ISSN 2304-120X

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

2022, № 09 (сентябрь)

Раздел 5.8. Педагогика (13.00.00 Педагогические науки)

ART 221060 DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11060 УДК 378.14.015.62

Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование»

Development of professional foreign language communicative competence among undergraduate students in the field of pedagogical education

Автор статьи

Ноздров Павел Алексеевич,
ассистент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина», г. Пушкин, Россия
wpiratski@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7661-3805

Author of the article

Pavel A. Nozdrov,
Assistant at the Department of Romance-Germanic Philology and Linguodidactics, Pushkin Leningrad State University, Pushkin, Russia
wpiratski@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7661-3805

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Ноздров П. А. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 09. – С. 1–16. – URL: http://e-koncept.ru/2022/221060.htm. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11060

For citation

P. A. Nozdrov, Development of professional foreign language communicative competence among undergraduate students in the field of pedagogical education // Scientific-methodological electronic journal "Concept". – 2022. – No. 09. – P. 1–16. – URL: http://e-koncept.ru/2022/211060.htm. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11060

Поступила в редакцию *Received*	30.06.22	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	28.07.22
Принята к публикации *Accepted for publication*	28.07.22	Опубликована *Published*	30.09.22

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)
© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2022
© Ноздров П. А., 2022

Аннотация

Актуальность исследования обосновывается социальным запросом, выраженным в отечественных и зарубежных нормативно-правовых документах, связанных с развитием профессиональной, коммуникативной компетенций, улучшением качества образования посредством личностно ориентированных технологий обучения и, как следствие, развитием возможности участия граждан в непрерывном образовании. Целью эксперимента являлось изучение эффективности развития иноязычной коммуникативной компетенции педагога посредством применения технологии квазипрофессиональной деятельности. В основу исследования легли компетентностный и личностно ориентированный подходы, теория предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), технология квазипрофессиональной деятельности, являющаяся частью теории контекстного обучения А. А. Вербицкого, а также отражающая идеи зарубежного подхода к обучению на основе симуляции (simulation-based learning). Эксперимент следует классифицировать как естественный, так как за исключением экспериментального курса учебный план, осваиваемые дисциплины и количество часов обучения оставались идентичными для всех групп, участвующих в исследовании. Программа предмета составлена на основе запросов студентов и диагностической работы с опорой на структуру профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в контексте педагогического образования. Проверка объективности выводов была совершена при помощи вычисления U-критерия Манна – Уитни. Результаты исследования подтвердили гипотезу об эффективном развитии указанной компетенции посредством применения технологии квазипрофессиональной деятельности. Помимо того, было установлено влияние субъективных факторов на результаты квазипрофессиональной деятельности. К их числу относятся: желание продолжить обучение в магистратуре, оценка качества образования в вузе, самооценка уровня развития компонентов компетенции. Студенты, желающие продолжить обучение в магистратуре, а также более высоко оценившие упомянутые факторы, продемонстрировали более высокие результаты по итогам контрольного оценивания. Результаты статьи могут быть использованы для дальнейшего изучения субъективных факторов, влияющих на эффективность квазипрофессиональной деятельности. Модель развития данной компетенции, отраженная в настоящей и предшествующих статьях автора, может быть применена при обучении бакалавров, а также на курсах повышения квалификации.

Abstract

The relevance of the study is substantiated by the social demand expressed in domestic and foreign legal documents related to the development of professional, communicative competences, improving the quality of education through student-centered learning technologies and, as a result, the development of the possibility of citizens' participation in lifelong education. The purpose of the experiment was to study the effectiveness of the development of a foreign language communicative competence of a teacher through the use of the technology of quasi-professional activity. The study was based on competence-based and student-oriented approaches, the theory of content-language integrated learning (CLIL), the technology of quasi-professional activity, which is part of the theory of contextual learning by A. A. Verbitsky, and also reflects the ideas of a foreign approach to education based on simulation (simulation-based learning). The experiment can be classified as natural, for excluding the experimental course, all groups that had been participating in it received same curriculum, subjects and amount of class work hours. The program of the subject was compiled on the basis of students' requests and diagnostic work based on the structure of professional foreign language communicative competence in the context of pedagogical education. The verification of the objectivity of the conclusions was made using the calculation of the Mann-Whitney U-test. The results of the study confirmed the hypothesis of the effective development of this competence through the use of the technology of quasi-professional activity. In addition, the influence of subjective factors on the results of quasi-professional activities was found. These include: the desire to acquire Master’s degree, assessment of the quality of education at the university, self-assessment of the level of development of the competence components. Students, who wish to continue their education acquiring Master’s degree, as well as those who rated the above factors more highly, demonstrated higher achievements according to the results of the control assessment. The results of the article can be used for further study of subjective factors affecting the effectiveness of quasi-professional activities. The model of the development of the competence, reflected in this and previous articles of the author, can be applied in teaching bachelors and also in advanced training courses.

Ключевые слова

иноязычная коммуникативная компетенция педагога, профессиональная компетенция, личностно ориентированный подход, язык профессионального общения, квазипрофессиональная деятельность, контекстное обучение, теория и методика профессионального образования

Key words

foreign language communicative competence of a teacher, professional competence, personality-oriented approach, language of professional communication, quasi-professional activity, contextual learning, theory and methodology of professional education

Благодарности

Автор выражает признательность ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» за предоставленную возможность проведения исследования на базе университета.

Acknowledgements

The author expresses his gratitude to the State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Leningrad State University” for the opportunity to conduct the research at the university platform.

Введение / Introduction

Работа является частью исследования по развитию иноязычной коммуникативной компетенции педагога (далее – ИКК педагога) у студентов бакалавриата, обучающихся по педагогическому направлению. Настоящий текст статьи содержит в себе описание, анализ и синтез информации, полученной в ходе педагогического эксперимента по реализации экспериментальной программы обучения предмету «Язык профессионального общения» на основе запросов студентов как непосредственных участников образовательного процесса, выраженных в значительном увеличении практической и иноязычной практики и развитии отдельных общепрофессиональных компетенций.

Актуальность работы может быть обоснована на нескольких уровнях. На международном уровне: Российская Федерация, являясь страной – участницей таких организаций, как ЮНЕСКО, соответственно, разделяет принципы и концепции, описанные в документах данных организаций, которые также отражаются и в российском законодательстве [1–5]. К ним относятся: развитие профессиональных и коммуникативных компетенций, мониторинг качества образования и удовлетворение запросов участников образовательных отношений, а также развития системы непрерывного образования. На федеральном уровне: упомянутые выше концепции выражены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», распоряжении Правительства Российской Федерации, письме Министерства образования и науки Российской Федерации и др. [6–8]

Новизна исследования заключается в дополнении относительно слабо разработанной методики развития исследуемой компетенции, в том числе по причине несогласованности в определении ее структуры. В то же время именно иноязычная коммуникативная компетенция педагога является одним из элементов основы развития системы непрерывного образования, так как служит в качестве инструмента межкультурного и межгосударственного обмена информацией. Помимо того, современные исследователи теории и методики профессионального образования указывают на недостаточность изученности факторов, влияющих на эффективность контекстного, симулирующего профессиональную деятельность обучения [9–12].

Результаты опроса, проводимого в начале сентября 2021 года, позволили выявить закономерность снижения интереса обучающихся к выбранной специальности, а также приоритетность практических занятий по развитию иноязычной коммуникативной и профессиональной видов компетенций. Исходя из полученных результатов, было принято решение разработать и применить экспериментальную программу предмета «Язык профессионального общения» [13].

Объектом исследования стало развитие ИКК педагога у студентов бакалавриата. *Предметом* исследования являлось развитие ИКК педагога при обучении предмету «Язык профессионального общения».

В работе применяются следующие определения.

Компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [14].

Компетентность – обладание определенной компетенцией, т. е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения [15].

Профессиональная компетенция – универсальная, комплексная, внутренняя способность осуществлять устойчивую и эффективную деятельность в профессиональной, трудовой, ролевой сферах, организационном и ситуативном контекстах [16].

Для установления значения ИКК педагога, по мнению автора данного исследования, представляется адекватным использование определения, предложенного Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез для иноязычной коммуникативной компетенции, однако в контексте профессиональной деятельности педагога, с опорой на приведенное выше определение профессиональной компетенции М. Мюльдера [17].

Таким образом, автор статьи интерпретирует ИКК педагога как *способность осуществлять иноязычную коммуникацию для осуществления устойчивой и эффективной педагогической деятельности с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка*.

Важно отметить, что в современном научном пространстве существует значительное количество разнообразных подходов к определению компетенции, которая соотносится со способностью осуществлять иноязычную коммуникацию в профессиональной среде. Тем не менее при различных вариантах названия суть компетенции остается неизменной. В данной статье ИКК педагога представляется частным проявлением профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ПИКК), в которую входят и другие направления профессиональной деятельности.

Цель работы – *изучение эффективности развития ИКК педагога посредством применения технологии квазипрофессиональной деятельности*.

В *задачи* эксперимента входило: 1) проведение диагностической работы по определению уровня развития общепрофессиональных компетенций (далее – ОПК) у студентов; 2) проведение опроса студентов об их оценке собственного уровня развития ОПК, отношении к обучению предмету «Язык профессионального общения», отношении к обучению в целом и перспективам дальнейшего образования; 3) организация эксперимента на основе трех групп бакалавриата, занимающихся по экспериментальной и стандартной программам курса; 4) проведение итогового (контрольного) оценивания развития ОПК, рефлексия студентов о пройденном курсе; 5) анализ, синтез и сравнение полученных результатов, составление заключений по полученной информации.

В статье представлены результаты диагностического и контрольного оценивания уровня развития ИКК педагога, обзор литературы по направлениям исследования, а также выводы, сделанные в результате сравнения результатов и проверки объективности исследования.

Обзор литературы / Literature review

Вопрос развития ИКК педагога в англоязычной научной среде остается относительно слабо изученным. Немногочисленными исследованиями на английском языке, посвященными изучению иноязычной коммуникативной компетенции, являются работы представителей стран СНГ, ссылающихся при этом на российские и советские исследования, к примеру Д. Хакимовой и др. [18]

В современных англоязычных источниках западноевропейских и североамериканских исследователей следует выделить работы М. Мюльдера, занимавшегося вопросами компетентностного подхода в профессиональном образовании, в числе последних работ которого центральное место занимают исследования компетенций, обеспечивающих академическую мобильность [19].

Ряд зарубежных исследователей занимался отдельно изучением профессиональной компетенции педагога. Среди них следует выделить С. Антеру, проводившую метаанализ более двухсот пятидесяти работ по проблемам определения структуры

ПКП, включая работы североамериканских, западноевропейских и российских ученых [20]. Помимо С. Антеры, следует отметить ряд нидерландских ученых во главе с К. Оонк, которые при содействии упомянутого ранее М. Мюльдера за последние три года провели серию исследований эффективности междисциплинарной корреляции, а также влияния образовательной среды учебного заведения в отношении развития профессиональной компетенции педагога [21, 22].

В данном ключе необходимо также отметить швейцарских ученых Ф. Озера, П. Зальцмана, С. Ханцера, проводивших оценку качества ПКП и выделивших такие ключевые качества педагога, как сочувствие и способность к эмпатии, не нашедшие отражение в отечественных нормативно-правовых документах [23]. Ш. Дигнат, исследуя профессиональную компетенцию педагога, выделяет ключевую роль самообразования в процессе подготовки педагогов, в том числе повышающего эффективность участия в непрерывном образовании [24].

Помимо вышеперечисленных авторов необходимо отметить индонезийских исследователей во главе с А. А. Мухаммедом, включивших коммуникативный фактор как один из ключевых компонентов профессиональной компетенции педагога [25]. Тем не менее в большинстве случаев коммуникативная функция компетенции выделяется номинально, и стоит отметить, что зарубежные авторы не уделяют значительного внимания ее применению в иноязычной среде. Однако детально проработанные структуры компетенции, включающие такие элементы, как способность к эмпатии, современное профессиональное знание и другие, были использованы при планировании содержания экспериментальной программы, описанной в настоящем исследовании.

С другой стороны, проблема обучения посредством симуляции профессиональной деятельности является достаточно широко исследуемой в зарубежной литературе. Разумеется, истоки данного подхода можно отнести и к временам Античности, к примеру при обучении солдат в римских легионах, однако современный этап развития обучения, основанного на симуляции (simulated-based learning) в системе образования, различными учеными относится к шестидесятым годам прошлого столетия. При этом экспоненциальный рост исследований приходится уже на начало XXI века [26].

Ряд ученых, таких как Д. М. Аберсольд из Бёрнского университета, выделяет значительное число исследований в области образования медицинских работников [27]. О. Черникова совместно с исследователями из Мюнхенского университета Людвига-Максимилиана, проанализировав более пяти тысяч исследований, также ссылается на указанную проблему, при этом отмечая относительно небольшое количество работ в области подготовки педагогов [28]. К числу наиболее актуальных тем для изучения в данном подходе О. Черникова относит влияние факторов предварительного знания, адекватных методов обучения, а также субъективных факторов на результативность обучения [29].

Несмотря на относительно проработанную проблему развития ПИКК в различных профессиональных сферах, в отечественной литературе вопрос ИКК педагога по-прежнему остается недостаточно изученным. К современным решениям проблемы развития иноязычной коммуникативной компетенции можно отнести работы М. Н. Новосёлова, В. И. Петровой, М. А. Шеманаевой.

М. Н. Новосёлов, разрабатывая универсальную методику по формированию ПИКК (в данном случае ИПКК – иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция), проводил эксперименты с участием студентов бакалавриата и магистратуры, в том числе обучающихся по направлению педагогического образования. Помимо определения структуры компетенции и методов ее формирования, указанный автор разработал контрольно-диагностический аппарат оценки уровней ее сформированности [30].

В. И. Петрова в своей работе освещает методику формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции и ее взаимосвязь с построением продуктивной образовательной среды в вузе как части системы непрерывного образования, позволяющей «погрузить» обучающихся в иностранный язык. В данной интерпретации компетенции выделяется такая функция, как обеспечение долговременной готовности к самостоятельной устной и письменной коммуникативной деятельности [31].

М. А. Шеманаева в структуре ПИКК выделяет профессиональный и коммуникативный подуровни, ссылаясь на исследования отечественных и зарубежных ученых [32]. Данный исследователь рассматривает формирование изучаемой компетенции в одном из элементов системы непрерывного образования – подсистеме дополнительного профессионального образования при построении индивидуальных образовательных маршрутов [33].

Стоит отметить, что за исключением ряда авторов в большинстве отечественных исследований формирование данной компетенции проходит вне контекста развития системы непрерывного образования.

Как было упомянуто ранее, до настоящего времени структура ИКК педагога остается недостаточно разработанной в отечественной научной среде. Более того, сравнительный анализ профессиональной компетенции педагога позволяет установить относительную несогласованность и разночтения в интерпретации указанной компетенции. К примеру, только в профессиональном стандарте педагога используется такой термин, как «развитие», однако в документе отсутствуют такие универсальные компетенции, как системное и критическое мышление [34]. Владение ИКТ в профессиональном стандарте также разработано более подробно, в сравнении с ФГОС (3++), где данный компонент отнесен только к отдельному виду профессиональных компетенций [35]. Некоторые авторские модели достаточно полно отражают нормативно-правовые документы, однако не включают в себя отдельные элементы, к примеру, модель Л. А. Филимонюк и Н. Н. Ивановой не содержит многих универсальных компетенций ФГОС (3++) [36].

Необходимо отметить ряд исследований, посвященных формированию и развитию иноязычных навыков и умений на основе упомянутой теории контекстного обучения А. А. Вербицкого в неязыковых вузах. Так, Ю. Ю. Тимкина особую роль в подготовке кадров посредством квазипрофессиональной деятельности отводит диагностическому этапу, включающему изучение уровня развития коммуникативных, перцептивных, когнитивных, психомоторных навыков и способностей к самостоятельной лингвообразовательной деятельности. Так же как и М. А. Шеманаева, Ю. Ю. Тимкина выделяет вектор вариативной индивидуальной траектории в иноязычном образовании, заданный именно на этапе диагностики [37].

Вопросом мотивационной составляющей обучения на основе контекстного обучения занимаются ученые М. М. Иванова, Р. В. Клочков и другие, выделяя квазипрофессиональную деятельность как один из ключевых факторов, влияющих на управление процессом мотивации в учебном процессе [38]. Однако следует сказать, что в данном направлении исследования зачастую носят теоретический характер, без эмпирического подтверждения.

Таким образом, изучив текущее состояние разработанности проблемы, можно выделить определенные направления исследований, актуальные для отечественной и зарубежной науки. В настоящее время структура ИКК педагога не является устояв-

шейся и общепризнанной не только в исследованиях отдельных ученых, но и в нормативно-правовых документах (ФГОС и профессиональный стандарт). Также следует отметить недостаточность изученности контекстного обучения и обучения на основе симуляции при подготовке работников сферы образования. Необходимо проведение эмпирических исследований по изучению взаимосвязи предварительного знания, субъективных факторов, влияющих на эффективность результатов обучения, и мотивации обучающихся, а также организации индивидуальных образовательных маршрутов и, как следствие, развития системы непрерывного образования.

Материалы и методы исследования / Materials and research methods

В исследовании принимали участие студенты третьего курса бакалавриата, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» в ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина». Две группы обучались по экспериментальной программе (тридцать один человек) и одна – по контрольной (пятнадцать человек). Общее количество участников – сорок шесть человек (в дальнейшем группы «А», «В» – экспериментальные, «С» – контрольная).

Важно отметить, что диагностическое оценивание продемонстрировало неодинаковый уровень развития изучаемой компетенции в группах, однако сравнительный анализ по ОПК-2-5 позволил вести наблюдение по максимально возможной выборке студентов из каждой группы, показавших эквивалентные результаты (см. табл. 1). В выборку удалось включить по одиннадцать студентов из каждой группы (группа «А» – 73,7% от общего числа, группа «В» – 68,8%, группа «С» – 73,7%) с незначительными отличиями по средним показателям развития ОПК-2-5 (менее 1%).

Эксперимент проводился при обучении предмету «Язык профессионального общения». Количество академических часов, выделенных на его освоение на данном курсе бакалавриата, тридцать шесть. Занятия проводятся один раз в неделю в течение семестра по два академических часа.

Стандартная программа предмета построена на основе развития отдельных компонентов коммуникативной компетенции. В содержание программы входит изучение произведений классической литературы, выступлений знаменитых личностей, теоретических основ коммуникации. Во время обучения студенты изучают отрывки поэтических и прозаических произведений, особенности интонационных стилей, читают наизусть, выступают перед аудиторией.

Данная программа включает только часть коммуникативной компетенции, не затрагивая напрямую ее профессиональный аспект [39]. По мнению автора исследования, программа не реализует большую часть структуры ИКК педагога и, таким образом, может быть спланирована более продуктивно.

Экспериментальный курс проводился в соответствии с принципами предметно-языкового интегрированного обучения, а также теории контекстного обучения А. А. Вербицкого (учебная деятельность академического типа и квазипрофессиональная деятельность) [40–42]. Содержание программы было составлено в соответствии с принципами личностно ориентированного обучения и опиралось на проведенные опросы участников образовательного процесса [43].

В основу создания экспериментальной программы легли результаты двух опросов, а также диагностического тестирования по определению уровня развития профессиональных компетенций, включающих ОПК. В результате была построена гипо-

теза, заключающаяся в том, что уровень развития ИКК педагога, а также уровень мотивации и отношения к обучению можно повысить за счет реализации запроса обучающихся, выраженного в увеличении количества практических занятий по профессиональной и иноязычной коммуникативной видам деятельности в обучении посредством квазипрофессиональной деятельности.

Необходимо отдельно отметить очевидную важность компонентов стандартной программы дисциплины. Однако основу данной экспериментальной программы составили ОПК-2-5. Указанный выбор был совершен ввиду запроса системы образования, а также по причине запроса студентов как получателей образовательных услуг, определенного по итогам опроса и результатов тестирования, показавших недостаточную развитость данных компетенций относительно остальных – ОПК и УК [44, 45].

Составление программы в соответствии с теорией контекстного обучения А. А. Вербицкого было обусловлено запросом студентов на увеличение коммуникативной и профессиональной практики. Часть заданий включала в себя проектную деятельность, групповую работу, соответствуя семиотической модели обучения и собственно учебной деятельности (по А. А. Вербицкому) [46, 47]. На определенном этапе обучения студенты проводили занятия для одногруппников по выбранным им темам, но в соответствии с развиваемыми ОПК. Данный этап отражал имитационную модель обучения и представлял квазипрофессиональную форму деятельности.

Построение программы, полностью реализующей развитие всех ОПК по ФГОС (3++), не представлялось возможным ввиду ограниченности количества академических часов, выделенных на освоение указанной дисциплины, а также по причине нецелесообразности включения относительно большого и трудоемкого для освоения объема информации в эксперимент.

В экспериментальную программу были включены четыре блока: введение и организация работы; изучение методических приемов; планирование и проведение урока; критерии оценивания полученных результатов и рефлексия.

В блок № 1 были включены: определение уровня развития ИКК педагога; дискуссии по оцениванию различных компонентов компетенции; установление благоприятной и продуктивной среды посредством групповой и индивидуальной работы. Блок № 2 состоял: из изучения методических приемов преподавателей; обсуждения типичных ошибок; чтения научных статей; работы с аудио- и видеоматериалами; изучения и обсуждения методики предметно-языкового интегрированного обучения; изучения и обсуждения базовых национальных ценностей Российской Федерации. Блок № 3 заключал в себе: составление плана урока в соответствии с предметно-языковым интегрированным обучением на основе базовых национальных ценностей РФ с использованием различных типов работ учащихся; демонстрацию урока и рефлексию, включающую саморефлексию и групповое оценивание. Блок № 4 содержал: изучение информации по оцениванию прогресса учащихся, а также по оцениванию мнений при реализации процесса воспитания; составление заданий и критериев оценивания развития базовых национальных ценностей РФ на основе продемонстрированных в блоке № 3 уроках; презентацию заданий и критериев оценивания; групповое оценивание и саморефлексию; написание итоговой работы.

Практически весь процесс обучения, включая переписку, составление домашнего задания, общение в аудиториях, проходил на иностранном языке, за исключением некоторых организационных вопросов, не относящихся к обучению дисциплине. По данной причине участникам эксперимента было необходимо применять на практике изученные термины и концепции, включать профессиональные лексико-грамматические

структуры в объяснения, обсуждения, мыслительную деятельность, решать профессиональные задачи посредством иностранного языка при работе в группах и индивидуальных ответах. Таким образом, реализация программы соответствовала принципам предметно-языкового интегрированного обучения [48, 49].

Эксперимент проводился в естественных условиях, без изменения стандартного процесса обучения и разделения на новые группы. Для соблюдения объективности было проведено исследование на определение уровня развитости ИКК педагога, а также установлен уровень владения ОПК-2-5 на иностранном языке.

Для определения выборки студентов, а также анализа результатов прогресса в обучении был проведен ряд диагностических работ на иностранном языке. В их содержание входили пять видов оценивания, комбинирующих рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности студентов в профессиональном контексте: устное изложение прочитанного текста по профессиональной тематике; описание и решение педагогической задачи с опорой на аудио- и видеоматериал; диалог с преподавателем для решения коммуникативной задачи; составление письменной рецензии на прочитанную статью по профессиональной тематике; чтение и ответ на неформальное письмо коллеги.

Критерии оценивания включали в себя понимание и интерпретацию информации на иностранном языке в профессиональном контексте, решение коммуникативной задачи в профессиональном контексте, наличие лексико-грамматических ошибок.

Объективность результатов исследования основана на применении U- критерия Манна – Уитни. Для ранжирования были выбраны результаты контрольного и итогового оценивания.

Результаты исследования / Research results

Анализ полученных результатов диагностического оценивания показал, что основной проблемой студентов стали знание и применение иноязычной профессиональной лексики, а также объяснение методов и критериев построения и оценивания эффективности воспитания на иностранном языке. Наиболее успешным для всех групп оказалось составление учебного планирования, и описание методов и критериев оценивания прогресса в обучении.

Таблица 1

Результаты развития компонентов ИКК педагога у участников выборки в начале курса дисциплины «Язык профессионального общения», %

Группа/наименование компетенций	*A*	*B*	*C*
Разработка основных и дополнительных образовательных программ (ОПК-2)	53,4	49,6	52,9
Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся (ОПК-3)	46,9	48,3	39,5
Построение воспитывающей образовательной среды (ОПК-4)	34,3	43,3	38,1
Контроль и оценка формирования образовательных результатов (ОПК-5)	41,7	37,5	41,1
Среднее значение по ОПК-2-5	***44,0***	***44,6***	***44,2***

В таблице, посвященной результатам контрольного оценивания развития ОПК в конце курса, отражены результаты итоговой работы по реализации указанных компетенций (табл. 2). В ее содержание входило оценивание развития ОПК-2-5, включающее вопросы открытого и закрытого типов, задания на решение коммуникативных

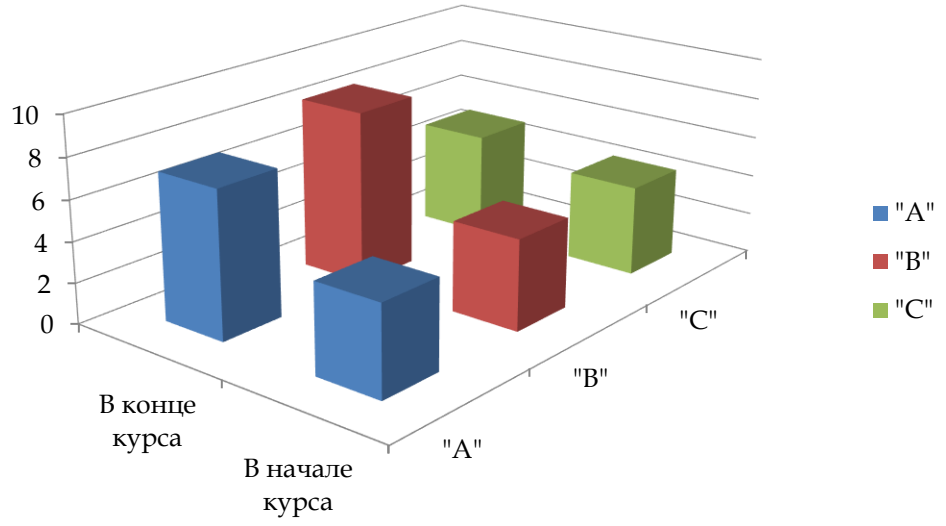
задач в профессиональном контексте. Критерии оценивания работы также включали в себя: понимание и интерпретацию информации на иностранном языке в профессиональном контексте, решение коммуникативной задачи в профессиональном контексте, наличие лексико-грамматических ошибок.

Таблица 2

Результаты развития компонентов ПИКК педагога у участников выборки в конце курса дисциплины «Язык профессионального общения», %

Группа/наименование компетенций	*A*	*B*	*C*
Разработка основных и дополнительных образовательных программ (ОПК-2)	61,3	84,3	60,2
Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся (ОПК-3)	85,5	93,7	57,6
Построение воспитывающей образовательной среды (ОПК-4)	78,1	90,6	42,0
Контроль и оценка формирования образовательных результатов (ОПК-5)	64,4	72,9	43,9
Среднее значение по ОПК-2-5	***72,3***	***85,3***	***51,2***

Результаты итогового оценивания показали значительный уровень развития компонентов ИКК педагога (ОПК-2-5) у студентов групп, занимавшихся по экспериментальной программе. Особенно высокие результаты показали обучающиеся группы «В». Тем не менее сравнение результатов относительно менее успешной группы «А», занимавшейся по экспериментальной программе, с результатами группы «С» также показало прогресс в развитии указанных компетенций.



Уровни развития компонентов ИКК педагога в начале и в конце курса «Язык профессионального общения»

Заметное развитие ОПК-2 и ОПК-3 у респондентов всех групп, в том числе и группы «С», вероятно, связано с проведением подобных работ на русском языке в рамках других предметных дисциплин в течение семестра. При этом профессиональные иноязычные лексико-грамматические структуры, относящиеся к планированию уроков, относительно просты и доступны лицам, имеющим развитую иноязычную коммуникативную компетенцию в целом, без акцента на специализацию. Тем не менее оценка результатов показала некоторые сложности в формулировке ответов на иностранном языке, а также ошибки при использовании лексики в профессиональном контексте.

Многие студенты группы «В», в отличие от двух других групп, помимо общих высказываний, смогли продемонстрировать высокий уровень детализации ответа с использованием профессиональной лексики.

Для проверки объективности был использован критерий статистической оценки, U-критерий Манна – Уитни, для сопоставления результатов между группами А и С, В и С, а также А и В.

Расчеты проводились по формуле: $U\,emp = n1 \times n2 + \frac{n1 \times (n1+1)}{2} - R_x$, где $U\,emp$ – эмпирическое значение критерия; R_x – большая из двух ранговых сумм; n1 – количество испытуемых в группе 1; n2 – количество испытуемых в группе 2.

В качестве нулевой гипотезы было принято, что различия между результатами групп случайны, в качестве альтернативной – что различия между результатами вызваны фактором изменения программы.

Сравнение результатов обеих экспериментальных групп с контрольной показали $\alpha \leq 0{,}01$, то есть уровень статистической значимости $\leq 1\%$. Таким образом, можно утверждать, что разница между результатами экспериментальных и контрольной групп неслучайна и вызвана фактором изменения программы. С другой стороны, результаты сравнения двух экспериментальных групп показали несущественные различия $\alpha \geq 0{,}05$, что может подтвердить, что различия с контрольной группой вызваны именно изменением программы курса, так как данный фактор был единственным изменением, внесенным в учебный план.

Заключение / Conclusion

Результаты курса подтвердили гипотезу о том, что ИКК педагога может эффективно развиваться при увеличении практической профессиональной и иноязычной коммуникативной деятельности на занятиях, основанной на непосредственном развитии общепрофессиональных компетенций посредством квазипрофессиональной деятельности обучающихся.

К важным факторам повышения эффективности обучения необходимо также отнести включение обучающихся в процесс планирования образования, а также акцентированную работу над компетенциями, нуждающимися в дополнительном развитии.

Итоговая работа, посвященная оценке владения отдельными общепрофессиональными компетенциями на иностранном языке, продемонстрировала эффективность выбранной модели обучения. Данные выводы подтвердили результаты рефлексивного опроса, направленного на проведение самооценки развития компетенций, а также определение мнений в отношении курса.

Данный эксперимент проводился в естественных условиях, поэтому определенный рост результатов ИКК педагога в контрольной группе, вероятно, вызван занятиями по другим дисциплинам, которые также включены в программу экспериментальных групп. Вопрос незначительной разницы результатов между двумя экспериментальными группами остается дискуссионным, однако проведенные опросы в начале курса обучения позволяют предположить, что, несмотря на относительно равное развитие компетенции и предшествующих знаний выборки, студенты группы В, показавшие более высокие результаты, также значительно выше оценивали уровень обучения в университете, собственные знания и навыки, входящие в структуру компетенции, а также проявляли большую заинтересованность в возможности продолжения обучения в магистратуре. По-видимому, именно повышенный уровень мотивации, а также относительно высокая самооценка знаний и навыков повлияли на более успешное развитие компетенции.

Какой из вышеприведенных факторов (либо их совокупное взаимодействие) оказал более значительное влияние на результативность развития ИКК педагога, по итогам данного эксперимента установить невозможно. Однако сделанные выводы позволяют пролить свет на особенности организации контекстного обучения, а именно квазипрофессиональной деятельности, при относительно одинаковых исходных условиях студентов. Как было указано ранее, данный вопрос в настоящее время недостаточно изучен, однако проведенный эксперимент может обозначить дальнейшие направления исследований [50]

Тем не менее результаты группы «А» относительно результатов контрольной группы также свидетельствуют об эффективности выбранной модели обучения.

Сложность оценки объективности данной работы также заключалась в различиях программ предмета «Язык профессионального общения» и критериях оценивания итогового результата. Автором разрабатывалась программа, реализация которой могла бы продемонстрировать эффективные результаты для развития ИКК педагога в соответствии с запросами студентов. При этом, по мнению автора исследования, искусственное создание программы для контрольной группы могло бы быть значительно менее объективным, так как заранее известна гипотеза, на которой основывается экспериментальная программа. Таким образом, было принято решение не менять стандартную программу дисциплины для контрольной группы и сфокусироваться на изменениях экспериментальных групп.

По тем же причинам педагог, проводивший занятия в контрольной группе, не имел отношения к эксперименту, равно как и педагог экспериментальных групп не мог повлиять на работу контрольной группы. Автор исследования полагает, что данный аспект также мог бы отрицательно повлиять на объективность исследования, так как подразумевает конфликт интересов.

Еще раз стоит упомянуть, что по причине различий в результатах диагностического оценивания и ввиду проведения естественного, результаты части студентов не учитывались. Выборка была составлена из максимально возможного количества студентов с эквивалентными результатами диагностической работы. Студенты не были поставлены в известность, кто именно включен в выборку. Помимо результатов итоговой работы, были произведены опросы с целью выявления взаимосвязи личного опыта студентов и показателей развитости их компетенций.

На основе вышеперечисленных факторов можно говорить об объективности полученных результатов.

Ссылки на источники / References

1. Шленов Ю. В. и др. Концепция развития системы непрерывного образования России // Гаудеамус. – 2004. – № 1 (5). – С. 5–22.
2. European Association of Institutions in Higher Education // The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of European Ministers of Education. – 1999. – URL: https://www.eurashe.eu.
3. European Commission. Key competences for lifelong learning. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. – 20 p.
4. Records of the General Conference, 30th Session. Paris. 26 October – 17 November, 1999', vol. 1: Resolutions. UNESCO. – Paris, 2000. – P. 35–36.
5. UNESCO Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure equitable and Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All. – 2016. – URL: https://unesdoc.unesco.org.
6. Письмо от 26.12.2013 № АК-3076/06 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах Российской Федерации») / Министерство Образования и Науки Российской Федерации. – URL: http://www.consultant.ru/

7. Распоряжение от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» / Правительство Российской Федерации. – URL: http://www.consultant.ru
8. Концепция целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Определения, используемые в концепции / Правительство Российской Федерации. – URL: https://docs.cntd.ru/
9. Chernikova O. et al. Simulation-based learning in higher education: a meta-analysis // Review of educational research. – 2020. – Vol. 90. – № 4. – P. 499–541.
10. Chernikova O. et al. Facilitating diagnostic competences in higher education: A meta-analysis in medical and teacher education // Educational Psychology Review. – 2019. – 32(1). – P. 157–196.
11. Bureau J. S., Howard J. L, Chong J. X. Y., Guay F. Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations // Review of educational research. February. – 2022. – Vol. 92. – № 1. – P. 46–72.
12. Aebersold M. Simulation-Based Learning: No Longer a Novelty in Undergraduate Education // Online Journal of Issues in Nursing. – 2022. – 23. 1-1. – URL: https://ojin.nursingworld.org/
13. Ноздров П. А. Профессиональное самоопределение студентов педагогического образования и отношение к перспективам дальнейшего обучения // XXVI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. – СПб., 2022. – С. 46–51.
14. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-правовая база проектирования и реализации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС Высшей школы, 2009. – С. 102.
15. Русова Н. Ю. Современные технологии в науке и образовании: магистерский курс: программа и терминологический словарь. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2002. – 28 с.
16. Mulder M. Conceptions of Professional Competence // International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning / eds. S. Billett, C. Harteis, H. Gruber. – Springer, Dordrecht: Springer International Handbooks of Education, 2014. – P. 107–131.
17. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – С. 336.
18. Khakimova D. H. Professional competence of the foreign language teacher // Проблемы Науки. – 2020. – № 1 (146). – P. 65–67.
19. Mulder M. Professional Competence in Context: A Conceptual Study. – 2015. – URL: https://www.researchgate.net
20. Antera S. Professional Competence of Vocational Teachers: a Conceptual Review // Vocations and Learning. – 2015. – 14. – P. 459–479.
21. Oonk C. et al. Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles // Higher Education. – 2020. – 80(4). – P. 701–718.
22. Oonk C. et al. Stimulating boundary crossing learning in a multi-stakeholder learning environment for sustainable development // International Journal of Sustainability in Higher Education. – 2022. – 23(8). – P. 21–40.
23. Oser F., Salzmann P., Heinzer S. Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocatory approach // Empirical research in vocational education and training. – 2009. – 1. – P. 65–83.
24. Dignath C. For unto every one that hath shall be given: teachers' competence profiles regarding the promotion of self-regulated learning moderate the effectiveness of short-term teacher training // Metacognition and Learning. – 2021. – 16(3). – P. 555–594.
25. Muhammad A. A. et al. Competencies of Vocational Teacher: A Personnel Measurement Framework // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2017. – Vol. 7, Special Issue – 4th International Conference on Educational Research and Practice. – P. 147–164.
26. Hallinger P., Wang R. The evolution of simulation-based learning across the disciplines, 1965–2018: a science map of the literature // Simulation and gaming. – 2020. – Vol. 51 (1). – P. 9–32.
27. Chernikova O. et al. Facilitating diagnostic competences in higher education: A meta-analysis in medical and teacher education.
28. Aebersold M. Simulation-Based Learning: No Longer a Novelty in Undergraduate Education.
29. Chernikova O et al. Simulation-based learning in higher education: a meta-analysis.
30. Новосёлов М. Н. Методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов ВУЗа (бакалавриат и магистратура): дис. … канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2014. – 208 с.
31. Петрова В. И. Методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве ВУЗа: дис. … канд. пед. наук. – М., 2017. – 155 с.
32. Шеманаева М. А. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция как цель программ дополнительного профессионального иноязычного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 12 (декабрь). – URL: http://e-koncept.ru/2015/15447.htm

33. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория в программах дополнительного профессионального иноязычного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2017. – 24 с.
34. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утверждён приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. – URL: https://mintrud.gov.ru
35. Проекты ФГОС ВО по направлениям бакалавриата: образование и педагогические науки. – URL: http://fgosvo.ru
36. Филимонюк Л. А., Иванова Н. Н. Развитие профессиональных компетенций педагогических работников среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 241–244.
37. Тимкина Ю. Ю. Формирование иноязычных навыков и умений в квазипрофессиональной деятельности // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 3 (20). – С. 263–267.
38. Иванова М. М., Клочков Р. В., Швайков В. В. Факторы повышения мотивации обучающихся в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 106–109.
39. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика.
40. Marsh D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential. – Brussels: European Commission. University of Jyväskylä, 2002. – 204 p.
41. Ноздров П. А. Планирование занятий предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на основе предметов социально-гуманитарного цикла // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 1. – Ч. 1. – С. 96–104.
42. Вербицкий А. А. Педагогические технологии в контекстном обучении // Педагогика и психология образования. – 2011. – № 1. – С. 43–47.
43. Розенберг О. Ф. Психологические принципы личностно ориентированного подхода // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 2. – С. 68–72.
44. Ноздров П. А. Планирование занятий предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на основе предметов социально-гуманитарного цикла.
45. Ноздров П. А. Использование общепрофессиональных компетенций ФГОС как основы программы обучения языку профессионального общения // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы Всерос. с междунар. участием науч. конф. – СПб., 2022. – С. 73–77.
46. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2011. – (11). – С. 39–46.
47. Chernikova O. Simulation-based learning in higher education: a meta-analysis.
48. Coyle, D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge University Press, 2010. – P. 173.
49. Ноздров П. А. Планирование занятий предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на основе предметов социально-гуманитарного цикла.
50. Chernikova O. Simulation-based learning in higher education: a meta-analysis.

1. Shlenov, Yu. V. et al. (2004). “Koncepciya razvitiya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya Rossii” [The concept of the development of the continuing education system in Russia], *Gaudeamus*, № 1 (5), pp. 5–22 (in Russian).
2. (1999). “European Association of Institutions in Higher Education”, *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of European Ministers of Education*. Available at: https://www.eurashe.eu (in English).
3. (2019). *European Commission. Key competences for lifelong learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 20 p. (in English).
4. (2000). *Records of the General Conference, 30th Session. Paris. 26 October – 17 November, 1999’, vol. 1: Resolutions. UNESCO*, Paris, pp. 35–36 (in English).
5. (2016). *UNESCO Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure equitable and Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*. Available at: https://unesdoc.unesco.org (in English).
6. *Pis'mo ot 26.12.2013 № AK-3076/06 “O napravlenii metodicheskih rekomendacij” (vmeste s “Metodicheskimi rekomendaciyami po stimulirovaniyu i podderzhke nepreryvnogo obrazovaniya v sub"ektah Rossijskoj Federacii”)* [*Letter dated 26.12.2013 No. AK-3076/06 "On the direction of methodological recommendations" (together with "Methodological recommendations for stimulating and supporting continuing education in the Subjects of the Russian Federation")]*, Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki Rossijskoj Federacii. Available at: http://www.consultant.ru/ (in Russian).
7. *Rasporyazhenie ot 17 noyabrya 2008 g. № 1662-r “O Koncepcii dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda” (vmeste s “Koncepciej dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda”* [*Decree No. 1662-r of November 17, 2008 "On the Concept of Long-term Socio-Economic Development of the Russian Federation for the period up to 2020" (together with the "Concept of Long-term Socio-economic Development of the Russian Federation for the period up to 2020"],* Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. Available at: http://www.consultant.ru/ (in Russian).

8. *Koncepciya celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2006–2010 gody. Opredeleniya, ispol'zuemye v konce*pcii [The concept of the target program for the development of education for 2006-2010. Definitions used in the concept], Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. Available at: https://docs.cntd.ru/ (in Russian).
9. Chernikova, O. et al. (2020). "Simulation-based learning in higher education: a meta-analysis", *Review of educational research,* vol. 90, № 4, pp. 499–541 (in English).
10. Chernikova, O. et al. (2019). "Facilitating diagnostic competences in higher education: A meta-analysis in medical and teacher education?, *Educational Psychology Review,* 32(1), pp. 157–196 (in English).
11. Bureau, J. S., Howard, J. L, Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). "Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations", *Review of educational research,* February, vol. 92, № 1, pp. 46–72 (in English).
12. Aebersold, M. (2022). "Simulation-Based Learning: No Longer a Novelty in Undergraduate Education", *Online Journal of Issues in Nursing*, 23. 1-1. Available at: https://ojin.nursingworld.org/ (in English).
13. Nozdrov, P. A. (2022). "Professional'noe samoopredelenie studentov pedagogicheskogo obrazovaniya i otnoshenie k perspektivam dal'nejshego obucheniya" [Professional self-determination of student teachers and attitude to the prospects of further education], *XXVI Carskosel'skie chteniya: materialy mezhdunar. nauch. konf*, St. Petersburg, pp. 46–51 (in Russian).
14. (2009). *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya: zakonodatel'no-pravovaya baza proektirovaniya i realizacii* [*Federal State Educational standards of higher professional education: legislative and legal framework for design and implementation]*, Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, Koordinacionnyj sovet UMO i NMS Vysshej shkoly, Moscow, p. 102 (in Russian).
15. Rusova, N. Yu. (2002). *Sovremennye tekhnologii v nauke i obrazovanii: Magisterskij kurs: Programma i terminologicheskij slovar'* [*Modern technologies in science and education: Master's course: program and terminology dictionary]*, Izd-vo NGPU, N. Novgorod, 28 p. (in Russian).
16. Mulder, M. (2014). "Conceptions of Professional Competence", Billett S., Harteis C., Gruber H. (eds.). *International Hand-book of Research in Professional and Practice-based Learning,* Springer International Handbooks of Education, Springer, Dordrecht, pp. 107–131 (in English).
17. Gal'skova, N. D., & Gez, N. I. (2006). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [*Theory of teaching foreign languages. Linguistic didactics and methodology]: ucheb. posobie dlya studentov lingvisticheskih universitetov i fakul'tetov inostrannogo yazyka vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij,* 3-e izd., ster, Izd. centr "Akademiya", Moscow, p. 336 (in Russian).
18. Khakimova, D. H. (2020). "Professional competence of the foreign language teacher", *Problemy Nauki*, № 1 (146), pp. 65–67 (in English).
19. Mulder, M. (2015). *Professional Competence in Context: A Conceptual Study*. Available at: https://www.researchgate.net/ (in English).
20. Antera, S. (2015). "Professional Competence of Vocational Teachers: a Conceptual Review", *Vocations and Learning*, 14, pp. 459–479 (in English).
21. Oonk, C. et al. (2020). "Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles", *Higher Education*, 80(4), pp. 701–718 (in English).
22. Oonk, C. et al. (2022). "Stimulating boundary crossing learning in a multi-stakeholder learning environment for sustainable development", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), pp. 21–40 (in English).
23. Oser, F., Salzmann, P., & Heinzer, S. (2009). "Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocatory approach", *Empirical research in vocational education and training*, 1, pp. 65–83 (in English).
24. Dignath, C. (2021). "For unto every one that hath shall be given: teachers' competence profiles regarding the promotion of self-regulated learning moderate the effectiveness of short-term teacher training", *Metacognition and Learning*, 16(3), pp. 555–594 (in English).
25. Muhammad, A. A. et al. (2017). "Competencies of Vocational Teacher: A Personnel Measurement Framework", I*nternational Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* vol. 7, Special Issue – 4th International Conference on Educational Research and Practice, pp. 147–164 (in English).
26. Hallinger, P., & Wang, R. (2020). "The evolution of simulation-based learning across the disciplines, 1965–2018: a science map of the literature", *Simulation and gaming,* vol. 51 (1), pp. 9–32 (in English).
27. Chernikova, O. et al. (2019). Op. cit.
28. Aebersold, M. (2022). Op. cit.
29. Chernikova, O. et al. (2020). Op. cit.
30. Novosyolov, M. N. (2014). *Metodika formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii studentov VUZa (bakalavriat i magistratura)* [*Methods of formation of foreign language professional communicative competence of university students (Bachelor's and Master's degree programs)]: dis. … kand. ped. nauk*, N. Novgorod, 208 p. (in Russian).

31. Petrova, V. I. (2017). *Metodika formirovaniya professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata v obrazovatel'nom prostranstve VUZa* [*Methodology of formation of professionally-oriented foreign language communicative competence of undergraduate students in the educational environment of the university]: dis. … kand. ped. nauk*, Moscow, 155 p. (in Russian).
32. Shemanaeva, M. A. (2015). "Professional'naya inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya kak cel' programm dopolnitel'nogo professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya" [Professional foreign language communicative competence as the goal of additional professional foreign language education programs], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 12 (dekabr'). Available at: http://e-koncept.ru/2015/15447.htm/ (in Russian).
33. Shemanaeva, M. A. (2017). *Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya v programmah dopolnitel'nogo professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya* [*Individual educational trajectory in the programs of additional professional foreign language education]: avtoref. dis. … kand. ped. nauk*, St. Petersburg, 24 p. (in Russian).
34. *Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel'). Utverzhdyon prikazom Mintruda Rossii № 544n ot 18 oktyabrya 2013 g* [*Professional standard. Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher). Approved by the Order of the Ministry of Labor of Russia No. 544n dated October 18, 2013].* Available at: https://mintrud.gov.ru/ (in Russian).
35. *Proekty FGOS VO po napravleniyam bakalavriata: obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [*Projects of the Federal State Educational Standard in the areas of bachelor's degree programs: education and pedagogical sciences]*. Available at: http://fgosvo.ru/ (in Russian).
36. Filimonyuk, L. A., & Ivanova, N. N. (2021). "Razvitie professional'nyh kompetencij pedagogicheskih rabotnikov srednego professional'nogo obrazovaniya" [Development of professional competences of teachers of secondary vocational education], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 71-3, pp. 241–244 (in Russian).
37. Timkina, Yu. Yu. (2017). "Formirovanie inoyazychnyh navykov i umenij v kvaziprofessional'noj deyatel'nosti" [Formation of foreign language skills and abilities in quasi-professional activities], *ANI: pedagogika i psihologiya,* № 3 (20), pp. 263–267 (in Russian).
38. Ivanova, M. M., Klochkov, R. V., & Shvajkov, V. V. (2022). "Faktory povysheniya motivacii obuchayushchihsya v vuze" [Factors of increasing motivation of students at the university], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 74-3, pp. 106–109 (in Russian).
39. Gal'skova, N. D., & Gez, N. I. (2006). Op. cit.
40. Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*, European Commission. University of Jyväskylä, Brussels, 204 p. (in English).
41. Nozdrov, P. A. (2022). "Planirovanie zanyatij predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) na osnove predmetov social'no-gumanitarnogo cikla" [Planning of classes of content-language integrated learning (CLIL) based on subjects of the social and humanitarian cycle], *Prepodavatel' XXI vek*, № 1, ch. 1, pp. 96–104 (in Russian).
42. Verbickij, A. A. (2011). "Pedagogicheskie tekhnologii v kontekstnom obuchenii" [Pedagogical technologies in contextual learning], *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, № 1, pp. 43–47 (in Russian).
43. Rozenberg, O. F. (2008). "Psihologicheskie principy lichnostno orientirovannogo podhoda" [Psychological principles of a personality-oriented approach], *Psihopedagogika v pra-voohranitel'nyh organah*, № 2, pp. 68–72 (in Russian).
44. Nozdrov, P. A. (2022). "Planirovanie zanyatij predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) na osnove predmetov social'no-gumanitarnogo cikla" [Planning of classes of content-language integrated learning (CLIL) based on subjects of the social and humanitarian cycle].
45. Nozdrov, P. A. (2022). "Ispol'zovanie obshcheprofessional'nyh kompetencij FGOS kak osnovy programmy obucheniya yazyku professional'nogo obshcheniya" [The use of general professional competences of the Federal State Educational Standard as the basis of the program for teaching the language of professional communication], *Nepreryvnoe obrazovanie: problemy, resheniya, perspektivy: materialy Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch. konf*, St. Petersburg, pp. 73–77 (in Russian).
46. Verbickij, A. A. (2011). "Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode" [Contextual learning in a competence-based approach], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (11), pp. 39–46 (in Russian).
47. Chernikova, O. et al. (2020). Op. cit.
48. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning,* Cambridge University Press, p. 173 (in English).
49. Nozdrov, P. A. (2022). "Planirovanie zanyatij predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) na osnove predmetov social'no-gumanitarnogo cikla" [Planning of classes of content-language integrated learning (CLIL) based on subjects of the social and humanitarian cycle].
50. Chernikova, O. et al. (2020). Op. cit.