

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67  
УДК 378

## Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

Татьяна Вячеславовна БАЙДИКОВА

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»  
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>, e-mail: november22@rambler.ru

## Methodical model for teaching foreign professional communication students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning

Tatiana V. BAYDIKOVA

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great  
1, Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>, e-mail: november22@rambler.ru

**Аннотация.** Методическая модель – это совокупность взаимосвязанных компонентов, которые образуют единую систему, направленную на достижение общей цели – формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения. Система обучения строится на основе системного, компетентностного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного подходов, а также интегрированного предметно-языкового обучения. Эти подходы реализуются на практике с помощью ряда дидактических и методических принципов. Подробно описаны методические принципы интегрированного предметно-языкового обучения: принцип 4 «С», принцип когнитивности, принцип единства мыслительной и речевой деятельности, принцип интеграции иностранного языка и предметного содержания, принцип постепенного усложнения содержания, принцип дуальности опоры на родной и иностранный языки, принцип оптимальности, принцип персонализации знаний, принцип интерактивности и принцип языковой адаптации. Интегрированное предметно-языковое обучение студентов осуществляется на основе следующих методов обучения: интерактивных, коммуникативных, информационно-репродуктивных, продуктивных, тандем-метода, методов профессионального обучения и методов контроля. Содержание обучения на основе интегрированного предметно-языкового моделирования отражает специфику профиля подготовки специалистов в рамках конкретной специальности. Средства обучения представляют комплекс инструментов педагога с целью развития, обучения и воспитания. В работе представлены и подробно описаны все компоненты методической модели.

**Ключевые слова:** аграрный вуз; методическая модель; интегрированное предметно-языковое обучение; профессиональное общение

**Для цитирования:** Байдикова Т.В. Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 55-67. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67

**Abstract.** Methodical model is a set of interconnected components that form a single system aimed at achieving a common goal – the formation of foreign language communicative competence among students in the “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning. The teaching system is built on the basis of system, competency-based, per-

sonal-activity, communicative-cognitive approaches, as well as content and language integrated learning. These approaches are implemented in practice using a number of didactic and methodical principles. We describe in detail the methodical principles of content and language integrated learning: principle 4 “C”, the principle of cognition, the principle of unity of thought and speech activity, the principle of integration of a foreign language and subject content, the principle of gradual complication of content, the principle of duality of reliance on native and foreign languages, the principle of optimality, the principle of knowledge personalization, the principle of interactivity and the principle of language adaptation. Content and language integrated learning of students is carried out on the basis of the following teaching methods: interactive, communicative, information-reproductive, productive, tandem-method, vocational teaching and control methods. The content of teaching based on content and language integrated modeling reflects the profile specifics of training specialists in the framework of a particular specialty. Learning tools are a set of tools of a teacher for the purpose of development, teaching and upbringing. We present and describe in detail all the components of the methodical model.

**Keywords:** agrarian university; methodical model; content and language integrated learning; professional communication

**For citation:** Baydikova T.V. Metodicheskaya model' obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Methodical model for teaching foreign professional communication students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 55-67. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современные тенденции в сфере отечественной системы образования определяют основные векторы развития востребованных направлений подготовки, например «Агроинженерии». Характерной особенностью модернизации системы образования выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов наряду с расширением их профессионального кругозора. В настоящее время довольно остро стоит вопрос об обучении профессиональному общению студентов неязыковых вузов, и большую актуальность приобретает реализация методики интегрированного предметно-языкового обучения.

Опыт большинства неязыковых вузов демонстрирует, что обучение профессиональному общению имеет стихийный характер, а коммуникативная практика производится очень редко. За счет этого студенты не имеют представления о содержании обучения, структуре учебного процесса и алгоритме учебных действий.

В соответствии с действующими ФГОС ВО в педагогической деятельности превалирует реализация компетентного, системного и деятельностного подходов. Таким образом, получаемые результаты обучения достигаются в комплексе и находятся в неразрывной взаимосвязи в процессе формирования универсальных учебных действий. Каж-

дый преподаватель разрабатывает и использует свои авторские модели обучения, в задачи которых входит развитие участников учебного процесса. При этом разрабатываемые модели обучения, с одной стороны, должны учитывать особенности социального контекста общества, его потребности и сферы реализации будущей профессии, а с другой – направленность преподавателя на формирование ценностного отношения к своей педагогической деятельности, дальнейшее саморазвитие, соответствие своего профессионализма условиям динамично развивающегося общества. Стремительное накопление знаний и обновление технологий определило одно из главных направлений в педагогике – обеспечение непрерывности в образовании.

Подготовка высококвалифицированных специалистов постоянно требует обновления имеющихся знаний, умений и навыков, повышения квалификации. Цель непрерывного образования определяет формирование таких качеств, как самостоятельность, целеустремленность, ответственность, способность адаптироваться к изменениям в обществе, непосредственно связанных со сферой профессиональной деятельности. Эффективность формирования профессиональных навыков у студентов, в частности неязыковых вузов, заметно возросла благодаря использованию метода моделирования.

Моделирование, как метод познания, предполагает отражение особенностей изучаемого объекта, его характеристик и функциональных параметров [1]. Под методической моделью мы предлагаем понимать *совокупность взаимосвязанных компонентов, которые образуют единую систему, направленную на достижение общей цели – формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения.*

Среди основных характеристик методической модели обучения следует выделить следующие: 1) открытость и динамичность – модель допускает как включение новых компонентов, так и изменение имеющихся в соответствии с контекстом развития системы образования и потребностями общества; 2) адекватность – модель должна соответствовать реальным явлениям и процессам, описанием которых она, по сути, и является; 3) конечность – каждая модель является отражением определенного количества отношений с реальностью, поскольку ресурсы модели неограничены; 4) полнота – модель должна учитывать все основные свойства изучаемого явления; 5) информативность – модель содержит достаточно информации об изучаемом объекте в виде гипотез, определяющих формат и направленность модели; 6) предсказуемость – модель должна быть предсказуемой, в то время как ее свойства должны дифференцировать ее от других моделей обучения.

Научный интерес в нашей работе представляет вопрос о построении методической модели обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения, которая бы определяла компоненты и характеристики учебного процесса: эффективность механизмов управления процессом обучения, отбор содержания обучения, последовательность выполнения учебных действий, контроль сформированных умений и навыков и достижение поставленной цели.

Целью нашего исследования является *формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения*

*в объеме, достаточном для осуществления коммуникации в профессиональной сфере деятельности.* В задачи преподавателя входит организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты, обладая внутренней мотивацией к изучению иностранного языка, испытывали бы профессионально-ценностное отношение к нему как средству делового общения. По результатам обучения выпускники должны владеть навыками профессионального общения и свободно ориентироваться в постоянно растущих информационных потоках, имеющих ценность для будущей профессии.

Говоря о предпосылках к построению методической модели обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения, необходимо отметить важность подготовки высококвалифицированных кадров, востребованных на современном рынке труда. Таким образом, в качестве первой предпосылки можно считать требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 – «Агроинженерия», в котором обозначены три компетенции, предполагающие одновременное формирование иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональной компетенции: 1) способность осуществлять деловое общение в устной и письменной форме на русском и иностранном языках с целью решения межличностных, межкультурных и профессиональных задач (ОК-5); 2) способность осуществлять обработку информации на различных языках, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (ОПК-1); 3) готовность осваивать и применять на практике научно-техническую информацию, изучать отечественный и зарубежный опыт в профессиональной сфере деятельности (ПК-1) (ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.06 – «Агроинженерия», 2015).

Второй предпосылкой служит социальный заказ общества на подготовку специалистов в области агроинженерии, владеющих иностранным языком в объеме, достаточном для осуществления коммуникации на профессиональные темы. Агроинженерия является одним из динамично развивающихся

направлений сельского хозяйства, изучающих проектирование и модернизацию производственных процессов в агропромышленном секторе. В связи с тем, что агроинженерия охватывает большой диапазон процессов – от создания и транспортировки сельскохозяйственного оборудования и техники до разработки агрокомплексов по утилизации отходов сельского хозяйства, выпускники данного направления подготовки очень востребованы на современном рынке труда. По всему миру существует множество предприятий и компаний, которые специализируются в агроинженерии, что, в свою очередь, определяет потребность студентов данного направления подготовки в изучении иностранного языка для профессионального общения, обмена опытом и реализации своих способностей на международной арене.

Третья предпосылка определена противоречием между необходимостью обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения и недостаточной изученностью данного вопроса как в теоретическом, так и практическом плане, например, реальным использованием соответствующих методик обучения в неязыковых вузах. Предлагаемая нами методика обучения предполагает ослабление данного противоречия за счет учета специфики направления подготовки, имитации типовых профессиональных заданий, и ситуаций, направленных на овладение профессиональными умениями и навыками в процессе изучения иностранного языка.

Структура методической модели определяется ключевыми методическими категориями [2]. Одной из базисных методических категорий является подход к обучению, под которым понимается наличие концепции, идеи или точек зрения, определяющих стратегию обучения. Рассмотрим основные подходы, имеющие методическую ценность относительно нашего исследования. К таким подходам следует отнести следующие: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный подходы, а также интегрированное предметно-языковое обучение.

В педагогике *системный подход* позволяет рассматривать модель обучения как це-

лостную систему, определять структуру и взаимосвязь ее компонентов, выстраивать отношения между отдельными ее частями. Многие исследователи отмечают, что системный подход является более качественным и современным по отношению к традиционному предметному подходу [3].

Системный подход сменил доминирующие в науке функциональный и аналитический подходы, в рамках которых отдельные компоненты методических моделей изучались изолированно. На практике реализация системного подхода осуществляется через следующие принципы: системности, целостности, иерархичности, структуризации, множественности. В соответствии с принципом системности все составляющие элементы системы обладают ее общими свойствами. Согласно принципу целостности все структурные компоненты системы подчиняются общим закономерностям, образуя единое целое. Описание отдельных компонентов становится возможным за счет реализации принципа множественности, который предполагает наличие различных моделей. Принцип иерархичности подразумевает под собой организацию компонентов системы, определяет уровни подчиненности и зависимости одних элементов от других. Принцип структуризации направлен на объединение компонентов системы в так называемые подуровни в соответствии с их дифференциальными признаками. Количество подуровней определяет структуру системы и ее связь с другими возможными системами.

Научное знание представляет собой непрерывный поток информации, инновационных идей и концептуальных решений. В свете динамично развивающегося информационного общества к выпускникам вузов предъявляются довольно высокие требования, которые, прежде всего, предполагают профильные знания, проявление интеллектуально-креативного потенциала, способность быстро и эффективно решать поставленные задачи.

Повышенная конкурентоспособность на современном рынке труда рассматривается как результат действия *компетентностного подхода*.

Концепция компетентностного подхода является основополагающей в формировании национальных образовательных стандартов.

Именно поэтому компетентностный подход лег в основу разработки федеральных государственных стандартов высшего образования Российской Федерации, как требования, предъявляемые к уровню профессиональной компетентности выпускников.

Изучению компетентностного подхода посвящены многие труды отечественных и зарубежных ученых [4–6]. При этом стоит отметить, что в отечественной методологии выделяют два понятия «компетентность» и «компетенция», которые зачастую ошибочно используются как синонимы. Под компетентностью понимается готовность и способность осуществлять профессиональную деятельность, что означает овладение определенными компетенциями, в то время как компетенция представляет собой структурный компонент компетентности, направленный на решение конкретной задачи или ряда задач [5]. М.Н. Евстигнеев определяет компетенцию как конструкт, состоящий из теоретических знаний, приобретаемых в процессе обучения иностранному языку – формирования языковых навыков и развития речевых умений [7]. Соответственно, в состав компетенции включены такие компоненты, как знания, умения, навыки, мотивы, поведенческие характеристики и, безусловно, опыт.

В качестве требований, предъявляемых к подготовке специалистов, прежде всего, выделяют сформированности ключевых компетенций. К ним относятся ценностно-смысловые (формирование мировоззрений с целью самоопределения в деятельности), общекультурные (познания и опыт в национальной и мировой культурах), учебно-познавательные (организация самостоятельной общеучебной деятельности с целью формирования функциональной грамотности), информационные (формирование навыков по работе с информацией), коммуникативные (владение языками с целью межкультурного взаимодействия), социально-трудовые компетенции (регулирующие процессы в гражданско-общественной деятельности) и компетенции личностного самосовершенствования (овладение способами самоанализа, саморазвития и самоподдержки) [5].

Ключевые компетенции предполагают наличие у человека инициативы и креативности, организаторских и лидерских способ-

ностей, высокий уровень профессионализма и ответственности за совершаемые действия. Говоря о компетентности человека, мы имеем в виду аспекты его личных качеств, позволяющие профессионально подходить к определенной деятельности. Компетентность является уровневой категорией, что свидетельствует о разработанной системе оценки сформированности умений и навыков в соответствии с профилем подготовки специалистов.

При организации учебного процесса в рамках реализации компетентностного подхода следует учитывать тот факт, что постановка целей и задач обучения должна быть ориентирована не только на повышение уровня образования, но и соответствовать компетентностям, актуальным для современного общества. Исходя из этого, все образовательные процессы должны быть направлены на решение следующих задач: 1) расширение кругозора обучающихся за счет привлечения методов проблемного обучения [8–10]; 2) использование учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным; 3) постепенное повышение сложности изучаемого материала; 4) постановка учебных задач в различных сферах деятельности (профессиональной, бытовой, социальной, политической и т. д.); 5) вариативность эффективных способов решения.

Соблюдение данных рекомендаций способствует достижению новых показателей качества образования. Объясняется это тем, что сущность компетентностного подхода предполагает тот факт, что формирование ключевых компетенций осуществляется не только в процессе изучения определенной дисциплины, но и на протяжении всего времени, проходя через значимые стороны жизни обучающихся.

*Личностно-деятельностный подход* представляет собой методологическую концепцию, определяющую функционирование психологических процессов человека при непосредственном его участии в деятельности и взаимодействии с окружающей средой. Основная гипотеза данной концепции заключается в том, что психика человека формируется и проявляется исключительно в деятельности [11].

На основе данной концепции разработаны ведущие психологические теории дея-

тельности (например, теория структурной организации деятельности, теория деятельности в психическом становлении личности и др.), сформулированы концептуальные психологические понятия, определена иерархия мотивов. Сущность личностно-деятельностного подхода раскрывают принципы активности, сознательности, единства сознания и поведения, интериоризации-экстериоризации, системного анализа, социальной обусловленности, предметности и др.

В структурном плане данного подхода выделяют два основных компонента – личностный и деятельностный. Личностный компонент выступает в качестве основы антропоцентрической модели обучения, при которой личность обучающегося формируется в деятельности и коммуникации. В педагогике личностный компонент лежит в основе личностно-ориентированного подхода к обучению. Личностный компонент во многом перекликается с психологической гуманистической теорией центрирования на ученике (*student-centred approach*).

Деятельностный компонент получил широкое распространение в общей педагогике, предполагая построение особого вида отношения между преподавателем и обучающимися по схеме «субъект – субъект». Такое видение взаимоотношений между участниками учебного процесса формирует высокий уровень активности у обучающихся. Деятельностный компонент определил разработку теории учебной деятельности [12; 13], теории деятельности [14], теории личностно-деятельностного подхода [15] и др.

Идеи личностно-деятельностного подхода находят свою реализацию во многих прикладных отраслях педагогики и психологии. Благодаря этому подходу обучающиеся проводят рефлексию относительно своей деятельности, оценивают свои реальные успехи и достижения, что, в свою очередь, способствует их личностному росту.

На основе личностно-ориентированной концепции обучения был разработан один из наиболее важных подходов в методике обучения иностранному языку – *коммуникативно-когнитивный подход* [16]. По словам автора, основной целью является сформированность готовности и способности личности осуществлять межкультурную коммуникацию. Для достижения поставленной цели

решаются две задачи: во-первых, обучающиеся изучают аспекты языка (фонетика, грамматика, лексика), во-вторых, овладевают языковой системой в процессе общения (формирование языковых навыков).

Коммуникативный компонент коммуникативно-когнитивного подхода реализуется за счет следующих принципов: коммуникативности (обучение общению как деятельности) [17], ситуативности (зависимость деятельности от речевой ситуации), функциональности (использование речевых функций с целью изучения речевых единиц), аутентичности (изучение языка в естественных условиях его использования), соизучения языка и культуры (получение языковых знаний наряду с формированием мировоззрений о культуре страны изучаемого языка) [18], диалога культур (формирование поликультурной личности) [18; 19].

Когнитивный компонент коммуникативно-когнитивного подхода предполагает знание и соблюдение особенностей познавательных процессов при изучении иностранного языка и осуществлении интеллектуальной деятельности. При этом в процессе обучения учитываются индивидуальные качества каждого обучающегося, что и определяет манеру познания каждого из них. Практическая сторона когнитивных процессов познания в методике обучения иностранному языку направлена на изучение ее аспектов языка и овладение видами речевой деятельности в естественных условиях. Тренировочные упражнения должны способствовать поиску оптимальных решений с опорой на имеющиеся знания и опыт. При выполнении упражнений обучающиеся развивают мышление, память, логику, внимание, направленные на активизацию умственных и эмоциональных сторон учебной деятельности. Когнитивный компонент имеет место во всех сферах обучения, что позволяет говорить о его принадлежности к дидактическим закономерностям. Соответственно, его основные идеи должны учитываться в организации учебного процесса: например, при отборе учебного материала, построении системы тренировочных упражнений, выборе формы обучения и т. д. [16].

Интегрированное предметно-языковое обучение (*Content Language Integrated Learning (CLIL)*) получило огромную популяр-

ность в методике преподавания иностранных языков благодаря компетентностной направленности. Формирование профессиональных компетенций происходит параллельно с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, что позволяет использовать иностранный язык на повседневной основе для общения на профессиональные темы.

Первоначально понятие «интегрированное предметно-языковое обучение» (CLIL) было предложено Д. Маршем, который таким образом обозначил учебные дисциплины, которые преподаются на иностранном языке [20]. Обучение профильным дисциплинам и иностранному языку построено на междисциплинарных интегративных связях, направленных на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. По своей сущности интегрированное предметно-языковое обучение представляет инновационный образовательный подход, включающий целостный комплекс педагогических технологий. Отличительной особенностью данного подхода является степень интенсивности интеграции иностранного языка в процесс изучения профильной дисциплины. При этом данная методика не требует выделения дополнительных часов на изучение иностранного языка.

В отличие от подхода «Иностранный язык для специальных целей» интегрированное предметно-языковое обучение более вариативно в дидактическом плане, что обуславливает его использование в реальном контексте профессиональной деятельности. К основным особенностям данного подхода, как отмечают П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [21; 22], следует отнести: 1) иностранный язык одновременно выступает и как средство изучения предметной области, и как цель обучения; 2) реализация цели профильного обучения происходит на иностранном языке; 3) внимание преимущественно уделяется обучению видам речевой деятельности; 4) результаты обучения достигаются в поставленные сроки (около 5 лет).

Активное использование данного подхода в отечественной методике по обучению английскому языку обусловлено рядом факторов. Во-первых, английский язык является основным языком межкультурного взаимодействия, международного общения и образования. Во-вторых, наблюдается активный

спрос на специалистов, владеющих в совершенстве иностранным языком. Владение английским языком открывает бесконечные возможности для трудоустройства не только в родной стране, но и за рубежом, изучать опыт коллег, публиковать свои исследования в зарубежных журналах.

Иностранный язык в рамках интегрированного предметно-языкового обучения служит эффективным средством построения межпредметных связей внутри учебного плана. Благодаря такому подходу у обучающихся создается целостное восприятие изучаемых явлений и процессов, наблюдается погружение в суть изучаемых проблем, высокий уровень мотивации к учению, экономия аудиторного учебного времени [23–25].

На методологическом уровне все обозначенные нами подходы получают реализацию на практике благодаря выделению такого компонента методической модели, как принципы обучения. Под *принципами обучения* понимаются основные положения, определяющие характер и направленность учебного процесса. Учебный процесс сам по себе представляет сложную систему, в которую включены два субъекта: преподаватель и обучающийся. Для регулирования отношений между ними и существует система принципов обучения. В современной методике выделяют общедидактические принципы обучения (учет общих закономерностей) и методические принципы (учет специфики обучения дисциплине), которые, в свою очередь, следует разделять на общеметодические и частнометодические.

Для нашего исследования актуальность представляют следующие *общедидактические принципы*: индивидуализации и дифференциации обучения, активности, доступности, сознательности; *общеметодические принципы*: аппроксимации учебной деятельности, ситуативно-тематической организации обучения, аутентичности, коммуникативной направленности, интенсивности; и *дидактические принципы интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL)*.

Рассмотрим подробнее принципы интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL).

*Принцип 4 «С»* основан на четырех аспектах: коммуникация (communication), предметное содержание (content), культура

(culture), познание (cognition). По мнению автора, теория принципа 4 «С» полноценно описывает содержание интегрированного предметно-языкового обучения. Предметное содержание раскрывает сущность методики обучения CLIL: языку обучают не ради владения иностранным языком, а для получения конкретных знаний в профессиональной сфере деятельности. Таким образом, основные языковые навыки формируются через предметные области. Коммуникация выступает средством развития видов речевой деятельности посредством предметного содержания обучения. Познание направлено на развитие метакогнитивных умений обучающихся в процессе коммуникации, что позволяет рассматривать интеграцию двух учебных дисциплин как средство активизации познавательной деятельности. Культура служит основой содержания обучения в методике CLIL, расширяя кругозор обучающихся [26].

Не менее значимым является *принцип когнитивности*, построенный на теории таксономии когнитивных умений Б. Блума [27]. В соответствии с этой теорией цель обучения непосредственно имеет зависимость от иерархии когнитивных процессов. К таким процессам Б. Блум отнес запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку. Особенностью данной иерархии выступает последовательность расположенных процессов, каждый последующий из которых базируется на предыдущем. Несмотря на очевидные недостатки данной теории, многие педагоги используют ее для создания системы упражнений, направленных на развитие интеллектуальных способностей у обучающихся.

*Принцип единства мыслительной и речевой деятельности* предполагает повышение уровня когнитивной компетенции за счет активизации мыслительной деятельности и, соответственно, дополнительной когнитивной нагрузки [28]. Содержание данного принципа делает методику обучения CLIL более эффективной по сравнению с методикой ESP. Основной причиной этого является тот факт, что имитация коммуникативных ситуаций в ESP не позволяет обучающемуся выйти за рамки языковых знаний и погрузиться в профессию.

*Принцип интеграции иностранного языка и предметного содержания* направлен на

формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетенции [29]. *Принцип постепенного усложнения содержания* обучения перекликается с принципом доступности. Самой распространенной схемой предоставления учебного материала является движение от простого к более сложному. *Принцип дуальности – опоры на родной и иностранный языки* предусматривает создание аналогий, перенос похожих явлений, сопоставление особенностей двух языков, что позволяет избежать потенциальных трудностей при изучении материала. В случае возникновения трудностей возможен безпроблемный переход с одного языка на другой. *Принцип оптимальности* в педагогике направлен на создание условий проведения учебного процесса с целью достижения результата и эффективной работы каждого компонента учебной модели [30]. *Принцип персонализации знания* описывает процесс получения человеком идеальных представлений о жизнедеятельности других людей, а также демонстрирует способы реализации своей личности в обществе. Таким образом, личность, удовлетворяя свои потребности в профессиональной деятельности, выступает продолжением своей деятельности и транслирует свою индивидуальность другим людям [15]. *Принцип интерактивности* определяет типы взаимодействия между преподавателем и обучающимися. В традиционной методике преподаватель играет доминирующую роль, в то время как обучающиеся выступают в роли слушателей. В свою очередь, это обуславливает дополнительные трудности на пути формирования речевых навыков у обучающихся, поскольку большую часть аудиторного времени они будут слушать преподавателя. Именно поэтому следует учитывать наличие обратной связи и склоняться к использованию интерактивных методов обучения. *Принцип языковой адаптации* требует особой подготовки преподавателя к учебной деятельности. Если преподаватель сталкивается с проблемой, что обучающиеся не воспринимают языковой материал, то ему необходимо адаптировать его под обучающихся: пересмотреть используемую лексику, изменить темп подачи устного материала, использовать дополнительные средства наглядности и визуализации. *Принцип мотивации* активизирует внимание и заинте-

ресованность обучающихся в обучении на основе интегрированной предметно-языковой модели. При этом уровень мотивации обучающихся представляет собой комплекс преподаваемых дисциплин: General English (общий курс английского языка), Business English (курс английского для делового общения), Professional English (курс английского для профессионального общения), English for Academic Purposes (курс английского для академических целей), English for Research Purposes (курс английского для научно-исследовательских целей). Применимость того или иного курса на практике зависит от формы обучения, продолжительности обучения и языковой подготовки обучающихся.

Принципы обучения на практике получают реализацию через систему методов. Под методом понимается процесс взаимодействия между субъектами обучения (преподавателем и обучающимися) с целью передачи и усвоения знаний, развития умений и формирования навыков в соответствии с

содержанием обучения. В научной литературе встречаются классификации методов обучения, объединенные дифференциальными признаками: характер учебной деятельности (проблемные, продуктивные, репродуктивные, поисковые, исследовательские и др.), по степени активности субъектов учебного процесса (активные, пассивные), по типу источника учебного материала (информационные, наглядные, вербальные/невербальные, словесные, практические и др.), по виду деятельности (устные/письменные, аудиторные/внеаудиторные, индивидуальные/групповые и др.), по способу организации учебного процесса (интерактивные, метод проектов, методы контроля и др.).

Рассмотрим наиболее актуальные методы обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения (табл. 1).

Таблица 1

Методы обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

Группа методов	Цель	Область применения
Интерактивные	Максимальный уровень вовлечения обучающегося в процесс взаимодействия с преподавателем и другими участниками учебного процесса	Организация учебного процесса
Коммуникативные	Формирование иноязычной коммуникативной компетенции и овладение культурой страны изучаемого языка	Отбор содержания обучения, организация ситуативно-тематического наполнения обучения, организация учебного процесса
Информационно-репродуктивные	Выполнение упражнений в соответствии с предоставленным инструктажем	Организация учебного процесса, разработка тренировочных упражнений
Продуктивные	Организация поисково-исследовательской деятельности, использование проблемных ситуаций	Организация учебного процесса, разработка тренировочных упражнений
Тандем-метод	Овладение учебным материалом в условиях взаимодействия с представителем иной лингвокультуры	Организация учебного процесса
Методы профессионального обучения	Расширение кругозора и формирование профессиональных умений в соответствии с профилем подготовки	Отбор содержания обучения, организация учебного процесса, разработка тренировочных упражнений
Методы контроля	Контроль за сформированностью умений и навыков в области профессиональных знаний. Рефлексия	Оценка результатов обучения

*Содержание обучения* на основе интегрированного предметно-языкового моделирования отражает специфику профиля подготовки специалистов в рамках конкретной специальности. Рассматривая направление подготовки «Агроинженерия», следует выделить следующие профили: «Транспортировка и хранение продуктов сельского хозяйства», «Техносистемы в агропромышленных комплексах», «Автомобильное хозяйство», «Электрическое оборудование и технологии», «Автомобили и технические системы», «Сервис и обслуживание техники агропромышленного комплекса» (ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.06 – «Агроинженерия», 2015).

Отбор содержания обучения должен соответствовать профилю обучения. Организация ситуативно-тематического наполнения обучения должна отражать предметное содержание обучения, удовлетворяющее познавательные потребности обучающихся.

*Средства обучения* представляют комплекс инструментов педагога с целью развития, обучения и воспитания. В зависимости от выбранной технологии обучения следует определять наиболее эффективные средства обучения, применимость которых не вызывает сомнения в рамках общей концепции обучения. Выступая в качестве компонента учебно-познавательного процесса, средства обучения отличаются своей вариативностью и способами влияния на другие компоненты: цели, методы и формы обучения.

В качестве основных средств обучения выделяют:

- традиционные печатные средства обучения: учебники, УМК, монографии, хрестоматии, сборники, рабочие тетради и др.;
- электронные средства обучения: современные ИКТ (блоги, вики, подкасты), учебные интернет-ресурсы (хотлисты, веб-квесты и др.), лингвистические корпуса

(конкорданс), сетевые энциклопедии и словари, мультимедийные средства и др.;

- аудиовизуальные средства обучения: аудиозаписи, учебные видеофильмы и клипы, презентации и т. д.;
- наглядные средства: иллюстрации, карты, плакаты, картины, графики, таблицы и т. д.;
- демонстрационные: макеты, модели, прототипы, стенды, коллекции, муляжи и др.;
- технические средства обучения: персональный компьютер, проектор, колонки, лазерный указатель, микрофон и др.;
- учебные приборы: микроскопы, колбы, реактивы, амперметр, вольтметр;
- учебная техника и тренажеры: станки, автомобили, сельскохозяйственная техника, спортивные тренажеры и т. д.

*Формы обучения* определяются целью и направленностью обучения. Традиционно выделяют индивидуальные и групповые формы обучения, аудиторные и внеаудиторные. К индивидуальным формам относятся самообразование, тьюторство, репетиторство и т. д. К групповым – аудиторные занятия (лекции, семинары, практики), олимпиады, конференции и т. д. Особого внимания заслуживает форма дистанционного обучения, которая активно используется в последнее десятилетие. В рамках модели интегрированного предметно-языкового обучения следует учитывать значимость модульного обучения, при котором несколько учебных дисциплин могут изучаться одновременно или последовательно на определенных этапах обучения.

Для оценки сформированности умений и навыков разрабатывается комплекс критериев и показателей оценки. Результат обучения заключается в овладении профессиональным общением на основе интегрированного предметно-языкового обучения в рамках направления подготовки «Агроинженерия».

### Список литературы

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды. М.: Ин-т практ. псих., 2008. 479 с.
2. Жукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 470 с.
3. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 450 с.
4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

5. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Ин-та образования человека, 2013. 73 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
7. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 3-9.
8. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
10. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 214 с.
11. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5 (97). С. 49-54.
12. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. М.: Педагогика, 1982. С. 10-21.
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1989. 346 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
15. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д., 1996. 221 с.
16. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4-11.
17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
18. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
19. Сысоев П.В. Когнитивные аспекты овладения культурой // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4. С. 110-123.
20. Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning. N. Y., 2003.
21. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38.
22. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.
23. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Вдовина Е.К. и др. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
24. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52.
25. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching English as a foreign language to law students based on content and language integrated learning approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Vol. 907. P. 237-244.
26. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. In: Van Deusen-Scholl N., Hornberger N. Encyclopedia of Language and Education. 2008. P. 97-111.
27. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. N. Y.: Longmans, Green, 1956.
28. Cummins J. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses // Working papers on bilingualism. № 9. 1976. P. 1-43.
29. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Ин-т практ. псих.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
30. Локтюшина Е.А. Интегрированная профессиональная иноязычная компетентность как цель языкового образования // Письма в Эмиссия. 2012. Июнь. (Электронный журнал). URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1818.htm> (дата обращения: 14.06.2019).
31. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 1988. 479 с.

#### References

1. Galperin P.Y. *Psikhologiya kak ob'yektivnaya nauka. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Psychology as an Objective Science. Selected Psychological Works]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 2008, 479 p. (In Russian).

2. Shchukin A.N. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: teoriya i praktika* [Methods of Teaching Foreign Language: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2007, 470 p. (In Russian).
3. Blauberger I.V. *Problema tselostnosti i sistemnyy podkhod* [Integrity Problem and System Approach]. Moscow, Editorial URSS Publ., 1997, 450 p. (In Russian).
4. Verbitskiy A.A. Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competency-based approach and theory of contextual learning]. *Materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminarra 16 noyabrya 2004 g.* [Proceedings of the 4th Session of the Methodological Seminar of 16th November, 2004]. Moscow, Problems of Specialists' Quality Training Research Center, 2004, 84 p. (In Russian).
5. Khutorskoy A.V. *Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii* [Competency-Based Approach in Teaching]. Moscow, "Eydos" Publ., Human Education Institute Publ., 2013, 73 p. (In Russian).
6. Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – new paradigm of education result]. *Vysshye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34-42. (In Russian).
7. Evstigneev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [The foreign language teacher ICT competence structure]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2011, no. 9, pp. 3-9. (In Russian).
8. Lerner I.Y. *Problemnoye obuchenie* [Problem-Based Learning]. Moscow, Znaniye Publ., 1974, 64 p. (In Russian).
9. Makhmutov M.I. *Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole* [Organization of Problem-Based Learning in School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1977, 240 p. (In Russian).
10. Skatkin M.N. *Problemy sovremennoy didaktiki* [Problems of Modern Didactics]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980, 214 p. (In Russian).
11. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatel'nostnyy podkhod k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu [Personal-activity approach to teaching Russian language as a foreign]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 1985, no. 5 (97), pp. 49-54. (In Russian).
12. Davydov V.V. Soderzhaniye i struktura uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov [The content and structure of educational activities of school students]. *Formirovaniye uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov* [Formation of Educational Activities of School Students]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, pp. 10-21. (In Russian).
13. Elkonin D.B. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow, 1989, 346 p. (In Russian).
14. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1977. (In Russian).
15. Petrovskiy V.A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'yektnosti* [Personalty in Psychology: Subjectivity Paradigm]. Rostov-on-Don, 1996, 221 p. (In Russian).
16. Shchepilova A.V. Kognitivnyy printsip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive Principle in Teaching Second Foreign Language: to the Issue of Theoretical Substantiation]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2003, no. 2, pp. 4-11. (In Russian).
17. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 223 p. (In Russian).
18. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhduнародного obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [International Communication Language Learning in the Context of Dialogue of Cultures and Civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996, 237 p. (In Russian).
19. Sysoyev P.V. Kognitivnyye aspekty ovladeniya kul'turoy [Cognitive aspects of culture acquisition]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2003, no. 4, pp. 110-123. (In Russian).
20. Marsh D. *The relevance and potential of content and language integrated learning*. New York, 2003.
21. Zavyalov V.V. Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of "Jurisprudence" programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38. (In Russian, Abstr. in Engl.).
22. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of English language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
23. Almazova N.I., Baranova T.A., Vdovina E.K. et al. *Integrirovannoye obuchenie inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam. Opyt rossiyskikh vuzov* [Integrated Foreign Language Teaching and Profes-

- sional Disciplines. Russian Universities Experience]. St. Petersburg, St. Petersburg Polytechnic University Publ., 2018, 380 p. (In Russian).
24. Khalyapina L.P. Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, vol. 6, no. 20, pp. 46-52. (In Russian).
  25. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching English as a foreign language to law students based on content and language integrated learning approach. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2019, vol. 907, pp. 237-244. (In Russian).
  26. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. In: Van Deusen-Scholl N., Hornberger N. *Encyclopedia of Language and Education*, 2008, pp. 97-111.
  27. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York, Longmans, Green, 1956.
  28. Cummins J. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism*, no. 9, 1976, pp. 1-43.
  29. Ananyev B.G. *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya* [Psychology and Problems of Human Knowledge]. Moscow, Institute of Practical Psychology, Voronezh, Scientific Production Association “MODEK” Publ., 1996, 384 p. (In Russian).
  30. Loktyushina E.A. Integrirovannaya professional'naya inoyazychnaya kompetentnost' kak tsel' yazykovogo obrazovaniya [Integrated professional foreign language competence as the goal of language education]. *Elektronnyy zhurnal «Pis'ma v Emissiya» – The Emissia. Offline Letters*. (In Russian). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1818.htm> (accessed 14.06.2019).
  31. Babanskiy Y.K. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988, 479 p. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Байдикова Татьяна Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: november22@rambler.ru

**Вклад в статью:** концепция исследования, анализ литературы, представление компонентов методической модели, написание и оформление статьи.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>

Поступила в редакцию 12.07.2019 г.  
Поступила после рецензирования 02.08.2019 г.  
Принята к публикации 23.08.2019 г.

#### Information about the author

**Tatiana V. Baydikova**, Senior Lecturer of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: november22@rambler.ru

**Contribution:** study conception, literature analysis, components of methodical model presentation, manuscript drafting and design.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>

Received 12 July 2019  
Reviewed 2 August 2019  
Accepted for press 23 August 2019