

УДК 378.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА» И «ЛИТЕРАТУРА ИСПАНИИ»

М.В. Стехина (Красноярск, Россия)

Е.А. Таранчук (Красноярск, Россия)

И.Д. Гордашевская (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируются и формулируются возможности использования видеоконтента в ходе интегрирования предметного содержания практических и теоретических дисциплин на уровне высшего образования для студентов специализированных факультетов.

Цель статьи – проанализировать теоретические основы использования предметно-языкового интегрирования в иноязычном образовании и продемонстрировать методические приемы работы с видеоконтентом по дисциплинам «Практический курс испанского языка» и «Литература Испании».

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляют критический анализ литературных источников по методике и смежным наукам, анализ базовых понятий исследования, причинно-следственный анализ изучаемых явлений, построение гипотез. Среди эмпирических методов можно указать обобщение имеющегося положительного педагогического опыта, пробное обучение.

Результаты исследования. В ходе исследования были спроектированы и реализованы интегрированные занятия со студентами 2-го курса с использованием видеоконтента по темам «Libros, películas y series de televisión» и «Géneros de obras literarias». В результате студенты не только овладели содержанием смежных дисциплин, но и повысили общий уровень владения испанским языком.

Заключение. На основе интегрирования содержания предложенных дисциплин был отработан практический языковой материал, видеоконтент позволил наиболее полно осуществить дидактические принципы слуховой и зрительной наглядности обучающихся, а также значительно интенсифицировать работу учебной аудитории. Все это позволило сохранить естественный процесс усвоения иностранного языка (испанского), т.к. обучение проходило в форме живого общения и было максимально приближено к реальным речевым ситуациям.

Ключевые слова: предметное обучение, интегрированное обучение, видеоконтент, междисциплинарные связи, смежные дисциплины, испанский язык, аутентичные материалы.

Стехина Марина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

Таранчук Евгения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: shileo@list.ru

Гордашевская Ираида Дмитриевна – старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gid-bm@yandex.ru

Постановка проблемы. На сегодняшний день нет необходимости говорить о роли изучения иностранных языков в условиях новой реальности, будь то общеобразовательная школа, среднее профессиональное

учреждение или высшее учебное заведение. В эпоху глобализации это уже не просто дополнительные возможности для профессионального роста, а необходимость даже в повседневной жизни. Знание хотя бы одного иностранного

языка способствует развитию интеллектуальных характеристик, процессов памяти и качеств личности, что также немаловажно для всестороннего развития человека. В этой связи задача преподавателя заключается прежде всего в том, чтобы перестроить процесс обучения иностранных языков, убрав из него единообразие и тривиальность. «Хорошо обучать, – сказал Я.А. Коменский, – это значит способствовать тому, чтобы кто-либо учился быстро, приятно и основательно. Искусно обучать – это значит хорошо знать надежные приемы хорошего обучения и на их основании вести учащихся быстро, приятно и основательно к знанию вещей» [Коменский, 1982, с. 528].

Это касается содержания и форм самого обучения и влечет за собой изменение подхода к проведению занятия как по практическому, так и по теоретическому курсу иностранного языка. Помимо этого, нельзя забывать о том, что у современной молодежи преобладает клиповость мышления, к основным характеристикам которого, как правило, относятся: «высокая фрагментарность информационного потока; высокое разнообразие и разнородность поступающей информации; навык быстрого переключения между фрагментами информации» [Землинская, Ферсман, 2016, с. 158]. Также по этому поводу педагоги отмечают следующее: «Данный тип мышления – это адаптация мышления к ускорившемуся темпу обмена информацией, возросшая способность поколений последних лет к многозадачности» [Там же, с. 155]. Все это представляет необходимость трансформации и гибкости в преподавании дисциплин, а работа с видеоконтентом как раз учитывает все эти характеристики и особенности.

С некоторых пор высшее образование должно строиться на междисциплинарных началах, как того требует федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования¹. В.С. Сенашенко в этой связи

полагает: «Создание новых образовательных программ, более широкое использование новых образовательных технологий, увеличение разнообразия форм организации учебного процесса способствует образованию междисциплинарных связей, более тесному сближению специализированных дисциплинарных областей» [Сенашенко, 2017, с. 89]. Таким образом, если выстраивать практическое занятие иностранного языка не автономно, а в сочетании со смежными, например теоретическими, дисциплинами, то становится возможным предложить обучающимся ситуации общения на различные темы на иностранном языке, повышать их мотивацию и в ходе такого общения развивать лингвистическую, коммуникативную и профессиональные компетенции. Под последними мы понимаем такие компетенции, как владение понятийным аппаратом теоретической и прикладной лингвистики в профессиональной коммуникации и умение применять его для решения профессиональных задач, то есть в обучении иностранным языкам.

Кроме того, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования задает такие требования к результатам обучения, как гибкость программ за счет вариативности форм, практикоориентированность, что влечет за собой увеличение доли практической подготовки [Федеральный государственный..., 2018]. В связи с этим Е.А. Арнст считает, что «Использование практико-ориентированных заданий позволяет качественно осуществлять практическую подготовку специалистов, обобщать внутридисциплинарные и междисциплинарные знания студентов, формировать умение решать практические задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью [Арнст, 2020, с. 34]. В этом контексте нельзя не упомянуть и психологическую сторону в преподавании иностранного языка как учебной дисциплины. По этому поводу И.А. Зимняя считает, что «специфика учебной дисциплины – иностранного языка – определяет включение дополнительных, собственно психологических принципов, таких как коммуникативность обучения (учебно-комму-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilnyami-podgotovki-125> (дата обращения: 24.09.2024).

никативные задачи, коммуникативное исправление ошибок, и т.д.), то есть включение общения в обучение как формы взаимодействия» [Зимняя, 1991, с. 22].

Методологию исследования составляют интегративный подход на базе междисциплинарного обучения, изучение и анализ научно-методической литературы по смежным наукам, анализ базовых понятий исследования, причинно-следственный анализ изучаемых явлений, построение гипотез; прогнозирование, проектирование.

Обзор научной литературы. Междисциплинарный подход в процессе преподавания иностранного языка предполагает использование приемов интегрированного обучения, которое является инструментом для изучения содержания (контента) и языка одновременно. Как полагает Н.Ю. Северова, «в настоящее время правомерно говорить о том, что в современной педагогической науке сложился интегративный подход, занимающий одну из господствующих позиций в образовании» [Северова, 2017, с. 61]. Ключевую роль в этом случае играет процесс интегрирования, а именно внедрение разных, но смежных по одной образовательной программе дисциплин, для которых не отводится должного объема часов при обучении второму иностранному языку на специализированном факультете. Как следствие, это не всегда позволяет достичь высокого уровня знаний и владения языком, а потребность и желание обучающихся знать, уметь и применять его в профессиональной сфере возрастают. Тем более что стейкхолдеры (заинтересованные стороны) предпочитают иметь хорошо подготовленные кадры для конкретного рабочего места, сложных видов деятельности и ускоренного выхода на рынок труда. «Одним из критериев качества образовательных программ является планирование и оценка заинтересованными сторонами (стейкхолдерами) результатов обучения и непрерывное совершенствование программ на основе этой оценки», – пишут по этому поводу А.И. Чучалин, М.С. Таюрская, Е.А. Муратова [Чучалин, Таюрская, Муратова, 2014, с. 26], то есть один сотрудник, который

знает и может говорить как минимум на двух иностранных языках, являет собой уникальность для предприятия, по крайней мере, с целью экономики. Таким образом, задача преподавателя высшего учебного заведения – организовать учебный процесс так, чтобы второй иностранный язык усваивался качественно и в равном объеме с первым. В этой связи мы согласны с мнением Е.С. Мироненко: «...важно, чтобы двуязычные программы были хорошо организованы и использовали соответствующие ресурсы и меры поддержки (обучение методологии, языку и т.д.)» [Мироненко, 2021, с. 38]. К.В. Болотская отмечает следующее преимущество интегративного подхода: «...интегрированный подход к обучению лингвотеретическим дисциплинам позволит обеспечить более эффективное формирование профессиональной компетенции обучающихся и целостности их картины мира. Для преподавателей появится возможность в полной мере использовать возможности взаимосвязи дисциплин для формирования у студентов более полноценных знаний о языке и возможных сферах его функционирования как средства общения» [Болотская, 2019, с. 213].

И еще один аргумент в пользу применения интегрированного подхода выделяет Т.А. Старшинова: «Реализация интегративного подхода в образовании позволяет сформировать органическую целостность образовательного процесса (содержание, принципы, методы, формы обучения, все компоненты целостной деятельности: целеполагание, планирование, практическая деятельность, самоконтроль, коррекция), системность в комбинировании элементов различных концепций» [Старшинова, 2013, с. 234].

Как показывает анализ научно-методической литературы, одна из основных идей интегрированного обучения заключается во внедрении изучения теоретических и практических дисциплин на иностранном языке. В этом случае предметное содержание практических дисциплин возможно изучать параллельно с освоением теоретического курса иностранного языка. Как известно, основные компоненты педагогического процесса двигаются по следующей

траектории: постановка цели – отбор содержания – методов – форм – средств – рефлексия – результат. Для достижения названных целей – формирования профессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков – мы полагаем, что необходимо тщательно продумывать содержание изучаемой дисциплины, или, как сейчас принято называть, контент (от лат. content), то есть отбор содержания первичен перед тем как выбирать методы, формы и средства для получения необходимого результата.

В.С. Басюк и О.А. Фиофанова в этой связи считают, что «...содержание образования – это отнюдь не выбитая на каменных скрижалях и застывшая на годы или десятилетия конструкция. Содержание образования – это совокупность взаимосвязанных, а часто и взаимообуславливающих и взаимодополняющих смыслов и значений, отражающих адекватные и актуальные представления о мире во всем многообразии его форм, процессов и отношений» [Басюк, Фиофанова, 2017, с. 50]. В данной статье мы рассматриваем использование видеоконтента в процессе интегрирования практической и теоретической дисциплин на испанском языке.

Для демонстрации наглядного примера такого интегрирования мы руководствовались первым этапом разработки учебных материалов, предложенным П.В. Сыроевым. Автор предлагает данные этапы как совокупность предметно-тематических модулей, которые относятся к разным профильным дисциплинам. Однако подобный подход также возможен для работы с однопрофильными дисциплинами. Мы придерживаемся первого этапа. Автор определяет его именно содержанием предметно-тематических модулей интегрированного курса, который начинается с анализа интересов и потребностей обучающихся. Данный этап предполагает реализацию двух важных методических принципов, а именно принципа опоры на межпредметные связи и принципа преемственности [Сыроев, 2020, с. 171].

Как говорит название нашей работы, мы фокусируем внимание на интегрировании конкретно содержания, то есть видеосодержания,

или, как принято называть, видеоконтента двух дисциплин. Мы разделяем взгляд Е.В. Родионовой на то, что «хотя на практике преобладающая часть образовательных программ с использованием предметно-языкового интегрированного обучения реализуется на основе английского языка, однако эта методика может быть реализована и на основе других языков» [Родионова, 2019, с.135].

В этой связи предлагаем пример практического применения интегрированного занятия с привлечением видеоконтента по дисциплине «Практический курс испанского языка» у студентов-бакалавров факультета иностранных языков. Данная дисциплина выполняет роль интегративного базиса. Далее мы пошагово представим практическое занятие по темам «Libros, películas y series de televisión» и «Géneros de obras literarias»². Для интегрирования дополнительного материала была предложена дисциплина по выбору «Литература Испании». Данная дисциплина преподается на русском языке, однако ее содержание может служить богатым материалом для работы с грамматическими структурами. Например, биография писателя позволяет отработать такую тему, как *pretérito perfecto indefinido de indicativo* (простое прошедшее время изъявительного наклонения). Как известно, при изучении данного грамматического времени в испанском языке возникают определенные трудности, а именно каждый глагол имеет свои особенности в образовании, спряжении и употреблении, не говоря уже об исключениях из правил. Все это требует четкой отработки форм глагола для их корректного употребления в речи. Еще один пример – описание происходящего события в произведении также позволяет выработать четкость в использовании еще одного грамматического времени, которое называется *pretérito imperfecto de indicativo* (несовершенное прошедшее время изъявительного наклонения).

Итак, начнем с того, что изучение любой темы требует продуманного введения. В качестве

¹ Verdía, E., Fontecha, M. (2005). *En acción 2*. Curso de español. Nivel intermedio. Libro del alumno. En CLAVE-ELE.

введения в ту или иную тему, неважно, лексическую или грамматическую, предлагаются различные методики и приемы. Самой распространенной является работа с текстом, к которому предлагаются различные задания, например: прочитать, понаблюдать за главными героями, действием, развязкой и так далее. Поэтому именно курс «Литература Испании» является наиболее подходящим в этом случае. Работа с литературными произведениями означает не только общее развитие личности, но и развитие речи, обогащает словарный запас, что напрямую связано с умением говорить на иностранном языке. Практически каждое произведение экранизировано, так что подобрать адекватный учебный контекст, сопряженный с изучаемой дисциплиной для работы над языковым материалом, не представляет трудностей. Также могут быть предложены картинки как наглядность, при рассмотрении которых возникает та или иная реакция. С.С. Жданов по этому поводу считает, что «на помощь учителю иностранного языка приходит наглядность, под которой понимают специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности» [Жданов, 2015, с. 2]. Автор уточняет, что «в методике наглядность может использоваться двояко: с одной стороны, она может выступать средством обучения, которое позволяет учащимся овладеть языковыми нормами, понимать речь на слух и выражать свои мысли в процессе общения. С другой стороны, наглядность может являться источником информации, который вводит учащегося в образ страны изучаемого языка» [Там же]. В работе с видеоконтентом мы также имеем дело с картинками, только с подвижными. Это, в свою очередь, имеет много общего со статическими картинками.

При планировании занятия преподавателю важно сделать правильный подбор видеоисточника, в котором должно быть достаточно пространства для предположений, вопросов и так далее. Это должно побуждать к обдумыванию и говорению. В свою очередь, выбор видео-

контента обусловлен прежде всего этапом обучения, уровнем владения языком, интересом, лексическим и грамматическим аспектом. В нашем случае описывается средний этап, который предполагает разговорно-содержательный, страноведческий, межкультурный, невербальный аспекты, а также аспекты художественного фильма в широком смысле этого понятия. Не обязательно ставить перед собой задачу проработать все вышеназванные аспекты. Исходя из потребности проводимого занятия, преподаватель может делать акцент на тех аспектах, которые считает необходимыми для отработки.

Таким образом, для начала нужно отметить важность просмотра видеосюжета перед его демонстрацией на занятии. Полностью просмотренное видео позволяет выбрать соответствующие отрывки с ключевой функцией для того, чтобы определить, насколько оно является коммуникативным.

Приведем пример из вышеуказанного УМК для работы с темой «Libros, películas y series de televisión». Основная задача заключается в отработке вокабуляра по жанрам книг или фильмов, а также развитие коммуникативного навыка описания просмотренного фильма либо прочитанной книги. Работа с видеоконтентом проходила в три этапа, согласно классической логике работы с видеоматериалами на занятии: задания до просмотра (pre-watching stage), во время просмотра (while-watching stage), после просмотра (post-watching stage) [Harmer, 2000, p. 282–293]. Задания на каждом этапе были направлены на решение определенных дидактических задач.

На допросмотровом этапе предлагаемые задания направлены на то, чтобы вызвать интерес у обучающихся, а также для облегчения понимания. Это предварительная работа с лексикой, которую можно видеть либо в учебнике, либо на экране проектора. Также это может быть задано в качестве домашнего задания. Во время просмотра можно предложить различные задания. В нашем случае проходит работа с видео «Géneros literarios», взятого, например, из видеохостинга vimeo, либо rutube.ru. Данный

сюжет дает возможность ввести лексику по теме без предварительного заучивания на испанском языке. Также он соответствует уровню знаний и умений обучающихся.

Интегрируя предложенный видеоконтент, мы в первую очередь работаем с лексикой первой дисциплины и с содержательной стороной второй дисциплины. Задания могут формулироваться следующим образом: – *Vean el video siguiente.* – *Determinen el género del argumento.* – *¿De qué trata en el video?* etc. – *¿Cómo sería el argumento?* etc.

В свою очередь, при изучении теоретического курса «Литература Испании» можно продублировать вокабуляр, изучаемый в рамках практического курса испанского языка, либо наоборот: ввести здесь новую лексику для дальнейшей ее отработки и применения на практическом курсе.

Дополнительные приемы работы на среднем этапе предполагают умение выразить чувства, настроение, которые связаны с подготовкой к сюжету. В этом случае первичная работа предполагается в теоретическом курсе, а именно рекомендуется проработать выбранные произведения для изучения, как было упомянуто выше. Задания можно формулировать так:

– *Escuchen el sonido del video. Digan que asociaciones les provoca esta música. ¿En qué piensan mientras la escuchan?* etc.

– *Imagínense dónde y cuándo podría pasar la escena del episodio. ¿Qué personajes actúan en ella? ¿Cómo se ven? ¿Qué ambiente reina? ¿Qué pasa?* etc.

В качестве путеводаителя можно предложить обучающимся рассказ по следующей схеме: *tiempo/época, lugar, protagonistas, apariencia/ropa, ambiente, tema de la escena* etc.

Далее следует сам просмотр. В этом случае также определяется, какой конкретно просмотр следует предложить обучающимся. Например, выборочный просмотр предполагает содержательно-языковое извлечение информации. В этом случае продолжается стимулирование речевой деятельности через конкретно-ситуативное мышление, осуществляемое в процессе

восприятия сюжета. Задания для 1-го просмотра могут формулироваться так:

– *Vean el argumento por partes. Encuentren las frases con estructuras gramaticales y escríbanlas.*

2-й просмотр предполагает активизацию структуры. Задания для него могут формулироваться следующим образом:

– *Sin mirar el video reproduzcan la estructura necesaria por el argumento.*

Далее повторно просматривается этот же сюжет (можно в быстром темпе либо без звука). Задания могут быть следующими:

– *Cambien el diálogo por el monólogo, o viceversa.*

– *Hagan preguntas por el argumento visto.*

– *Preparen la narración usando otro tiempo gramatical.*

Послепросмотровый этап может быть связан с озвучиванием немого сюжета или демонстрацией диалога по ролям. Рекомендуется менять сюжеты с целью различных языковых реакций. Это обеспечивает развитие навыков устной иноязычной речи, речевого слуха, речевого внимания, речевой памяти обучающихся.

В случае детального просмотра предполагается акцентирование на любой интересующей информации: реконструкция локального действия, что-то особенное, бросающееся в глаза, информация об отношениях, информация места, страноведческая информация. Поиск деталей – одна из познавательных задач, которая планирует высказывание. Детали могут быть разного рода, например: даты, цифры, имена, герои и так далее. При этом предварительно обучающиеся должны прочитать определенный фрагмент из заданного произведения и на занятии просмотреть видеосюжет. Предполагаемое задание:

– *Vean el argumento y noten el lugar donde..., ¿dónde se cambia el lugar y por qué?*

По желанию либо необходимости можно поработать со спецэффектами сюжета, которые также помогают выявить нужную информацию.

Глобальный просмотр более приемлемый и продуктивный для среднего этапа, так как мы имеем дело с ответами на вопросы, пониманием

процесса или явления, умозаключением (самостоятельный логический вывод), гипотезой, которая строится на предположении на основе просмотренного.

В качестве итогового контроля были предложены различные задания. Одно из них мы представим в данной статье. Обучающиеся просматривали сюжет художественного фильма «Собака на сене» по мотивам известного произведения Лопе де Вега. В качестве монологического высказывания обучающиеся должны были подготовить рассказ по просмотренному, при этом употребить вокабуляр по теме, указанной выше. Диалогическое высказывание предусматривало беседу о героях сюжета, об эмоциях, которые вызвал просмотренный сюжет, а также возможные рекомендации для просмотра фильма. Кроме этого, был подготовлен групповой проект по теме «Бессмертная комедия великого испанского драматурга Лопе де Вега» Обучающиеся были разделены на мини-группы и представляли в проекте биографию автора и создание произведения (1-я группа), а также характеристику комедии и ее главных героев (2-я группа). Таким образом, мы имели возможность увидеть итоговый результат интегрирования смежных дисциплин: с одной стороны, смысловое содержание названного произведения было проработано в рамках дисциплины «Литература Испании». С другой – в ходе выполнения заданий студенты обсуждали содержание произведения и представляли проект на испанском языке с использованием в речи активной лексики по теме в рамках дисциплины «Практический курс испанского языка».

Результаты исследования. Таким образом, существует немало методических приемов для работы над лексической, грамматической либо коммуникативной темой. В этом случае преподавателю важно помнить о том, что цели обучения теоретической дисциплины должны быть согласованы с целью обучения практической дисциплины. Основным результатом нашего исследования является углубление знаний обучающихся о других культурах, развитие навыка говорения в ходе общения с использованием

иностранного языка, моделирование ситуаций общения на различные темы в профессиональной сфере с применением интегрированного обучения в процессе преподавания теоретической и практической дисциплин на иностранном языке (испанском).

Исходя из всего вышесказанного, мы полагаем, что можно охарактеризовать применение видеоконтента как естественный метод обучения иностранному языку и согласимся с мнением Л.Ф. Лихомановой и Н.Л. Серышевой, которые считают, что «к достоинствам видео при обучении иностранному языку относят комплексный характер видеоматериалов, которые, помимо содержательной стороны общения, содержат визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленной зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящего. Визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте» [Лихоманова, Серышева, 2011, с. 193].

Заключение. Таким образом, интегрирование дидактических и методических материалов, применяемых как для практической, так и для теоретической дисциплины, оказывает существенную помощь в развитии коммуникативных навыков и умений. И те и другие знания и умения развиваются за счет многогранности и универсальности видеопроекции. Медийность и объясняющая сила видеоконтента дают возможность преподавателю рационально проводить занятие с помощью динамически воздействующих элементов видеоизображения. Кроме того, налицо решение познавательных и воспитательных задач, которые способствуют анализу учебной информации, синтезу фактов, процессов, явлений. Видеоконтент, интегрированный в занятие, является незаменимым средством педагогического наблюдения и эксперимента. Говоря об интегрированном обучении, следует отметить, что оно направлено на повышение ключевых навыков, в частности

владения иностранным языком, а также на повышение качества многоязычного образования и мотивации обучающихся. Как правильно заметил в этой связи Д. Ласагэбэстер, «общие преимущества этого типа образования связаны с улучшением мотивации, расширением знаний конкретной терминологии, укреплением межкультурной коммуникативной компетентности, осмысленным и коммуникативным обучением, продвижением взаимодействия учителя с учеником и ученика с учеником и, как следствие, улучшением общего уровня владения языком» [Lasagabaster, et al., 2010].

В нашей работе использовались следующие общетеоретические методы: изучение теоретической литературы по методике и смежным наукам, критический анализ литературных

источников, анализ базовых понятий исследования, причинно-следственный анализ изучаемых явлений; построение гипотез; прогнозирование, проектирование. Среди эмпирических методов можно указать обобщение имеющегося положительного педагогического опыта, пробное обучение, то есть обучение без глубокого и длительного изучения самой проблемы, но на основе собственного опыта и эрудиции, благодаря которым подтверждается или опровергается первоначальное предположение. Названные методы исследования применялись комплексно на разных этапах исследования: сбор и обобщение теоретического материала; этап подготовки и проектирования практических занятий; проведение занятий и рефлексивно-оценочный этап, то есть подведение итогов.

Библиографический список

1. Арнст Е.А. Использование практико-ориентированных заданий на учебных занятиях в ходе реализации требований ФГОС нового поколения // Образование, карьера, общество. 2020. № 4 (67). С. 32–34.
2. Басюк В.С., Фиофанова О.А. Анализ подходов к обновлению содержания образования: изменение роли носителей содержания образования и регуляторов образовательных стандартов // Образовательные стандарты и педагогическая практика. Наука и школа. 2017. № 4. С. 50–56.
3. Болотская К.В. Интегрированный подход в системе теоретической подготовки будущих лингвистов-японистов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 209–218. DOI: 10.15593/2224-9389/2019.1.17
4. Жданов С.С. Видео как средство наглядности при представлении иноязычного лингвострановедческого материала // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/video-kak-sredstvo-naglyadnosti-pri-predstavlenii-inoazychnogo-lingvostranovedcheskogo-materiala> (дата обращения: 15.10.2024).
5. Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4 (255). С. 153–159.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с. (Библиотека учителя иностранного языка).
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
8. Лихоманова Л.Ф., Серышева Н.Л. Возможности использования видео в процессе обучения иностранному языку // Материалы научно-методической конференции Северо-западного института управления. 2011. № 1. С. 193–200.
9. Мироненко Е.С. Применение технологии CLIL при разработке дополнительных общеобразовательных программ: проблемы и перспективы // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 36–52. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-36-52

10. Родионова Е.В. CLIL и другие подходы к междисциплинарной интеграции иностранного языка и учебного предмета: сходства и отличия // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 1. С. 134–137.
11. Северова Н.Ю. Оптимизация языкового образования на основе межпредметной и метапредметной интеграции // Интеграция в образовании: проблемы и пути решения: сб. науч. ст. / отв. ред. И.В. Павлов, Е.Г. Хрисанова, Н.Г. Гаврилова, Л.Н. Иванова. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. С. 60–65.
12. Сенашенко В.С. Междисциплинарность образования как отражение многообразия окружающего мира // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 1. С. 88–95. DOI: 10.15826/umpra.2017.01.008 (дата обращения: 15.10.2024).
13. Старшинова Т.А. Педагогическая интеграция как системное явление // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 16. С. 234–236. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-integratsiya-kak-sistemnoe-yavlenie> (дата обращения: 22.09.2024).
14. Сысоев В.П. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169–178.
15. Чучалин А.И., Таюрская М.С., Муратова Е.А. Оценка стейкхолдерами результатов обучения в системе гарантий качества образовательных программ // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 26–35.
16. Harmer, J. (2000). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
17. Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing. URL: https://www.academia.edu/81164235/CLIL_in_Spain_Implementation_Results_and_Teacher_Training (дата обращения: 23.09.2024).

THE USE OF VIDEO CONTENT IN THE PROCESS OF INTEGRATING SUBJECT CONTENT ON THE EXAMPLE OF DISCIPLINES *PRACTICAL SPANISH LANGUAGE COURSE AND LITERATURE OF SPAIN*

M.V. Stekhina (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Taranchuk (Krasnoyarsk, Russia)

I.D. Gordashevskaya (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes and formulates the possibilities of using video content in the course of integrating the subject content of disciplines at the level of higher education, using students of language training programs as an example.

The purpose of the article is to analyze the theoretical foundations of using the technology of subject-language integrated learning (CLIL) in foreign language education and to demonstrate methodological techniques for working with video content in the disciplines *Practical Course of the Spanish Language* and *Literature of Spain*.

Methodology and research methods. The research methodology consists of a critical analysis of literary sources on methodology and related sciences, analysis of basic research concepts, cause-and-effect analysis of the phenomena under study, and hypothesis generation. Among the empirical methods, one can specify a generalization of existing positive pedagogical experience and trial training.

Research results. During the study, integrated classes with 2nd-year university students were designed and implemented using video content on the topics “Libros, películas y series de televisión” and “Géneros de obras literarias”. As a result, the students not only mastered the interdisciplinary content of the disciplines, but also improved their overall level of Spanish language proficiency.

Conclusion. Based on the integration of the content of the proposed disciplines, practical language material was developed. The video content allowed to most fully implement the didactic principles of auditory and visual clarity of students, as well as to significantly intensify the classroom. All of these allowed to preserve the natural process of learning a foreign language (Spanish), since the training took place in the form of live communication and was as close as possible to real speech situations.

Keywords: *subject-integrated learning, CLIL technologies, video content, interdisciplinary connections, Spanish language, authentic materials.*

Stekhina, Marina V. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Germanic-Romance Philology and Foreign Language Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

Taranchuk, Evgeniya A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Germanic-Romance Philology and Foreign Language Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: shileo@list.ru

Gordashevskaya, Iraida D. – Senior Lecturer, Department of Germanic-Romance Philology and Foreign Language Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: gid-bm@yandex.ru

References

1. Arnst, E.A. (2020). The use of practice-oriented tasks in classes during the implementation of the requirements of the new generation Federal State Educational Standard. *Obrazovanie, karera, obshchestvo* [Education, Career, Society], 4 (67), 32–34.
2. Basyuk, V.S., & Fiofanova, O.A. (2017). Analysis of approaches to updating the content of education: changing the role of carriers of the content of education and regulators of educational standards. *Obrazovatelnye standarty i pedagogicheskaya praktika. Nauka i shkola* [Educational Standards and Pedagogical Practice. Science and School], 4, 50–56.

3. Bolotskaya, K.V. (2019). An integrated approach in the system of theoretical training of future Japanese linguists // *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki* [Bulletin of PNIPU. Problems of Linguistics and Pedagogy], 1, 209–218.
4. Zhdanov, S.S. (2015). Video as a means of visualization in the presentation of foreign-language linguocultural material. *Interexpo Geo-Sibir* [Interexpo Geo-Siberia], 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/video-kak-sredstvo-naglyadnosti-pri-predstavlenii-inoyazychnogo-lingvostranovedcheskogo-materiala> (access date: 15.10.2024).
5. Zemlinskaya, T.E., & Fersman, N.G. (2016). Methods of university education in the context of clip thinking of a modern student. *Nauchno-tekhicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta* [Scientific and technical statements of the St. Petersburg State Polytechnical University]. Series: Humanities and social sciences. 4 (255), 153–159.
6. Zimnyaya, I.A. (1991). *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of Teaching Foreign Languages at School]. Moscow.
7. Komensky, Ya.A. (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected Pedagogical Works], Vol. 1. Moscow.
8. Likhomanova, L.F., & Serysheva, N.L. (2011). Possibilities of using video in the process of teaching a foreign language. *Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii Severo-zapadnogo instituta upravleniya* [Materials of the Scientific and Methodological Conference of the North-West Institute of Management], 1, 193–200.
9. Mironenko, E.S. (2021). Application of CLIL technology in the development of additional general educational programs: problems and prospects. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and Psychology of Education], 1, 36–52. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-36-52
10. Rodionova, E.V. (2019). CLIL and other approaches to interdisciplinary integration of foreign language and subject: Similarities and differences. *Evrasiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal], 1, 134–137.
11. Severova, N.Yu. (2017). Optimization of language education based on interdisciplinary and metasubject integration. In: *Integratsiya v obrazovanii: problemy i puti resheniya* [Integration in education: problems and solutions] (pp. 60–65). Edited by I.V. Pavlov, E.G. Khrisanova, N.G. Gavrilova, L.N. Ivanova. Cheboksary.
12. Senashenko, V.S. (2017). Interdisciplinarity of education as a reflection of the diversity of the surrounding world. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 21, 88–95. DOI: 10.15826/umpa.2017.01.008
13. Starshinova, T.A. (2013). Pedagogical integration as a systemic phenomenon. *Vestnik Kazanskogo technologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Kazan Technological University], 16, 234–236. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-integratsiya-kak-sistemnoe-yavlenie> (access date: 09.22.2024).
14. Sysoev, V.P. (2020). Stages of development of educational materials for subject-language integrated learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika I mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication], 3, 169–178.
15. Chuchalin, A.I., Tayurskaya, M.S., & Muratova, E.A. (2014). Stakeholders' assessment of learning outcomes in the quality assurance system of educational programs. *Vysseee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 10, 26–35.
16. Harmer, J. (2000). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
17. Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing. https://www.academia.edu/81164235/CLIL_in_Spain_Implementation_Results_and_Teacher_Training (access date: 09.23.2024).