

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 139–146. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 139–146.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-139-146>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СТРУКТУРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнова Светлана Алексеевна, кандидат культурологии, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, grace-noire@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1276-7167>

Аннотация. В статье рассматривается методика создания проблемно ориентированной среды на занятиях иностранным языком в вузе как актуальной технологии, развивающей универсальные и профессиональные компетенции студентов, которая способствует более глубокому пониманию изучаемого материала и применению полученных знаний на практике, чем при использовании опыта классического обучения. Изучаются принципы данной педагогической технологии и анализируются преимущества и недостатки ее практического применения. Цель статьи – исследовать теоретическую сторону вопроса и экспонировать возможности данной концепции построения занятий в вузе с возможностью концептуальных изменений всего процесса обучения, а именно существенное переосмысление роли преподавателя и студента и в целом содержания их коллективной академической деятельности.

Ключевые слова: проблемно ориентированная среда, педагогическая технология, универсальные и профессиональные компетенции, методика преподавания иностранного языка, самостоятельная работа студентов, активное обучение, критическое мышление, креативность в обучении, геймификация.

Для цитирования: Смирнова С.А. Образовательный потенциал проблемно ориентированного обучения как педагогической технологии в структуре высшего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 139–146. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-139-146>

Research Article

EDUCATIONAL POTENTIAL OF PROBLEM-BASED LEARNING AS A PEDAGOGIC TECHNOLOGY IN THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION

Svetlana A. Smirnova, Candidate of Cultural Studies, Kostroma State University, Kostroma, Russia, grace-noire@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1276-7167>

Abstract. The article considers the method of creating a problem-oriented environment in foreign language classes at a higher education institution as topical technology that develops students' universal and professional competences, contributes to a deeper understanding of the studied material and the application of the knowledge in practice than in the experience of classical education. The questions of technological principles of this pedagogic technology are studied and the advantages and disadvantages of its implementation are analysed. The article aims to explore the theoretical side of the issue and exhibit the possibilities of this concept of making higher education classes with the possibility to conceptually change the learning process, namely radical rethinking of the teacher – student roles and the overall academic content of their collective activities.

Keywords: problem-based education, pedagogic technology, universal and professional competences, methods of teaching foreign language, independent students' work, active learning, critical thinking, creativity in learning, gamification.

For citation: Smirnova S.A. Educational potential of problem-based learning as a pedagogic technology in the structure of higher education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 139–146. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-139-146>

Введение

Повышение качества подготовки конкурентоспособного и компетентного специалиста – выпускника вуза, овладевшего универсальными и профессиональными компетенциями, представляется одной из первостепенных целей в концепции развития системы высшего образования в России. Инновационные процессы, происходящие в системе образования в последние годы, не только требуют больших усилий со стороны обучающихся, но и ставят новые задачи перед педагогами высшей школы. Среди необходимых умений, которыми должен обладать преподаватель вуза, особое внимание привлекает способность создавать на занятиях проблемно ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных актуальным ФГОС. Данное умение становится основополагающим в деятельности педагога высшей школы, так как преподаватель должен не только изучить особенности проблемного обучения, но и уметь проектировать и работать в проблемно ориентированной учебной среде на практике.

Научная новизна исследования состоит в попытке выявить и проанализировать положительные и отрицательные стороны работы со студентами через решение проблемно ориентированных заданий на занятиях иностранным языком в вузе.

Современное поколение обучающихся, имея круглосуточный доступ в Интернет, уже не воспринимает преподавателя в статусе единственного источника истины и не стремится черпать информацию из книг. В связи с этим утверждается, что знания должны даваться с привязкой к действительности, развивать компетенции, которые будут востребованы у обучающихся в течение всей жизни. Учебный процесс должен стать креативным и мотивирующим, новаторским и захватывающим, что невозможно без применения современных технологий и новых методов обучения. Современный преподаватель должен владеть технологиями, активизирующими работу студентов, и уметь разнообразить и преобразить сам процесс обучения. В арсенале преподавателя должно быть множество разнообразных методов проведения занятий, способствующих повышению интереса обучающихся к изучаемой дисциплине и учёбе в целом. Использование новых методик значительно улучшает процесс освоения материала, учит студентов мыслить и применять знания, полученные на практических занятиях [Смирнова: 205]. В статье рассматривается один из методов, вызывающих положительную обратную связь у студентов, а именно создание проблемно ориентированной среды на занятиях иностранным языком в вузе.

Цели создания проблемно ориентированной среды как необходимого условия реализации проблемно ориентированного обучения

Само слово «проблема» происходит от греческого «задача», в широком смысле – это сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке – противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для её разрешения [Большой энциклопедический словарь]. В основе проблемно ориентированного обучения лежит конструктивистский подход, который подчеркивает важность реконструкции опыта в процессе формирования новых знаний [Пиаже: 23]. Созданием на занятиях проблемно ориентированной среды преподаватели высшей школы занимались еще в середине XX столетия. В это время в связи с глобальными переменами, происходившими в обществе, экономике, образовании и всех сферах человеческой жизни, требовалось повысить компетентность и гибкость обучающихся и выпускников вузов за счет развития креативности мышления и внедрения новаторских методов обучения. Именно в эту эпоху на основании проводимых психологических исследований появились новые педагогические практики, целью которых было «вместо предоставления священных истин создать условия для того, чтобы вызвать собственное мышление у студентов» [Глазерсфельд]. Впервые проблемно ориентированное обучение было применено в медицинских вузах, где требовалось найти эффективный способ переноса теоретических знаний на практическую деятельность [Lu Liu Xiaohuang Du]. Три медицинские школы: университет Лимбурга в Маастрихте (Нидерланды), университет Ньюкасла в Австралии и университет в Нью-Мексико в Соединенных Штатах – разработали модель проблемно ориентированного обучения и внедрили ее в собственную педагогическую практику [Шухов: 53]. Постепенно метод начал широко применяться не только в сфере преподавания медицины, но и в других сферах образования, от дошкольного до высшего.

Методика преподавания иностранного языка в рамках проблемно ориентированного обучения становится всё более популярной не только в западных высших школах, но и российских вузах, ведь она направлена на стимулирование самостоятельной работы студентов, когда акцент смещается с преподавателя на деятельность и развитие самого учащегося. В зарубежных практиках было предпринято немало попыток дать дефиницию понятия проблемно ориентированного обучения. Например, американский врач и медицинский педагог Ховард Барроус, принимавший участие в разработке данной методики в университете МакМастер в Канаде, даёт опреде-

ление с точки зрения конкретных атрибутов, присутствующих данному методу [Bargows]. К ним относятся такие параметры, как личностная ориентированность, организованность процесса обучения вокруг проблемы и направленность на работу в небольших группах, где преподаватель выступает в качестве посредника. Савин-Баден, профессор исследований в области высшего образования и директор исследовательской группы Learning Innovation Research Group в университете Ковентри (Англия) предлагал выделять пять видов проблемно ориентированных занятий: для достижения знания, для профессиональной деятельности, для междисциплинарного понимания и осмысления, для межотраслевого обучения и для получения критических компетенций [Savin-Baden].

В системе отечественного образования современный преподаватель иностранного языка, реализующий программы ФГОС, в первую очередь должен развивать коммуникативную компетенцию, при этом делая акцент на обучении «живому общению», одновременно совершенствуя у студентов универсальные компетенции, такие как умение работать в команде, способность формулировать и отстаивать своё мнение, толерантно относиться к другим культурам, способность мотивированно и самостоятельно обучаться в течение всей жизни. При осуществлении данных задач отбор материала и составление заданий для изучения должны соответствовать принципам проблемно ориентированного обучения. Преподавание иностранного языка путем создания проблемно ориентированной среды представляется одним из перспективных направлений современного обучения, так как позволяет опираться не только на знания самого иностранного языка, но и затрагивать междисциплинарность и делать акцент на будущей профессии обучающихся [Малюга: 84].

Проблемно ориентированное обучение предоставляет студентам свободу в поиске и изучении информации для решения поставленной преподавателем задачи. Эту методику можно считать успешной с точки зрения вовлечения учеников в образовательный процесс и получения не только теоретических знаний, но не менее важных практических навыков. Умение преподавателя проводить занятия, выстроенные согласно принципам проблемно ориентированного подхода, основываются на готовности самих студентов воспринимать те виды деятельности, которые предлагает педагог. В основном это осуществляется в том случае, когда студенты владеют так называемыми soft skills, например высоким уровнем свободной коммуникации, умением работать в команде, креативностью и критическим мышлением.

Таким образом, представляется, что проблемно ориентированное обучение в рамках дисциплины «Иностранный язык» является актуальным, так

как успешно реализуется именно в малых учебных группах (оптимально – 10–15 человек), позволяет координировать работу не только всего коллектива, но и каждого обучаемого в отдельности, может быть ориентировано на личность студента и позволяет на каждом занятии решать конкретную, отдельную от других, новую проблемную практическую задачу.

В данном случае преподаватель становится координатором и наставником, тьютором и гидом, сопровождающим и направляющим учебный процесс, а не авторитарным руководителем, излагающим теорию и проверяющим ошибки. Он становится дизайнером проблемно ориентированной среды, его основная цель в данном случае – вовлечь обучаемых в процесс выполнения задания таким образом, чтобы обучение превратилось в естественный процесс решения задачи, желательно, чтобы она была взята из реальной жизни, а лучше – была бы связана с будущей профессией студентов. Также необходимо проводить занятие таким образом, чтобы студенты подошли к выполнению проблемного задания осознанно, мотивированно, критически и равнодушно. Преподаватель должен уметь соотносить проблемную ситуацию, с одной стороны, с тезаурусом обучаемых, а с другой – предусмотреть, чтобы она была достаточно трудной, а не банальной; опираясь при этом на основные дидактические принципы (научность, систематичность, наглядность и т. д.) [Виноградова: 493].

Главные цели, которые преследует преподаватель, занимающийся дизайном проблемно ориентированной среды обучения – это развитие у обучаемых способности находить решение поставленной проблемы, одновременно учиться работать с информацией, вычленять главное, доказывать свою точку зрения, умение грамотно вести дискуссию, делать выводы. При этом акцент делается не на получении готовых знаний, а на их поиск и осмысление, на совместную работу преподавателя и студента. Технология работы в проблемно ориентированной среде является интерактивным видом учебной деятельности, что позволяет взаимодействовать всем участникам, студентам и педагогу.

Работая в созданной преподавателем проблемно ориентированной учебной среде, студенты учатся анализировать предложенные учебные ситуации, оценивать возможности, выбирать путем обсуждения наилучший вариант и составлять план осуществления решений, проводить рефлексию. В качестве результата ожидается устойчивый навык решения практических проблемных задач. При этом формируются следующие универсальные компетенции: развитие навыка структурирования информации, стратегические и тактические навыки, критический анализ получаемого опыта при принятии решений, плодотворная коммуникация в процессе обсуждения проблемы, развитие систем-

ного, мировоззренческого метазнания. Как следствие наблюдается повышение мотивации обучаемых, развитие их интеллектуальных способностей, единение коллектива, взаимоуважение. Всё это обязательно будет востребовано в дальнейшем обучении и профессиональной деятельности будущих специалистов.

Планирование, организация и проведение проблемно ориентированного занятия

Подготовка к проведению проблемно ориентированного занятия требует немалых усилий со стороны педагога высшей школы. Первая ступень создания подобного занятия происходит во внеаудиторное время и должна быть посвящена методическому обдумыванию темы и анализу выбранного для этой цели языкового материала для обучения. Для этого необходимо просмотреть материал, который студенты должны самостоятельно изучить заранее, чтобы быть готовыми к плодотворной работе в аудиторное время. В настоящее время в связи с сокращением количества аудиторных часов и увеличением учебной нагрузки, определённой на самостоятельное обучение, студенты много времени уделяют самоподготовке. В данном случае это является обоснованным. В качестве подтверждения принятия подобного решения в большинстве случаев приводится когнитивная пирамида Блума [Talbert: 18]. При этом на занятиях более не уделяется внимание познавательным действиям невысокого уровня (заучивание сведений), а выполняются более высокопродуктивные виды деятельности (понимание, применение, анализ, синтез и оценка).

Вторая ступень при разработке проблемно ориентированного занятия – это работа преподавателя с учебной группой в аудитории. Роль преподавателя в данном случае заключается во вступительных пояснениях и формулировании заключительного вывода, организации студентов в дискуссионных группах, поддержке дисциплины и рабочей атмосферы, оценке подготовленности учеников и работы на протяжении всего урока.

При введении проблемно ориентированного материала важным моментом является начало урока, ведь от того, как начнётся обсуждение, будет зависеть весь настрой учеников и результат работы. Задача преподавателя состоит в подборе проблем из реальной жизни, примеров, которые могут быть полезными обучающимся в их профессиональной деятельности. В течение занятия преподаватель ненавязчиво направляет студентов, например с помощью проблемных вопросов, поощряет их мыслить глубоко и дальновидно, побуждает отказаться от принятия необдуманных решений и несерьёзных выводов.

Подведение итогов является столь же важной частью проблемно–ориентированного занятия, как и само обсуждение. Рекомендовано вначале дать возможность высказаться самим участникам дискус-

сии, а затем и самому преподавателю, который оценивает работу малых групп и каждого студента в отдельности. Необходимо сообщить участникам урока о вариантах, возможностях, которые не были учтены, также подчеркнуть креативные и полезные идеи и выводы, непременно стоит указать на допущенные ошибки, если таковые встречались. Подведение итогов – нелёгкий момент в организации плодотворного урока, многое здесь зависит от методической подготовки преподавателя, от его коммуникативной и профессиональной компетентности.

Алгоритм проведения проблемно ориентированного занятия на иностранном языке

Для комфортной работы в проблемно ориентированной учебной среде необходимо убедиться, что уровень владения иностранным языком в данной группе соответствует выбранной проблеме, также следует увлечь обучаемых, предложить проблематику, интересную и представляющую важность для данной возрастной аудитории. В свою очередь имеет большое значение доброжелательная атмосфера во время урока, положительный настрой. При соблюдении вышеперечисленных условий преподаватель предлагает проблему. Обычно обучаемых очень мотивирует, если проблема представляет собой вызов, при этом происходит стимулирование желания найти пути её решения, студенты стремятся произвести впечатление на преподавателя и сокурсников, увлечённо дискутируют и предлагают интересные идеи. Для демонстрации проблемы лучше использовать видеоматериалы, красочные презентации, аутентичные материалы (You Tube, Ted ED и т. п.).

При проведении проблемно ориентированного занятия преподавателю рекомендуется придерживаться следующего алгоритма:

1. Формулирование проблемы и осознание её участниками учебного процесса (постановка проблемного вопроса).
2. Ключевое задание (анализ ситуации и выявление проблемы).
3. Контекст решения проблемы (выявление гипотез, характеристика рассматриваемой в проблеме ситуации, обстановки, участников проблемы).
4. Формулирование заданий (которые могут привести к решению проблемы, возможна альтернатива из нескольких вариантов) и выбор критериев решения проблемы.
5. Оценка и прогноз вероятных разрешений проблемы (например, в виде мозгового штурма).
6. Рефлексия успешности разрешения проблемного задания (анализ последствий принятого решения).

При условии наличия заинтересованности обучаемых, снятия с преподавателя приоритетного титула «эксперта» и назначения его лишь соучастником обсуждения студенты должны начать формировать соб-

ственную картину видения проблемы, искать факты, вступать в дискуссии, отстаивать своё мнение. В данной ситуации обучаемые сами, без помощи преподавателя, выстраивают алгоритм действий, работают с информацией, делают выводы [Нестеренко: 231].

К преподавателю, который работает в созданной им же проблемно ориентированной обучающей среде, предъявляются особенные требования. Во-первых, он должен освоить инновационные технологии, во-вторых, – сам постоянно развиваться как педагог, совершенствовать не только свой творческий, но и личностный потенциал. Он возлагает на себя новые функции, становится фасилитатором, наставником, геймификатором. Каждый из этих новых видов деятельности требует развития конкретного усовершенствованного набора навыков, вербальной и невербальной компетентности, коммуникативной и интерактивной грамотности [Вепрева: 16].

Занятия иностранным языком в высшей школе могут совмещать изучение языкового материала с содержанием, затрагивающим будущую профессиональную деятельность обучаемых, что неизменно повышает заинтересованность студентов в изучении предмета. Как отмечают Е.В. Пономаренко и Е.Н. Малюга, успешная интеграция языка и содержания профильных дисциплин на занятиях по иностранному языку профессионального общения должна выполнять задачи обучения языку и тренировки профессиональных навыков, а также предоставлять возможности как для совершенствования владения иностранным языком, так и для профессионального роста [Ропомаренко: 4525].

В качестве примера рассмотрим проблемно ориентированное задание, предложенное студентам второго курса первой ступени обучения вуза направления подготовки «Психология». Тема занятия напрямую касается профессиональной направленности обучаемых и готовит их к умению профессионально разрешать конфликты, а именно находить обоюдоприемлемые варианты решения проблемы, которые бы имели значимость для участников конфликта, таким образом, чтобы добиться урегулирования их отношений.

Студенты направления «Психология» заранее ищут информацию о способах разрешения конфликтов (либо уже владеют таковой). К примеру, им рекомендуется ознакомиться с теорией А.Л. Крупенина и И.М. Крохиной согласно которой существует несколько способов разрешения конфликтов в учебном коллективе [Крупенин: 431]. В качестве ключевого задания студентам предлагалось оценивание вероятностей разрешения конфликта. Вот само задание:

A schoolteacher usually begins the lesson by explaining to the students what they will learn during the lesson. One student is regularly late for class, which means that the teacher has to start the explanation from

the very beginning, as a result the entire class loses valuable time that spoils the discipline. (Школьный учитель обычно начинает урок с того, что объясняет ученикам то, что они будут изучать в течение занятия. Один ученик регулярно опаздывает на урок, из-за чего учителю приходится начинать объяснение с самого начала, весь класс теряет драгоценное время, из-за чего портится дисциплина.)

Студентам предлагается выявить несколько различных способов разрешения конфликтной ситуации.

Первый способ урегулирования конфликта называется «подавление». Суть этого способа заключается в проявлении беспрекословного авторитета учителя, который авторитарно критикует ученика, не давая ему объяснить причину случившегося.

Второй способ носит название «уступка» и заключается в том, что ученик выигрывает спор с учителем, в результате чего учитель уступает ученику, чтобы не терять время и свой авторитет.

Третий способ, который называется «сотрудничество» подразумевает взаимный договор между учеником и учителем с целью удовлетворения потребностей обеих сторон с минимальными потерями времени и авторитета.

Задания, наводящие обучаемых на разрешение проблемно ориентированной задачи, могут быть представлены в виде дискуссии, а именно обсуждения следующих вопросов:

1) What is the most productive way to resolve the conflict? Why? Analyze the positive and negative aspects of each method. (Какой способ разрешения конфликта представляется наиболее продуктивным? Почему? Проанализируйте положительные и отрицательные стороны каждого метода.)

2) Was it possible to avoid this conflict? Could you do that? Why should teachers and students generally avoid conflicts in the classroom? What can this lead to? (Возможно ли было избежать данного конфликта? Смогли бы вы сделать это? Почему в целом учителю и ученикам следует избегать конфликтов в классе? К чему это может привести?)

3) Make possible characteristics of the participants of the conflict. (Составьте возможные характеристики участников конфликта.)

4) Think about what pedagogical techniques the teacher should apply to get out of this situation with dignity. (Продумайте какие педагогические приёмы должен применить педагог, чтобы достойно выйти из данной ситуации.)

Обсуждение данной проблемно ориентированной ситуации в итоге может венчать проект, направленный на составление памятки для педагога «Как выйти из конфликтной ситуации». Студенты с удовольствием берутся за такие задания, выполняя их в виде презентации или буклетов.

Обычно обучаемые с энтузиазмом приступают к разбору подобных ситуаций, так как они представляют практический интерес и являются актуальными, не имеют, на первый взгляд, очевидного решения, вариативны, соответствуют тематике их профессиональной направленности, предоставляют возможности поиска нетрадиционных решений, а также имеют высокий уровень практического обоснования и подтверждения выдвинутых гипотез.

Результаты проведения занятий, выстроенных согласно технологии проблемно ориентированного обучения

Результаты проведения проблемно ориентированных занятий оценивались путём анкетирования и опросов студентов специальности «Психология» второго курса бакалавриата. Согласно анкетированию и личным беседам все 100 % обучаемых оценили данную педагогическую технологию как результативную. Впечатления от уроков, сложившиеся у студентов и самого преподавателя, подтверждают описанные в литературе преимущества. 90 % участников опросов отметили положительное влияние на усвоение материала при работе в малых группах, 75 % задействованных студентов проявляли искреннюю инициативу, активно и неравнодушно принимали участие в обсуждении проблемных ситуаций, предлагали интересные варианты решений. Средний процент успеваемости тоже показал тенденцию к повышению. Во время обсуждения и анализа подобных уроков студентами было отмечено, что предложенный формат деятельности предоставил им возможность взглянуть на проблему с позиции профессионала, что до этого изучалось лишь теоретически. Также респонденты отмечали тот факт, что проблемно ориентированные занятия пробудили в них интерес и заставили задуматься о возможных собственных действиях в подобных ситуациях. Все 100 % обучаемых в качестве положительного фактора выделили то, что им было предоставлено больше самостоятельности, что на этапе распределения ролей и заданий они могли выбрать ту зону ответственности, которая была им полезна и интересна. Как следствие, в работу оказались вовлечены абсолютно все, даже студенты, уровень владения иностранным языком которых был ниже среднего. Полагаю, что полученный опыт разработки и внедрения в учебный процесс проблемно ориентированных заданий может быть полезен преподавателям даже непрофильных дисциплин, таких как «Иностранный язык». Создание проблемно ориентированной среды подразумевает, что предлагаемые студентам для изучения проблемы должны быть связаны с предметной областью осваиваемой ими профессии, а также с их универсальными и профессиональными компетенциями. Это самый сложный, но крайне интересный для преподавателя и студентов вызов.

Заключение

В результате наблюдения за экспериментальной группой студентов и в процессе работы с проблемно ориентированными заданиями выявлены определённые преимущества работы с данной технологией на занятиях иностранным языком в вузе. Во-первых, замечено, что при правильной формулировке проблемы и грамотном её преподнесении процесс её разрешения очень увлекает участников учебного процесса. Во-вторых, групповая дискуссия, неизменно присутствующая на подобных занятиях, несомненно, повышает не только коммуникативную компетенцию, но и общую мотивацию, а также учит толерантно относиться к мнению других её участников. Студенты при этом учатся самостоятельно заниматься поиском материала и его обработкой, таким образом приобретая навык разрешения проблем, одновременно овладевая умением оценивать источник информации на достоверность. Представляется возможным утверждать, что данная технология индуцирует студентов к самостоятельной работе, учит их логически размышлять. Формируются гибкие навыки, предусмотренные актуальным ФГОС. При этом задания воспринимаются аудиторией в геймифицированной форме, а материал, который необходимо запомнить, – как правила, по которым нужно играть. Немаловажным является тот факт, что обучаемые в данном случае начинают мыслить нестандартно, что необходимо для поиска неординарных вариантов решений проблемы. Это является ценным навыком, поскольку нетривиальное мышление в настоящее время востребовано среди работодателей. В данном случае создание педагогом проблемно ориентированной среды является важнейшим условием реализации проблемно ориентированного обучения. Педагоги, создающие на своих занятиях проблемно ориентированную среду, делают образовательный процесс интересным, незабываемым, жизненным и увлекательным. А чем активнее студент участвует в нём, тем интереснее ему учиться. И, наконец, данная педагогическая технология готовит студентов к «реальной жизни», даёт возможность привязать теорию к практике. Таким образом студент постигает практические аспекты своей будущей профессии прямо в стенах вуза.

Одновременно с этим можно заявить о некоторых недостатках, выявленных в процессе работы с созданием проблемно ориентированной среды. Трудности могут возникнуть с самой формулировкой проблемы. Она обязательно должна соответствовать интересам и возрастным особенностям данной группы слушателей курса, также она неизбежно должна заранее обратиться к необходимому для освоения материалу. Управление дискуссией и поддержание интереса требует от преподавателя большого педагогического опыта и мастерства. Студенты должны самостоя-

тельно уметь искать и вычленять нужную информацию, что не всегда возможно из-за недостаточного уровня владения иностранным языком. Также не заинтересованные в теме проблемы участники могут выпасть из процесса обсуждения и обучения в данном режиме.

Утверждается, что основным отличием проведения занятий по иностранному языку с использованием проблемно ориентированной технологии от классических практических уроков является то, что подобные занятия позволяют успешно формировать и развивать универсальные и профессиональные компетенции обучаемых. Для большинства заданий необходимы профессиональные знания из разных сфер. Преподаватель в данном случае решает множество задач, таких как управление учебным процессом без явного императивного вмешательства, одновременное обеспечение включения в активную работу как «сильных», так и «слабых» студентов, установка прочной обратной связи, постоянного контроля усвоения знаний и прочной мотивации к изучению предмета. Подобные занятия учат работать самостоятельно и в группах, активно общаться, развивают критическое мышление и анализ, стимулируют самостоятельное обучение, применяют контент курса к примерам из реальной жизни, повышают исследовательскую и информационную грамотность участников обучения, подчёркивают междисциплинарные связи.

Подводя итог, хочется отметить, что внедрение технологии проблемно ориентированного обучения может значительно улучшить качество знаний и компетенций студентов, но в то же время это достаточно сложно и трудоёмко, требует высокого профессионализма и дополнительных усилий со стороны преподавателя. Полагаем наиболее приемлемым сочетать проведение занятий, разработанных для проведения в проблемно ориентированной среде, с традиционными методами. Такая совокупность алгоритмов обучения помогает наилучшему усвоению материала, развитию познавательных интересов и творческих способностей студентов, готовит их к качественной практической работе в будущем.

Список литературы

Большой энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2000. 1434 с.

Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированно-го курса: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 182 с.

Виноградова О.С. Целесообразность использования проблемных методов в обучении ИЯ на продвинутом этапе в специализированном вузе // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных

языков: сб. материалов науч.-практ. конф. вузов Москвы. 2003. С. 52–642.

Глазерсфельд Э. фон. Радикальный конструктивизм и преподавание // Теоретические вопросы образования: хрестоматия. 2015. Ч. 2. С. 106–122.

Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Книга и технологии превращения детей в хороших учеников. 1995. 448 с.

Колобова Е.А., Самохвалова А.Г., Сокова Г.Г., Тимонина Л.И. Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 136–144.

Малюга Е.Н. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам на современном этапе // Вопросы прикладной лингвистики. 2010. № 3. С. 83–97.

Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2006. 348 с.

Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. СПб.: Питер, 2004. 159 с.

Смирнова С.А. К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 4. С. 205–209.

Шухов В.С., Володин Н.Н., Чучалин А.Г. Вопросы непрерывного медицинского образования // Лечащий врач. 2000. № 3. С. 52–56.

Barrows H. Problem-based Learning: An approach to medical education. Springer series on Medical Education, 1980, pp. 101-114.

Ponomarenko E.V., Malyuga E.N. Business English and Functional Linguistics: Teaching Practical English in Perfect Harmony with Theory. 5th International Conference of Education, Research and Innovation, 2012, pp. 4524–4529.

Lu Liu Xiaohuang Du, Zuo Zhang, Jiyin Zhou. Effect of problem-based learning in pharmacology education. A meta-analysis. Studies in Educational Evaluation, vol. 60, 2019, pp. 43-58.

Savin-Baden M. Problem-Based Learning in Higher Education. Untold Stories, 2000, pp. 13-27. URL: https://www.researchgate.net/publication/243783611_Problem-based_Learning_in_Higher_Education_Untold_Stories (дата обращения: 16.01.2022).

Talbert R. Inverted Classroom. Colleagues, 2012, vol. 9, issue 1, article 7. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol.9/iss1/7> (дата обращения: 24.04.2022).

References

Bolshoy entsiklopedichesiy slovar [Big encyclopedic dictionary]. M., Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya Publ., SPb., Norint Publ., 2000, 1434 p. (In Russ.)

Vepreva T.B. *Obuchenie professional'no-orientirovannoj inozazychnoj leksike studentov nejazykovykh special'nostej na osnove integrirovannogo kursa* [Teaching professionally-oriented foreign language vocabulary to students of non-linguistic specialties on the basis of an integrated course]: dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2012, 182 p. (In Russ.)

Vinogradova O.S. *Celesoobraznost' ispol'zovanija problemnykh metodov v obuchenii IJa na prodivnutom jetape v specializirovannom vuze* [The feasibility of using problem methods in teaching foreign languages at an advanced stage in a specialized University]. *Aktualnie voprosi praktiki prepodavania inostrannykh yazikov: sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii vuzov Moskvi* [Topical issues in the practice of teaching foreign languages: Sat. materials scient.-pract. conf. universities in Moscow]. M., 2013, pp. 47-52. (In Russ.)

Glaserfeld E. von. *Radikalniy konstruktivism i prepodavanie* [Background. Radical constructivism and teaching]. *Teoreticheskiye voprosi obrasovaniya: khrestomatiya* [Theoretical issues of education: a reader], ed. by Polonnikov A.A., Korbut A.M., Korchalova N.D. Minsk, BGU Publ., 2015. Ch. 2:

Kolobova E.A., Samohvalova A.G., Sokova G.G., Timonina L.I. *Rolevaja struktura professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly* [The role structure of professional activity of a teacher of higher education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series:

Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/1, pp. 136–144. (In Russ.)

Maluga E.N. (2010). *Professionally oriented foreign language training at the present stage* [Professionally oriented teaching of foreign languages at the present stage]. *Voprosi prikladnoy lingvistiki. Questions of applied linguistics* [Questions of Applied Linguistics.], № 3, pp. 83–97. (In Russ., abstract in Eng.)

Nesterenko A.A. *Didakticheskie modeli realizacii problemno-orientirovannogo obucheniya* [ПЕРЕВОД]: dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, 2006, 348 p.

Smirnova S. *K voprosu o prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze soglasno novomu standartu FGOS 3++* [Teaching foreign languages in the High School according to the new state educational standard]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, № 4, pp. 205-209. (In Russ.)

Shukhov V.S., Volodin N.N., Chuchalin A.G. *Voprosy nepreryvnogo medicinskogo obrazovaniya* [Issues of continuing medical education]. *Lechashchiy vrach* [Treating doctor], 2000, № 3, pp. 52-56. (In Russ., abstract in Eng.)

Статья поступила в редакцию 30.03.2022; одобрена после рецензирования 19.06.2022; принята к публикации 19.06.2022.

The article was submitted 30.03.2022; approved after reviewing 19.06.2022; accepted for publication 19.06.2022.