

**Релевантность тематики как аспект
практико-ориентированного подхода
в рамках билингвального обучения студентов
экономических специальностей**

**Subject Matter Relevance as an Aspect
of a Practice-Oriented Approach
in Bilingual Education of Students Studying Economics**

Автор статьи

Никифорова Елена Анатольевна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики Сибирского института управления – филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Новосибирск, Российская Федерация
nikiforova-ea@ranepa.ru
ORCID: 0009-0001-6847-6369

Author of the article

Elena A. Nikiforova,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Siberian Institute of Management (branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration), Novosibirsk, Russian Federation
nikiforova-ea@ranepa.ru
ORCID: 0009-0001-6847-6369

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Никифорова Е. А. Релевантность тематики как аспект практико-ориентированного подхода в рамках билингвального обучения студентов экономических специальностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 08. – С. 114–132. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261214.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11214

For citation

E. A. Nikiforova, Subject Matter Relevance as an Aspect of a Practice-Oriented Approach in Bilingual Education of Students Studying Economics // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 08. – P. 114–132. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261214.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11214

Поступила в редакцию <i>Received</i>	12.05.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	02.07.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	02.07.26	Опубликована <i>Published</i>	31.08.26



Аннотация

Статья рассматривает варианты применения практико-ориентированного подхода, используемого при преподавании иностранного языка студентам непрофильного вуза. Целью работы является изучение возможности использования методов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) при разработке и практической апробации факультативных программ для обучающихся по направлению «Экономика». Актуальность работы определена объективными противоречиями, сдерживающими применение практико-ориентированных методов в реальном процессе обучения, а именно: наличие студентов с разным уровнем языковой компетенции в одном образовательном пространстве; тенденция на увеличение численности обучающихся в одной образовательной подгруппе; особенности формирования учебного плана, приводящие к нарушению принципа регулярности. Для достижения поставленной цели автором был инициирован и проведен педагогический эксперимент на базе Сибирского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (СИУ РАНХиГС), г. Новосибирск, по разработке и апробации междисциплинарной факультативной программы билингвального обучения «Основы предпринимательской деятельности», в рамках которой иностранный язык (английский) был использован в качестве рабочего инструмента овладения знаниями по профильным дисциплинам. Научная новизна исследования заключается в разработке и апробировании модели интеграции контентно-центричного и человекоцентричного подходов в рамках методов soft CLIL для разноуровневых групп студентов-экономистов, включающей 10 дидактических техник, способствующих вовлечению обучающихся в единый образовательный процесс, имеющий целью одновременное изучение профессионального предмета и иностранного языка. Теоретическая значимость работы состоит в расширении представлений о возможных форматах предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в условиях междисциплинарного подхода. В рамках исследования рассматриваются «мягкая» и «жесткая» модели CLIL, производится анализ целесообразности применения данных моделей. Практическая ценность проекта состоит в разработке учебных конструкций для возможности применения междисциплинарного подхода к обучению. Автором представлен практико-ориентированный курс «Основы предпринимательской деятельности» для параллельного изучения иностранного языка и профессионального предмета. Дидактические техники, апробированные в результате педагогического эксперимента, можно использовать при моделировании междисциплинарных проектов.

Ключевые слова

практико-ориентированный подход, предметно-языковое интегрированное обучение, языковые компетенции, педагогический эксперимент, междисциплинарный проект

Благодарности

Автор выражает благодарность кандидату филологических наук М. В. Захаровой-Саровской, кандидату филологических наук Т. В. Савиной за помощь в подготовке статьи.

Abstract

This article examines the application of a practice-oriented approach to teaching a foreign language to students. The aim of this study is to explore the feasibility of using content-language integrated learning (CLIL) methods in the development and practical testing of elective programs for students studying Economics. The relevance of this study stems from the objective contradictions that hinder the application of practice-oriented methods in real-world teaching, namely: the presence of students with different levels of language proficiency in a single educational environment; the tendency for the number of students in a single educational subgroup to increase; and the specifics of curriculum development that lead to a violation of the principle of regularity. To achieve this goal, the author initiated and conducted a pedagogical experiment at the Siberian Institute of Management, a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Novosibirsk. The experiment focused on developing and testing an interdisciplinary, optional, parallel bilingual training program for students, "Fundamentals of Entrepreneurship," in which a foreign language (English) was used as a working tool for acquiring knowledge in specialized disciplines. The scientific novelty of the study lies in the formulation of didactic technologies that facilitate the involvement of students with different (including insufficient) levels of linguistic competence in a unified educational process aimed at the simultaneous study of a professional subject and a foreign language. The theoretical significance of the study lies in its expansion of understanding possible formats for subject-language integrated learning (CLIL) within an interdisciplinary approach. The study examines the "soft" and "hard" CLIL models and analyzes the practicability of applying these models. The practical value of the project lies in the development of learning structures that support an interdisciplinary approach to teaching. The author presents a practice-oriented course, "Fundamentals of Entrepreneurship," for the parallel study of a foreign language and a professional subject. The teaching techniques tested in the pedagogical experiment can be used in simulating interdisciplinary projects.

Key words

practice-oriented approach, content-language integrated learning, language competences, pedagogical experiment, interdisciplinary project

Acknowledgements

The author expresses gratitude to Candidate of Philological Sciences M.V. Zakharova-Sarovskaya and Candidate of Philological Sciences T.V. Savina for their assistance in preparing the article..

Введение / Introduction

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» постулирует необходимость развития у обучающихся как общепрофессиональных, так и общекультурных компетенций.

В ряду наименований групп универсальных компетенций, которыми должны обладать студенты, указана категория «Коммуникация», сформулированная как способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК-4) [1]. Соответственно, ключевой задачей процесса обучения иностранному языку студентов-экономистов можно полагать становление профессиональной коммуникативной компетенции.

Актуальность представленной работы обусловлена потребностью инноваций в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» для студентов экономических специальностей в целях достижения ими необходимых речевых навыков. Перед современным специалистом в сфере экономики может возникнуть задача коммуницирования с иноязычными коллегами в процессе реализации профессиональных проектов. В связи с этим особое значение приобретают педагогические технологии, позволяющие развивать у студентов навыки речевого взаимодействия на иностранном языке.

Одной из проблем, препятствующих овладению коммуникативными навыками на иностранном языке в неязыковом вузе, является недостаточная мотивированность обучающихся. В числе причин демотивации студентами называется, в частности, формализация предметной части и нерелевантность определенного числа учебных тем объективным интересам будущих специалистов.

Демотивация может произойти, если изучение иностранного языка воспринимается студентами как самоцель: базовая задача видится ими в запоминании максимального количества лексических единиц и грамматически правильного их употребления в письменной и устной речи. Подобная формализация предметной части заметно снижает мотивацию обучающихся.

В контексте развития коммуникативных навыков у студентов неязыкового вуза более целесообразным видится такой подход к формированию образовательного контента, где профессиональное содержание находится в тесной связи с языковым материалом.

Одним из наиболее успешных воплощений учебно-познавательной мотивации научным сообществом признается практико-ориентированный подход в обучении.

Основоположниками научной школы, предлагающей практико-ориентированные технологии как базу мотивированного обучения, были американские педагоги-исследователи: Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингз. В основе их идей лежал принцип: «Все – от жизни. Все – для жизни» = “Everything is from life; everything is for life” [2].

Дж. Дьюи, исходя из основных положений прагматизма, исповедовал принцип «обучения деланием», в котором теоретический материал подается ученикам уже после того, как они попробуют свои силы в практической деятельности, то есть сначала учащийся сталкивался с задачей, которую необходимо решить, и только после неудачных попыток сделать это самостоятельно обращался к преподавателю за помощью.

В соответствии с этим направлением педагогической мысли целью образования было обучение умению решать реальные жизненные проблемы. Дж. Дьюи полагал, что человек думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее [3].

Интерпретируя данные педагогические идеи к современной реальности, можно сказать, что студент имеет мотив к обучению, если содержание урока исходит из реальной жизни и понятно для него. Мотивация повышается, если результат занятия

можно применить в практической деятельности. Особенно важно, чтобы задача, для решения которой приобретаются новые знания, была значимой для будущей профессиональной жизни.

В ряду образовательных технологий, включающих в себя параллельное обучение как иностранному языку, так и профильному предмету, можно выделить методику предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning – CLIL). Метод CLIL базируется на взаимопроникновении предметного содержания и языковой подготовки. Образовательная программа, построенная на принципе интеграции, имеет целью объединить обучение предмету и обучение иностранному языку в процессе взаимодействия, что способно оказать влияние на формирование необходимых компетенций у студентов экономических направлений в вузе.

В качестве цели исследования автор определяет изучение возможности применения методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) при разработке и применении факультативных программ для студентов, обучающихся по специальности 38.03.01. «Экономика».

Исходя из поставленных целей, задачи исследования можно определить следующим образом:

- исследовать возможности использования методов CLIL в процессе обучения иностранному языку студентов-экономистов;
- спроектировать, в качестве эксперимента, факультативный курс, соотносящийся с базовыми предметными дисциплинами, интегрирующий профессиональное обучение и изучение иностранного языка;
- реализовать экспериментальный проект в целях изучения эффективности включения методов CLIL в практику обучения иностранному языку студентов специальности «Экономика»;
- оценить результаты проекта в контексте применения методики CLIL.

Обзор литературы / Literature review

Теоретической основой исследования явились работы отечественных и зарубежных авторов, обращавшихся к вопросам интегрированного образования.

Термин *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) был введен в 1994 году исследователем в области многоязычного образования Д. Маршем, который определяет CLIL как двунаправленный компетентностный подход к обучению, в котором иностранный язык используется для преподавания как основного предмета, так и для изучения самого языка [4]. Русскоязычные авторы трактуют термин CLIL как «предметно-языковое и интегрированное обучение». Таким образом, CLIL соединяет способы обучения предмету и изучение самого иностранного языка. Используя CLIL, студенты могут изучать один или несколько предметов на иностранном языке, преимущественно на английском. При этом не предполагается, что студенты могут изначально профессионально говорить на иностранном языке, прежде чем приступить к изучению профильного предмета. Они изучают язык в то же время, что и предмет. Методика CLIL основывается на модели 4C (*Content, Communication, Cognition, Culture*) – содержательный, коммуникативный, когнитивный и культурный компоненты. Обучение в формате CLIL обеспечивает естественную образовательную среду благодаря формированию аутентичной коммуникативной атмосферы, что облегчает овладение иностранным языком и профильной дисциплиной одновременно.

Предметно-языковое интегрированное обучение близко по своей сути к концепции контекстного обучения. А. А. Вербицкий определяет контекстное обучение как динамическое моделирование предметного и социального содержания профессионального труда, тем самым обеспечивающее условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [5]. Э. Г. Крылов характеризует билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам как *интегративную* деятельность преподавателя и студента по изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин, осуществляемую на двух языках – родном и иностранном, в результате которой у обучающегося должны сформироваться элементы иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (понимание внутренней логики изучаемой дисциплины, овладение понятийным аппаратом и особенностями его применения на каждом из двух языков) [6].

Перед обучающимися профессиональному предмету на иностранном языке встают сложные когнитивные задачи. Аудитория должна понимать лектора, оперирующего специальной терминологией, для чего необходимы навыки аудирования; целесообразно одновременно с лекцией вести записи, что предполагает владение качественными письменными навыками; в процессе занятия возникает потребность задать вопросы и обсудить темы, что невозможно сделать без свободной устной речи; для закрепления услышанного надлежит впоследствии прочесть учебное пособие. В условиях билингвального занятия востребованы все навыки владения иностранным языком: аудирование, чтение, письменная и устная речь.

Исходя из сложности содержания предмета, преподаваемом на иностранном языке, выделяют *hard* («жесткий») CLIL и *soft* («мягкий») CLIL. «Мягкая» модель (*soft*) характеризуется акцентами на языковое обучение. Предполагаются лингвистически-ориентированные занятия и параллельное изучение специального предмета. «Жесткий» вариант (*hard*) подразумевает непосредственное преподавание дисциплины на иностранном языке. К. Келли и Дж. Клетт описывают *soft CLIL* как достижение широких лингвистических целей, приносимых преподавателем языка в учебное пространство, а *hard CLIL* – как постановку задач, связанных с конкретным предметом, преподаваемым на иностранном языке. Авторы постулируют, что каждое занятие с применением методики CLIL должно включать три аспекта: концепцию, процедуру и язык [7].

Мнения исследователей по вопросу выбора модели CLIL разделились.

Дж. Сеноз подчеркивает необходимость первоначального базового изучения основ иностранного языка, которое должно предварять переход к профессиональному включению в параллельный образовательный предмет [8]. Т. Никула и Э. Дафуз также склоняются к «мягкому» варианту CLIL, подчеркивая при этом желательность более деликатного отношения к студентам и принятия во внимание особенностей их психической организации [9]. К. Далтон-Паффер рассматривает *soft CLIL* как стартовую ступень в билингвальном образовательном процессе, не отказываясь от применения варианта *hard*, в дальнейшем обучении [10].

Часть авторов настаивает на внедрении «жесткой» модели, предлагая при этом различные педагогические технологии, призванные помочь обучающимся преодолеть сложности внедрения в билингвальную среду. Л. Дейл и Р. Теннерс, склоняясь к более «жесткому» варианту интегрированного занятия, выделяют визуализацию как особо значимый подход при применении практики CLIL. Авторы настаивают на широком использовании наглядных элементов в виде схем, таблиц, рисунков, видео,

представляемых на различных носителях, подробно анализируя, как именно визуальные элементы влияют на ответы обучающихся [11]. М. Л. Перес-Каньядо, рассматривая применение инновационных практик в мультилингвальных классах, предлагает более активно использовать цифровые технологии [12]. К. Сан-Исидро также настаивает на том, что в современном образовательном пространстве невозможно обойтись без цифровых инструментов. Автор предлагает к рассмотрению актуальные педагогические техники, используемые при интегрированном обучении [13].

Р. Эллис предлагает технологию *task-based language teaching* – такой подход к выполнению итогового задания, выполнив которое учащийся получает конкретный вещественный продукт как результат приложенных усилий. Конечным образовательным продуктом, созданным по технологии *target task*, может выступать профессиональный текст, цифровой постер, презентация, инфографика, рекламный буклет. Представление видимого результата своего труда значительно увеличивает степень мотивированности. Важно, что студенты видят реальную возможность применить знания из изучаемой профильной дисциплины на иностранном языке, при этом выбор языковых средств не ограничен и варьируется [14].

Большинство авторов, исследующих теоретические основы и практическое применение методов CLIL, не противопоставляют модели *soft* и *hard*. И. Руис де Заробе демонстрирует CLIL как континуум от подходов, ориентированных на содержание, до подходов, ориентированных на язык. Подходы, ориентированные на содержание, являются предметно-ориентированными: различные дисциплины излагаются экспертами на дополнительном языке. С другой стороны, подходы, ориентированные на язык, представляют собой тематически структурированные языковые занятия, в которых используется закреплённое содержание и которые проводятся преподавателем языка. И. Руис де Заробе, выделяя проблему баланса между изучением содержания и языка, подчеркивает, что сотрудничество между преподавателями-предметниками и преподавателями языка необходимо для создания педагогических связей, позволяющих достичь двойную цель [15]. Х. Роке и К. Перес-Видадь проводят анализ мыслительной и речевой деятельности на иностранном языке, приходя к мнению об их взаимопроникновении и единстве [16].

Часть авторов, в том числе А. Линарес, Т. Мортон, ставят вопрос: на каком уровне языковой компетенции должен находиться студент, чтобы адекватно включиться в процесс билингвального интегрированного образования? [17]

Существуют различные точки зрения на этот предмет.

Е. В. Родионова полагает, что выбор модели внедрения предметно-языкового интегрированного обучения во многом зависит от уровня владения обучающимися иностранным языком. Автор считает, что перед проведением педагогического эксперимента необходимо проводить тщательное тестирование студентов. Принадлежность преобладающей части студентов к группе A2 ограничивает результативное использование методов CLIL только отдельными элементами «мягкого» варианта, например изучением профессиональной терминологии на иностранном языке. [18]. И. И. Ломакина, О. В. Ильина отмечают факт использования формата CLIL для разработки курсов в российских вузах, однако считают возможным применение данной методики для обучающихся на уровне не менее B1, имеющих практику во всех ключевых навыках (чтение, письмо, говорение, слушание) [19]. Н. А. Страдульская указывает на необходимость поэтапного подведения обучающихся к восприятию информации на иностранном языке, подчеркивая при этом, что технология CLIL может быть реализована

только через связь новых знаний студента с уже имеющимся бэкграундом. Автор представляет адаптированные техники CLIL, предполагающие свободное владение обучающимися устной речью на иностранном языке на уровне B1 [20].

Помимо лингвистических сложностей, возникают трудности организационного характера.

Проблема выбора «мягкой» либо «жесткой» модели CLIL напрямую связана с проблемой существования разноуровневых учебных групп в едином образовательном пространстве. Предполагается, что студенты, поступившие в высшее учебное заведение, уже обладают необходимыми навыками владения иностранным языком, а именно: свободной устной и письменной речью, чтением, восприятием сказанного на слух. Однако практика показывает, что в силу вариативных, в том числе объективных причин, речевые компетенции вновь поступивших студентов заметно различаются. В качестве примера можно привести результаты входного тестирования по английскому языку, которое традиционно проводится в Сибирском институте управления РАНХиГС (Новосибирск) в начале каждого учебного года. В сентябре 2025 года были осуществлены контрольные испытания для первокурсников, включающие в себя тестирование на знание основных лексических и грамматических позиций, а также индивидуальные беседы на проверку навыков спонтанной устной речи. Студенты, поступившие на курс обучения по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», показали следующие результаты: из 65 прошедших испытание уровень B1 продемонстрировали 14 человек (21%), уровень A2 – 29 человек (45%), уровень A1 – 22 студента (34%). Подобные входящие испытания по иностранному языку проводятся в СИУ РАНХиГС (Новосибирск) ежегодно на регулярной основе. Количественные показатели могут варьироваться, однако общая тенденция остается неизменной: вновь поступившие студенты показывают заметно разнящиеся степени языковой компетенции.

Очевидное решение проблемы, которое могло бы положительно повлиять на дальнейшую организацию учебного процесса, – разделение обучающихся на подгруппы по уровням – также трудноосуществимо. Тенденция на увеличение численности студентов в подгруппах, занимающихся иностранными языками, приводит к реальности, где заполняемость в пределах не менее 20–25 человек в одном учебном классе является нормой. С другой стороны, существует особенность формирования предметных направлений, когда вуз готовит специалистов в достаточно узких областях деятельности, но по многим направлениям. Складывается ситуация, когда обучающиеся по одной специальности составляют всего одну-две учебные группы. В этом случае с точки зрения организации учебного процесса логично не разделять студентов на подгруппы для занятий иностранными языками. Соответственно, в одно учебное пространство попадают студенты, находящиеся на разных уровнях языковой компетенции.

Российскими и зарубежными педагогами-теоретиками и практиками накоплен значительный опыт при работе с разноуровневыми группами.

Можно выделить несколько подходов. М. Я. Мамедова в качестве основных аспектов обучения выделяет индивидуальный подход и дифференцированные задания разной степени сложности, что позволяет стимулировать прогресс каждого студента в разноуровневой группе. [21]. Концепция Н. В. Тарасовой предполагает создание на занятиях однородных по уровню обученности групп по 4–5 человек, между которыми происходит учебное взаимодействие [22]. И. П. Шабалина представляет варианты организации дифференцированной работы в обучении, направленной на то,

чтобы каждый студент был занят решением посильных для него задач, что способствует более глубокой проработке темы для каждого обучающегося на своем уровне [23]. П. Р. Гайнуллина полагает необходимым использование разноуровневых заданий на занятиях по иностранному языку, обосновывая их применение тем, что этот дидактический инструмент позволяет учитывать индивидуальные особенности, уровень знаний и темп обучения каждого студента [24]. Е. В. Лимарова устанавливает, что, несмотря на ряд сложностей при реализации дифференциации в системе высшего профессионального образования, достигаемые с учетом данного подхода результаты студентов более значительны, нежели чем в учебном процессе, в котором преподаватель ориентируется на «среднего» учащегося [25]. С точки зрения В. В. Петровой, тенденции унификации и индивидуализации образовательного процесса в различных трактовках не противоречат друг другу, а скорее «мирно сосуществуют» и взаимодополняют друг друга [26].

Дополнительная проблема, связанная с особенностями организации учебного процесса в вузе, – это встречающееся нарушение принципа регулярности. Данный принцип представляет собой требование к систематичности и периодичности учебного процесса, которое обеспечивает эффективное усвоение знаний, формирование навыков и долгосрочные результаты. С. А. Зайцева подразумевает, что обучение должно быть не эпизодическим, а организованным в определенном ритме, с регулярными занятиями. Минимальное количество занятий по иностранным языкам определяется как не менее чем два раза в неделю, так как только при соблюдении регулярности возможен прогресс [27]. В реальности учебный процесс имеет тенденцию к сокращению количества учебных часов либо соединению нескольких занятий в рамках одного учебного дня. В качестве средства решения данной проблемы исследователи, в частности А. В. Суровцев, предлагают перенесение части учебной нагрузки для самостоятельного изучения, признавая при этом, что студенты нуждаются в дополнительной мотивации, если речь идет о занятиях вне учебного пространства [28]. Определяя принципы обучения иноязычному общению студентов неязыкового вуза, многие авторы, в том числе Л. С. Зникина, выделяют в качестве основного принцип когнитивно-профессиональной направленности [29]. Основопологающим вектором в организации образовательного процесса, направленным на развитие профессиональной компетенции, исследователи полагают моделирование деятельности будущих специалистов с учетом их специфики.

На основе изучения работ российских и зарубежных ученых и преподавателей-практиков, а также сопоставления данных исследований была сформулирована рабочая гипотеза: возможно ли применение интегрированного практико-ориентированного подхода для обучения студентов с уровнем языковой подготовки A1 – A2? В качестве предмета эксперимента был выбран *hard CLIL* – «жесткий» вариант предметно-языкового интегрированного обучения.

Поставленные в ходе эксперимента учебные задачи потребовали выбора модели обучения. Рассматривались следующие опции:

1. Поступенчатая модель обучения – система организации образовательного процесса, предполагающая последовательное прохождение нескольких этапов с постепенным усложнением и переходом к новым уровням подготовки. Поступенчатая модель, разработанная немецким педагогом И. Ф. Гербартом в начале XIX века, базируется на психологической теории апперцепции (усвоение нового через призму старого опыта) [30]. Современные исследователи, в частности М. Шлеппегрелл, Л. де

Оливейра, рассматривают решение сложных образовательных задач через декомпозицию и последовательное обучение [31]. М. Бергрот развивает системный подход, предполагающий освоение образовательной программы последовательно, от простого к сложному, с разделением на модули и уровни. Автор подвергает научному рассмотрению обучение с подкреплением, где важна последовательность действий и долгосрочные цели [32]. Поступенчатая модель обеспечивает адаптацию, системное владение языком и формирование необходимых компетенций.

2. Контентно-центричная модель обучения (*Content-Centric Learning*) – подход, при котором в центре образовательного процесса находится содержание, структурированное и организованное вокруг определенных учебных тем. Данная модель акцентирует внимание на систематизации и логической организации образовательного контента. Х. Фернандес-Санхурхо, А. Бланко, разрабатывая вопросы практического применения контентно-центричной модели, выделяют в качестве необходимого элемента структуру, где лекционная часть является методологической основой, за которой следует самостоятельная и практическая работа [33].

3. Человекоцентричная модель обучения (*Human-Centric Learning*) – подход, где центром обучения является человек, его познавательные потребности интересы, ценности, психологические особенности и карьерные цели. К. Роджерс полагает основными принципами человекоцентричного обучения индивидуализацию, эмпатию, раскрытие потенциала, вовлеченность и создание поддерживающей среды (экосистемы), где человек чувствует себя ценным [34]. Одно из необходимых условий в человекоцентричной модели – это релевантность контента, где содержание должно быть связано с опытом, интересами, потребностями обучаемого.

Выбор был сделан в пользу объединения контентно-центричной и человекоцентричной моделей обучения как наиболее соответствующих целям эксперимента, а именно вовлечению студентов, характеризующихся недостаточным уровнем языковой подготовки, в процесс одновременного изучения профильного предмета и обучения иностранному языку.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Задачи, поставленные автором, определили методы исследования. В теоретической части использованы общенаучные методы анализа и систематизации: обобщение опыта преподавания английского языка в разноуровневых группах, методика планирования занятий и организации учебного пространства, способы дифференциации учебных заданий и оценивания. За основу практического раздела работы принят метод педагогического наблюдения, а также метод статистического анализа данных, полученных эмпирическим путем.

Результаты исследования / Research results

В качестве попытки решить некоторые из указанных противоречий в 2025/2026 учебном году в Сибирском институте управления РАНХиГС (Новосибирск) был инициирован эксперимент по разработке, апробации и внедрению междисциплинарной факультативной параллельной программы билингвального обучения студентов, чьей специализацией является экономический профиль. В эксперименте принимали участие две группы студентов, обучающихся по программе Специальность 38.03.01. Экономика, II курс. Базовый начальный уровень: A1 – A2.

Учебная цель программы – изучение дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» с использованием иностранного языка (английского) в качестве рабочего инструмента.

Название программы: *How to make start-up* (Как создать стартап).

Идея проекта – дать студентам возможность проводить серьезные экономические разработки, включающие рабочие совещания с обсуждением и дискуссиями на английском языке.

Сегментация: проект состоит из восьми модулей, с периодом прохождения каждого модуля в течение одного календарного месяца.

Сроки: восемь месяцев. Экспериментальная программа рассчитана на 2025/2026 учебный год; проводится параллельно с основной рабочей программой дисциплины.

Концепция: студенты индивидуально либо в составе малых групп в начале учебного года определяют товары или услуги, для которых в течение срока действия учебного проекта проводят прикладные комплексные экономические исследования. В течение учебного года студенты представляют результаты этапов проекта.

Формат: каждое занятие программы представляет собой аналог делового обсуждения разделов исследования, в течение которого все студенты принимают участие в дискуссии, критикуя либо одобряя решения своих товарищей. Дискуссия ведется на английском языке.

Учебная задача – выполнить фактическое бизнес-планирование на английском языке и представить его результаты аудитории.

Язык программы: английский.

Краткое содержание программы:

How to make start-up (Как создать стартап)

Unit 1. *The basics of marketing.* – *How to understand which product you can make money on. Find a need and satisfy it.* (Основы маркетинга. – Как понять, на каком товаре можно заработать. Найдите потребность и удовлетворите ее).

Unit 2. *Market capacity. Market segmentation.* – *How many people can buy your product? Divide and conquer: why it's necessary to divide consumers into groups* (Емкость рынка. Сегментирование рынка. – Сколько человек могут купить ваш товар? Разделяй и властвуй: зачем надо делить потребителей на группы).

Unit 3. *Target audience.* – *Not everyone will love your product. Find "your people".* (Целевая аудитория. – Не все полюбят ваш товар. Ищите «своих»).

Unit 4. *Competitive environment.* – *How to deal with competitors.* (Конкурентная среда. – Как быть с конкурентами).

Unit 5. *Product development.* – *What makes your product better? How to "package" it so that it is impossible to refuse.* (Разработка продукта. – Чем ваш товар лучше? Как «упаковать» его так, чтобы невозможно было отказаться).

Unit 6. *Pricing.* – *How to hit the mark (not to underprice or overprice).* (Ценообразование – Как попасть в точку (не продешевить и не завысить цену)).

Unit 7. *Goods Promotion.* – *What to do to let "your" people know about your product.* (Продвижение товаров. – Что сделать, чтобы «ваши» люди узнали про ваш товар).

Unit 8. *Business plan.* – *Order in the plan – order in the business.* (Бизнес-план. – Порядок в плане – порядок в бизнесе).

Программа настроена на цели студентов и ориентируется на их потребности; грамматические и лексические пробелы в знаниях становятся для них очевидны вследствие желания высказаться по теме занятия. Преподаватель выступает не как

ментор, а как помощник, делая краткие паузы в выступлениях обучающихся, объясняя грамматический материал и добавляя необходимую лексику. Занятия включают в себя устное обсуждение всех этапов.

Основная дидактическая идея эксперимента заключалась в следующем: дать возможность студентам, обладающим неоднородным объемом знаний и навыков, оформлять свои высказывания разными, усиленными для них лексическими и грамматическими способами. Для решения задач, предусматриваемых экспериментом, потребовалось применение специальных дидактических техник.

Разработанная автором методика представляет собой систему из десяти взаимосвязанных техник, которые были сгруппированы в четыре ключевых педагогических принципа. Эффективность методики обусловлена строгой последовательностью применения этих принципов на разных этапах обучения.

Принцип А: когнитивно-визуальный фундамент (базовый уровень)

Данный принцип направлен на формирование первичного понимания языковой системы и создание прочной базы для дальнейшего усвоения материала. Он реализуется преимущественно на вводно-ознакомительном этапе изучения темы или грамматической конструкции.

Техника 1: транслирование компонентов лингвистической системы в визуальный ряд (схемы, таблицы, инфографика).

Этап: вводный, предъявление нового материала.

Условие эффективности: визуализация должна быть лаконичной, без избыточных деталей, и напрямую соотноситься с вербальным объяснением.

Техника 2: спиралевидное применение схематических изображений языковых понятий.

Этап: закрепление и систематизация знаний.

Условие эффективности: повторное обращение к одним и тем же схемам при изучении более сложных тем для выстраивания связей и иерархии понятий.

Техника 3: активное задействование многоплановых средств визуализации.

Этап: весь цикл работы с материалом.

Условие эффективности: использование разнообразных форматов (видео, ментальные карты, реальные объекты) для активации различных каналов восприятия.

Принцип В: лингвистическая активация (продуктивный уровень)

Данный принцип нацелен на перевод пассивных знаний в активный навык и расширение лексико-грамматического инструментария студента. Реализуется на этапе тренировки и практики.

Техника 4: динамичная стимуляция пассивного лексического и грамматического запаса.

Этап: тренировочный, выполнение условно-коммуникативных упражнений.

Условие эффективности: создание коммуникативно значимых ситуаций, требующих немедленного извлечения и использования изученных единиц.

Техника 5: обусловленное применение синонимического ряда при активизации лексики с тенденцией на наращивание сложности.

Этап: развитие речевой гибкости после автоматизации базовой лексики.

Условие эффективности: постепенное усложнение заданий: от выбора синонима до самостоятельного его употребления в речи для решения конкретной коммуникативной задачи.

Принцип С: психолого-педагогическая поддержка (фасилитирующий уровень)

Предлагаемый комплекс техник создает благоприятную среду, снижающую тревожность и когнитивную нагрузку, что является необходимым условием для свободного говорения. Применяется на всех этапах, особенно важен на этапе речевой практики.

Техника 6: организация учебного процесса в свободном формате с целью создания благоприятного психологического климата.

Этап: постоянно действующий фон всего занятия.

Условие эффективности: позиция преподавателя как фасилитатора, а не контролирующего авторитета; право на ошибку.

Техника 7: активное включение в процесс занятия игровых элементов с целью снятия когнитивного напряжения.

Этап: разминка перед основной частью, переходные моменты между сложными заданиями.

Условие эффективности: игры должны быть короткими, релевантными теме урока и не носить оценочного характера.

Техника 8: поощрение спонтанной устной речи обучающихся без избыточной концентрации на лингвистических неточностях.

Этап: основной этап речевой практики.

Условие эффективности: фокус внимания преподавателя смещается с формы (грамматики) на содержание (смысл высказывания). Исправление ошибок происходит отложено, без прерывания речи студента.

Принцип D: стратегический контроль и интеграция (оценочный уровень)

Данный принцип определяет общую стратегию обучения и оценки.

Техника 9: оценивание результатов учебной деятельности комплексно, в соответствии с итоговыми показателями по обеим дисциплинам.

Этап: итоговый контроль, рефлексия.

Условие эффективности: наличие четких критериев оценки, включающих не только знание языка, но и умение применять его для решения задач по профильной дисциплине.

Техника 10: стратегическая направленность от общего понимания языкового строя к частным деталям лингвистического инструментария (индуктивный подход).

Этап: определяет логику всего курса и каждого отдельного занятия.

Условие эффективности: преподаватель выступает в роли гида, который сначала демонстрирует, «как это работает» в целом (на примере текста/диалога), и лишь затем переходит к разбору отдельных правил и конструкций.

Таким образом, предложенный дидактический комплекс представляет собой не просто набор разрозненных приемов, а целостную систему, построенную по принципу «от фундамента к надстройке». Успешность ее применения зависит от строгого соблюдения иерархии и последовательности внедрения описанных принципов.

Применение контентно-центричной и человекоцентричной моделей обучения позволяют конкретизировать целеполагание такого учебного процесса, как изучение иностранного языка в непрофильном вузе: владение иноязычной речью представляется не в качестве самоцели, а в качестве инструмента межкультурной коммуникации. Данные модели учебного процесса не вступают в противоречие с традиционной поступательной (поступенчатой) моделью, а лишь дополняют и детализируют ее.

В целях обеспечения репрезентативности выборки в эксперименте приняли участие 36% от общего числа обучающихся на втором курсе по программе высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» в Сибирском институте

управления (СИУ) РАНХиГС (Новосибирск). Структурной базой исследования явилась типическая схема сравнительного педагогического эксперимента, предполагающая участие контрольной и экспериментальной групп.

Для обеспечения внутренней валидности эксперимента и сопоставимости контрольной (32% от общего числа студентов) и экспериментальной (36%) групп была реализована комплексная процедура их формирования. На начальном этапе было проведено предварительное тестирование всех участников для оценки их исходного уровня владения иностранным языком (лексико-грамматический тест, тест на понимание профессионального текста) и академической успеваемости по профильным дисциплинам за предыдущий семестр.

С целью минимизации систематической ошибки распределение студентов по группам осуществлялось методом стратифицированной рандомизации. Студенты были стратифицированы на подгруппы в соответствии с результатами входного контроля. Внутри каждой страты распределение в контрольную и экспериментальную группы производилось случайным образом с помощью компьютерной генерации случайных чисел. Результаты входного контроля подтвердили отсутствие статистически значимых различий между группами по всем ключевым параметрам ($p > 0,05$). Сравнительные данные исходных характеристик представлены в таблице.

Исходные характеристики контрольной и экспериментальной групп (до начала эксперимента)

<i>Показатель</i>	<i>Контрольная группа (n = 18 чел.)</i>	<i>Экспериментальная группа (n = 20 чел.)</i>	<i>Значение p (t-критерий)</i>
Уровень владения языком (баллы)	65,2 ± 8,1	66,0 ± 7,8	0,54
Успеваемость по профильным дисциплинам	4,1 ± 0,3	4,0 ± 0,4	4,0 ± 0,4
Средний возраст (лет)	19,8 ± 0,7	19,7 ± 0,6	0,61

Контрольная группа (32% от общего числа обучающихся по данному направлению на втором курсе) выполняла задания по иностранному языку, предусмотренные рабочей программой, применяя традиционные методы обучения.

Для обеспечения валидности исследования была сопоставлена методика обучения в контрольной и экспериментальной группах. Данное сопоставление позволило сделать выводы об эффективности именно внедренных элементов.

Методика обучения в контрольной группе

Обучение студентов контрольной группы осуществлялось в строгом соответствии с рабочей программой дисциплины и на базе традиционного учебно-методического комплекса.

Используемый УМК: в качестве основного пособия был использован учебник "Market Leader" (D. Cotton, D. Falvey, S. Kent) [35], предназначенный для студентов экономических специальностей. Данное учебное пособие имеет общезыковую направленность с уклоном в деловой английский язык.

Основные методы и приемы: преобладающим являлся коммуникативно ориентированный метод с элементами грамматико-переводного. Работа строилась по схеме: презентация нового лексико-грамматического материала преподавателем, вы-

полнение тренировочных упражнений, применение материала в условно-коммуникативных заданиях (диалоги по образцу). Значительное внимание уделялось анализу и переводу аутентичных текстов профессиональной тематики.

Соотношение видов речевой деятельности: развитие навыков чтения – 35% учебного времени; письмо (выполнение грамматических упражнений, написание деловых писем) – 30%; аудирование – 20% занятия; говорение (монологическая и диалогическая речь по теме урока) – 15%.

Характер заданий: репродуктивные задания, направленные на закрепление изученных конструкций, такие как подстановочные упражнения, трансформация предложений, перевод предложений с русского на английский язык и обратно. Продуктивные задания (свободные дискуссии, ролевые игры без жесткого сценария) использовались эпизодически.

Формат контроля: текущий контроль осуществлялся через лексико-грамматические тесты и проверочные работы. Итоговый контроль представлял собой письменную контрольную работу, включающую задания на перевод, заполнение пропусков и ответы на вопросы по тексту.

Методика обучения в экспериментальной группе

В отличие от контрольной, в экспериментальной группе применялась модифицированная методика, где традиционные подходы были дополнены элементами проектного метода, а также интенсивного коммуникативного тренинга.

Используемый УМК – учебное пособие “Market Leader”, используемое в качестве базового материала, но не единственного источника.

Основные методы и приемы: наряду с коммуникативным методом активно применялся проектный метод и кейс-стади. Студенты работали над долгосрочным проектом, требующим поиска информации и презентации результатов.

Соотношение видов речевой деятельности: баланс был изменен в пользу продуктивных навыков: говорение (диалоги, дискуссии, дебаты с элементами обсуждения проблем с аргументацией своей точки зрения) – 45% учебного времени; аудирование (прослушивание новостей, интервью, диалогов из фильмов без адаптации) – 25%; чтение (в том числе задания на поиск информации, быстрое чтение для понимания основной идеи или поиск конкретной детали в тексте) – 20%; письмо (с целью научиться писать тексты, которые могут понадобиться в реальной жизни) – 10%.

Характер заданий: преобладали продуктивные задания. Студенты участвовали в дебатах, создавали презентации, работали в группах над решением бизнес-кейсов. Роль преподавателя смещалась от транслятора знаний к роли модератора и консультанта.

Формат контроля: оценка знаний носила комплексный характер. Помимо традиционных тестов, в итоговую оценку включались защита проекта, оценка участия в дискуссиях и качество подготовленных презентаций.

Сопоставление параметров обучения в экспериментальной и контрольной группах позволяет утверждать, что единственным значимым различием между группами был именно набор внедренных педагогических технологий, что подтверждает чистоту эксперимента.

Экспериментальная группа, используя опциональное время, полученное путем оптимизации программных материалов, реализовывала учебные задачи, в том числе в рамках факультативной программы. Эмпирические данные, характеризующие качественные и количественные результаты эксперимента, были приобретены посредством следующих методов: срезовые тестирования, анализ показателей контрольных

точек в рамках балльно-рейтинговой системы (далее – БРС), проверка журналов посещаемости, включенное наблюдение за учебным процессом в режиме реального времени, анкетирование студентов, свободные интервью. Полученные результаты возможно разделить на две группы: количественные данные и качественные показатели.

В рамках проведенного исследования была выполнена статистическая обработка количественных данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, с целью оценки эффективности внедренной методики.

Анализ посещаемости. Сравнительный анализ данных о посещаемости занятий проводился с использованием критерия χ^2 Пирсона. Результаты показали, что доля студентов, регулярно посещавших занятия, в экспериментальной группе (86%) была статистически значимо выше, чем в контрольной (72%). Полученное значение $p < 0,05$ позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии различий и свидетельствует о том, что применение новой методики положительно сказалось на вовлеченности и учебной дисциплине студентов.

Анализ успеваемости и усвоения материала. Для оценки динамики академической успеваемости и степени усвоения материала применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Анализ продемонстрировал, что в экспериментальной группе наблюдался не просто количественный, но и качественный рост показателей. Прирост успеваемости в экспериментальной группе, основанный на анализе БРС, составил 15%, что более чем в два раза превышает аналогичный показатель в контрольной группе (7%). Кроме того, итоговый уровень усвоения материала в экспериментальной группе был на 8% выше. Статистическая проверка подтвердила значимость этих различий ($p < 0,05$), что указывает на эффективность применяемых образовательных технологий.

Качественные результаты, полученные на основании анкетирования и интервьюирования, также можно разделить на две группы. Ответы на закрытые вопросы (да/нет) показывают, что степень удовлетворенности занятиями по факультативной программе составляет 84%. Уровень полезности полученных знаний для будущей профессии респонденты оценили в 91%. Степень вовлеченности составляет 78%. При ответах на открытые вопросы участники отмечали значительный рост когнитивной нагрузки (76%), увеличение временных затрат на выполнение домашних заданий (52%). При этом усложнение образовательного процесса не повлияло негативно на мироощущение студентов. 91% оценил проект скорее положительно, чем отрицательно.

Комплексный анализ данных позволяет констатировать, что все зафиксированные различия между экспериментальной и контрольной группами являются статистически достоверными.

Заключение / Conclusion

Полученные данные подтверждают рабочую гипотезу о том, что применение комплексной контентно-центричной и человекоцентричной моделей обучения в целом позитивно влияет на процесс приобретения обучающимися необходимых профессиональных компетенций.

Анализ промежуточных результатов экспериментальной программы указывает на определенные дидактические возможности, позволяющие студентам, обладающим недостаточным базовым уровнем языковой подготовки, плавно входить в процесс интегративного обучения, активно участвовать в занятиях, не испытывая при этом затруднений психологического характера.

Положительные отзывы участников эксперимента иллюстрируют преимущества создания благоприятной экосистемы в свете решения ключевой задачи процесса обучения иностранному языку студентов-экономистов – становления профессиональной коммуникативной компетенции.

На основе рабочих материалов проекта разработан онлайн-курс «Основы предпринимательской деятельности».

Представленный успешный опыт внедрения элементов интегрированного обучения в рабочую программу способствует дальнейшему развитию методики обучения иностранным языкам в непрофильном вузе.

Ссылки на источники / References

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика»: утвержден приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 года № 954. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954>
2. Жапова Н. А. Прогрессивная педагогика Джона Дьюи и современность // Социальные процессы в российском обществе: проблемы современности и перспективы: материалы VIII Всерос. науч. конф. с междунар. участием, Иркутск, 19 апреля 2024 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2024. – С. 306–309.
3. Рогачева Е. Ю. Искусство в экзистенциальном пространстве Джона Дьюи // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 3(81). – С. 48–52.
4. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
5. Вербицкий А. А. Принцип проблемности в системе контекстного образования // VIII Махмутовские чтения, Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2021. – С. 11.
6. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Ижевск: Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова, 2023. – С. 25. EDN ECTYRK.
7. Ball Ph., Kelly K., Clegg J. Putting CLIL into Practice. – Oxford, 2016. – 320 p.
8. Cenoz J., Gorter D. Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes // The RELC Journal. – 2022. – № 53. – P. 342–354. – URL: <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
9. Nikula T., Dafouz E., Moore P., Smit U. Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education. – Bristol (UK): Multilingual Matters, 2016. – 276 pp.
10. Dalton-Puffer C. Content and language integrated learning – from practice to principles? // Annual Review of Applied Linguistics. – 2011. – № 3. – P. 182–204.
11. Dale L., Tanner R. CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 284 pp.
12. Pérez-Cañado M. L. CLIL research in Europe: Past, present, and future // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2020. – № 15 (3). – P. 315–341.
13. San Isidro X., Lasagabaster D. The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study // Language Teaching Research. – 2019. – № 23(5). – P. 584–602. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168817754103>.
14. Ellis R. Task-based research and language pedagogy // Language Teaching Research. – 2000. – № 4(3). – P. 193–200.
15. Ruiz de Zarobe Y. Content and Language Integrated Learning (CLIL). – Cambridge: Cambridge University Press, 2025. – 75 p.
16. Roquet H., Pérez-Vidal C. Do productive skills improve in content and language integrated learning contexts? The case of writing // Applied Linguistics. – 2017. – № 15(3). – P. 489–511. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amv050>.
17. Llinares A., Morton T. Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning // Classroom Discourse. – 2017. – № 1(1). – P. 46–65. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463011003750681>.
18. Родионова Е. В. Опыт использования активных и интерактивных методов обучения в преподавании экономических дисциплин // Современные проблемы технического образования: материалы XXII Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 90-летию со дня образования ПЛТИ-МПИ-МарГТУ-ПГТУ, Йошкар-Ола, 18–19 марта 2022 года. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2022. – С. 172–175.
19. Акулинина Д. А., Буланов В. Е., Ильина И. Е., Ломакина О. В. Основные понятия и принципы CLIL // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2025. – № 1(95). – С. 133–143.

20. Страдульская Н. А., Антипова Л. А. CLIL как передовая методика в обучении иностранных студентов медико-фармацевтического профиля // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2023. – № 3. – С. 67–71.
 21. Мамедова М. Я., Нурыгдыева Г. О. Обучение иностранному языку в разноуровневой группе: Изучение в разном образовании // Вестник науки. – 2024. – № 2 (71), т. 3. – С. 297–300.
 22. Тарасова Н. В. Обучение в сотрудничестве как личностно ориентированная технология в преподавании иностранного языка // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте: сб. науч. ст. VII Междунар. науч. конф. Могилев, 03 ноября 2021 г. – Могилев, 2022. – С. 281–285.
 23. Шабалина И. П., Грибовская Е. Е. Разноуровневый подход при организации самостоятельной работы студентов // Научные и методические аспекты математической подготовки в университетах технического профиля: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 31 октября 2025 года. – Гомель: Белорусский государственный университет транспорта, 2025. – С. 121–123.
 24. Гайнуллина П. Р. Иноязычная лексико-грамматическая подготовка будущих инженеров на основе разноуровневых заданий // Научный старт-2025 (с элементами научной школы): сб. ст. аспирантов и магистрантов. – М.: ООО «Языки народов мира», 2025. – С. 85–88.
 25. Лимарова Е. В. Формирование навыков профессиональной коммуникации с применением дифференцированного подхода при обучении иностранному языку студентов творческих специальностей // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2025. – Т. 24, № 3(176). – С. 178–183.
 26. Петрова В. В. Унификация или индивидуализация – опыт преподавания иностранного языка в разноуровневых группах // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2024. – Т. 1. – С. 238–241.
 27. Зайцева С. А. Развитие профессиональной мотивации у будущих педагогов в условиях взаимодействия школы и вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2025. – № 4(80). – С. 194–202.
 28. Суровцев А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетентности в процессе обучения графическим дисциплинам // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2025. – № 4(49). – С. 226–231.
 29. Зникина Л. С. Развитие исследовательского потенциала обучающихся образовательных организаций: дифференцированный подход // Научно-педагогическое обозрение. – 2025. – № 6(64). – С. 67–76.
 30. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. – М., 2003. – С. 88.
 31. Schleppegrell M. J., de Oliveira L. An integrated language and content approach for history teachers // Journal of English for Academic Purposes. – 2006. – № 5. – P. 254–268.
 32. Bergroth M. Language immersion learners in the final examination after three years of study // Research in dual-focus education. Integrating language and content to meet individual and societal needs. – Vaasa, Finland: University of Vaasa, 2006. – P. 123–134.
 33. Fernández-Sanjurjo J., Fernández-Costales A., Arias Blanco J. M. Analyzing students' scientific learning in programs with and without English as a foreign language: Empirical evidence from Spain // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2017. – № 2. – P. 38–49.
 34. Rogers C. R., Freiberg H. J. Freedom to Learn (3-rd edition). New York; Oxford; Singapore; Sydney: Maxwell Macmillan International, 1994. – 198 p.
 35. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market leader: Intermediate Business English: [Course Book]. – 3rd edition. – Edinburgh; Harlow: Pearson Education Limited, 2013. – 160 p.
-
1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) po napravleniyu podgotovki 38.03.01 "Ekonomika": utverzhden prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 goda № 954* [Federal State Educational Standard of Higher Education for the area of training 38.03.01 "Economics": approved by order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 12, 2020, No. 954]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954> (in Russian).
 2. Zhapova, N. A. (2024). "Progressivnaya pedagogika Dzhona D'yui i sovremennost'" [John Dewey's Progressive Pedagogy and Our Time], *Social'nye processy v rossijskom obshchestve: problemy sovremennosti i perspektivy: materialy VIII Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem, Irkutsk, 19 aprelya 2024 goda*, Irkutskij gosudarstvennyj universitet, Irkutsk, pp. 306–309 (in Russian).
 3. Rogacheva, E. Yu. (2022). "Iskusstvo v ekzistencial'nom prostranstve Dzhona D'yui" [Art in John Dewey's Existential Space], *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*, № 3(81), pp. 48–52 (in Russian).
 4. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 184 p. (in English).
 5. Verbickij, A. A. (2021). "Princip problemnosti v sisteme kontekstnogo obrazovaniya" [The principle of problematic nature in the contextual education system], *VIII Mahmutovskie chteniya, Integraciya regional'noj sistemy professional'nogo obrazovaniya v evropejskoe prostranstvo: sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf, Kazan'*, p. 11 (in Russian).

6. Krylov, E. G. (2023). *Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym disciplinam v tekhnicheskoy vuz* [Integrated bilingual teaching of foreign languages and engineering disciplines at a technical university], Izd. 2-e, ispr. i dop, Izhevskiy gosudarstvennyy tekhnicheskij universitet im. M. T. Kalashnikova, Izhevsk, p. 25. EDN ECTYRK (in Russian).
7. Ball, Ph., Kelly, K., & Clegg, J. (2016). *Putting CLIL into Practice*, Oxford, 320 p. (in English).
8. Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). "Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes", *The RELC Journal*, № 53, pp. 342–354. Available at: <https://doi.org/10.1177/00336882221082751> (in English).
9. Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (2016). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Bristol (UK), 276 p. (in English).
10. Dalton-Puffer, C. (2011). "Content and language integrated learning – from practice to principles?", *Annual Review of Applied Linguistics*, № 3, pp. 182–204 (in English).
11. Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 284 p. (in English).
12. Pérez-Cañado, M. L. (2020). "CLIL research in Europe: Past, present, and future", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, № 15 (3), pp. 315–341 (in English).
13. San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2019). "The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multi-lingual setting: A longitudinal study", *Language Teaching Research*, № 23(5), pp. 584–602. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168817754103> (in English).
14. Ellis, R. (2000). "Task-based research and language pedagogy", *Language Teaching Research*, № 4(3), pp. 193–200 (in English).
15. Ruiz de Zarobe, Y. (2025). *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, Cambridge University Press, Cambridge, 75 p. (in English).
16. Roquet, H., & Pérez-Vidal, C. (2017). "Do productive skills improve in content and language integrated learning contexts?", *The case of writing, Applied Linguistics*, № 15(3), pp. 489–511. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amv050> (in English).
17. Llinares, A., & Morton, T. (2017). "Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning", *Classroom Discourse*, № 1(1), pp. 46–65. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463011003750681> (in English).
18. Rodionova, E. V. (2022). "Opyt ispol'zovaniya aktivnykh i interaktivnykh metodov obucheniya v prepodavanii ekonomicheskikh disciplin" [Practice of using active and interactive teaching methods in teaching economic disciplines], *Sovremennye problemy tekhnicheskogo obrazovaniya: materialy XXII Vseros. nauch.-metod. konf., posvyashch. 90-letiyu so dnya obrazovaniya PLTI-MPI-MarGTU-PGTU, Joshkar-Ola, 18–19 marta 2022 goda*, Pov-olzhskiy gosudarstvennyy tekhnologicheskij universitet, Joshkar-Ola, pp. 172–175 (in Russian).
19. Akulinina, D. A., Bulanov, V. E., Il'ina, I. E., & Lomakina, O. V. (2025). "Osnovnye ponyatiya i principy CLIL" [Basic concepts and principles of CLIL], *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet im. V. I. Vernadskogo*, № 1(95), pp. 133–143 (in Russian).
20. Stradul'skaya, N. A., & Antipova, L. A. (2023). "CLIL kak peredovaya metodika v obuchenii inostrannykh studentov mediko-farmaceuticheskogo profilya" [CLIL as an advanced methodology in teaching international students in the medical and pharmaceutical fields], *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*, № 3, pp. 67–71 (in Russian).
21. Mamedova, M. Ya., & Nuryagdyeva, G. O. (2024). "Obuchenie inostrannomu yazyku v raznourovnevoj gruppe: Izuchenie v raznoobrazii" [Teaching a Foreign Language in a Mixed-Level Group: Learning in Diversity], *Vestnik nauki*, № 2 (71), t. 3, pp. 297–300 (in Russian).
22. Tarasova, N. V. (2022). "Obuchenie v sotrudnichestve kak lichnostno orientirovannaya tekhnologiya v prepodavanii inostrannogo yazyka" [Cooperative learning as a student-centered technology in foreign language instruction], *Vostochnoslavjanskije yazyki i literatury v evropejskom kontekste: sb. nauch. st. VII Mezhdunar. nauch. konf. Mogilev, 03 noyabrya 2021 g*, Mogilev, pp. 281–285 (in Russian).
23. Shabalina, I. P., & Gribovskaya, E. E. (2025). "Raznourovnevyy podhod pri organizacii samostoyatel'noj raboty studentov" [A multi-level approach to organizing students' independent work], *Nauchnye i metodicheskie aspekty matematicheskoy podgotovki v universitetah tekhnicheskogo profilya: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Gomel', 31 oktyabrya 2025 goda*, Belorusskij gosudarstvennyy universitet transporta, Gomel', pp. 121–123 (in Russian).
24. Gajnullina, P. R. (2025). "Inoyazychnaya leksiko-grammaticheskaya podgotovka budushchih inzhenerov na osnove raznourovnevnykh zadaniy" [Foreign language lexical and grammatical training of student engineers based on multi-level tasks], *Nauchnyy start-2025 (s elementami nauchnoj shkoly): sb. st. aspirantov i magistrantov, OOO "Yazyki narodov mira"*, Moscow, pp. 85–88 (in Russian).
25. Limarova, E. V. (2025). "Formirovanie navykov professional'noj kommunikacii s primeneniem differencirovannogo podhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov tvorcheskikh special'nostej" [Developing professional communication skills using a differentiated approach in teaching foreign languages to students majoring in creative

- arts], *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*, t. 24, № 3(176), pp. 178–183 (in Russian).
26. Petrova, V. V. (2024). “Unifikaciya ili individualizaciya – opyt prepodavaniya inostrannogo yazyka v raznourovnevnyh gruppah” [Unification or individualization – the experience of teaching a foreign language in multi-level groups], *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo*, t. 1, pp. 238–241 (in Russian).
 27. Zajceva, S. A. (2025). “Razvitie professional'noj motivacii u budushchih pedagogov v usloviyah vzaimodejstviya shkoly i vuza” [Developing professional motivation in student teachers in the context of interaction between school and university], *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki*, № 4(80), pp. 194–202 (in Russian).
 28. Surovcev, A. V. (2025). “Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti v processe obucheniya graficheskim disciplinam” [Organizational and pedagogical conditions for the development of professional communicative competency in the process of teaching graphic disciplines], *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, № 4(49), pp. 226–231 (in Russian).
 29. Znikina, L. S. (2025). “Razvitie issledovatel'skogo potentsiala obuchayushchihsysya obrazovatel'nyh organizacij: differencirovannyj podhod” [Development of research potential of educational institutions: a differentiated approach], *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, № 6(64), pp. 67–76 (in Russian).
 30. Kodzhaspirova, G. M. (2003). *Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: tablicy, skhemy, opornye konspekty* [History of education and pedagogical thought: tables, diagrams, reference notes], Moscow, p. 88 (in Russian).
 31. Schleppegrell, M. J., & de Oliveira, L. (2006). “An integrated language and content approach for history teachers”, *Journal of English for Academic Purposes*, № 5, pp. 254–268 (in English).
 32. Bergroth, M. (2006). *Language immersion learners in the final examination after three years of study, Research in dual-focus education. Integrating language and content to meet individual and societal needs*, University of Vaasa, Vaasa, Finland, pp. 123–134 (in English).
 33. Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias Blanco, J. M. (2017). “Analyzing students' scientific learning in programs with and without English as a foreign language: Empirical evidence from Spain”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, № 2, pp. 38–49 (in English).
 34. Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn*, 3-rd edition, Maxwell Macmillan International, New York, Oxford, Singapore, Sydney, 198 p. (in English).
 35. Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S. (2013). *Market leader: Intermediate Business English: [Course Book]*, 3rd edition, Pearson Education Limited, Edinburgh, Harlow, 160 p. (in English).