

17. Горбунова И.Б., Камерис А. Профессиональная переподготовка музыкантов на базе музыкально-компьютерных технологий // Современное музыкальное образование – 2004: СПб. материалы Международной научно-практической конференции (26–29 октября 2004 г.). – СПб.: ИПЦ СПГУТД. – 2004. – С. 144–151.

18. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2014. – № 168. – С. 84–93.

19. Громцева А.И. Становление нового типа школы – основной путь борьбы с формализмом в обучении: межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; [Редкол.: А.К. Громцева (отв. ред.) и др.]. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 160 с. – С. 10.

20. Каиров И.А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР, 1943–1966. – М.: Педагогика. – 1973. – С. 276–277.

21. Камерис А. Концепция музыкально-компьютерного педагогического образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради: научный журнал. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – № 6 (24). – С. 105–109.

22. Красильников И.М. Педагогика цифровых искусств // Музыка и электроника. – 2013. – № 2. – С. 10.

23. Носкова Т.Н. Виртуальная образовательная среда. Коммуникационные технологии: учебно-методическое пособие / под ред. Т.Н. Носковой, СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцен, 2011. – 114 с.

24. Носкова Т.Н. Сетевая образовательная коммуникация: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 178 с.

УДК 378

**С.А. Бакленева, к. п. н.
ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
г. Воронеж, Россия**

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ В ФОРМАТЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается интегрированное предметно-языковое обучение в военном вузе, проводится теоретический анализ интегрированного предметно-языкового обучения, вводятся различные средства цифровых технологий.

Ключевые слова: интеграция, профессионально-ориентированное обучение, интегрированное предметно-языковое обучение.

**S.A. Bakleneva, PhD
Military Educational and Scientific Center of the Air Force
«N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy»,
Voronezh, Russia**

INTEGRATED SUBJECT-LANGUAGE LEARNING AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE FORMAT OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract. The paper examines integrated subject-language teaching at higher military educational institutions, carries out a theoretical analysis of integrated subject-language training, and introduces various means of digital technology.

Keywords: integration, professional-oriented training, integrated subject-language training.

Высшая военная школа в современных условиях цифровизации образования ориентирована на обновление содержания образовательного контента и поиск, апробацию и внедрение адекватных в сложившихся условиях

методов и средств, отвечающих современным требованиям, предъявляемым к качеству подготовки военного специалиста. Актуальность темы исследования обусловлена Государственной программой РФ «Развитие образования на 2018–2025 годы» [13], в центре внимания которой находится развитие проекта «Современная цифровая образовательная среда РФ» через программу «Развитие интегрированной системы обеспечения высококвалифицированными кадрами» на основе внедрения адаптивной системы целевого практико-ориентированного развития компетенций обучающихся. С целью реализации программы внедряются следующие средства цифровых технологий: средства цифровой грамотности (планшет, ноутбук), средства визуальной коммуникации (мультимедиа, документ-камера), средства сетевого взаимодействия (интернет-конференция, онлайн трансляция).

Целью статьи является обоснование необходимости организации предметно-языкового обучения в военном вузе на основе цифровых технологий, что способствует интенсификации образовательного процесса при изучении профессиональных дисциплин на основе цифровых образовательных ресурсов.

С учетом требований ФГОС, предъявляемых к выпускнику вуза, в том числе военного, а также учитывая необходимость постоянного обновления знаний на основе профессионально-ориентированных источников как на родном, так и на иностранном языках, в настоящее время иностранный язык выступает основой обучения предметному знанию, выступая «средством овладения знаниями по профилирующей дисциплине» [8]. Такого рода взаимодействие специальных дисциплин и иностранного языка, иными словами «интеграция», трактуется в работах отечественных исследователей как способ органичного объединения подходов, систем, направлений, образовательных программ по различным дисциплинам с целью повышения качества подготовки современного специалиста [7, 9, 10]. Интегративное образование способствует оптимизации профессиональной подготовки в вузе через усиление междисциплинарных связей, что позволяет сделать переход от теории к практике со стороны обучающихся более осознанным [10]. Иными словами, образовательная парадигма в высшей школе, в части иноязычной профессиональной подготовки, смещается с профессионально-ориентированной в сторону интегрированной. Интегрированное обучение, активно применяемое в европейских странах, в настоящее время все чаще описывается в исследованиях отечественных авторов.

Отечественные исследователи (Н.В. Баграмова, В.Н. Федорова и др.), в работах, посвященных интегрированному обучению профессиональным дисциплинам и иностранным языкам оперируют понятием «интегрированное предметно-языковое обучение». В практической деятельности реализация такого обучения предполагает совместную деятельность преподавателей иностранного языка и профилирующих дисциплин. Зарубежные педагоги такого рода «сотрудничество» преподавателей различных научных сфер описывают, с одной стороны, как интеграция на уровне бинарного обучения –

team-working (Dewey J., Olgren C.H.), с другой, – на уровне совместной разработки рабочих программ – collaboration, cooperation (Gardiner L.F., March T.).

В контексте исследуемой проблематики, был проведен ретроспективный анализ профессионально-ориентированного обучения, позволивший выявить отличия от интегрированного предметно-языкового обучения, что позволит использовать положительный накопленный педагогами опыт и избежать прогнозируемые трудности в условиях перехода к новому подходу обучения в вузе.

В 70-е гг. XX века Т. Хатчинсон и А. Уотерс, заложившие основы направления профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, изучив вариативность коммуникативных ситуаций, а так же контекстность применения языковых единиц, доказали обоснованность использования конкретного лингвистического пласта в различных коммуникативных актах для достижения образовательных целей. Анализируя произошедшие в 60-е гг. XX столетия нововведения в области лингвистики, опираясь на работы «On Communicative Competence» Д. Хаймса и Н. Хомского, А. Уотерс и Т. Хатчинсон сделали вывод о том, что в основе языка для специальных целей – Language for Special Purposes (LSP) и английского языка для специальных целей – English for Specific Purposes (ESP) – лежит коммуникация, подразделяющаяся на уровни: функциональный, структурный, дискурсивный. Кроме того, Т. Хатчинсон и А. Уотерс, опираясь на понятие «коммуникативная компетенция», введенное Д. Хаймсом, обосновали необходимость понимания ситуационной уместности языка, что на практике означает способность применять как «языковую форму» (фонетика, грамматика), так и «языковое содержание» (когда, где, с кем и о чем говорить) [5]. В теории дискурсивного анализа, получившей свое развитие на основании этих исследований, предложение рассматривается как единица языка, а дискурс – как контекст, отражающий развитие мысли, при этом смысловая нагрузка предложения варьируется в зависимости от профессионального и социального контекстов, учитывая взаимоотношения участников коммуникации. Из многочисленных теорий LSP / ESP были выделены два основных направления: лингвистический (функциональная разновидность языка, способствующая адекватной и успешной коммуникации специалистов различных областей), лингводидактический (совокупность различных средств, методик обучения иностранному языку в рамках заданной предметной области) [7, 8].

В работе, посвященной ESP, А. Dudley-Evans выделил ряд обязательных этапов при изучении иностранного языка (английского) для достижения конкретных профессиональных целей, связанных с профилирующей дисциплиной: подготовка, погружение, углубленный курс [6]. Главная задача ESP программ заключается в формировании языковой компетенции обучающихся через совершенствование иноязычных коммуникативных умений, изучение особенностей грамматики, типичной для профессиональной сферы, оценку уровня владения специальной терминологией.

Разводя понятия ESP и GE (общий разговорный английский язык – General English – GE), Дж. Свейлз выделил отличительные признаки ESP: аутентичность (authenticity), потребности обучающихся (analysis needs), научная основа (research-base), ограничение применения языковых структур (language restrictions), ограничение тематики текстов (text restrictions) [14].

Данные отличительные признаки ESP тесно связаны с понятием «предметная область», которое подразумевает способность участников коммуникации применять ограниченный набор языковых единиц, обусловленных конкретной профессией.

Отечественная теория профессионально-ориентированного обучения иностранному языку начала свое развитие в 70-е годы XX столетия в работах Э.П. Комаровой, Т.С. Серовой, Л.И. Чаурской. В этот период происходит развитие отдельных элементов профильного обучения иностранным языкам в вузе: развитие навыков чтения профессионально-ориентированной литературы; развитие навыков ведения устной коммуникации на основе специализированных текстов, поскольку именно развитие навыков профессионально-ориентированного чтения, подчеркивали авторы, позволяет расширить кругозор обучающихся в рамках будущей профессии и повысить интерес к изучению иностранного языка. Т.С. Серова писала, что профессионально-ориентированное обучение в вузе является «основным средством получения, углубления и совершенствования студентами профессиональных знаний» [10, с. 11].

Достаточно долгие годы приоритетной целью обучения иностранному языку являлось обучение чтению специализированных текстов для практического использования иностранного языка в профессиональной деятельности. Однако в 90-е годы предыдущего столетия возрастающее количество международных контактов России ориентировало образовательную систему на изменение целей обучения иностранному языку в вузе. Иностранный язык стал средством общения специалистов разных стран. В этой связи на неязыковых факультетах вузов особое внимание стали уделять развитию всех видов речевой деятельности, учитывая специфику будущей профессии: чтение, говорение, письмо, аудирование, основываясь на основном требовании методики преподавания иностранных языков того времени – связь процесса обучения и реальной практической коммуникацией.

Следующим этап развития в теории формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов был связан с общей теорией коммуникативного подхода к обучению Е.И. Пассова, ориентированной на формирование и развитие способности обучающихся читать, говорить, писать и воспринимать на слух профессионально-ориентированную иноязычную речь. Цель подобного подхода в обучении иностранному языку заключалась в необходимости научить обучающихся решать коммуникативные профессионально-ориентированные задачи, используя специальный язык. Трактовка понятия «профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам» более ранних – 70–80-е гг. XX века – существенно отличается: смещение приоритетов с изучения

специальной лексики, терминологии и чтения профессиональных текстов к формированию будущего специалиста с активной творческой личностной позицией, способного адекватно сложившейся ситуации грамотно применять языковые навыки для успешной самореализации в профессиональной деятельности [5].

В.Н. Новоселов дополняет понятие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции необходимостью комплексного изучения дисциплин, входящих в инвариантную и вариативную часть профессионального цикла, дополненные научно-исследовательской и профессиональной направленностью в процессе иноязычной подготовки в вузе, т. е. умение вести научно-исследовательскую и профессиональную деятельность на иностранном языке [1].

Следствием социально-экономических и политических перемен в мире стало изменение требований к современному специалисту, что повлекло за собой обновление требований к иноязычному образованию. Таким образом применительно к обучению иностранному языку в научной литературе XXI века появляется новая трактовка понятия «профессиональная ориентированность». Так, например, профессиональная направленность обучения заключается не только в содержании учебных материалов, но и в профессиональной направленности деятельности (операции и приемы, формирующие профессиональные умения), т. е. иностранный язык в этом контексте является одновременно объектом усвоения и профессионально важной дисциплиной, обладающей средствами формирования профессиональных умений. Расширение профессиональной направленности обучения в вузе возможно при интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами [3].

Основной задачей профессионально-ориентированного обучения является активное внедрение междисциплинарных связей в систему образования высшей школы и в использовании иностранного языка как средства приобретения необходимых знаний для формирования профессионально значимых умений и навыков [3, с. 39].

В новой парадигме усиливающего свои позиции интегрированного предметно-языкового обучения принципиально меняется роль дисциплины «Иностранный язык» в системе высшего образования. В сложившейся ситуации, некогда изолированная трактовка понятия «обучение иностранному языку» трансформируется в «интегрированное предметно-языковое обучение» – принципиально новый конструкт, призванный решить задачи современной системы высшего образования: параллельное изучение иностранного языка и профессиональной дисциплины, способствующее более успешному обогащению обоих, а также одновременное использование родного и иностранного языков, позволяющее осознанно овладевать новыми лингвистическими и профессиональными знаниями и компетенциями [4].

Идея интегрированного обучения успешно развивается в зарубежной педагогической науке на протяжении последних десятилетий. Ученые,

представители европейских вузов, заложившие теоретические основы предметно-языкового обучения (Content and language integrated learning – CLIL), такие как David Marsh, Oliver Meyer, Victor Pavon и др., предложили методику (1994 г.) «предметно-языкового интегрированного обучения», которая предполагает образовательный контент, сфокусированный на двух предметах. Иначе говоря, это процесс параллельного овладения языком (language) и предметом (content) [15, 16, 18, 20]. Для преподавания в рамках предметно-языкового интегрированного обучения характерно изучение дисциплины (разделов дисциплины) на иностранном языке, что позволяет одновременно реализовать двустороннюю направленность: изучение языка и изучение дисциплины.

Однако, «интегрированное обучение» в информационную эру развития современного общества кроме усиления междисциплинарных связей также предполагает внедрение новейших цифровых технологий в традиционный учебный процесс с целью повышения эффективности преподавания дисциплин. Ряд исследований, посвященных проблеме «компьютеризации» языкового обучения, позволили М. Воршеру [20] выделить три этапа процесса внедрения компьютерных технологий (Computer Assisted Language Learning) в образовательный процесс, каждый из которых определяется уровнем развития доступных на тот момент технологий:

- бихевиористский (1950–1970 гг.) – автоматизированные обучающие системы, ведущая дидактическая функция которых заключалась в тренировке основных видов речевой деятельности, при этом обучающийся выступал в роли объекта обучения;

- коммуникативный (1980–1990 гг.) – дидактическая функция внедряемых в образовательный процесс персональных компьютеров заключалась в отработке основных видов речевой деятельности и предоставлении справочного материала, при этом объектная позиция обучающегося в образовательном процессе сохранялась;

- интеграционный (2000 – наст. вр.) – связан с появлением сети Интернет, мультимедийных программ, позволяющих персональному компьютеру и мобильным устройствам осуществлять аутентичное языковое взаимодействие в удобное для обучающегося время, в индивидуальном темпе, с учетом его личностных интересов и потребностей. Роль обучающегося в этом случае не только смещается в сторону субъекта образовательного процесса на этапе получения высшего образования, но обучающийся становится соавтором обучения через всю жизнь, поскольку «информационная доступность» необходимых источников смещает образовательные ориентиры с «знать, что и как» на «знать, где узнать».

Дж. Нокс отмечает целесообразность интеграции цифровых технологий в образовательный процесс в том случае, когда приобретение знаний сложно или невозможно в рамках только лишь традиционных технологий и методов, обосновывая это особенностями средств передачи информации и мыслительных способностей индивида, ее принимающего [11]: печатный

текст представляет информацию в абстрагированном от действительности виде, при этом ему свойственны последовательность, линейность, рациональность. В этом случае способ мышления обучающегося формируется аналогично структуре печатного текста, в основном ориентируясь на принятие информации, которая без «проблемного осознания» не становится знанием. Цифровые средства передачи информации, обладающие мультимедийными возможностями, имеют нелинейную структуру, основанную на «модели узнавания», что позволяет реализовать потенциальные возможности обучающегося, опираясь на его психологические особенности, например, учитывая его репрезентативную систему: аудиал (восприятие информации на слух), визуал (опора на изображение, ключевые слова и фразы) или кинестетик (учет ощущений, комфорта, удобства). Цифровые средства обучения позволяют представить информацию в анимационном, графическом, текстовом, видео- или аудиоформате, что повышает мотивацию к обучению и делает его более успешным, предоставляя всем участникам образовательного процесса равные возможности [14]. Мультимедийные средства «облачают» учебные материалы в конкретные образы, копируя таким образом действительность и служат моделью, позволяющей составить представление об оригинале.

Представленное теоретическое обоснование эффективности интеграции в образовательном процессе высшей школы с точки зрения междисциплинарного взаимодействия и взаимодействия цифровых и традиционных технологий подчеркивает актуальность исследуемого вопроса, что также отражено в требованиях по реализации программы в вузах МО РФ «Электронный вуз». Следует, однако, отметить, что внедрение цифровых технологий, доступ курсантов к сформированным электронным библиотекам, рекомендованным электронным учебникам и обучающим программам в стенах военных вузов имеет свою специфику, связанную с закрытостью военной организации. В образовательных целях обмен информацией между кафедрами и факультетами, преподавателями и обучающимися возможен через локальную сеть: доступ к электронным учебникам и учебным пособиям, материалам конференций, форумов, семинаров и т. д. Однако, ограниченный доступ курсантов к сети Интернет заставляет преподавателей искать альтернативные способы и средства представления обучающимся актуальных стремительно обновляемых материалов по изучаемым дисциплинам. Кроме того, в современном мире цифровых технологий, конкурентоспособность специалиста зависит в том числе от его способности оперативно находить необходимую профессионально-значимую информацию, критически ее оценивать и грамотно ею оперировать. Обучающиеся военных вузов лишены возможности самостоятельной работы с большими объемами информации при подготовке к занятиям, поскольку основной учебный материал предоставлен в печатном варианте в библиотечном фонде вуза, в отличие от студентов гражданских вузов, которые получают от преподавателей список рекомендованных интернет ресурсов, а также имеют возможность вступать в переписку с профессиональными сообществами из разных стран на родном и иностранном языках. Поскольку доступ к необходимым источникам в сети

Интернет для обучающихся военных вузов возможен в специально отведенное время (в часы самостоятельной подготовки) в предусмотренных для этой работы компьютерных классах, обязательным требованием для более эффективного использования доступных дополнительных ресурсов для образовательных целей является рациональное использование отведенного на самостоятельную работу времени. В этой связи на начальном этапе реализации интегрированного предметно-языкового обучения, иными словами взаимосвязанного или междисциплинарного [7, 9, 12], является не только повышение мотивированности обучающихся к изучению иностранного языка, но и повышение их цифровой грамотности. Результаты анкетирования курсантов младших курсов, проведенные на кафедре иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) позволяют сделать следующие выводы: 43 % первокурсников «не умеют учиться самостоятельно и находить необходимую информацию из дополнительных источников»; 53 % курсантов не заинтересованы в изучении иностранного языка поскольку не считают его необходимым для дальнейшей профессиональной деятельности; 26 % принявших участие в анкетировании уверены, что знание иностранного языка важно для дальнейшей успешной самореализации в профессии. Дополнительно с курсантами были проведены беседы для выявления основных мотивов обращения обучающихся к цифровым ресурсам. Интерпретация полученных данных свидетельствует о том, что 44 % опрошенных обращаются к цифровым ресурсам (сеть Интернет, электронные учебники и т. д.) для решения образовательных задач, 72 % респондентов выбрали ответ «получение новой информации», что в большинстве случаев также связано с необходимостью решения профессиональных задач и подтверждения собственной компетентности (поиск актуальной информации, для подготовки реферата, доклада, курсовой работы и т. д.). Важно отметить, что значительная часть обучающихся (47 %) неспособны подвергать критике «массивные объемы» информации.

Таким образом, создание условий для междисциплинарного синтеза на этапе интенсивной цифровизации образования, осложнено, с одной стороны готовностью преподавателей переходить к формату «иностраный язык» – «специальная дисциплина» (что связано с большими трудозатратами при подготовке к занятию с точки зрения постоянной актуализации знаний по профилирующей дисциплине) и ограниченным доступом обучающихся к цифровым ресурсам (необходимость дополнительной работы с наиболее широко применяемыми в образовательном процессе военного вуза такими средствами как электронные учебники и учебные пособия, презентации, видео- и аудиофрагменты и т. д.). В результате проведенного теоретического исследования и его дальнейшего обоснования в ходе проведенного педагогического эксперимента в ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) оптимальным средством для реализации интегрированного предметно-языкового обучения был выбран электронный учебник, поскольку он позволяет: обеспечивать интерес обучающихся к учебно-познавательной деятельности через управление различными видами

их деятельности; адекватно сочетать различные виды деятельности курсантов с учетом качества усвоения учебного материала и индивидуальных особенностей обучающихся; вариативно предоставлять материал (схемы, графики, видео, аудио и т. д.); проводить занятия с использованием коммуникационных технологий (дискуссия, виртуальный диалог) при сетевой организации учебного процесса [2].

С точки зрения содержательной части преподаваемых в рамках интегрированного предметно-языкового обучения были учтены рекомендации, изложенные в монографии Э.Г. Крылова [9], где междисциплинарный контекст описан как основа методологии CLIL. Особенностью обучения в формате CLIL является принцип языкового минимализма [9], заключающийся в том, что грамматический материал, используемый в рамках интегративных занятий при изучении профилирующих дисциплин, требует от обучающихся знаний в области базовой грамматики иностранного языка (т. е. основные группы времен, действительный и страдательный залог, степени сравнения наречий и прилагательных и т. д.), что соответствует курсу общего и делового иностранного языка, однако, временные ограничения предполагают краткое объяснение и некоторое количество примеров, которые в дальнейшем актуализируются на профессионально-ориентированном материале как путем переводной, так и беспереводной семантизации. Поскольку целью внедрения интегрированного предметно-языкового обучения является повышение субъектной позиции обучающегося для его успешной самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности и готовности к самообразованию на протяжении всей жизни, важно учитывать принципы совместной деятельности и проблемности, предложенные А.А. Вербицким, ориентированные на межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса [3]. Систематическое соблюдение этих принципов повышает мотивацию к изучению предмета и придает знаниям личностный смысл. Реализация принципа проблемности осуществляется, например, при проведении дискуссий по проблемным ситуациям с использованием методики мозгового штурма. В основе практики общения на иностранном языке лежит принцип ведущей роли совместной деятельности. На интегрированных занятиях, а также в процессе самостоятельной подготовки к ним, развитие исследовательских навыков курсантов возможно при обращении к дополнительным источникам актуальной информации (в рамках настоящего исследования – это электронные учебники и учебные пособия, учебные издания, доступные в библиотечном фонде академии, публикации конференций по теме занятия на иностранном языке) и обращении за консультативной помощью к преподавателям профилирующих дисциплин. Примером такого рода интегрированного занятия можно привести практическое занятие «Перспективы развития беспилотных и пилотируемых летательных аппаратов для военных целей». Была проведена предварительная совместная работа преподавателя и курсантов по выбору дополнительных источников информации. Основная задача обучающихся заключалась в анализе вариантов освещения военного применения БПЛА в различных информационных

ресурсах. Вид отчетности по результатам самостоятельно проделанной работы курсанты выбирали самостоятельно: написание эссе (развитие рефлексивных способностей и критического мышления), оценка медиатекстов (активизация воображения, различных видов мышления, зрительной памяти); создание отчетности (презентации, рефераты, доклады). Для обеспечения большей автономии курсантов и повышения их субъектной позиции при работе с учебным материалом в электронном учебнике, разработанном на кафедре иностранных языков «Английский язык. Применение и эксплуатация средств и систем специального мониторинга», предусмотрен раздел «*Act Independently*» (*Действуй самостоятельно*), в котором предложены рекомендации по подготовке презентации, доклада, написанию эссе, реферата, научной статьи. Для предоставления доступа к дополнительной информации, в электронный учебник включены аутентичные видео- и аудиоматериалы, тексты, собранные вместе без деления на темы. Целью такой организации учебного материала является необходимость научить курсантов самостоятельно отбирать материал по изученным темам, систематизируя и анализируя большие объемы информации, что позволяет в некоторой мере имитировать информационно насыщенную среду Интернет, доступ к которой у обучающихся военных вузов ограничен.

Эффективность интегрированного предметно-языкового обучения в вузе зависит от его системного применения, т.е. необходимо проведение дополнительной работы по созданию пособий и учебников с более высокой степенью междисциплинарного взаимодействия общепрофессионального и иноязычного содержательных компонентов. Отечественные и зарубежные исследователи вопроса интегрированного предметно-языкового обучения [9, 11, 12, 15] едины во мнении, что необходимо разрабатывать CLIL-курсы, требующие больших совместных усилий профильных и лингвистических кафедр. Подобные курсы нацелены на опережающее ознакомление с профессионально-ориентированным терминологическим контентом и высокую степень корреляции дисциплин. Разработчики CLIL-курсов в отечественной и зарубежной практике отмечают необходимость постоянного взаимодействия между собой преподавателей кафедр и факультетов для координации и актуализации содержательных элементов дисциплин.

Внедрение интегрированного предметно-языкового обучения в вузе на этапе все более стремительно возрастающего информационного обмена и всемирной глобализации отвечает вызовам современности, оптимизируя отводимое на подготовку будущего специалиста время через усиление междисциплинарного взаимодействия. Знания, полученные обучающимся в рамках интегрированного предметно-языкового обучения, обеспечивают ему прочную базу для успешной дальнейшей профессиональной и научной деятельности.

Литература

1. Баграмова Н.В. Методика обучения иностранным языкам в свете теории глобализации образования / Н.В. Баграмова // Иностранные языки и технологии обучения

- в XXII веке: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – СПб.: СПбГУЭФ, 2001. – С. 6–12.
2. Бакленева С.А. Организация самостоятельной деятельности курсантов военных вузов на основе электронного учебника: автореферат дис. ... канд. пед. наук. / С.А. Бакленева – Воронеж, 2018. – 24 с.
3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М.: МПГУ, 2017 – 2016 с.
4. Горбунов А.Г. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учеб. пособие / сост. А.Г. Горбунов. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2013. – 56 с.
5. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе ИКТ (технический вуз, английский язык): дис. ... д-ра пед. наук / М.Г. Евдокимова; МГЛУ. – М., 2007. – 466 с.
6. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам: учеб. пособие / Г.В. Елизарова – СПб.: Изд-во КАРО, 2005. – 352 с.
7. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халыпиной. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. – 380 с.
8. Комарова Э.П. Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Тамб. гос. техн. ун-т. – Воронеж, 2001. – 40 с.
9. Крылов Э.Г. Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе. Москва; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2015. – 148 с.
10. Максимова, Н.В. Акмеологический подход в педагогике: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196 с.
11. Нокс Дж. Что могут дать компьютеры педагогике: взгляд из американской школы // Информатика и образование. – 1990. – № 1. – С. 107–113.
12. Попова Н.В., Иовлева В.И. Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы Междунар. школы-конференции. – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2017. – С. 163–166.
13. Развитие образования на 2018 – 2025 годы Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files> (дата обращения: 19.03.2020)
14. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография / Титова С.В. – Москва: Эдитус, 2017. – 247 с.
15. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
16. Dewey, J. Schools of To-Morrow / J. Dewey, E. Dewey. – Middle-Works, 1915. Vol. 8. – P. 205–404.
17. Gardiner, L.F. Why we must change: The research evidence / L.F. Gardiner // The NEA Higher Education Journal. – 1998. – № 1. – P. 71–88.
18. March, T. “Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology [Electronic resource] / T. March // Multimedia Schools Magazine. Vol. 7 #3, 2000. – Режим доступа: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>. (дата обращения: 20.12.2019)
19. Olgren, C.H. Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation / C.H. Olgren // In C. Gibson (Ed.) Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. – 1998. – P. 77–95.
20. Warschauer M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. – Режим доступа: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (дата обращения: 23.03.2020)