

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106
УДК 378

Педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе модели 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

Pedagogical conditions for professional foreign language teaching to students of “Agricultural Engineering” programme based on the model of 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. В настоящее время все большее распространение в обучении студентов аграрного вуза приобретает интегрированное предметно-языковое обучение. Для вузовской педагогики это достаточно новый и инновационный подход, направленный на достижение одновременно двух целей: 1) дальнейшего формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции; 2) дальнейшего формирования профессиональных компетенций средствами иностранного языка. Двойственная цель свидетельствует о том, что при данном подходе иностранный язык выступает одновременно и целью обучения, и средством профессионального становления студентов. Однако эффективность методики обучения будет зависеть от учета ряда педагогических условий. Выделено и обосновано шесть педагогических условий, учет которых при разработке соответствующей методики обучения будет способствовать эффективности процесса обучения профессиональному иностранному языку в аграрном вузе студентов направления подготовки «Агроинженерия». К таким условиям относятся следующие: а) отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи; б) в процессе обучения используются проблемные речевые задания, а также задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов; в) минимальный уровень владения иностранным языком студентами – В1-В2; г) группирование студентов по уровню владения иностранным языком; д) группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки; е) компетентность преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания. Подробно описано каждое из выделенных условий.

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение; аграрный вуз; педагогические условия; профессиональный иностранный язык

Для цитирования: Байдикова Т.В. Педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 94-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106

Abstract. Currently, content and language integrated learning is becoming more widespread in the teaching of agrarian university students. For university pedagogy, this is a fairly new and innovative approach aimed at achieving two goals at the same time: 1) the further development of stu-

dents' foreign language communicative competence; 2) the further development of professional competencies by means of a foreign language. The dual purpose testifies to the fact that with this approach, a foreign language is both the teaching goal and a mean of professional development of students. However, the effectiveness of the teaching methods will depend on the consideration of a number of pedagogical conditions. In this work we identify and substantiate six pedagogical conditions, the consideration of which, when developing the appropriate teaching methods, will contribute to the effectiveness of the process of professional foreign language teaching in an agrarian university students of the "Agricultural Engineering" programme. These conditions include: a) the selection of subject content of teaching is carried out on the basis of the implementation of inter-subject communications reliance principle; b) in the learning process, problem speech tasks are used, as well as tasks that reflect the specifics of the students' future professional activities; c) the minimum level of foreign language proficiency by students is B1-B2; d) grouping students by level of knowledge of a foreign language; e) grouping students according to their study profiles within the framework of the programme; f) the competence of the teacher in the field of foreign language, profile specialty and methods of teaching them. The work describes in detail each of the selected conditions.

Keywords: content and language integrated learning; agrarian university; pedagogical conditions; professional foreign language

For citation: Baydikova T.V. Pedagogicheskiye usloviya obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Pedagogical conditions for professional foreign language teaching to students of "Agricultural Engineering" programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 94-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Эффективность любой методики обучения иностранному языку, в частности, обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия», находится в прямой зависимости от соблюдения педагогических условий. Под педагогическими условиями В.И. Андреев предлагает понимать «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1, с. 568]. Приведенное определение достаточно полно отражает дидактическое наполнение термина. При формулировании педагогических условий необходимо учитывать влияние выбранного метода обучения, содержания обучения, организационных форм обучения и иных факторов, качественно или количественно воздействующих на результат обучения. В нашем исследовании выделяется шесть педагогических условий, учет которых при разработке соответствующей методики обучения будет способствовать эффективности процесса обучения профессиональному иностранному языку в аграрном вузе студентов направления подготовки «Агроинжене-

рия». К таким условиям относятся: а) отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи; б) в процессе обучения используются проблемные речевые задания, а также задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов; в) минимальный уровень владения иностранным языком студентами – B1-B2; г) группирование студентов по уровню владения иностранным языком; д) группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки; е) компетентность преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания. Рассмотрим подробнее каждое из условий.

Первым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает следующее: **отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи**. Многие авторы в своих работах фиксировали различия между тремя подходами к обучению студентов профессиональному иностранному языку: а) иностран-

ному языку для специальных целей, б) изучение профильных дисциплин на иностранном языке и в) интегрированное предметно-языковое обучение [2–6]. Отличительной особенностью интегрированного предметно-языкового обучения выступает двойственная цель обучения – обучение иностранному языку и профильной специальности. Реализация методического принципа опоры на межпредметные связи позволит преподавателю отобрать предметное содержание профессиональному языку так, чтобы оно отражало специфику будущей профессиональной работы студента. Методический принцип опоры на межпредметные связи был впервые подробно освещен в статье В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [7], в которой авторы предлагали предметное содержание языкового элективного курса по культуроведению США. Лингводидактическое содержание принципа заключается в том, что в ходе языкового курса при изучении конкретных тем учащиеся задействуют знания, приобретенные ранее на других предметах. Так, изучая географическое положение, растительность, животный мир, полезные ископаемые США в ходе курса по культуроведению, учащиеся задействуют знания географии и ботаники; историю развития и становления страны – знания истории; американскую литературу – знания литературы и т. п. То же самое касается и приобретенных в ходе одной из дисциплин навыков. Если учащиеся сформировали навыки публичного выступления, написания и защиты исследовательской работы в ходе одного предмета, данные навыки являются универсальными учебными навыками и распространяются на другие предметы. Кроме того, авторы справедливо утверждают, что реализация этого методического принципа позволит избежать повторений фрагментов одного курса в другом, а наоборот, учитывая предметное содержание разных дисциплин, в ходе языкового курса учащиеся смогут надстраивать новый материал на уже изученном, осваивая объемы информации.

Принцип актуализации опоры на межпредметные связи был также взят за основу П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [8] при разработке элективного языкового курса “Introduction to Law” для учащихся 10–11 классов социально-гуманитарного профиля обучения. Предметно-тематическое содержание

курса отражало специфику каждого из трех профилей обучения по направлению подготовки «Юриспруденция» в вузе: гражданско-правового, уголовно-правового и государственно-правового. Изучение данного курса на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения позволит учащимся как продолжить формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, так и начать формировать компетентность в области юриспруденции. В свою очередь, такое обучение будет играть профессионально ориентированную функцию и по окончании средней общеобразовательной школы позволит учащимся сделать выбор в пользу юриспруденции и конкретного профиля обучения.

Применительно к обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки принцип опоры на межпредметные связи был рассмотрен в работах Л.Л. Салеховой [9], Э.Г. Крылова [10], Н.В. Поповой, М.С. Коган, Е.К. Вдовиной [4], Н.И. Алмазовой, Т.А. Барановой, Л.П. Халяпиной [2], П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [11; 12] и многими другими авторами. При разработке интегрированного курса профессионального иностранного языка для студентов неязыковых направлений подготовки на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения отбор предметно-тематического содержания должен осуществляться с учетом предметно-тематического содержания обучения профильным дисциплинам и особенностей будущей профессиональной деятельности студентов. Кроме того, как утверждают П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [11; 12], учитывая, что профессиональный иностранный язык направлен на внутрипрофильную специализацию, и в рамках направления подготовки с целью более точного определения и одновременно ограничения сферы будущей профессиональной деятельности выпускников основной профессиональной образовательной программы выделяются отдельные профили, предметное содержание обучения в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» должно отражать особенности конкретного профиля обучения.

В некоторых российских вузах проходили эксперименты по организации обучения профильному иностранному языку на основе

интегрированного предметно-языкового обучения. И в каждом конкретном случае опробовалась новая модель разработки интегрированного курса. Например, одним из первых вузов страны, где были предприняты удачные, на наш взгляд, попытки реализации интегрированного предметно-языкового обучения, был Томский политехнический университет [13]. Для разработки предметно-тематического содержания курса «Профессиональный иностранный язык», который бы реально отражал специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного неязыкового направления подготовки, в вузе была организована система повышения квалификации преподавателей. Преподаватели иностранного языка оформлялись на стажировку длительностью до 1 года на профильную кафедру, посещали профильные дисциплины, выполняли учебные задания, участвовали в практических и лабораторных занятиях, выполняли квалификационную научную работу. Этим они формировали компетентность в профессиональной сфере своих студентов технических специальностей. В свою очередь преподаватели профильных дисциплин должны были посещать занятия по иностранному языку и иностранному языку для специальных целей с тем, чтобы овладеть языком для профессионального общения. Пройдя подобные стажировки, погрузившись в конкретную специальность, а также при контакте с профилирующими кафедрами преподаватели могли разработать предметно-тематическое содержание курса профессионального иностранного языка.

Интересный опыт разработки предметно-тематического содержания курса профессионального иностранного языка есть у Воронежского аграрного университета им. императора Петра I. Благодаря тесному контакту преподавателей кафедры русского и иностранного языков с преподавателями профильных дисциплин было разработано предметное содержание предметно-тематических модулей по таким направлениям подготовки, как «Агрохимия и агропочвоведение» [14], профилей «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство» направления подготовки «Садоводство» [15]; профилей «Экспертиза качества и безопасность сельскохозяйст-

венной продукции», «Технология производства и переработки продукции растениеводства», «Технология производства и переработки продукции животноводства» направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» [16].

В Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина в Институте права и национальной безопасности проводится многолетний эксперимент по разработке предметно-тематического содержания курса профессионального иностранного языка и обучения студентов трех профилей направления подготовки «Юриспруденция» – «государственно-правового», «гражданско-правового» и «уголовно-правового» профилей – на основе интегрированного предметно-языкового обучения. П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [11; 12] было разработано предметное содержание обучения иностранному языку и иноязычному профессиональному дискурсу с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности студентов каждого из профилей обучения. Это стало возможным благодаря тесному взаимодействию кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, курирующей преподавание иностранного языка и профессионального иностранного языка у студентов неязыковых направлений подготовки, и профильных кафедр Института права и национальной безопасности.

В педагогической литературе можно встретить описание опыта многих других вузов. Очевидно одно, или через дополнительную подготовку и переподготовку преподавателей иностранного языка, или через постоянные контакты с представителями профильных кафедр должно разрабатываться такое предметно-тематическое содержание курса профессионального иностранного языка, которое бы отражало специфику будущей профессиональной деятельности выпускников направления подготовки. Это может быть возможно при реализации методического принципа опоры на межпредметные связи. Именно поэтому отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи, выступает первым педагогическим условием.

Вторым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает следующее: **в процессе обучения используются проблемные речевые задания, а также задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов.** Многие методисты в своих работах поднимали вопрос о важности активного проблемного обучения. Суть идеи заключается в том, что при проблемном подходе создаются лингводидактические условия для активной учебной и познавательной работы студентов. Они не воспринимаются как получатели готовой информации. Посредством выполнения проблемных заданий студенты сами решают поставленные коммуникативные или профессиональные задачи. В научной литературе есть исследования двух известных авторов, посвященные классификациям проблемных заданий. В России большую известность получило учение В.В. Сафоновой [17] о проблемных заданиях. Ученый разработала целую систему проблемных культуроведческих заданий, ориентированных на учащихся разных классов средней общеобразовательной школы. На начальном этапе обучения в начальной школе учащиеся могут использовать поисково-игровые задания и познавательно-поисковые задания. Взрослее и развиваясь, достигая нового этапа своей познавательной активности, учащиеся средней и старшей школы могут использовать познавательно-исследовательские задания и культуроведчески-ориентированные ролевые игры. На старшем этапе – культуроведческие проекты и дискуссии. Эта классификация легла в основу разработки УМК по английскому языку для школ с углубленным изучением английского языка и элективных курсов по культуроведению англоязычных стран.

Среди западных исследований большую известность получила работа Б. Блума [18], посвященная таксономии учебных заданий. В основу разработки таксономии Б. Блума легла иерархия когнитивных процессов. В соответствии с ними автор предложил таксономию упражнений и заданий, включающую шесть основных типов: упражнения на знания, понимание, задания на применение,

анализ, синтез и оценку. Таксономия Б. Блума не является универсальной и безупречной. Учитывая иерархическую последовательность типов заданий в соответствии с увеличивающейся сложностью когнитивных процессов, некоторые моменты вызывают вопросы. В частности, непонятно, почему автор поставил «оценку» на «пьедестал» своей иерархии. По качественному показателю оценка может быть разной и может присутствовать на начальном этапе после упражнений на извлечение фактической информации. Задания на выражение собственного мнения по обсуждаемому вопросу и оценку действий героев и тому подобное могут присутствовать на начальном этапе обучения в младшем дошкольном или школьном возрасте – тогда, когда еще ученики могут быть не готовы к синтезу и продукции. Тем не менее наличие классификации или таксономии всегда является подспорьем в разработке авторской системы заданий.

С учетом двойственной целевой установки интегрированного предметно-языкового обучения реализация данного педагогического условия в учебном процессе заключается в том, что при разработке учебных материалов курса, а также в процессе обучения преподаватель должен в большей степени использовать проблемные коммуникативные задания, направленные на дальнейшее развитие видов речевой деятельности и аспектов языка. Кроме того, учитывая вторую цель обучения в рамках интегрированного курса – овладение профильной дисциплиной или формирование профессиональных компетенций средствами иностранного языка, в процессе обучения студенты должны выполнять задания, отражающие их будущую профессиональную деятельность. Иными словами, в рамках курса студенты должны получить возможность решать профессионально ориентированные задачи, используя иностранный язык как средство общения. В этом смысле данное условие является логическим продолжением первого педагогического условия, описанного ранее. На основе реализации принципа опоры на межпредметные связи в ходе курса профессионального иностранного языка студенты учатся решать профессиональные задачи на иностранном языке. Достигается это путем использования

проблемных заданий профессиональной направленности.

Третьим педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает следующее: **минимальный уровень владения иностранным языком студентами – B1-B2**. Одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая является уровневой категорией. Общеευропейская школа уровней владения иностранным языком включает в себя шесть уровней: A1 – (Basic user, beginner) – уровень элементарного владения иностранным языком; A2 – (Basic user, elementary) – «предпороговый» уровень – уровень элементарного владения иностранным языком; B1 – «пороговый» уровень (Independent user) – уровень самостоятельного владения иностранным языком; B2 – «продвинутый пороговый» – уровень самостоятельного владения иностранным языком; C1 – (Proficient user) – уровень свободного владения иностранным языком; C2 – уровень владения иностранным языком в совершенстве¹. В соответствии с ФГОС основного общего образования (2010), к моменту завершения учащимися средней общеобразовательной школы их уровень владения иностранным языком должен соответствовать уровню B1. В период обучения в вузе на неязыковых направлениях подготовки студенты должны достичь уровня B2. Дескрипторы уровней B1 и B2 показывают, что к моменту достижения данных уровней владения языком учащиеся и студенты должны развить в том числе и такие умения по видам речевой деятельности, как: в говорении (участвовать в обсуждении на профессиональную тему, высказывать и аргументировать свою точку зрения, запрашивать необходимую информацию, излагать информацию по теме и т. д.); в аудировании (выборочно понимать, относительно полно понимать и понимать основное содержание аудиотекста, выделять наиболее значимые факты/аргументы/примеры, обобщать материал, выражать свое мнение по поводу услышанного); в чтении (отделять ос-

новную информацию, оценивать новизну информации, понимать проблематику текста, отбирать значимую информацию в тексте); в письменной речи (кратко записывать основное содержание лекции, фиксировать необходимую информацию, составлять развернутый план лекции/выступления, выражать свое мнение по обсуждаемому вопросу и др.)². Совершенно очевидно, что для обсуждения профессионально ориентированного материала, для полноценного участия в дискуссиях на профессиональные темы, а также для письменной профессиональной коммуникации к моменту обучения студентам уже необходимо владеть иностранным языком на уровне B1. Следует также обратиться к одному из положений интегрированного предметно-языкового обучения, сформулированного основоположником подхода Д. Маршем [19]. Ученый утверждал, что результаты обучения появятся только после 5–7 лет обучения. Автор имел в виду, что после 5–7 лет обучения студенты достигнут уровня B1-B2 и смогут полноценно участвовать в изучении профильных дисциплин на иностранном языке, параллельно продолжая овладевать и иностранным языком. В случаях, когда студенты владеют иностранным языком на уровне A1-A2, никакой речи об интегрированном предметно-языковом обучении быть не может. В этом случае целесообразно обучать иностранному языку для специальных целей.

Четвертым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает следующее: **группирование студентов по уровню владения иностранным языком**. Данное условие является логическим продолжением предыдущего педагогического условия. Следует отметить, что в настоящий момент студенты не всех вузов, особенно региональных, владеют иностранным языком на уровне B1 и выше. Это значит, как справедливо отмечают Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Водовина [4], в большинстве ву-

¹ Common European Framework of Reference. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

² Common European Framework of Reference. Cambridge: Cambridge University Press, 2001; Примерные программы по английскому языку // Новые государственные образовательные стандарты. М.: АСТ/АСТРЕЛЬ, 2004.

зов по объективным причинам ведется преподавание иностранного языка для специальных целей, а не интегрированное предметно-языковое обучение. Тем не менее, при больших наборах, когда на направление подготовки зачисляется от 50–60 студентов, рекомендуется разделять студентов на группы для занятий по иностранному языку и профессиональному иностранному языку в соответствии с уровнем владения языком. Опыт показывает, что при больших наборах можно выделить группу студентов, владеющих иностранным языком на уровне B1 и выше. Как правило, это выпускники лицеев или гимназий. Они более мотивированы по сравнению с другими студентами изучать иностранный язык. С этой группой студентов возможно реализовывать интегрированное предметно-языковое обучение. Однородность студентов по уровню владения иностранным языком в качестве одного из условий рассматривается и в докторском исследовании Э.Г. Крыловым [10]. Автор утверждает, что разделение студентов на группы по уровням владения иностранным языком будет способствовать концентрации внимания исключительно на овладении новым профессионально ориентированным материалом и дальнейшем формировании иноязычной коммуникативной компетенции, а не на возможностях преодоления и восполнения иноязычной некомпетентности. Кроме того, как правило, студенты, хорошо владеющие иностранным языком, имеют хорошую успеваемость. У них присутствует мотивация формировать профессиональную компетентность, в том числе и средствами иностранного языка. В условиях обучения, когда в одной группе могут находиться студенты, владеющие иностранным языком на разных уровнях, в основном A1 и A2, то преподавателю сначала нужно будет обучить студентов иностранному языку до уровня B1, а уже потом использовать интегрированное предметно-языковое обучение. Именно поэтому четвертым педагогическим условием эффективной реализации интегрированного предметно-языкового обучения выступает группирование студентов по уровню владения иностранным языком.

Пятым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного

предметно-языкового обучения выступает **группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки**. Данное условие, на первый взгляд, может вступать в конфликт с предыдущим педагогическим условием. С одной стороны, как было отмечено выше, группирование студентов нужно осуществлять в соответствии с уровнем владения иностранным языком, иначе теряется эффективность и результативность процесса обучения. С другой – профессиональный иностранный язык в вузе на неязыковых направлениях подготовки и специальностях направлен на внутривузную специализацию. Это значит, как справедливо утверждают П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [11; 12], предметное содержание обучения и система иноязычных профессионально ориентированных заданий, направленных на решение студентами профессиональных задач, должно отражать специфику не просто направления подготовки или специальности, но и профиля обучения в рамках направления подготовки. На примерах заданий на обучение иноязычному письменному профессиональному дискурсу авторы ярко иллюстрируют различия в содержании обучения и решаемых профессиональных задач студентами трех разных профилей обучения (гражданско-правового, государственно-правового и уголовно-правового) направления подготовки «Юриспруденция». Кроме того, реализация методического принципа опоры на межпредметные связи (первое педагогическое условие) подразумевает разработку учебных материалов (отбор предметно-тематического содержания и составление проблемных заданий) на основе коллаборации с сотрудниками профильных кафедр с целью отражения особенностей профессиональной деятельности студентов конкретного профиля. В этой связи учебный курс и учебные материалы, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности выпускников конкретного профиля обучения, должны использоваться со студентами данного конкретного профиля. И наоборот, студенты конкретного профиля обучения должны обучаться профессиональному иностранному языку на материалах, разработанных с учетом специфики будущей профессиональной деятельности выпускников именно этого профиля. Именно поэтому

группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки выступает пятым педагогическим условием.

Шестым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает **компетентность преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания**. Во многих работах ученые поднимали вопрос о требованиях к компетентности преподавателя, читающего курс профессионального иностранного языка на основе интегрированного предметно-языкового обучения [6; 20; 21]. Совершенно очевидно, что в условиях, когда один преподаватель проводит занятия у студентов различных направлений подготовки или специальностей, по объективным причинам он не в состоянии полноценно овладеть профильной специальностью так, чтобы быть способным организовывать и контролировать содержание иноязычных дискуссий на профессиональные темы. В этом случае будет реализовываться только обучение иностранному языку для специальных целей. В случае же, когда перед преподавателем ставится задача достигнуть двойственную цель – научить и иностранному языку, и аспектам профильной специальности, к преподавателю предъявляются особые требования. В своей работе, посвященной дискуссионным вопросам организации интегрированного предметно-языкового обучения в российских вузах, П.В. Сысоев [6] предложил требования к «идеальному» преподавателю интегрированного курса. Для достижения первой цели обучения – дальнейшего формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения – **преподаватель должен сам владеть иностранным языком на уровне С1-С2**. Данный уровень характеризует уровень владения иностранным языком выпускников магистратуры по направлению подготовки «Лингвистика» или «Педагогическое образование» (программы по прикладной лингвистике или методики обучения иностранным языкам). Кроме того, иностранный язык, как и любая отдельная самостоятельная дисциплина, имеет свои отличительные особенности, определяющие мето-

дику обучения данной дисциплине. Например, в методике обучения иностранному языку есть методический принцип последовательности, который характеризуется поэтапным формированием грамматических навыков речи. Так, обучающиеся сначала овладевают простыми временами, а уже затем переходят к изучению перфектных времен. Или же сначала они овладевают всеми настоящими временами, а затем переходят к изучению прошедших и будущих времен, затем к изучению страдательного залога и так далее, в зависимости от возраста обучающихся и уровня владения иностранным языком. Подобно существует последовательность в заданиях, направленных на развитие речевых умений в говорении, письме, чтении и аудировании. Таких примеров можно привести множество. Технологии и особенности преподавания конкретной дисциплины заключаются в методике обучения данной конкретной дисциплине. Поэтому, наряду с владением иностранным языком на уровне С1-С2, преподаватель должен также владеть методикой преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Для достижения второй цели обучения – обучения студентов профильной специальности – преподаватель интегрированного курса должен быть компетентным в профильной специальности. В противном случае он не сможет организовать проблемного обсуждения студентов, в котором обучающиеся должны сами находить решения поставленным профессиональным задачам, аргументировать и отстаивать свои точки зрения по обсуждаемым профессиональным вопросам. В частности, студентам профиля «Электрооборудование и электротехнологии в АПК» направления подготовки «Агроинженерия» может быть дано задание обсудить особенности проектирования комплексной электрификации в животноводстве, птицеводстве и растениеводстве. Не обладая компетентностью в специальности «Агроинженерия», преподаватель сможет оценить лишь использование студентами профессиональных лексических единиц и грамматическую корректность иноязычной речи. Предметная сторона речи – профессиональная правильность и правомерность высказываемых студентами аргументов в пользу особенностей проектирования комплексной электрификации в жи-

вотноводстве или растениеводстве – останется за рамками контроля преподавателя. Это значит, что преподаватель не сможет создать условия для формирования в рамках интегрированного курса у студентов профессиональных компетенций. То же самое касается и методики преподавания профильной специальности. Каждая специальность или направление подготовки имеет свои отличительные особенности. Владение преподавателем методикой преподавания конкретной профильной специальности позволит эффективно обучать студентов. В этой связи для достижения второй цели интегрированного курса преподавателю необходимо не только быть компетентным в профильной специальности, но и владеть методикой преподавания профильных дисциплин.

Таким образом, преподаватель профессионального иностранного языка, реализующий интегрированное предметно-языковое обучение, должен обладать четырьмя видами профессиональных компетенций: 1) иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне C1-C2; 2) методикой преподавания иностранного языка; 3) компетенцией в области профильной специальности; 4) методикой преподавания профильных дисциплин.

Многие ученые так или иначе в своих исследованиях обращались к вопросу достижения компетентности «идеального» преподавателя интегрированного курса профессионального иностранного языка. Как уже упоминалось выше, в Томском политехническом университете данный курс читался и преподавателями иностранного языка, и преподавателями профильных специальностей. Преподаватели иностранного языка должны были проходить стажировки и повышать квалификацию в области профильной специальности на профильных кафедрах, выполнять квалификационные работы, которые позже являлись основой для учебных материалов по интегрированному курсу. Преподаватели профильных дисциплин углубленно изучали иностранный язык и методику его преподавания в вузе, сдавали тест на уровень владения иностранным языком.

В своем диссертационном исследовании Л.Л. Салехова [9] предложила дидактическую модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе. Стратегической целью такого билингвально-

го обучения выступало формирование у будущих учителей математики билингвальной предметной компетенции. Обучение осуществлялось преподавателями профильной специальности – математиками, которые обладали сами иноязычной коммуникативной компетенцией и были профессионально компетентны читать интегрированный курс.

Недавно в Российской академии государственной службы при Президенте РФ и Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина П.В. Сысоев и О.О. Амерханова [20; 21] провели исследование по использованию (тандем-метода) преподавательского тандема в обучении аспирантов письменному профессиональному научному дискурсу. В условиях, когда достаточно сложно найти одного преподавателя, обладающего четырьмя компетенциями, необходимыми для реализации интегрированного предметно-языкового обучения, тандем-метод оказался более доступным и реальным. Ученые разделили обязанности каждого из двух преподавателей в обучении и в контроле достижений студентов. Преподаватель иностранного языка отвечал за формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, использование профессиональной лексики и достижение когезии и когерентности научного текста. Преподаватель профильной специальности контролировал предметное содержание и смысл письменного научного высказывания аспирантов. В методической литературе присутствует описание опыта других вузов в использовании преподавательского тандема в обучении [22; 23].

В Воронежском государственном аграрном университете им. императора Петра I профессиональный иностранный язык ведется преподавателями кафедры русского и иностранного языков. По договоренности между кафедрами преподаватели иностранного языка посещают некоторые профильные курсы аграрного вуза. С помощью преподавателей профильных дисциплин формулируют профессиональные задачи, разрабатывают предметно-тематическое содержание интегрированного курса. Безусловно, анализируя опыт Томского политехнического университета или других вузов, можно констатировать, что это не такое системное или комплексное решение вопроса подготовки педагогических

кадров к чтению интегрированного курса. Вместе с тем в сложившихся условиях это наиболее, на наш взгляд, оптимальное решение. Опыт показывает, что стажировки на профильных кафедрах, посещение преподавателями иностранного языка занятий по профильным дисциплинам, а также профессиональные контакты с коллегами позволяют им реализовывать на практике модель интегрированного предметно-языкового обучения.

В этой связи педагогическое условие о необходимой компетентности преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания представляется необходимым и оправданным.

Следует специально заметить, что выделенные педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения не существуют независимо друг от друга, а наоборот, тесно взаимосвязаны, дополняя и уточняя друг друга в новом дополнительном аспекте педагогического процесса. Реализация методического принципа опоры на межпредметные связи уточняется отражением специфики будущей профессиональной деятельности выпускников конкретного профиля в предметном содержании и обучения и системе иноязычных речевых заданий и профессиональных задач. Для эффективности процесса обучения профессиональному иностранному языку на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения

необходимо по возможности одновременно разделять студентов на группы, в первую очередь, по профилю обучения, а затем по уровню владения иностранным языком. Компетентность преподавателя интегрированного курса как в области иностранного языка и методики его преподавания, так и в области профильной специальности и методики ее преподавания является также одним из ключевых вопросов обучения, связывающих между собой все педагогические условия.

Таким образом, в данной работе были выявлены и обоснованы следующие педагогические условия обучения студентов направления подготовки «Агроинженерия» профессиональному иностранному языку на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения:

- а) отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи;
- б) в процессе обучения используются проблемные речевые задания, а также задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов;
- в) минимальный уровень владения иностранным языком студентами – В1-В2;
- г) группирование студентов по уровню владения иностранным языком;
- д) группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки;
- е) компетентность преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996.
2. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
3. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 20. С. 46-52.
4. 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. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
5. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. Т. 2. № 6. С. 175-184.
6. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
7. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.

8. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Элективный языковой курс “Introduction to Law” в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10-18.
9. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
10. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
11. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.
12. 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.
13. Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С. Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование: сб. науч. тр. 4 Междунар. науч.-практ. конф. Томск: Томск. политех. ун-т, 2006. С. 3-9.
14. Капраничкова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55
15. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
16. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
17. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка. М.: Еврошкола, 2001.
18. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. N. Y.: David McKay Company, 1956.
19. Marsh D. Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
20. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 36. С. 149-169.
21. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276-288.
22. Кудрявцева Е.Л., Тимофеева А.А. Тандем-метод в обучении как основа взаимной профподготовки в рамках образования длиною в жизнь // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики: материалы Межвуз. науч.-метод. семинара. Улан-Уде: Бурятский гос. ун-т, 2014. С. 13-20.
23. Степанова М.М. Использование метода тандемного обучения в магистратуре многопрофильного вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 12 (165). С. 115-119.

References

1. Andreyev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy of Creative Self-Development]. Kazan, 1996. (In Russian).
2. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. (In Russian).
3. 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, no. 20, pp. 46-52. (In Russian).

4. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzhe [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. (In Russian).
5. Zavyalov V.V. Modeli obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki [Models of teaching students of non-linguistic majors a foreign language for the professional purposes]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2018, vol. 2, no. 6, pp. 175-184. (In Russian).
6. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. (In Russian).
7. Safonova V.V., Sysoyev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course on cultural studies of the USA in the system of profile teaching English language]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Language for Schools*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
8. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Elektivnyy yazykovoy kurs "Introduction to Law" v sisteme professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh [Elective language course "Introduction to Law" in a system of professionally oriented teaching of a foreign language in high school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Language for Schools*, 2018, no. 7, pp. 10-18. (In Russian).
9. Salekhova L.L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Didactic Model of Bilingual Teaching Mathematics in Higher Pedagogical School. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2008, 44 p. (In Russian).
10. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzhe: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Integrative Bilingual Teaching Foreign Language and Engineering Subjects at a Technical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2016, 52 p. (In Russian).
11. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomy diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to law students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 308-326. (In Russian).
12. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora sodержaniya 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 – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
13. Chuchalin A.I., Veledinskaya S.B., Royz S.S. Organizatsiya sovmestnoy raboty prepodavateley universiteta po obucheniyu studentov professional'nomu inostrannomu yazyku [Organization of joint work of university teachers to teach students a professional foreign language]. *Sbornik nauchnykh trudov 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference "Applied Philology and Engineering Education"]. Tomsk, Tomsk Polytechnic University Publ., 2006, pp. 3-9. (In Russian).
14. Kapranchikova K.V. Osobennosti otbora predmetnogo sodержaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuzhe [Features of the selection of the subject content of teaching a foreign language in the agrarian university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55. (In Russian).
15. Solomatina A.G. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuzhe [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. (In Russian).
16. Tokmakova Y.V. Predmetnoye sodержaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44. (In Russian).

17. Safonova V.V. *Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka* [Problem Tasks on English Language Lessons]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001. (In Russian).
18. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, David McKay Company Publ., 1956.
19. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne Publ., 1994.
20. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via tandem-method]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 36, pp. 149-169. (In Russian).
21. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem method on mastering post-graduate students in written scientific discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 276-288. (In Russian).
22. Kudryavtseva E.L., Timofeyeva A.A. Tandem-metod v obuchenii kak osnova vzaimnoy profpodgotovki v ramkakh obrazovaniya dlinoyu v zhizn' [The tandem method in teaching as the basis of mutual professional training in the framework of lifelong education]. *Materialy Mezhvuzovskogo nauchno-metodicheskogo seminar «Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: aspekty didaktiki»* [Proceedings of the Interuniversity Scientific and Methodic Seminar "Intercultural Communication: Didactics Aspects"]. Ulan-Ude, Banzarov Buryat State University Publ., 2014, pp. 13-20. (In Russian).
23. Stepanova M.M. Ispol'zovaniye metoda tandemnogo obucheniya v magistrature mnogoprofil'nogo vuza [Use of the tandem training teaching in the master's program of a multidisciplinary university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 12 (165), pp. 115-119. (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

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

Поступила в редакцию 23.01.2020 г.

Поступила после рецензирования 26.02.2020 г.

Принята к публикации 20.03.2020 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

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

Received 23 January 2020

Reviewed 26 February 2020

Accepted for press 20 March 2020