

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И МЕТОДИКЕ  
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ**Л.Ю. Щипицина, Н.А. Дроздова**

**Аннотация.** Актуальность обращения к вопросам интегрированного предметно-методического обучения в системе высшего образования обусловлена, с одной стороны, необходимостью теоретической проработки данного вопроса (определение, таксономия, условия и т. д.), а с другой стороны, актуальными процессами, происходящими в обществе: сокращением количества аудиторных часов в магистратуре, а также изменением когнитивной деятельности обучающихся, которая становится необычайно комплексной в современном информационном мире. Целью настоящей статьи является обоснование целесообразности выделения предметно-методического обучения среди других видов интегрированного обучения и его характеристика. На основе разработанного авторами интегративного курса «Система немецкого языка в аспекте лингводидактики», апробированного на базе Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск), и применения комплекса методов (опытное обучение, тестирование, анкетирование, наблюдение, сравнение и интерпретация полученных результатов) авторами статьи доказывается успешность интегративного подхода к изучению дисциплин лингвистического и педагогического циклов. Интегрированные предметно-методические курсы ведут к оптимизации временных затрат, систематизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, формированию целостных представлений о профессиональной деятельности и развитию ключевых компетенций. Подобные курсы могут быть предложены не только для методики обучения иностранным языкам, но и для обучения другим предметам.

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, магистратура, иностранный язык, лингвистическая компетенция, опытное обучение, методика преподавания.

© Щипицина Л.Ю., Дроздова Н.А., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

INTEGRATED TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE  
AND THE METHODS OF ITS TEACHING IN THE MASTER'S  
DEGREE PROGRAM

**L.Yu. Shchipitsina, N.A. Drozdova**

**Abstract.** *The relevance of addressing the issues of integrated subject-methodical learning in the system of higher education is due, on the one hand, to the need for theoretical study of this issue (definition, taxonomy, conditions, etc.), and on the other hand, the current processes taking place in society: reducing the number of class hours in the master's program, as well as changes in cognitive activity of students, which becomes unusually complex in the modern information world. The purpose of this article is to substantiate the expediency of singling out subject-methodical learning among other types of integrated learning and to characterize it. Based on the integrative course "German language system in linguodidactics aspect" developed by the authors and tested on the basis of M.V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University (Arkhangelsk) and application of a complex of methods (experimental training, testing, questioning, observation, comparison and interpretation of results obtained) the authors prove the success of the integrative approach to the study of disciplines of linguistic and pedagogical cycles. The integrated subject-method courses lead to optimization of time expenditures, systematization of learning and cognitive activities of students, formation of holistic ideas of professional activity and development of key competencies. Such courses can be offered not only for foreign language teaching methodology, but also for teaching other subjects.*

**Keywords:** *integrated learning, master's program, foreign language, linguistic competence, trial learning, teaching methods.*

101

Современные процессы модернизации высшего образования заставляют руководителей образовательных программ и преподавателей искать наиболее оптимальные методы обучения и подготовки профессиональных кадров для всех уровней высшего образования. Одним из методических подходов, активно обсуждаемых в последние годы, является интегративный подход, позволяющий оптимизировать временные затраты в образовательном процессе и задействовать комплекс компетенций, которые фор-

мируются в одной образовательной единице (урок, дисциплина или даже целая образовательная программа). Это отвечает устремлениям лучших педагогов к «целостности процесса овладения знаниями, формирования умений и навыков, гражданственности, нравственных установок», о которых пишет В.И. Загвязинский, определяя ценностные ориентации образования [1, с. 14]. Тем не менее сущность интегративного обучения как методического подхода еще требует своего научного изучения, поскольку:

- не определены основные принципы и преимущества интегративного обучения во всех его проявлениях;

- не определена окончательная таксономия видов интегративного обучения и не выделен такой вид, как предметно-методическое интегративное обучение будущих педагогов;

- виды интегративного обучения рассматриваются неодинаково интенсивно.

Так, к настоящему моменту, внимание российских и зарубежных исследователей привлекли такие виды интегративного обучения, как:

а) предметно-языковое интегрированное обучение [2–6];

б) интегрированное обучение несколькими предметам [7–9];

в) интегрированное обучение лиц, принадлежащих к разным социальным группам, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья [10–12];

г) практико-интегрированное обучение (*work-integrated learning*) [13–15].

Первый вид обучения наиболее активно обсуждается в русскоязычной научной литературе в применении к разным образовательным уровням (средняя школа, высшее образование). Второй вид в русскоязычной научной литературе представлен лишь в применении к начальному и основному общему образованию и только на примере нескольких предметов. В трудах зарубежных ученых, напротив, именно межпредметная интеграция обсуждается наиболее активно, и именно в этом значении понятие интегрированного обучения появилось и было определено впервые (ср. [16]), а в настоящее время воплощается в различных видах MINT, STEAM и т. п.

[17]. К этому же направлению можно отнести подходы, связанные с концепцией *liberal arts* в высшем образовании [18]. В третьем виде речь, по сути, идет об инклюзивном образовании, то есть об общепедагогических и организационных условиях обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья или принадлежащим к разным социальным группам и в меньшей степени о специфике содержания образования. Четвертое понимание представлено лишь в западной литературе, в русскоязычной образовательной практике обычно в этой связи используется термин «практико-ориентированное обучение» [19], хотя и в этом понимании интегрированного обучения речь идет об объединении академического образования и практической деятельности на рабочем месте [15].

Кроме того, говоря также об интегрированном *подходе*, исследователи нередко имеют в виду объединение нескольких методических приемов в образовательном процессе [20, с. 279]. В некоторых случаях термин «интегрированное обучение» авторами не используется, но, по сути, предлагается одна из моделей интеграции, ср. пример совместного обучения технологии мониторинга педагогов и психологов [21], в процессе которого, несомненно, активизируются межпредметные связи.

Как свидетельствует краткий анализ освещения проблемы интегрированного обучения в научной литературе, во всех рассмотренных случаях речь идет о соединении в одной образовательной единице важных содержательных (понимание 1–2) и организационных условий образования (понимания 3–4), а также

о путях его организации (интегративность как комплексность методологических приемов и технологий обучения). Само же понятие интеграции в применении к образованию представляет собой комплексный процесс, касающийся разных аспектов образовательной деятельности, являя собой одно из важных направлений современного образования.

Несмотря на повышенный интерес исследователей к разным видам интегрированного обучения и наличие некоторых основополагающих работ в этой сфере (например, [16; 22]), многие положения теории интегрированного обучения еще требуют своего изучения, в частности, вопросы когнитивной и социальной организации междисциплинарного обучения естественным наукам [23] или являющееся предметом рассмотрения в данной статье понятие предметно-методического интегрированного обучения.

Актуальность обращения к вопросу об интегрированном предметно-методическом обучении в системе высшего образования обусловлена не только необходимостью теоретической проработки данного вопроса, но и практической востребованностью такого вида обучения. Так, в условиях ограниченного количества аудиторной нагрузки в магистратуре, куда нередко поступают обучающиеся, не имеющие профильного предметного или педагогического образования, интегрированное обучение предмету и методике его преподавания становится достаточно логичным и оптимальным решением возникающих проблем. С целью их решения авторами настоящей статьи был разработан интегрированный курс «Си-

стема немецкого языка в аспекте лингводидактики» для магистерской программы «Инновационные технологии обучения немецкому языку» по направлению подготовки 44.04.01 — «Педагогическое образование (уровень магистратуры)». Апробация данного курса осуществлялось на базе Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск, Россия) в 2019 г.

Соответственно, задачей данной статьи является представление результатов апробации разработанного курса как примера одного из видов интегрированного обучения. Но прежде чем перейти к опыту интегрированного обучения предмету (иностранному языку) и методике его преподавания в магистратуре, представим основные теоретические понятия интегрированного обучения.

Для правильного понимания всех производных терминов целесообразно, прежде всего, обратиться к толкованию термина «интеграция». Согласно толковым словарям, он происходит от латинского слова *integer* (полный, целый) и означает объединение в целое, единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства [24].

Интеграция в образовании, по мнению авторов «Педагогического словаря», — это «объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, подходов, направлений, содержания образовательных программ, разных предметов или их элементов внутри образовательных областей» [25, с. 19]. Схожее определение интегрированного учебного плана (*Integrated Curriculum*) мы находим и в трудах западных исследователей [26].

В связи с таким широким пониманием интеграции в образовании выделяются различные виды интегрированного обучения, касающегося содержания обучения: «вертикальная» интеграция знаний в рамках одной дисциплины, междисциплинарная интеграция, проблемная интеграция (решение одной проблемы с помощью знаний из разных наук), межотраслевая и общенаучная интеграция [8, с. 28]. Очевидно, что говоря об интегрированном предметно-методическом курсе, мы будем иметь дело с междисциплинарной интеграцией, хотя частично здесь затрагивается и внутридисциплинарная, а также проблемная интеграция.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин уточняют понимание интегрированного обучения как обучения, отрицающего разделение знаний по отдельным дисциплинам и связанного с целостным восприятием мира [27, с. 80]. В применении к иностранным языкам (ИЯ) интегрированное обучение означает «изучение иностранных языков одного региона наряду со сведениями культурно-исторического и политического характера» [там же]. На наш взгляд, в зависимости от того, на каком уровне предлагается иностранный язык и какие цели лежат в основе всей программы обучения, трактовка интегрированного обучения иностранным языкам может меняться.

Предложенное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным понимание интегрированного обучения ИЯ подходит для тех программ основного общего и высшего образования, в которых речь идет о лингвокультурологической направленности обучения. В том числе такая направленность

представлена и в той магистерской программе, для которой был разработан наш курс «Система немецкого языка в аспекте лингводидактики», например, в дисциплинах по выбору «Межкультурная коммуникация в международном образовательном пространстве» и «Германия в поликультурной образовательной среде», реализуемых на немецком языке. Но если целью обучения является формирование целостного представления о процессе обучения иностранному языку, то здесь уместнее такое понимание интегрированного обучения, как *изучение системы иностранного языка наряду с особенностями формирования соответствующих компетенций (орфографической, фонетической, лексической, грамматической)*. Данный вид интегрированного обучения мы предлагаем обозначить как предметно-методическое интегрированное обучение иностранному языку.

В основе интеграции содержания образования лежит особый интегративный метод познания действительности, или *интегрирование*. Поскольку человека окружает сложный мир во всем многообразии его взаимосвязей, то интегрирование как метод познания позволяет увидеть целостную картину мира, глубинную взаимосвязь и одновременно противоречивость его явлений [22, с. 13; 28, с. 125]. Регулярное применение интегрированного метода познания в рамках интегрированного обучения позволяет развить системное мышление и творческие способности обучающихся [там же]. Одним из практических путей осуществления этого является принцип симметрии в освоении знаний, когда все имеющи-

еся знания аккумулируются в формах симметрии и служат для систематизации явлений окружающего мира [29, с. 10].

Наряду с трактовкой интегрирования как *способа познания мира* интегративный (или интегрированный) подход понимается и как метод *научного исследования*, а также как термин *методики обучения*. В методологии научного исследования интегративный подход, или интеграция, предполагает объединение разных сторон, тенденций действительности на основе выделения общности целей, содержания и структуры [25, с. 40]. В методике обучения иностранным языкам различают два понятия: *интегрированный* подход и *интегративный* подход. Интегративный подход здесь ассоциируется со взаимосвязанным обучением, то есть взаимосвязанным формированием умений во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме [27, с. 80]. Интегрированным подходом принято понимать подход к обучению, который воплощается в органическом соединении сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения, что проявляется в направленности учебного процесса от усвоения знаний об аспектах изучаемого языка к речевым автоматизмам или в параллельном овладении знаниями и речевыми автоматизмами [там же, с. 80–81].

Поскольку в нашем курсе предметно-методического интегрированного обучения речь идет о достаточно высокой степени педагогической абстракции, то в данном случае наиболее актуальным становится понимание интегративного подхода как

*метода научного исследования с большей или меньшей востребованностью интегрирования как метода познания и интегрированного обучения знанию* аспектов языка и речевым автоматизмам.

Еще одно понимание интегративного подхода как объединение разных педагогических технологий и методических подходов в образовательном процессе [20, с. 279] также актуально для нашего случая, поскольку наряду с интеграцией содержания предмета и методики его преподавания курс «Система немецкого языка в аспекте лингводидактики» оказывается тесно связанным с компетентностным и практико-ориентированным подходом. Компетентностный подход проявляется в том, что в рассматриваемом курсе отдельные уровни, или аспекты языка — орфография, фонетика, лексика, грамматика — после изучения особенностей их строения и функционирования с точки зрения лингвистики органично продолжают в вопросах формирования и развития соответствующих компетенций — орфографической, фонетической, лексической и грамматической. Получается, что развитие лингвистической компетентности включено и в содержание курса, и лежит в основе его методического инструментария. Практико-ориентированность же является одним из основополагающих принципов построения всей магистерской программы и предполагает интеграцию практических видов деятельности на самых разных уровнях, начиная от использования симуляций деятельности педагога на практических занятиях, включая выполнения проектов как формы контроля по

дисциплинам и заканчивая значительным удельным весом, занимаемым в программе педагогической практикой.

Сказанное демонстрирует, что в разработанном нами курсе интеграция проявляется в разных видах и касается как содержания (междисциплинарности) курса, так и его методологии и организации обучения. Представляется, что разные уровни интеграции разработанного курса позволяют усилить те преимущества, с которыми связано интегрированное обучение.

По мнению исследователей [5, с. 5; 22, с. 10–11], преимущества интегрированного обучения заключаются в том, что при этом:

- развивается творческое мышление обучающихся и учителя;
- интенсифицируется, систематизируется и оптимизируется их учебно-познавательная деятельность;
- формируется мировоззрение обучающихся;
- повышается интерес к содержанию обучения и мотивация обучающихся;
- сокращаются временные затраты;
- снижается утомляемость за счет переключения внимания на разнообразные виды деятельности на уроке;
- развивается память, внимание, воображение, мышление (в том числе логическое) и речь обучающихся.

Поскольку в нашем случае речь идет о магистрантах, многие из которых являются практикующими учителями, то иерархия преимуществ интегрированного обучения выглядит несколько по-иному.

Среди основных целей интегрированного обучения, которые призваны

внести преимущества в образовательный процесс, нам представляется важным выделить следующие:

- 1) создание условий для развития целостного образа материала, подлежащего усвоению;
- 2) расширение предметной области путем объединения дисциплин;
- 3) исключение повторений в дисциплинах, где рассматривается один и тот же объект обучения;
- 4) активизация познавательной деятельности и творческой активности обучающихся;
- 5) повышение качества образования и его практической направленности;

6) рациональное использование времени при его лимите на изучение темы, поскольку можно пользоваться готовым содержанием из смежной или параллельной дисциплины.

В результате интегрированного обучения создается интегрированный продукт — интегрированное упражнение, урок или курс [7, с. 28]. Для нашего исследования актуально понятие интегрированного курса, который трактуется исследователями по-разному — как новый способ организации знания [8, с. 69] или как система межпредметных связей, адаптированная для практического использования [30, с. 118]. Вспомним также идею А.Н. Шамова и О.М. Ким об обучении методике как введении в сознание студентов системы методических смыслов [31]. Учитывая эти идеи, предлагаем считать интегрированным курсом *специально отобранную для дидактических целей систему знаний, отражающую часть взаимосвязанной объективной действительности*. В нашем случае, когда мы ведем речь о предметно-ме-

тодическом интегрированном курсе иностранного языка и методики его преподавания, такой объективной действительностью является процесс освоения иностранного языка.

В процессе освоения иностранного языка можно выделить предмет (что осваивается, то есть сам изучаемый язык) и способ обучения этому предмету (лингводидактика). В предлагаемом нами курсе эти два аспекта рассматриваются в комплексе. Вместе с тем другие объективные стороны процесса освоения языка (например, акустические характеристики звуков или строение органов речи, то есть физические и биологические аспекты освоения иностранного языка) не входят в основное содержание курса. Приведенная иллюстрация показывает, почему в интегрированном курсе мы имеем дело лишь с частичным отражением объективной действительности. Излишнее усложнение системы знаний об окружающем мире в одном интегрированном продукте не будет способствовать его успешности, ср. пример А.А. Ятайкиной о не очень удачной попытке объединить в одном интегрированном уроке пять разных предметов и столько же учителей-предметников [22, с. 11]. Представляется, что при разработке интегрированного курса наиболее целесообразно объединение усилий экспертов в *двух смежных областях*, в нашем случае такими экспертами выступили филолог и методист.

Проведенный анализ теоретических положений интегрированного обучения показал, что выделение предметно-методического интегрированного обучения вполне логично вытекает из современных тенденций к интеграции образования на разных

уровнях. Предметно-методический интегрированный курс является собой пример интеграции *содержания* образования и базируется на новом — межпредметном — принципе освоения двух смежных областей профессиональной деятельности учителя иностранных языков. Данный содержательный вид интеграции образования целесообразно дополнить интеграцией педагогических методов и подходов — компетентностным и практико-ориентированным.

В качестве практической составляющей исследования представим разработанный нами курс «Система немецкого языка в аспекте лингводидактики» и приведем результаты апробации данного курса в САФУ имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск). Данный курс призван показать магистрантам соответствия между уровнями и единицами языка и единицами обучения, раскрыть лингвистическое содержание обучения иностранному языку, реализуемое в аспектах языка (орфография, фонетика, лексика, грамматика), моделях и структурах предложений. Основной *целью* освоения дисциплины является формирование знаний о системе современного немецкого языка и единицах отдельных уровней этой системы, а также умения выстраивать систему упражнений по формированию соответствующих навыков. В соответствии с заявленной целью *задачами курса* являются:

- систематизация представлений магистрантов о единицах фонетического, лексического и грамматического уровней и основных закономерностях их функционирования;
- развитие умения правильно использовать данные единицы в своей речи;

- развитие умения формировать фонетические, лексические и грамматические навыки у обучающихся разных ступеней обучения;

- развитие профессионально-педагогических умений познания, анализа и объяснения явлений и фактов языкового и лингводидактического плана в их взаимосвязи;

- развитие исследовательских, проектировочных, коммуникативных, рефлексивных умений.

Содержание курса поделено на блоки (орфография и формирование орфографического навыка, фонетика и формирование фонетического навыка, лексика и формирование лексического навыка, грамматика и формирование грамматического навыка). Содержание и логика развития каждого блока позволяет идти от предмета к методике его преподавания, то есть в курсе выделяются занятия с фокусом на предмете или на методике его преподавания с постоянной экспликацией межпредметных связей, что находит отражение в каждом задании разработанного курса.

Пример учета междисциплинарных связей иллюстрирует одно из заданий, предлагавшихся магистрантам при изучении темы «Лексика» (пример 1).

Пример 1. *Выполните упражнения. Насколько эти упражнения помогают понять тему «сложные существительные» и «суффиксы прилагательных/наречий»? Для учеников какого возраста их можно рекомендовать?*

1. *Bilden Sie ein zusammengesetztes Nomen:*

a) *die Tüte aus Plastik*, b) *die Decke des Zimmers*, c) *das Regal für Bücher*, d) *die Maschine zum Bügeln*, e) *die*

*Warnung vor dem Sturm*, f) *die Pfanne zum Braten*, g) *die Handschuhe aus Leder*, h) *das Fleisch vom Kalb*, i) *das Zentrum der Stadt*, j) *die Luft an der See.*

(Quelle: Schumann J. *Mittelstufe Deutsch. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1992. S. 12*)

2. *Erklären Sie die Bedeutung der unterstrichenen Adjektive.*

a) *Du musst mehr Obst essen! Obst ist sehr vitaminreich.* b) *Keine Angst, davon wirst du nicht dick. Karotten sind kalorienarm.* c) *Du brauchst kein Geld. Der Eintritt ins Konzert ist kostenlos.* d) *Das ist ein sinnvolles Projekt. Der Direktor findet es auch gut.* e) *Das war toll! Wir hatten ein stressfreies Wochenende.* f) *Vorsicht, das Wasser ist nicht trinkbar!* g) *Ich habe mir einen tragbaren Computer für unterwegs gekauft.* h) *Er hat kein Glück. Er ist im Moment arbeitslos.* (Quelle: Sowieso. *Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 3 / H. Funk u.a. Berlin: Langenscheidt, 1997. S. 60*)

Итоговый проект по курсу предполагает разработку фрагмента занятия по развитию одного из видов лингвистической компетенции с обязательной лингвистической характеристикой предлагаемого к усвоению материала. В оценке итоговых проектов принимали участие оба преподавателя, а также учитывалась перекрестная оценка результатов обучения самими обучающимися.

Апробация курса осуществлялась на базе Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова в г. Архангельске в 2019 г. В апробации курса приняли участие 18 магистрантов.

Целью обучения являлась проверка эффективности разработанного предметно-методического инте-

грированного курса. Условия реализации программы не позволяли организовать эксперимент с выделением контрольной и экспериментальной группы, поэтому об эффективности разработанного курса можно было судить по результатам входного и контрольного тестирования, а также анкетирования обучающихся.

Апробация курса включала следующие этапы:

1) *подготовительный этап*, включавший в себя разработку и проведение входного теста знаний по темам курса, а также анкетирование, целью которого являлось выявление уровня самооценки магистрантов своих знаний по темам курса;

2) *опытное обучение*, продолжавшееся в течение одного семестра;

3) *завершающий этап*, в ходе которого магистрантам было предложено выполнить завершающий тест и ответить на вопросы рефлексивного анкетирования.

Подобная организация обучения позволяет составить определенное представление о динамике развития соответствующих компетенций и отношении обучающихся к предложенному материалу.

Входной и итоговый тесты по курсу были примерно идентичными и содержали по 15 и 20 вопросов по всем темам курса, соответственно. Тестирование имело целью проверку динамики освоения дидактических единиц курса: фонетика, лексика, грамматика, формирование фонетической, лексической и грамматической компетенций. Вопросы носили теоретический характер, то есть предполагалась проверка не практического владения фонетикой, лексикой и т. д., а знание терминологии и особенно

стей функционирования соответствующих лингвистических единиц, ср. один из вопросов входного теста по лексическому блоку (пример 2).

Пример 2. *В немецком языке особую роль среди способов аффиксации играет...*

а) *префиксация,*

б) *суффиксация,*

в) *одновременное добавление префиксов и суффиксов,*

г) *использование полуаффиксов.*

Входной тест, кроме того, позволял решить следующие задачи:

1) констатация исходного уровня владения соответствующими темами;

2) корректировка содержания дальнейшего обучения: наличие тем, по которым тестируемые допустили наибольшее количество ошибок, являлось сигналом для того, чтобы уделить данным темам больше внимания при изучении курса;

3) знакомство обучающихся с содержанием предстоящего обучения, что было важно для стимулирования их идей по поводу ожиданий от курса при заполнении анкеты.

*Входной тест* проводился анонимно для уменьшения стрессовых факторов при обращении к еще неизученному материалу. *Итоговый тест* являлся частью аттестации по курсу, поэтому данный тест не был анонимным.

### Результаты исследования

Проведенное исследование, базировавшееся на применении комплекса методов при апробации разработанного курса «Система немецкого языка в аспекте лингводидактики», доказало успешность идеи интегрировать языковые и методические знания в рамках одной дисциплины.

Сравнение результатов входного и итогового тестирования свидетельствует об эффективности курса и позитивной динамике освоения его отдельных тем в ходе предметно-методического интегрированного обучения. Средний процент успешности выполнения теста на входном тестировании составил 54% (что в целом совпало с самооценкой обучающихся), а в итоговом тесте — 87%. Но владение отдельными темами оказалось неравномерным, о чем свидетельствуют данные графика, представленного на рис. 1.

Результаты тестирования показали, что хуже всего перед началом обучения магистранты владели лексикологическими понятиями, а также методическими вопросами формирования фонетической и лексической компетенции. Вопросы по грамматике немецкого языка и специфике формирования грамматической компетенции несмотря на сложность данных разделов не вызвали особых трудностей даже на входном тестировании. Причиной этому, как представляется, является повышенное внимание к изначально трудным темам в процессе обучения иностранным языкам (подавляющее большинство магистрантов является практикующими учителями с опытом рабо-

ты в школе от 2 месяцев до 19 лет). Кроме того, в небольшом по объему тесте не могли найти отражение вопросы по разным грамматическим темам. Расширение спектра вопросов по грамматическому блоку и отдельное рассмотрение вопросов по морфологии и синтаксису является рекомендацией к проведению подобных тестов в будущем.

Итоговое тестирование показало высокий уровень освоения магистрантами всех тем курса. Небольшой пробел знаний был выявлен в области теоретической фонетики. Так, практически у всех студентов трудности вызвали следующие вопросы (примеры 3, 4).

Пример 3. *Глухие смычные p, t, k произносятся с аспирацией*

- а) в удвоении,
- б) перед ударным гласным,
- в) всегда,
- г) в составе аффрикат.

Пример 4. *Ударение в немецком языке при изменении слова...*

- а) обычно не меняется,
- б) смещается с корня на суффикс,
- в) смещается с первого на второй слог,
- г) нестабильное и не описывается правилами.

Данный факт может свидетельствовать о сложности темы и дает

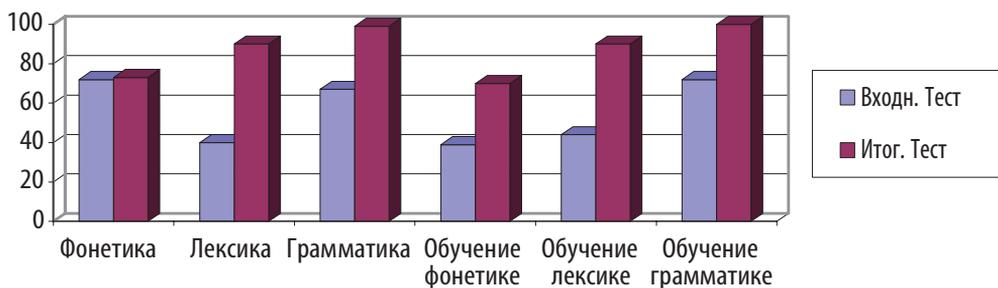


Рис. 1. Количество правильных ответов во входном и итоговом тестировании по темам курса, %

предпосылки к дальнейшему более глубокому ее освещению.

Во входном анкетировании выяснились вопросы, связанные с самооценкой (*Как вы оцениваете уровень своих знаний системы немецкого языка в целом от 1 до 10 баллов? В каком разделе системы немецкого языка вы ориентируетесь лучше и хуже всего?*), с рефлексией целей и ожиданий от курса (*Для чего учителю важно иметь представление о системе немецкого языка? Что вы ожидаете от курса?*). Практически во всех вопросах имелась возможность выбрать предложенный вариант ответа или добавить свой. Участники опроса были достаточно единодушны в своих ответах, оценив свой уровень знаний системы немецкого языка в среднем на 5 баллов из 10, а в качестве цели обучения преимущественно выбирали варианты «учитель должен уметь заинтересовать учеников, приводя дополнительные интересные факты о изучаемом языке» и «только зная саму систему языка, учитель может правильно и адекватно выстроить процесс формирования различных составляющих лингвистической компетенции».

В итоговом анкетировании были предложены вопросы на оценку своего прогресса в курсе и рефлексия по организации и материалам курса. Результаты итогового анкетирования показали высокий уровень удовлетворенности магистрантами предложенным курсом. Большинство респондентов отметили, что после изучения материалов курса они стали лучше ориентироваться как в системе немецкого языка в целом, так и в его отдельных подсистемах. Главным преимуществом интегративного предметно-методического обучения, по мнению опро-

шиваемых, являлся тот факт, что теперь они могут более правильно составить упражнения на формирование и развитие соответствующего вида навыков у учеников разных целевых групп. Удобным и полезным в работе с материалами курса магистрантам показалось наличие презентаций и раздаточного материала к лекциям, разработка и симуляция реальных фрагментов уроков на практических занятиях, возможность коллективной экспертной работы над теоретическим материалом семинара. Более половины участников опроса заметили, что прохождение курса помогло им расширить свой кругозор, что является одной из целей и преимуществ интегрированного обучения.

Таким образом, общая ориентация современного образования на интеграцию свидетельствует о целесообразности выделения такого вида интегрированного обучения, как предметно-методическое интегрированное обучение иностранному языку, которые мы определяем как изучение системы иностранного языка наряду с особенностями формирования и развития орфографической, фонетической, лексической, грамматической компетенций. Интегративный подход находит свое проявление не только во взаимосвязи соизучаемых дисциплин, но и в интеграции в учебный процесс инновационных педагогических технологий (компетентностный подход, практикоориентированность), методов и форм обучения, в первую очередь, интерактивных.

Несмотря на пилотный характер исследования и небольшое количество участников опытного обучения, проведенное исследование позволяет судить об успешности предложенных и апробированных идей. Результаты

разработки и апробации предметно-методического интегрированного курса показали, что применение интегративного подхода к изучению дисциплин лингвистического и педагогического циклов ведет к оптимизации временных затрат, систематизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, формированию целостных представлений о профессиональной деятельности и развитию ключевых компетенций.

Опыт реализации представленного в данной статье предметно-ме-

тодического курса свидетельствует о том, что подобные курсы могут быть предложены не только для методики обучения иностранным языкам, но и для обучения другим предметам.

Перспективой исследования является расширение эмпирической базы, совершенствование диагностического инструментария, а также поиск способов выявления и отслеживания прогресса того, каким образом осуществляется интеграция предметных и методических смыслов в сознании обучающихся.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Загвязинский, В.И.* О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны // Образование и наука. 2016. № 6. С. 11–22.
2. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Е.К. Вдовина, Н.Д. Гальскова, Э.Г. Крылов, Л.Ю. Минакова, О.А. Обдалова, С.В. Рыбушкина, Л.Л. Салехова, Т.С. Серова, Т.В. Сидоренко, Е.М. Шульгина: коллективная монография; под ред. Л.П. Халыпиной. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
3. *Чикризова, К.В.* Разработка динамической веб-программы предметно-языкового курса на базе GOOGLE инструментов для развития устно-речевых медиативных умений студентов // Преподаватель XXI век. 2020. № 1–1. С. 124–131.
4. *Dalton-Puffer, Ch., Nikula, T.* Content and language integrated learning // Language Learning Journal. 2014. Vol. 42 (2). P. 117–122.
5. *García Esteban, S.* Integrating curricular contents and language through storytelling: criteria for effective CLIL lesson planning // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 212. P. 47–51.
6. *Pérez Cañado, M.L.* The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts // Learning and Instruction. 2018. Vol. 57. P. 18–33.
7. *Кремер, И.Ю., Кузнецова, И.И.* Интегративный подход как основа формирования профессионально-компетентной личности будущего учителя // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 3. С. 25–31.
8. *Кренева, И.В.* Интегрированный курс как средство развития младших школьников в условиях углубленного изучения ими немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02: Петрозаводск, 2003. 243 с.
9. *Christidis, M.* Vocational knowing in subject integrated teaching: A case study in a Swedish upper secondary health and social care program // Learning, Culture and Social Interaction. 2019. Vol. 21. P. 21–33.
10. *Паншев, А.В., Баранова, М.Л.* Из опыта работы по интегрированному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской школы // Культура. Наука. Интеграция. 2008. № 3–4. С. 56–59.

11. *Глаголев, С.Н., Шутенко, А.И.* Интегрированное образование как фактор успешной подготовки детей с ограниченными возможностями развития к обучению в высшей школе // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2010. № 2. С. 185–189.
12. *McKeown, S.* Integrated education in Northern Ireland: Education for peace? // *Enlarging the Scope of Peace Psychology: African and World-Regional Contributions* / M. Seedat, S. Suffla, D.J. Christie (Eds.), Springer: US, 2017. P. 75–92.
13. *Palmer, S., Young, K., Campbell, M.* Developing an institutional evaluation of the impact of Work-Integrated Learning on employability and employment // *International Journal of Work-Integrated Learning*. 2018. Vol. 19, No. 4. P. 371–383.
14. *Berndtsson, I., Dahlborg, E., Pennbrant, S.* Work-integrated learning as a pedagogical tool to integrate theory and practice in nursing education — An integrative literature review // *Nurse Education in Practice*. 2020. Vol. 42.
15. What is Work Integrated Learning? URL: <https://www.murdoch.edu.au/Work-Integrated-Learning/What-is-WIL/> (дата обращения: 11.08.2019).
16. *Huber, M.T., Hutchings, P., Gale, R.* Integrative Learning for Liberal Education // *Peer Review*. 2005. Vol. 7. No. 3/4. URL: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/integrative-learning-liberal-education> (дата обращения: 11.08.2019).
17. *Perignat, E., Katz-Buonincontro, J.* STEAM in practice and research: An integrative literature review // *Thinking Skills and Creativity*. 2019. Vol. 31. P. 31–43.
18. *Timofeev, V., Timofeeva, A., Shramko, L.* A Comparative Study of Russian vs English in Teaching Language and Thinking Courses // *International Conference on European Multilingualism: Shaping Sustainable Educational and Social Environment (EMSSESE 2019)*. 2019.
19. *Мажар, Е.Н.* Проблема практико-ориентированности профессионального образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных статей IX международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО В.А. Сластенина / под общ. ред. А.И. Смоляр. Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2018. С. 141–144.
20. *Денисова, И.В.* Интегративный подход как фактор личностно-ориентированного подхода в преподавании политологии // Проблемы управления качеством профессионального образования материалы межвузовской научно-методической конференции. Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, 2008. С. 278–280.
21. *Коробейников, И.А., Кузьмичева, Т.В.* Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 3. С. 97–106.
22. *Ятайкина, А.А.* Об интегрированном подходе в обучении // *Школьные технологии*. 2001. № 6. С. 10–15.
23. *Shen, J., Sung, S., Zhang, D.M.* Toward an analytic framework of interdisciplinary reasoning and communication (IRC) processes in science // *International Journal of Science Education*. 2016. Vol. 37 (17). P. 2809–2835.
24. *Философский энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия, 1983. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy) (дата обращения: 11.08.2019).
25. *Педагогический словарь / учеб. пособие для студ. вузов*, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова; ред.: В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова. М.: Академия, 2008. 345 с.

26. Boyd, Sh. Integrated Curriculum: Definition, Benefits & Examples // Study.com, 11 September 2015. URL: [study.com/academy/lesson/integrated-curriculum-definition-benefits-examples.html](http://study.com/academy/lesson/integrated-curriculum-definition-benefits-examples.html) (дата обращения: 11.08.2019).
27. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
28. Anghelache, V., Bențea, C.C. Integrated teaching — the new curricular design of pre-primary educational system in Romania // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 51. P. 125–129.
29. Гапонцев, В.Л., Федоров, В.А., Гапонцева, М.Г. Принцип симметрии как основа интеграции в науке и его значение для образования // *Образование и наука*. 2019. № 21(4). С. 9–35.
30. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2004. 440 с.
31. Шамов, А.Н., Ким, О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // *Вестник Мининского университета*. 2020. Т. 8. № 2.

#### REFERENCES

1. Anghelache V., Bențea C.C. Integrated teaching — the new curricular design of pre-primary educational system in Romania, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 51, pp. 125–129.
2. Azimov E.G., Sukin A.N. *Novyj slovar metodiceskih terminov i ponjatij (teorija i praktika obucenija jazykam)*. Moscow, Izdatelstvo IKAR, 2009, 448 p. (in Russian)
3. Berndtsson I., Dahlborg E., Pennbrant S. Work-integrated learning as a pedagogical tool to integrate theory and practice in nursing education — An integrative literature review, *Nurse Education in Practice*, 2020, vol. 42.
4. Boyd Sh. *Integrated Curriculum: Definition, Benefits & Examples*, Study.com, 11 September, 2015, available at: [study.com/academy/lesson/integrated-curriculum-definition-benefits-examples.html](http://study.com/academy/lesson/integrated-curriculum-definition-benefits-examples.html) (accessed: 11.08.2019).
5. Christidis M. Vocational knowing in subject integrated teaching: A case study in a Swedish upper secondary health and social care program, *Learning, Culture and Social Interaction*, 2019, vol. 21, pp. 21–33.
6. Cikrizova K.V. Razrabotka dinamiceskoj veb-programmy predmetno-jazykovogo kursa na baze GOOGLE instrumentov dlja razvitiya ustno-recevyh mediativnyh umenij studentov, *Prepodavatel XXI vek*, 2020, No. 1–1, pp. 124–131. (in Russian)
7. Dalton-Puffer Ch., Nikula T. Content and language integrated learning, *Language Learning Journal*, 2014, vol. 42 (2), pp. 117–122.
8. Daniljuk A.Ja. *Teorija integracii obrazovanija*. Rostov-on-Don, Izd-vo RGPU, 2004, 440 p. (in Russian)
9. Denisova I.V. Integrativnyj podhod kak faktor licnostno-orientirovannogo podhoda v prepodavanii politologii, *Problemy upravlenija kacestvom professionalnogo obrazovanija materialy mezvuzovskoj naucno-metodiceskoj konferencii*. Omsk, Sibirskij gosudarstvennyj avtomobilno-doroznyj universitet, 2008, pp. 278–280. (in Russian)
10. *Filosofskij Enciklopediceskij slovar*. Moscow, Sovetskaja Enciklopedija, 1983, available at: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy) (accessed: 11.08.2019).
11. Gaponcev V.L., Fedorov V.A., Gaponceva M.G. Princip simmetrii kak osnova integracii v nauke i ego znacenie dlja obrazovanija, *Obrazovanie i nauka*, 2019, No. 21(4), pp. 9–35. (in Russian)

12. Garcia Esteban S. Integrating curricular contents and language through storytelling: criteria for effective CLIL lesson planning, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 212, pp. 47–51.
13. Glagolev S.N., Sutenko A.I. Integrirovannoe obrazovanie kak faktor uspesnoj podgotovki detej s ogranicennymi vozmozhnostjami razvitiya k obuceniju v vyssej skole, *Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologiceskogo universiteta im. V.G. Suhova*, 2010, No. 2, pp. 185–189. (in Russian)
14. Huber M.T., Hutchings P., Gale R. Integrative Learning for Liberal Education, *Peer Review*, 2005, Vol. 7, No. 3/4, available at: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/integrative-learning-liberal-education> (accessed: 11.08.2019).
15. *Integrirovannoe obucenie inostrannym jazykam i professionalnym disciplinam. Opyt rossijskih vuzov, kollektivnaja monografija*, ed. L.P. Haljapinoj. Saint-Petersburg, Izdatelstvo Politehniceskogo universiteta, 2018, 380 p. (in Russian)
16. Jatajkina A.A. Ob integrirovannom podhode v obucenii, *Skolnye tehnologii*, 2001, No. 6, pp. 10–15. (in Russian)
17. Korobejnikov I.A., Kuzmiceva T.V. Osvoenie professionalnyh kompetencij budusimi pedagogami i psihologami v hode sovmestnoj podgotovki v vuze, *Vyssee obrazovanie v Rossii*, 2019, t. 28, No. 3, pp. 97–106. (in Russian)
18. Kremer I.Ju., Kuznecova I.I. Integrativnyj podhod kak osnova formirovaniya professionalno-kompetentnoj licnosti budusego ucitelja, *Vestnik Doneckogo pedagogiceskogo instituta*, 2017, No. 3, pp. 25–31. (in Russian)
19. Kreneva I.V. *Integrirovannyj kurs kak sredstvo razvitiya mladsih skolnikov v uslovijah uglublennogo izucenija imi nemeckogo jazyka: PhD dissertation (Pedagogy)*. Petrozavodsk, 2003, 243 c. (in Russian)
20. Mazar E.N. “Problema praktiko-orientirovannosti professionalnogo obrazovanija”, in: *Pedagogiceskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka: sbornik naucnyh statej IX mezhdunarodnoj naucno-prakticeskoj konferencii, posvjazenoj pamjati akademika RAO V.A. Slastenina*, pod obsej redakciej A.I. Smoljar. Samara, Samarskij gosudarstvennyj socialno-pedagogiceskij universitet, 2018, pp. 141–144. (in Russian)
21. McKeown S. “Integrated education in Northern Ireland: Education for peace?”, in: *Enlarging the Scope of Peace Psychology: African and World- Regional Contributions*, M. Seedat, S. Suffla, D.J. Christie (Eds.). Springer, US, 2017, pp. 75–92.
22. Palmer S., Young K., Campbell M. Developing an institutional evaluation of the impact of Work-Integrated Learning on employability and employment, *International Journal of Work-Integrated Learning*, 2018, vol. 19, No. 4, pp. 371–383.
23. Papsev A.V., Baranova M.L. Iz opyta raboty po integrirovannomu obučeniju detej s ogranicennymi vozmozhnostjami zdorovja v uslovijah selskoj skoly, *Kultura. Nauka. Integracija*, 2008, No. 3–4, pp. 56–59. (in Russian)
24. *Pedagogiceskij slovar, uceb. posobie dlja stud. vuzov*, V.I. Zagvjazinskij, A.F. Zakirova, T.A. Strokova; red.: V.I. Zagvjazinskij, A.F. Zakirova. Moscow, Akademija, 2008, 345 p.
25. Perez Canado M.L. The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts, *Learning and Instruction*, 2018, vol. 57, pp. 18–33.
26. Perignat E., Katz-Buonincontro J. STEAM in practice and research: An integrative literature review, *Thinking Skills and Creativity*, 2019, vol. 31, pp. 31–43.
27. Samov A.N., Kim O.M. Osobennosti professionalnoj dejatelnosti prepodavatelja inostrannyh jazykov v vuze, *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2020, t. 8, No. 2. (in Russian)

28. Shen J., Sung S., Zhang D.M. Toward an analytic framework of interdisciplinary reasoning and communication (IRC) processes in science, *International Journal of Science Education*, 2016, vol. 37 (17), pp. 2809–2835.
  29. Timofeev V., Timofeeva A., Shramko L. “A Comparative Study of Russian vs English in Teaching Language and Thinking Courses”, in: *International Conference on European Multilingualism: Shaping Sustainable Educational and Social Environment (EMSESE 2019)*, 2019.
  30. *What is Work Integrated Learning?* available at: <https://www.murdoch.edu.au/Work-Integrated-Learning/What-is-WIL/> (accessed: 11.08.2019).
  31. Zagvjazinskii V.I. O cennostno-orientacionnyh osnovanijah obrazovatelnoj sistemy strany, *Obrazovanie i nauka*, 2016, No. 6, pp. 11–22. (in Russian)
- 

**Щипицина Лариса Юрьевна**, доктор филологических наук, доцент, профессор, кафедра немецкой и французской филологии, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, l.shchipitsina@narfu.ru

**Shchipitsina L.Yu.**, PhD in Philology, Associate Professor, Professor, German and French Philology Department, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, l.shchipitsina@narfu.ru

**Дроздова Наталья Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкой и французской филологии, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, n.parilova@narfu.ru

**Drozдова N.A.**, PhD in Education, Associate Professor, German and French Philology Department, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, n.parilova@narfu.ru