



УДК 37.016+001.891.572+81'243+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2402.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2402.04)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

## Модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения: обоснование и оценка эффективности субъектами образовательного процесса

Е. А. Юринова<sup>1</sup>, О. Г. Бырдина<sup>1</sup>, С. Г. Долженко<sup>1</sup><sup>1</sup> Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)

Тюменского государственного университета, Ишим, Россия

**Проблема и цель.** Необходимость овладения иностранным языком в профессионально-педагогической сфере продиктована вызовами времени: стремительным ростом межкультурного взаимодействия, а также процессами глобализации и информатизации образования. В статье исследуется проблема применения тандемного предметно-языкового интегрированного обучения с целью формирования у будущих педагогов готовности и способности осуществлять иноязычную речевую деятельность в профессиональной сфере. Цель статьи – обосновать модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения и оценить эффективность ее реализации в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих педагогов.

**Методология.** Исследование проводилось в течение 2020–2023 гг. с участием 86 студентов 3–5 курсов, обучающихся по профилю «Начальное образование, иностранный язык (английский)». В процессе исследования применялись следующие методы: теоретико-методологический анализ, сопоставление, интерпретация, метод моделирования, анкетирование, анализ и систематизация накопленного опыта по применению тандемного предметно-языкового интегрированного обучения.

**Результаты.** Основные результаты заключаются в обосновании модели тандемного предметно-языкового интегрированного обучения и в оценке эффективности ее реализации в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих педагогов. Авторами выявлен механизм взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в динамических группах на основе уровневой дифференциации заданий в рамках предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

**Заключение.** В результате проведенного исследования была обоснована модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения и дана оценка эффективности ее реализации в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих педагогов.

**Ключевые слова:** тандемное обучение; предметно-языковое интегрированное обучение; субъект образовательного процесса; динамические группы; иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция.

**Библиографическая ссылка:** Юринова Е. А., Бырдина О. Г., Долженко С. Г. Модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения: обоснование и оценка эффективности субъектами образовательного процесса // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 78–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2402.04>

✉ Автор для корреспонденции: Ольга Геннадьевна Бырдина, [o.g.byrдина@utmn.ru](mailto:o.g.byrдина@utmn.ru)

© Е. А. Юринова, О. Г. Бырдина, С. Г. Долженко, 2024

### Постановка проблемы

Необходимость овладения иностранным языком в профессионально-педагогической сфере продиктована вызовами времени: стремительным ростом межкультурного взаимодействия, а также процессами глобализации и информатизации образования. К современному педагогу предъявляются высокие требования, в том числе касающиеся уровня языковой подготовки, что позволяет ему успешно конкурировать на международном рынке образовательных услуг. Новое качество высшего образования призвано более точно и оперативно реагировать на запросы рынка труда. Это возможно в условиях ориентации подготовки педагога на результат образования, выраженный через компетенции специалистов [1, с. 28; 2]. Готовность и способность осуществлять иноязычную речевую деятельность в профессиональной сфере выражается в понятии иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (ИПКК) и реализуется на трех уровнях: на уровне знаний, на уровне умений и навыков и на уровне профессионально-коммуникативных стратегий [3, с. 79].

Для решения задач, поставленных перед высшей школой, вузы предпринимают попытки внедрения разнообразных новых подходов, технологий, методов и форм работы по формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих педагогов. Среди них наибольшей популярностью пользуется методика CLIL – интегрированного предметно-языкового обучения, автором которой является Д. Марш<sup>1</sup>.

В зарубежных публикациях большой пласт исследований отражает актуальную проблематику предметно-языковой интегра-

ции в методологическом аспекте. Концептуальный обзор ключевых подходов и проблем исследования CLIL представлен в работах [4–7]. Проанализировано концептуальное развитие CLIL, теоретическая основа и темы исследований в рамках когнитивного, аксиологического, лингвистического (двуязычного) и междисциплинарного подходов [8; 9; 10]. Большинство современных исследований посвящено проблемам реализации CLIL в различных образовательных контекстах, в частности отсутствию эффективной системы обучения CLIL как в связи с организационными условиями обучения, так и с широко распространенными заблуждениями о сущности методики CLIL среди педагогов-практиков [11–14]. Отдельным объектом научного интереса выступают проблемы мотивации к изучению иностранного языка посредством CLIL [15]. Фокус внимания в ряде работ сосредоточен на эффективности реализации моделей двуязычного образования [15; 16], а также результативности применения данной методики [17; 18]. Затронута проблема интегрированного оценивания предметных знаний и владения иностранным языком в системе CLIL [7; 19]. На уровне вузовского образования тандемный (командный) метод интегрированного преподавания языка и предмета двумя педагогами освещен в аспектах институциональных структур, процессов и дискурсов, влияющих на междисциплинарное сотрудничество между преподавателями языка и предмета, а также исследована динамика отношений между ними. Результаты исследования [20] показывают, что в рамках сотрудничества CLIL преподаватели тандемного обучения работают вместе в «зоне обмена» или «зоне кон-

<sup>1</sup> Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge University Press, 2002. – 552 p.

такта» на фоне взаимного влияния, а также институциональных ограничений и возможностей. Подчеркивается важность институциональной поддержки междисциплинарного сотрудничества между преподавателями иностранного языка и предмета.

Наряду с освещением проблемных областей реализации технологии CLIL, в современном научном дискурсе представлены результаты обобщения опыта отдельных вузов по формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции средствами CLIL. В частности, рассмотрены проблемы подготовки научно-педагогических кадров к внедрению рассматриваемой методики, проанализированы практические методы и приемы обучения профессиональному общению на иностранном языке, описан проект пошагового внедрения элементов CLIL в учебный процесс вуза [21; 22]. Предпринимаются попытки [23] внедрения CLIL-курсов и поиск решения возникающих проблем подготовки будущих учителей естественно-научных дисциплин в условиях полиязычного образования. Н. В. Попова, Н. В. Коган, Е. К. Вдовина [24] описывают междисциплинарный курс, предусматривающий тесную интеграцию изучаемых дисциплин, отличительной чертой которого является предварительная работа над профессионально-ориентированным терминологическим аппаратом на занятиях. Цель курсов такого рода – выстраивание траектории обучения иностранному языку в рамках определенной профессиональной области [24, с. 30]. Также ведется работа по созданию «педагогических тандемов» – организация курсов с «двойными агентами». В данном контексте затронута проблема готовности вуза к «широкому глобальному образованию» [25, с. 131], в том числе к предметному обучению на иностранном языке. В ряде публика-

ций освещена проблема объективного оценивания сформированности компонентов иноязычной компетенции с использованием тандем-метода по ряду показателей [26].

Анализ ситуации внедрения тандемного интегрированного предметно-языкового обучения показал, что как в зарубежных, так и в отечественных вузах нет однозначного решения проблем, связанных с содержательно-технологическим обеспечением интеграции предметов и иностранного языка, а также отсутствует механизм тандемного взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе методики CLIL.

Как показывает анализ научно-методической литературы, практика внедрения тандемного предметно-языкового интегрированного обучения в образовательный процесс педагогического вуза ограничивается внешними и внутренними рамками. К внешним рамкам относятся:

- точечный характер использования тандемного предметно-языкового интегрированного обучения в разных вузах;
- отсутствие обоснования механизма взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях тандемного предметно-языкового интегрированного обучения;
- отсутствие рабочих программ CLIL-курсов для реализации тандемного предметно-языкового интегрированного обучения в педагогических вузах.

Внутренние рамки нашли отражение в следующих проблемах:

- недостаточный уровень мотивации у преподавателей к освоению методики CLIL и внедрению ее в образовательный процесс;
- неготовность преподавателей иностранного языка и предметников к тандемному взаимодействию в рамках CLIL-курсов [3, с. 94].

Обозначенная проблематика позволила сформулировать исследовательскую цель статьи – обосновать модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения и оценить эффективность ее реализации в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих педагогов.

### Методология исследования

При исследовании состояния разработанности научной проблемы тандемного предметно-языкового интегрированного обучения в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих педагогов применялся теоретико-методологический анализ научных публикаций, позволивший осуществить сопоставление и интерпретацию результатов исследований отечественных и зарубежных ученых.

Метод моделирования позволил создать авторскую модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения, отражающую его структурно-содержательные характеристики, а также раскрывающую механизм взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в динамических группах на основе уровневой дифференциации заданий в рамках предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Реализация модели тандемного предметно-языкового интегрированного обучения осуществлялась в рамках разработанного CLIL-курса по дисциплине «Профессионально-педагогические задачи», направленного на формирование ИПКК будущих педагогов. Опытное-экспериментальное исследование проводилось в течение 2020–2023 гг. с участием экспериментальной группы в составе 86 студентов 3–5 курсов, обучающихся по профилю «Начальное образование, иностранный язык (английский)». Контрольную

группу составили 74 студента 3–5 курсов профиля «Русский язык, иностранный язык (английский)».

Интегративная оценка результатов тандемного предметно-языкового интегрированного обучения осуществлялась с помощью специально разработанного диагностического комплексного теста по всем видам иноязычной речевой деятельности в профессионально-педагогической сфере на трех уровнях: на уровне знаний, на уровне умений и навыков и на уровне профессионально-коммуникативных стратегий. Показатели сформированности ИПКК соответствуют программным требованиям к профессиональным компетенциям, которыми должен обладать выпускник данного профиля подготовки.

Чтобы оценить достоинства и недостатки тандемного предметно-языкового интегрированного обучения в восприятии всех субъектов образовательного процесса, наряду с комплексным диагностическим тестом было проведено анкетирование открытого типа субъектов образовательного процесса: студентов и преподавателей, принявших участие в работе CLIL-курса. Анкета включала три блока, отражающих оценку студентами и преподавателями особенностей работы в динамических группах (блок 1), их отношения к разноуровневой дифференциации заданий (блок 2), а также анализ тандемного взаимодействия преподавателей (блок 3).

Анализ и систематизация накопленного опыта по применению тандемного предметно-языкового интегрированного обучения позволили сделать выводы об его эффективности в процессе формирования ИПКК будущих педагогов.

### Результаты исследования

Поиск решения поставленной проблемы в контексте данного исследования осуществлялся методом моделирования. Была разработана модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения, основанная на

взаимодействии всех субъектов образовательного процесса: преподавателя иностранного языка, преподавателя-предметника и студентов – на основе предметно-языковой интеграции (CLIL) (рис. 1).

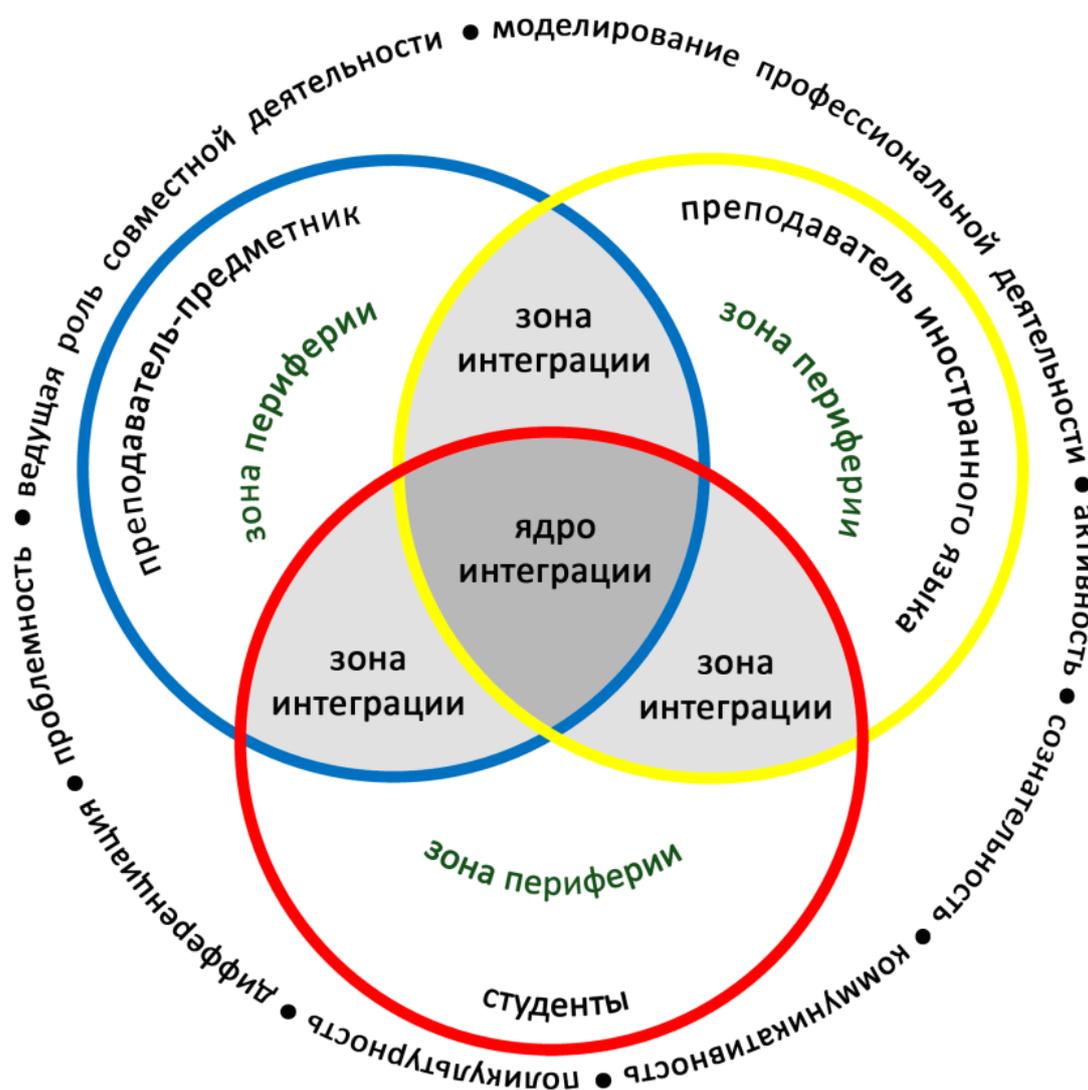


Рис. 1. Модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения

Fig. 1. The model of tandem subject-language integrated learning

Для эффективной организации тандемного предметно-языкового интегрированного обучения можно выделить ряд принципов.

Принцип поликультурности предполагает погружение студентов в профессиональ-

ную среду на основе дополнительности, диалогового характера равноправных, разнообразных и равноценных практик профессионально-педагогической деятельности, существующих в разных культурах, понимание и принятие культуры страны изучаемого языка. С этой целью на занятиях используется аутентичный материал, отражающий социокультурный компонент содержания учебно-профессиональной деятельности студентов.

Принцип проблемности предполагает построение учебного материала на основе проблемных ситуаций через организацию поисковой деятельности в профессиональной сфере и решение профессионально-педагогических задач. Реализация данного принципа позволяет не только мотивировать студентов к изучению иностранного языка в профессиональной сфере, но и развивать продуктивное творческое мышление будущего педагога. Для этого используются приемы стимулирования и активизации учебной деятельности.

Принцип ведущей роли совместной деятельности реализуется в тандемном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса: преподавателя-предметника, преподавателя иностранного языка и студентов – на основе интеграции социально-языкового, предметного, познавательного-обучающего и культурного компонентов содержания обучения.

Принцип моделирования профессиональной деятельности подразумевает погружение студентов в квазипрофессиональную

деятельность, моделирование профессиональных ситуаций, участие в профессиональных пробах, освоение профессиональных ролей педагога.

Результатом реализации принципа активности является самостоятельная деятельность студентов по овладению знаниями, умениями и навыками, а также коммуникативными стратегиями в профессиональной деятельности на предметно-языковой интегративной основе.

Принцип сознательности предполагает осознанное использование студентами языковых и речевых средств для решения профессионально-педагогических задач.

Принцип коммуникативности реализуется на основе создания профессионально-коммуникативных ситуаций, приближенных к реально возникающим в педагогической практике. Данный принцип обеспечивает создание безбарьерной коммуникативной среды, способствующей интеграции деятельности всех субъектов образовательного процесса.

Принцип дифференциации предметно-языкового интегрированного обучения предполагает организацию учебной деятельности студентов с учетом уровня владения иностранным языком путем создания динамических групп.

Каждая зона описываемой модели связана с определенным аспектом тандемного взаимодействия и отражает его содержание (рис. 2).



Рис. 2. Содержание тандемного предметно-языкового интегрированного обучения

Fig. 2. The content of the tandem subject-language integrated learning

Периферийная зона модели связана с содержательно-методическим аспектом тандемного взаимодействия и определяет функции каждого из субъектов образовательного про-

цесса, отражая независимый (индивидуальный) вклад каждого из его участников в процесс интеграции.

Преподаватель-предметник осуществляет отбор предметного содержания и методического обеспечения в соответствии с программой курса и формируемыми компетенциями. Отбор методов обучения осуществляется на основе принципов организации тандемного предметно-языкового интегрированного обучения и в соответствии с современными требованиями к организации образовательного процесса в вузе.

В круг компетенций преподавателя иностранного языка входит отбор образовательного контента (профессионально-ориентированного лексико-грамматического материала, речевых моделей, подлежащих освоению в рамках дисциплины), а также организация образовательной среды с помощью аутентичных материалов, отражающих социокультурные особенности профессионально-педагогической деятельности в стране изучаемого языка.

Студенты включаются в учебно-профессиональную деятельность, что предполагает опору на их личностно-профессиональные мотивы к изучению иностранного языка в совокупности всех компонентов ИПКК.

На пересечении периферийных зон возникает зона предметно-языковой интеграции, которая отражает организационно-деятельностный аспект тандемного взаимодействия.

При совместной деятельности преподавателя-предметника и преподавателя иностранного языка осуществляется: целеполагание, выбор глубины интеграции в зависимости от уровня сформированности речевых умений, разработка профессиональных кейсов, тренинговых и практико-ориентированных заданий, подбор профессионально-педагогических задач, определение критериев и осуществление текущего контроля сформированности ИПКК.

Преподаватель-предметник в процессе взаимодействия со студентами обеспечивает

знакомство с предметным содержанием дисциплины.

В ходе взаимодействия со студентами преподаватель иностранного языка обеспечивает погружение в языковую атмосферу, создает коммуникативные ситуации, реализует социокультурный компонент профессиональной деятельности.

Зона пересечения всех трех сфер образует концептуальное ядро модели, составляющее содержательно-технологический аспект тандемного взаимодействия, в рамках которого осуществляется предметно-языковая интеграция в соответствии с CLIL:

– Cognition – познавательный обучающий компонент, который направлен на осмысленное применение языковых и речевых средств в профессиональной среде на уровне предметных знаний, умений и навыков, а также коммуникативных стратегий;

– Culture – культурный компонент, который обеспечивает адекватное восприятие межкультурного разнообразия способов осуществления профессионально-педагогической деятельности;

– Content – предметный компонент, который связан с овладением предметно-языковым содержанием обучения, т. е. профессионально-ориентированным контентом на иностранном языке;

– Communication – социально-языковой компонент, основанный на создании иноязычной коммуникативной среды, в которой осуществляется обучение на основе предметно-языковой интеграции.

Организационно-методическая составляющая ядра интеграции представлена следующими методами: игровое моделирование (ролевые и деловые игры), погружение в квазипрофессиональную деятельность (проведение уроков), проектная деятельность.

В основе концептуального ядра модели тандемного предметно-языкового интегриро-

ванного обучения лежит механизм взаимодействия в динамических группах на основе уровневой дифференциации заданий (рис. 3<sup>2</sup>).

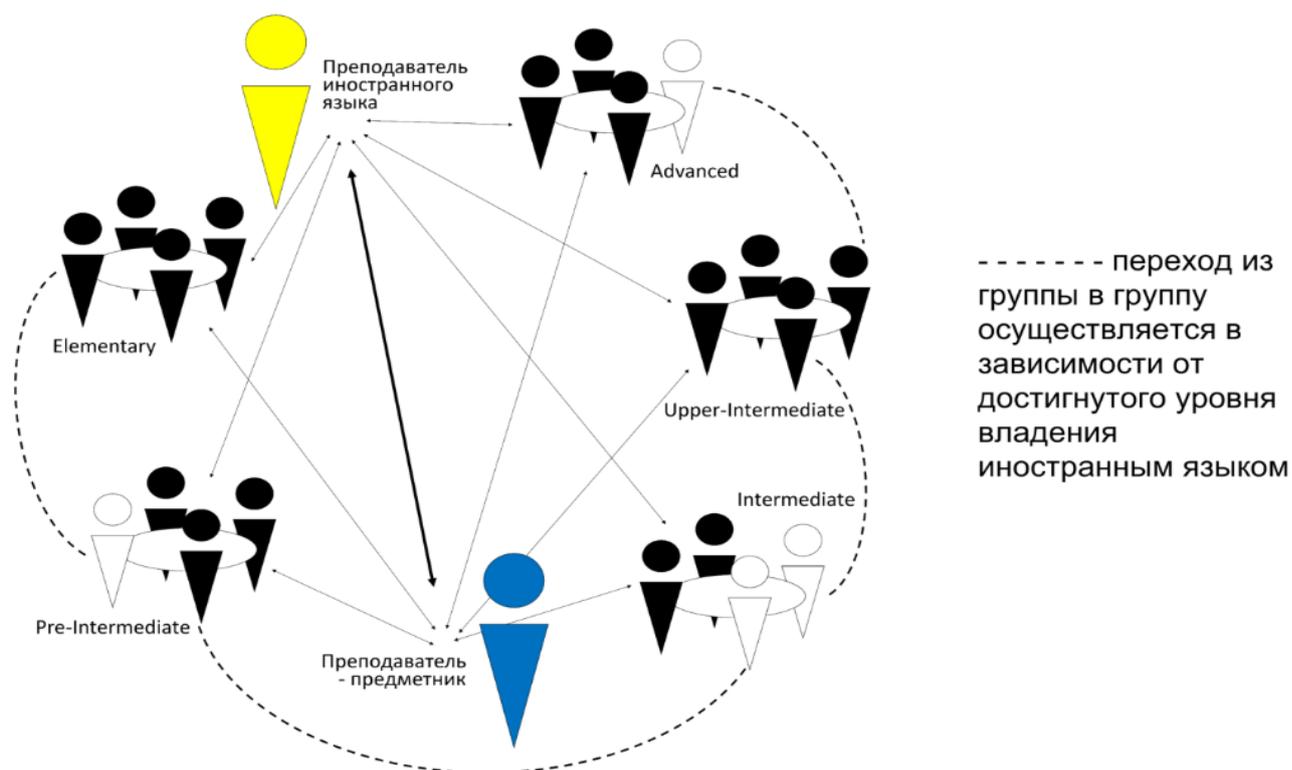


Рис. 3. Механизм взаимодействия в динамических группах на основе уровневой дифференциации заданий

Fig. 3. Dynamic groups' interaction mechanism based on tasks differentiation in levels

В начале обучения определяется уровень владения иностранным языком с целью первичного формирования рабочих групп. Для каждой группы разрабатываются посильные учебные задания с соответствующей глубиной

предметно-языковой интеграции. Глубина интеграции представляет собой соотношение использования иностранного и русского языков и носит условный характер. Динамический характер групп состоит в том, что по мере освоения предметно-языкового интегрированного

<sup>2</sup> Приведенная схема носит иллюстративный характер и не отражает все возможные варианты и условия взаимодействия участников в динамических груп-

пах; их количество определяется по результатам типового уровневого теста владения иностранным языком.

содержания курса их состав, а также количество может варьироваться в зависимости от решаемых учебно-профессиональных задач.

В результате реализации модели тандемного предметно-языкового интегрированного обучения формируется готовность и способность будущих педагогов осуществлять иноязычную речевую деятельность в профессиональной сфере.

Внедрение авторской модели тандемного предметно-языкового интегрированного обучения осуществлялось в рамках специально разработанного CLIL-курса по дисциплине «Профессионально-педагогические задачи», направленного на формирование ИПКК будущих педагогов.

Интегративная оценка результатов тандемного предметно-языкового интегрированного обучения проводилась с помощью специ-

ально разработанного диагностического комплексного теста по всем видам речевой деятельности [3, с. 97], который позволил выявить динамику показателей сформированности ИПКК будущих педагогов:

- на уровне владения знаниями о правилах и закономерностях иностранного языка;
- на уровне владения умениями и навыками иноязычной речевой деятельности;
- на уровне владения коммуникативными стратегиями профессионально-педагогического общения.

Контрольные диагностические процедуры проводились до и после экспериментального обучения в рамках CLIL-курса. Анализ результатов выполнения комплексного теста позволил выявить прирост показателей сформированности ИПКК в контрольной и экспериментальной группах (рис. 4).

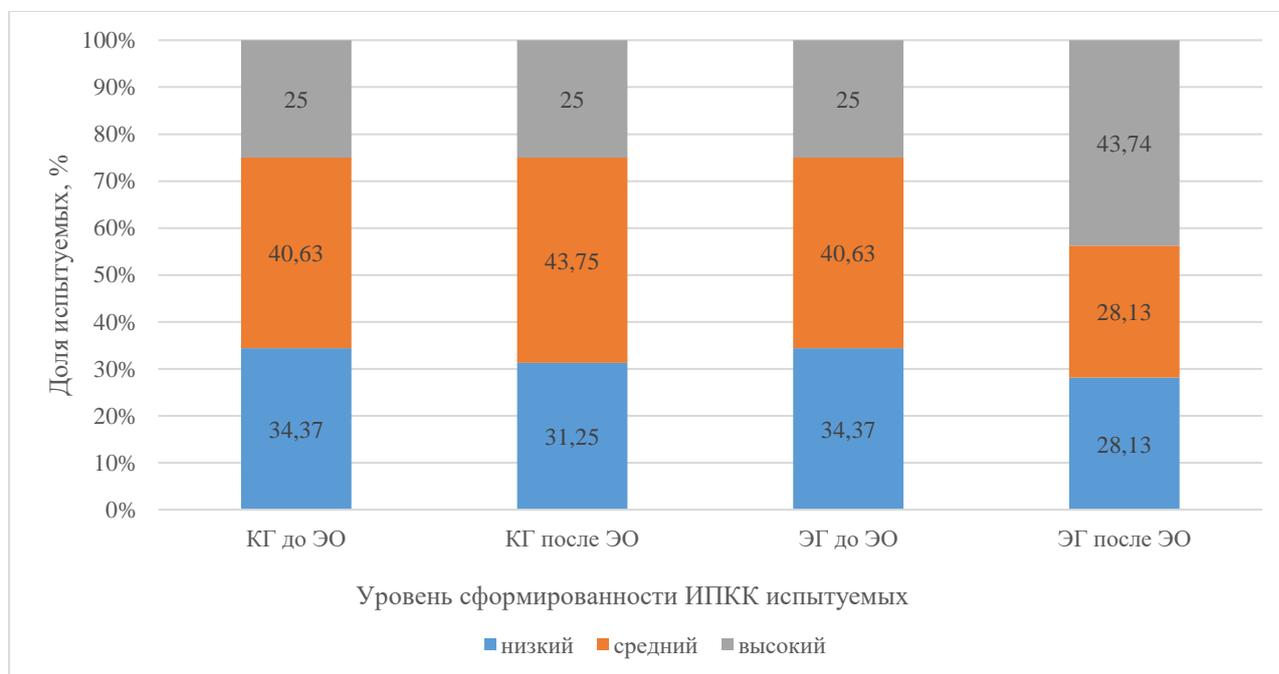


Рис. 4. Результаты диагностики ИПКК до и после эксперимента

Fig. 4. Results of diagnostics of foreign language professional and communicative competence before and after the experiment

С целью выявления достоинств и недостатков тандемного предметно-языкового интегрированного обучения в восприятии всех субъектов образовательного процесса, наряду с комплексным диагностическим тестом было проведено анкетирование открытого типа среди студентов и преподавателей, принявших участие в работе CLIL-курса, по трем блокам, отражающим оценку ими особенностей работы в динамических группах (блок 1), их отношения к разноуровневой дифференциации заданий (блок 2), а также анализ тандемного взаимодействия преподавателей (блок 3).

Отвечая на вопросы первого блока анкеты, 95 % студентов отметили удовлетворенность групповой работой, наряду с этим 35 % высоко оценили возможность выполнять задания повышенной сложности. Взаимодействие с двумя преподавателями было оценено положительно большей частью студентов (85 %). Из числа опрошенных 81 % студентов считает, что работа в динамических группах на основе уровневой дифференциации заданий способствует активизации и повышению мотивации к усвоению предметно-интегрированного содержания курса (рис. 5).

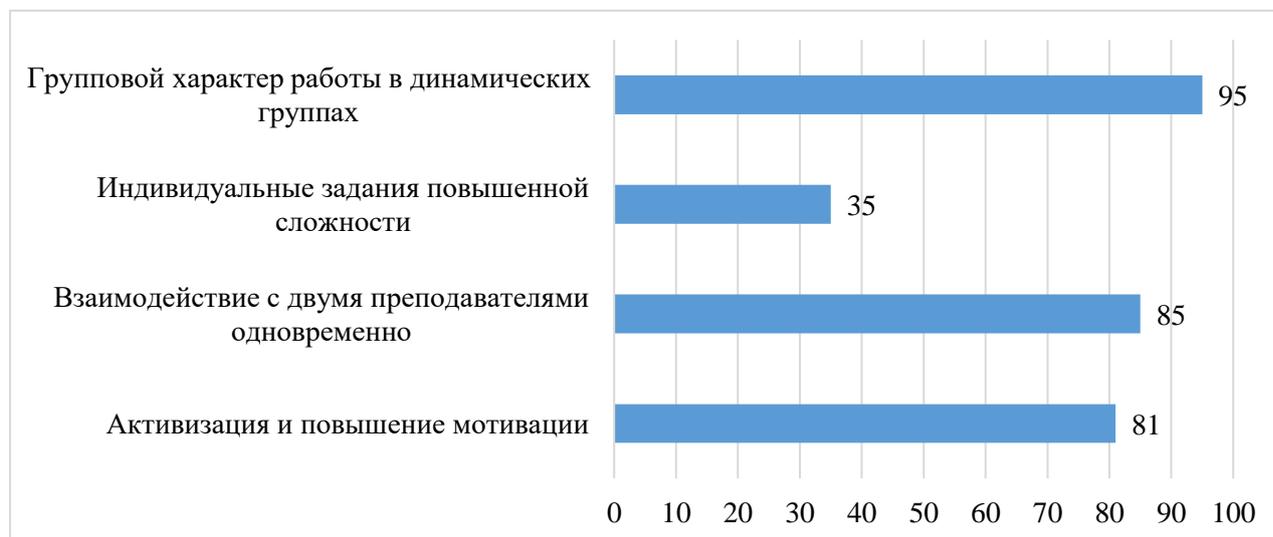


Рис. 5. Результаты анкетирования студентов. Блок 1

Fig. 5. Students' questionnaire results. Block 1

Второй блок вопросов касался отношения студентов к разноуровневой дифференциации заданий. Анализ ответов показал, что большинство студентов (78 %) отметили положительность предложенных заданий, причем 75 % с интересом восприняли проблемность материала и разнообразие используемых интерактивных приемов и методов. Для 86 %

студентов овладение предметно-языковым содержанием курса носило сознательный характер, а 14 % отметили освоение материала преимущественно на репродуктивном уровне. Все студенты (100 %) понимают и осознают значимость поликультурной направленности содержания материала, проявляют интерес к изучению, анализу и сопоставлению педагогических практик в разных культурах (рис. 6).

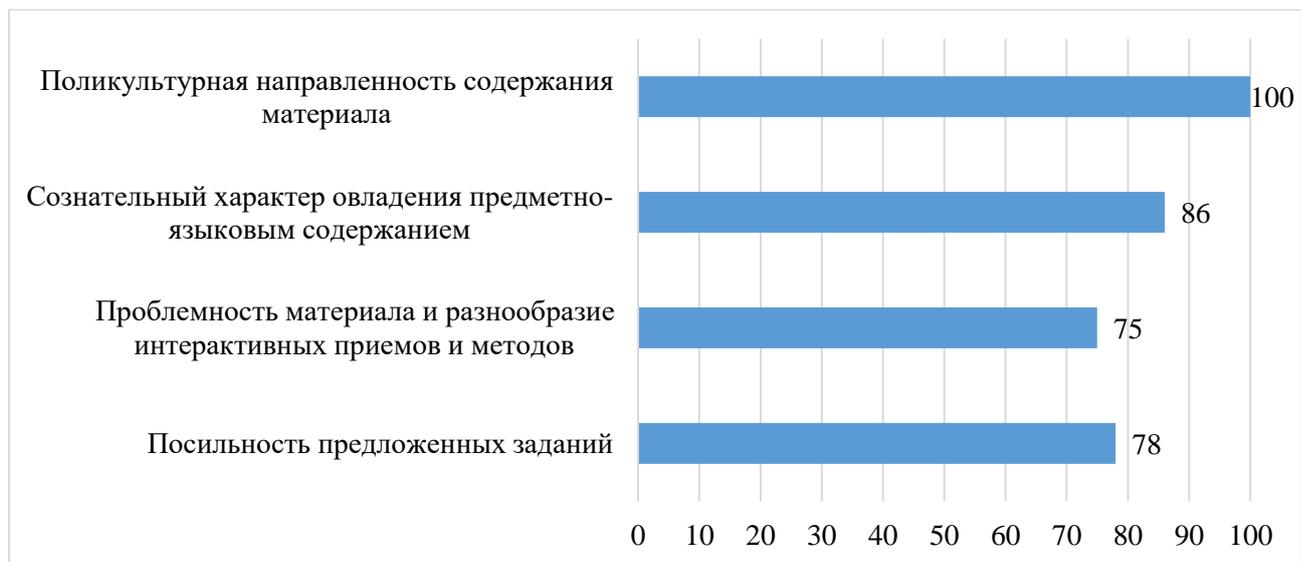


Рис. 6. Результаты анкетирования студентов. Блок 2

Fig. 6. Students' questionnaire results. Block 2

Отвечая на вопросы третьего блока, студенты отметили, что преподаватели работали слаженно, их требования были согласованными (78 %). Почти все опрошенные студенты

(98 %) положительно оценили получение педагогической поддержки со стороны обоих преподавателей, почувствовав себя в «зоне успеха» (рис. 7).

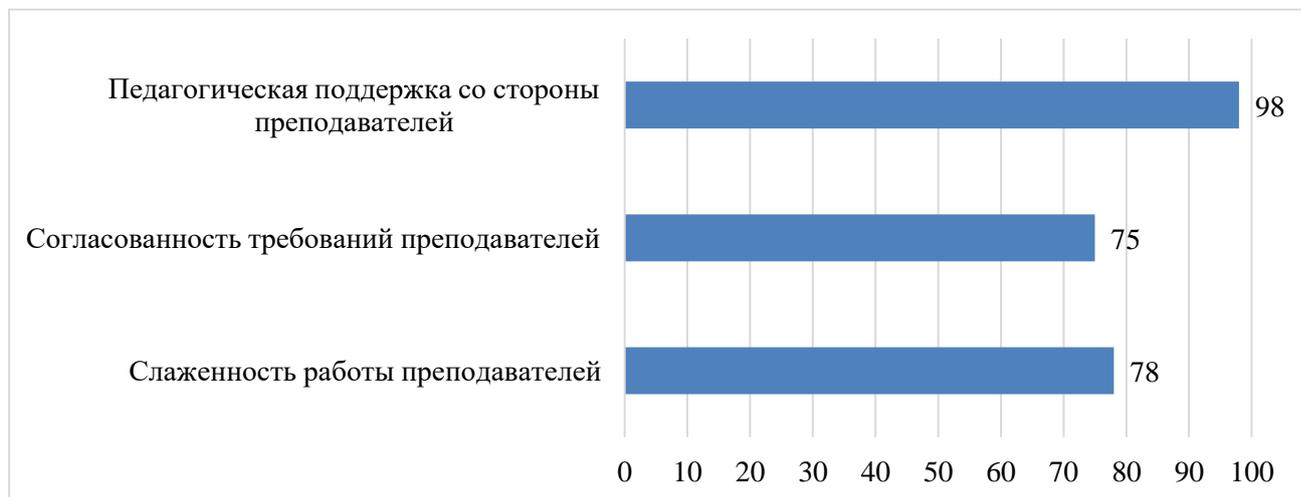


Рис. 7. Результаты анкетирования студентов. Блок 3

Fig. 7. Students' questionnaire results. Block 3

Анализ ответов преподавателей, принявших участие в экспериментальном обучении,

на вопросы первого блока анкеты выявил положительную оценку таких возможностей

тандемного предметно-языкового интегрированного обучения, как активизация работы студентов в группах и высокий уровень их мотивации к продуктивному взаимодействию как с однокурсниками, так и с преподавателями.

Что касается разноуровневой дифференциации заданий, все преподаватели, признавая их высокую эффективность в организации учебной деятельности студентов, отметили трудности в отборе как предметного, так и языкового материала в соответствии с поставленными задачами и учет уровня владения иностранным языком в динамических группах. Дополнительно были указаны трудности в отборе эквивалентного аутентичного языкового материала.

В результате анкетирования всех субъектов образовательного процесса была выявлена высокая степень удовлетворенности тандемным предметно-языковым обучением и выделены его сильные стороны:

- совместное планирование, разработка структуры, отбор содержания, контроля для каждого занятия;

- учет уровня языковой подготовки студентов на основе обратной связи, рефлексии;

- создание иноязычной профессионально-коммуникативной среды, снятие языковых барьеров на каждом занятии через постановку проблемных задач, организацию групповой работы.

Механизм взаимодействия в динамических группах на основе уровневой дифференциации заданий позволяет нивелировать ряд трудностей внедрения тандемного предметно-языкового интегрированного обучения (разный уровень владения студентами иностранным языком, недостаточный уровень владения каждым из преподавателей содержанием второго предмета, организационные сложности проведения занятий в рамках CLIL-курса).

Процесс формирования ИПКК будущих педагогов становится более эффективным вследствие поступательного взаимодополнения функций, выполняемых каждым из субъектов образовательного процесса, по мере движения от периферии к концептуальному ядру интеграции.

Результативность проведенного исследования заключается в следующем:

- на методическом уровне – в апробации механизма взаимодействия в динамических группах на основе уровневой дифференциации заданий, позволяющей создать междисциплинарную основу предметно-языкового обучения в вузе;

- на учебно-педагогическом уровне – в возможности использования модели тандемного предметно-языкового интегрированного обучения для обеспечения целенаправленного поступательного взаимодействия участников образовательного процесса: студентов, преподавателя иностранного языка и преподавателя-предметника – от периферии к ядру предметно-языковой интеграции;

- на профессионально-прикладном уровне – в возможности использования будущими педагогами полученных знаний, сформированных умений, навыков и профессионально-коммуникативных стратегий для осуществления деловой коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке, а также для решения профессионально-педагогических задач в условиях межкультурного разнообразия.

### **Заключение**

В рамках представленного исследования была обоснована модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения и проведена оценка эффективности ее реализации в процессе формирования ИПКК будущих педагогов.

В ходе исследования разработана авторская модель тандемного предметно-языкового интегрированного обучения, направленного на формирование ИПКК будущих педагогов, которая включает три зоны предметно-языковой интеграции. Установлено, что при взаимодействии студентов, преподавателя иностранного языка и преподавателя-предметника возникает периферийная зона, в которой решаются вопросы содержательно-методического обеспечения освоения предметного и языкового материала, а также самостоятельная учебно-профессиональная деятельность студентов. В зоне интеграции реализуется организационно-деятельностный аспект взаимодействия отдельных субъектов образовательного процесса. Ядро интеграции составляет содержательно-технологический аспект модели тандемного предметно-языкового интегрированного обучения.

В обосновании модели также показано, что тандемное предметно-языковое интегрированное обучение опирается на механизм взаимодействия в динамических группах на основе уровневой дифференциации заданий. Благодаря действию данного механизма в про-

цессе тандемного взаимодействия нивелируются многие проблемы внедрения методики CLIL в вузе (разный уровень владения студентами иностранным языком, недостаточный уровень владения каждым из преподавателей содержанием второго предмета, организационные сложности проведения занятий в рамках CLIL-курса). Это становится возможным вследствие поступательного взаимодополнения функций, выполняемых каждым из субъектов образовательного процесса, по мере движения от периферии к концептуальному ядру интеграции.

На основе результатов диагностического комплексного теста уровня сформированности ИПКК будущих педагогов, а также с учетом результатов анкетирования субъектов образовательного процесса была дана положительная оценка эффективности реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения.

Дальнейшие исследования тандемного предметно-языкового интегрированного обучения могут быть направлены на создание и реализацию программ непрерывного профессионально-педагогического образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ruiz-Madrid N., Valeiras-Jurado J. Developing multimodal communicative competence in emerging academic and professional genres // *International Journal of English Studies*. – 2020. – Vol. 20 (1). – P. 27–50. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes.401481>
2. Cloudia Ho Y.-Y. Communicative language teaching and English as a foreign language undergraduates' communicative competence in Tourism English // *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. – 2020. – Vol. 27. – P. 100271. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100271>
3. Бырдина О. Г., Юринова Е. А., Долженко С. Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза посредством CLIL // *Образование и наука*. – 2020. – Т. 22, № 7. – С. 77–100. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-77-100> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43898804>



4. Llinares A. Discussion: multiple approaches in CLIL: cognitive, affective and linguistic insights // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2023. – Vol. 26 (5). – P. 658–663. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1918055>
5. Lu Ch., Gu M. M., Lee J. Ch.-K. A systematic review of research on translanguaging in EMI and CLIL classrooms // *International Journal of Multilingualism*. – 2023. – Vol. Latest Articles. – P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2256775>
6. Lazarević N. CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2022. – Vol. 25 (2). – P. 571–584. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703897>
7. Whittaker R., McCabe A. Expressing evaluation across disciplines in primary and secondary CLIL writing: a longitudinal study // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2020. – Vol. 26 (3). – P. 345–362. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798869>
8. Fajardo Dack T., Argudo J., Abad M. Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis // *Colombian Applied Linguistics Journal*. – 2020. – Vol. 22 (1). – P. 40–54. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.13878>
9. Kordíková B., Brestenská B. Bilingual science education: perceptions of Slovak in-service and pre-service teachers // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2020. – Vol. 25 (2). – P. 728–741. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1718590>
10. Verikaitė-Gaigalienė D., Andziulienė L. To Be Or Not to Be: An Overview of CLIL Implementation in Lithuania // *Sustainable Multilingualism*. – 2019. – Vol. 14 (1). – P. 123–135. DOI: <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0006>
11. Nguyen H. Th. M., Nguyen H. Th. Th., Gao X., Hoang T. H., Starfield S. Developing professional capacity for Content Language Integrated Learning (CLIL) teaching in Vietnam: tensions and responses // *Language and Education*. – 2024. – Vol. 38 (1). – P. 118–138. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2260374>
12. Pappa S., Moate J., Ruohotie-Lyhty M., Eteläpelto A. Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2019. – Vol. 22 (5). – P. 593–613. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1286292>
13. Wilkinson R. Content and language integration at universities? Collaborative reflections // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2018. – Vol. 21 (5). – P. 607–615. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491948>
14. Menegale M. Learning Strategies Instruction in CLIL Textbooks and Teacher-Authored Materials: A Qualitative Study // *International Journal of Linguistics*. – 2020. – Vol. 12 (2). – P. 186–205. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijl.v12i2.16537>
15. De Smet A., Mettwie L., Hilgsmann Ph., Galand B., Van Mensel L. Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2023. – Vol. 26 (5). – P. 534–553. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671308>
16. Cañado M. L. P., Lancaster N. K. The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study // *Language, Culture and Curriculum*. – 2017. – Vol. 30 (3). – P. 300–316. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
17. Mahan K. R., Brevik L. V., Ødegaard M. Characterizing CLIL teaching: new insights from a lower secondary classroom // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2021. – Vol. 24 (3). – P. 401–418. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1472206>
18. Feddermann M., Baumert J., Möller J. A replication study to assess CLIL effects on second language learning in Germany: more than selection and preparation effects? // *International Journal of*



- Bilingual Education and Bilingualism. – 2023. – Vol. 27 (2). – P. 173–186. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2164174>
19. Otto A., Estrada J. L. Towards an Understanding of CLIL Assessment Practices in a European context: Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects // CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education. – 2019. – Vol. 2 (1). – P. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/clil.11>
  20. Wallace A., Spiliotopoulos V., Ilieva R. CLIL Collaborations in Higher Education: A Critical Perspective // English Teaching and Learning. – 2020. – Vol. 44 (2). – P. 127–148. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00052-4>
  21. Tleuzhanova G. K., Syrymbetova G. K., Mekezhanova A. B., Sarzhanova G. B., Kulsharipova Z. K. Subject-based speaking as a method for the development of foreign-language professional competence among students // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2021. – Vol. 14 (3). – P. 408–425. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0731> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45718116>
  22. Godzhaeva N. S., Logunov T. A., Lokteva M. S., Zolotareva S. A. Approaching CLIL from the Periphery: Integration of Content and Language in Russian Higher Education Institution // European Journal of Contemporary Education. – 2019. – Vol. 8 (2). – P. 280–293. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.2.280> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39189464>
  23. Бабич И. М., Омарова В. К., Баратова А. А., Чуркина Н. И. Интеграция ИВЛ и CLIL в подготовке будущих учителей к преподаванию естественных наук в условиях полиязычия // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 304–320. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.026.202102.304-320> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46154607>
  24. Попова Н. В., Коган М. С., Вдовина Е. К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 173. – С. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32824921>
  25. Sidorenko T. V., Kudryashova A. V. CLIL methodology evolution in Russian Technical University (Tomsk Polytechnic) // Rhema. – 2021. – № 1. – P. 129–143. DOI: <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2021-1-129-143> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45648220>
  26. Богданова Н. В. Интеграция методов оценки иноязычной компетенции в рамках тандемного языкового курса // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – С. 42. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32555> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53701826>

Поступила: 28 января 2024

Принята: 11 марта 2024

Опубликована: 30 апреля 2024



### **Заявленный вклад авторов:**

Юринова Евгения Александровна – сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Бырдина Ольга Геннадьевна – сбор материалов, литературный обзор.

Долженко Светлана Геннадьевна – организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

### **Информация о конфликте интересов:**

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

### **Информация об авторах**

#### **Юринова Евгения Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра гуманитарных дисциплин и методик их преподавания,  
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета  
ул. Ленина, д. 1, 627750, г. Ишим, Тюменская область, Россия.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-2077>  
E-mail: [e.a.yurinova@utmn.ru](mailto:e.a.yurinova@utmn.ru)

#### **Бырдина Ольга Геннадьевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра педагогики и психологии детства,  
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета  
ул. Ленина, д. 1, 627750, г. Ишим, Тюменская область, Россия.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-0891>  
E-mail: [o.g.byrdina@utmn.ru](mailto:o.g.byrdina@utmn.ru)

#### **Долженко Светлана Геннадьевна**

кандидат филологических наук, доцент  
кафедра гуманитарных дисциплин и методик их преподавания  
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета  
ул. Ленина, д. 1, 627750, г. Ишим, Тюменская область, Россия.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2623-8554>  
E-mail: [s.g.dolzhenko@utmn.ru](mailto:s.g.dolzhenko@utmn.ru)



## The model of tandem content and language integrated learning: Justification and evaluation of its effectiveness by education stakeholders

Evgenia A. Yurina<sup>1</sup>, Olga G. Byrdina  <sup>1</sup>, Svetlana G. Dolzhenko<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov –  
a branch of the Tyumen State University,  
Ishim, Tyumen Region, Russian Federation

### Abstract

**Introduction.** *The need to master a foreign language in the professional field of education is determined by contemporary challenges: the rapid growth of intercultural interaction, as well as the processes of globalization and informatization of education. The article examines the problem of using tandem content and language integrated learning focused on developing future teachers' readiness and ability to communicate effectively in a foreign language in the professional environment. The purpose of the article is to propose the model of tandem content and language integrated learning and evaluate the effectiveness of its implementation in the process of developing foreign language professional communicative competence of future teachers.*

**Materials and Methods.** *The study was conducted during 2020–2023 period. The sample included 86 students of 3–5 years majoring in Primary education and English as a Foreign language. The authors used the following research methods: theoretical and methodological analysis, comparison, interpretation, modeling, questionnaires, analysis and systematization of accumulated experience of tandem content and language integrated learning.*

**Results.** *The main results consist in substantiating the model of tandem content and language integrated learning and in assessing the effectiveness of its implementation in the process of developing foreign language professional communicative competence of future teachers. The authors identified a mechanism of interaction between all education stakeholders in dynamic groups based on task level-differentiation within the framework of content and language integrated learning (CLIL).*

**Conclusions.** *The study concludes that the model of tandem content and language integrated learning was substantiated and the effectiveness of its implementation in the process of developing foreign language professional communicative competence of future teachers was assessed.*

### Keywords

*Tandem training; Content and language integrated learning (CLIL); Education stakeholders; Dynamic groups; Foreign language professional communicative competence.*

### For citation

Yurina E. A., Byrdina O. G., Dolzhenko S. G. The model of tandem content and language integrated learning: Justification and evaluation of its effectiveness by education stakeholders. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (2), pp. 78–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2402.04>

  Corresponding Author: Olga G. Byrdina, [o.g.byrdina@utmn.ru](mailto:o.g.byrdina@utmn.ru)

© Evgenia A. Yurina, Olga G. Byrdina, Svetlana G. Dolzhenko, 2024



## REFERENCES

1. Ruiz-Madrid N., Valeiras-Jurado J. Developing multimodal communicative competence in emerging academic and professional genres. *International Journal of English Studies*, 2020, vol. 20 (1), pp. 27–50. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes.401481>
2. Cloudia Ho Y.-Y. Communicative language teaching and English as a foreign language undergraduates' communicative competence in tourism English. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2020, vol. 27, pp. 100271. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100271>
3. Byrdina O. G., Yurina E. A., Dolzhenko S. G. Developing foreign language professional-communicative competence of pedagogical university students by means of CLIL. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (7), pp. 77–100. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-77-100> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43898804>
4. Llinares A. Discussion: Multiple approaches in CLIL: Cognitive, affective and linguistic insights. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2023, vol. 26 (5), pp. 658–663. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1918055>
5. Lu Ch., Gu M. M., Lee J. Ch.-K. A systematic review of research on translanguaging in EMI and CLIL classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 2023, Latest Articles, pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2256775>
6. Lazarević N. CLIL teachers' reflections and attitudes: Surviving at the deep end. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2022, vol. 25 (2), pp. 571–584. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703897>
7. Whittaker R., McCabe A. Expressing evaluation across disciplines in primary and secondary CLIL writing: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2020, vol. 26 (3), pp. 345–362. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798869>
8. Fajardo Dack T., Argudo J., Abad M. Language and teaching methodology features of CLIL in university classrooms: A research synthesis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2020, vol. 22 (1), pp. 40–54. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.13878>
9. Kordíková B., Brestenská B. Bilingual science education: Perceptions of Slovak in-service and pre-service teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2020, vol. 25 (2), pp. 728–741. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1718590>
10. Verikaitė-Gaigalienė D. Andziulienė L. To be or not to be: An overview of CLIL implementation in Lithuania. *Sustainable Multilingualism*, 2019, vol. 14 (1), pp. 123–135. DOI: <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0006>
11. Nguyen H. Th. M., Nguyen H. Th. Th., Gao X., Hoang T.H., Starfield S. Developing professional capacity for content language integrated learning (CLIL) teaching in Vietnam: Tensions and responses. *Language and Education*, 2024, vol. 38 (1), pp. 118–138. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2260374>
12. Pappa S., Moate J., Ruohotie-Lyhty M., Eteläpelto A. Teacher agency within the Finnish CLIL context: Tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2019, vol. 22 (5), pp. 593–613. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1286292>
13. Wilkinson R. Content and language integration at universities? Collaborative reflections. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2018, vol. 21 (5), pp. 607–615. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491948>



14. Menegale M. Learning strategies instruction in CLIL textbooks and teacher-authored materials: A qualitative study. *International Journal of Linguistics*, 2020, vol. 12 (2), pp. 186–205. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijl.v12i2.16537>
15. De Smet A., Mettewie L., Hiligsmann Ph., Galand B., Van Mensel L. Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2023, vol. 26 (5), pp. 534–553. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671308>
16. Cañado M. L. P., Lancaster N. K. The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 2017, vol. 30 (3), pp. 300–316. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
17. Mahan K. R., Brevik L. V., Ødegaard M. Characterizing CLIL teaching: new insights from a lower secondary classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2021, vol. 24 (3), pp. 401–418. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1472206>
18. Feddermann M., Baumert J., Möller J. A replication study to assess CLIL effects on second language learning in Germany: More than selection and preparation effects? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2023, vol. 27 (2), pp. 173–186. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2164174>
19. Otto A., Estrada J. L. Towards an understanding of CLIL assessment practices in a European context: Main assessment tools and the role of language in content subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2019, vol. 2 (1), pp. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/clil.11>
20. Wallace A., Spiliotopoulos V., Ilieva R. CLIL Collaborations in higher education: A critical perspective. *English Teaching and Learning*, 2020, vol. 44 (2), pp. 127–148. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00052-4>
21. Tleuzhanova G. K., Syrymbetova L. S., Mekezhanova A. B., Sarzhanova G. B., Kulsharipova Z. K. Subject-based speaking as a method for the development of foreign-language professional competence among students. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 2021, vol. 14 (3), pp. 408–425. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0731> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45718116>
22. Godzhaeva N. S., Logunov T. A., Lokteva M. S., Zolotareva S. A. Approaching CLIL from the periphery: Integration of content and language in Russian higher education institution. *European Journal of Contemporary Education*, 2019, vol. 8 (2), pp. 280–293. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.2.280> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39189464>
23. Babich I. M., Omarova V. K., Baratova A. A., Churkina N. I. Integration of IBL and CLIL in preparing prospective teachers for teaching natural sciences in multilingual environment. *Integration of Education*, 2021, vol. 25 (2), pp. 304–320. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.304-320> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46154607>
24. Popova N. V., Kogan M. S., Vdovina E. K. Content and language integrated learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23 (173), pp. 29–42. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32824921>
25. Sidorenko T. V., Kudryashova A. V. CLIL methodology evolution in Russian Technical University (Tomsk Polytechnic). *Rhema*, 2021, no. 1, pp. 129–143. DOI: <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2021-1-129-143> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45648220>



26. Bogdanova N. V. Integration of assessment methods for foreign language competence in the framework of the tandem language course. *Modern Problems of Science and Education*, 2023, no. 2, pp. 42 (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32555> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53701826>

Submitted: 28 January 2024

Accepted: 10 March 2024

Published: 30 April 2024



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

### **The authors' stated contribution:**

Evgenia Alexandrovna Yurina

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Olga Gennad'evna Byrdina

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

Svetlana Gennad'evna Dolzhenko

Contribution of the co-author: organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

### **Information about competitive interests:**

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article





### Information about the Authors

#### **Evgenia Alexandrovna Yurino**

PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Department of Humanities and Methods of Their Teaching,  
Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov – a branch of the Tyumen  
State University,  
Lenin St.,1, 627750 Ishim, Tyumen region, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-2077>  
E-mail: [e.a.yurino@utmn.ru](mailto:e.a.yurino@utmn.ru)

#### **Olga Gennad'evna Byrdina**

PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Department of Pedagogy and Childhood Psychology,  
Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov – a branch of the Tyumen  
State University,  
Lenin St.,1, 627750 Ishim, Tyumen region, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-0891>,  
E-mail: [o.g.byrdina@utmn.ru](mailto:o.g.byrdina@utmn.ru)

#### **Svetlana Gennad'evna Dolzhenko**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Department of Humanities and Methods of Their Teaching,  
Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov – a branch of the Tyumen  
State University,  
Lenin St.,1, 627750 Ishim, Tyumen region, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2623-8554>  
E-mail: [s.g.dolzhenko@utmn.ru](mailto:s.g.dolzhenko@utmn.ru)