russkii yazyk, 1985, 116 p. (in Russ.)
14. Lebedinskij, S.I., Gerbik, L.F. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: Textbook]. Minsk, Respublikanskij institut vysshej shkoly, 2011, 309 p. (in Russ.)
15. Shatilov, S.F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v srednej shkole* [Methods of Teaching German at Secondary Schools]. Moscow, Prosveshchenie, 1987, 223 p. (in Russ.)
16. Popova, N.V., Kogan, M.S., Vdovina, E.K. *Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizacii mezhdisciplinarnykh svyazey v tekhnicheskom vuze* [Subject-Language Integrated Learning (CLIL) as a Methodology for the Actualisation of Interdisciplinary Links in a Technical University], *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Vestnik of Tambov University. Series: Humanities*, 2018, No. 23 (3 (173)), pp. 29–42. (in Russ.)
17. Sidorenko, T.V., Rybushkina, S.V., Rozanova, Ya.V. *CLIL-praktiki v Tomskom politehnicheskom universitete: uspekhi i neudachi* [CLIL-Practices in Tomsk Polytechnic University: Successes and Failures], *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, 2018, No. 20 (8), pp. 164–187. (in Russ.)
18. Halyapina, L.P. *Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idej predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL)* [Modern Trends in Teaching Foreign Languages Based on the Ideas of Subject-Language Integrated Learning (CLIL)], *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Questions of Teaching Methods at the University*, 2017, No. 6 (20), pp. 46–52. (in Russ.)

19. Wolff, D. Content and Language Integrated Learning: A framework for the Development of Learner Autonomy, *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum And Assessment*, 2003, vol. 7, pp. 211–222.
20. Bakleneva, S.A. Integrirovannoe predmetno-yazykovoe obuchenie v voennom vuze v formate sifrovyyh tekhnologij [Integrated Subject-Language Teaching in a Military University in the Format of Digital Technologies]. In: *Perspektivy i priority pedagogicheskogo obrazovaniya v epohu transformatsii, vybora i vyzovov* [Prospects and Priorities of Pedagogical Education in the Era of Transformations, Choices and Challenges: Collection of Scientific Papers of the VI Virtual International Forum on Pedagogical Education]. Kazan, Kazanskiy federalnyj universitet, 2020, pp. 47–57. (in Russ.)
21. Ponomareva, A.V., Yakovleva, E.N. Struktura zanyatiya na osnove CLIL-tekhnologii v neyazykovom vuze [Class Structure on the Basis of CLIL-Technologies in a Non-Linguistic Higher Education Institution], *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities, 2021, No. 3–2, pp. 84–88. (in Russ.)
22. Francomacaro, M.R. The Added Value of Teaching CLIL for ESP and Subject Teachers, *International Journal of Language Studies*, 2019, vol. 13 (4), pp. 55–72.
23. Grigoreva, K.S., Salekhova, L.L. Realizaciya principov predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya s pomoshchyu tekhnologij Web 2.0 v tekhnicheskom vuze [Realisation of Principles of Subject-Language Integrated Learning with the Help of Web 2. 0 Technologies in Technical University], *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya* = Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatisation of Education, 2014, No. 2, pp. 11–18. (in Russ.)
24. Leushina, I.V., Leushina, L.I., Saltykova, A.A. CLIL-tekhnologiya inoyazychnoj podgotovki kak instrument formirovaniya tekhnologicheskoy kultury studentov neyazykovogo vuza [CLIL-Technology of Foreign Language Training as a Tool for the Formation of Technological Culture of Students of Non-Linguistic Higher Education Institution], *Yazyk i kultura* = Language and Culture, 2020, No. 51, pp. 177–194. (in Russ.)
25. Kravtsova, O.A., Kryachkov, D.A., Kuznetsova, T.O., eds. *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2015, 334 p.
26. Shi, C., Fedotova, N.L. Lingvodidakticheskie vozmozhnosti ispolzovaniya tekhnologii CLIL v obuchenii inostrannyh studentov-nefilologov russkomu yazyku [Linguodidactic Possibilities of Using CLIL Technology in Teaching Russian to Foreign Students-Nonphilologists]. In: *Ot tradicij k innovaciyam v obuchenii inostrannym yazykam* [From Traditions to Innovations in Teaching Foreign Languages: Materials of the International Scientific-Practical Conference]. St. Petersburg, Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitelnyj universitet, 2023, pp. 284–290. (in Russ.)
27. Ikeda, M., Izumi, S., Watanabe, Y., et al. *Soft CLIL and English Language Teaching: Understanding Japanese Policy, Practice and Implications*. London, Routledge, 2021, 196 p.
28. Shi, C., Fedotova, N.L. Kompleks uprazhnenij s primeneniem tekhnologii CLIL dlya razvitiya professionalnoj kompetencii na russkom yazyke kak inostrannom (medicinskij profil) [Exercise Complex Using Technology CLIL for Development of Professional Competence on Russian (Medical Profile)], *Chelovecheskij kapital* = Human Capital, 2023, No. 6 (174), pp. 223–236. (in Russ.)
29. Shilova, S.A. Primenenie integrirovannogo predmetno-yazykovogo podhoda v ramkah realizacii kompetentnostnoj modeli obucheniya v vuze [Application of Integrated Subject-Linguistic Approach in the Framework of Implementation of the Competence Model of Teaching in Higher

- Education]. In: *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkulturnoj kommunikacii* [Foreign Languages in the Context of Intercultural Communication: Proceedings of the IX International Conference]. Saratov, Saratovskij istochnik, 2017, pp. 314–318. (in Russ.)
30. Azimov, E.G., Shchukin, A.N. *Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, IKAR, 2009, 448 p. (in Russ.)
 31. Bloom, B.S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York, McKay, 1956, 216 p.
 32. Budko, M.E. *Beseda po teme: praktikum* [Conversation on the Topic: Workshop]. Minsk, Belorusskij gosudarstvennyj meditsinskij universitet, 2018, 118 p. (in Russ.)
 33. Kurilenko, V.B., Titova, L.A., Smoldyreva, T.A., Makarova, M.A. *Govorim o medicine po-russki (II sertifikacionnyj uroven vladeniya russkim yazykom kak inostrannym v uchebnoj i socialno-professionalnoj makrosferah)* [Speaking about Medicine in Russian (II Certification Level of Russian as a Foreign Language in Educational and Socio-Professional Macrospheres)]. Moscow, Flinta, 2013, 392 p. (in Russ.)
 34. Prives, M.G., Lysenkov, N.K., Bushkovich, V.I. *Anatomiya cheloveka: uchebnaya literatura dlya studentov medicinskih vuzov* [Human Anatomy: Educational Literature for Students of Medical Universities]. St. Petersburg, Sankt-Peterburgskaya medicinskaya akademiya posle diplomnogo obrazovaniya, 2011, 720 p. (in Russ.)
 35. Cheresheva, V.A., Davydova, V.V. *Patologiya: uchebnik*, v 2 tomah, t. 2 [Pathology: Textbook, vol. 2]. Moscow, GEOTAR-Media, 2009, 640 p. (in Russ.)
 36. Averyanova, G.N., Belikova, L.G., Erofeeva, I.N. *Tipovye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroi sertifikatsionnyj uroven. Obshchee vladenie* [Typical Tests in Russian as a foreign language. Second certification level. General Proficiency]. St. Petersburg, Zlatoust, 1999, 104 p. (in Russ.)
 37. Neprokina, Yu.A. Obuchenie professionalnomu obshcheniyu na nachalnom etape formirovaniya kommunikativnoj kompetencii inostrannykh studentov-medikov [Teaching Professional Communication At The Initial Stage of Formation of Communicative Competence of Foreign Medical Students], *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva* = Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev, 2022, No. 3 (116), pp. 199–207. (in Russ.)
 38. Kolesova, N.N. *Obuchenie professionalnoj russkoj rechi inostrannykh studentov medicinskogo vuza (na primere zhanra tematicheskoy besedy)* [Teaching Professional Russian Speech to Foreign Students of a Medical University (On the Example of the Genre of Thematic Conversation)]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2017. (in Russ.)

Ши Цзеся, аспирант, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, st103108@student.spbu.ru

Shi Jiexia, Post-graduate Student, Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching Department, Saint Petersburg University, st103108@student.spbu.ru

Статья поступила в редакцию 27.11.2023. Принята к публикации 26.01.2024
The paper was submitted 27.11.2023. Accepted for publication 26.01.2024