МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФИЛОСОФИЯ И НАУКА В КУЛЬТУРАХ ЗАПАДА И ВОСТОКА

**Сборник статей
по материалам III Всероссийской научной конференции
с международным участием (10 апреля 2020 г.)**

*Ответственный редактор
кандидат педагогических наук, доцент Е.В. Тихонова*

Томск
Издательство Томского государственного университета
2020

3. Тимкина Ю.Ю. Информационные технологии в самостоятельной работе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 22 с.
4. Низаева Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. 2016. № 28. С. 933–935.
5. Томский государственный университет: Аннотация рабочих программ дисциплин. URL: http://www.tsu.ru/upload/iblock/ae4/annotatsii_bak_perevod-i-perevodovedenie-ot-kiselevoy.pdf (дата обращения: 11.03.2020).
6. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М. : АСТ., 2007. 743 с.
7. Хомский Н. Язык и мышление. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с.
8. Томский государственный университет: Карта сайта. URL: http://www.tsu.ru/upload/iblock/e13/bakalavriat_perevod-i-perevodovedenie_gotovu.pdf (дата обращения: 11.03.2020).
9. Казаева Л.И. Лингвистическая компетентность и принципы её формирования на основе повторов при изучении иностранного языка студентами вуза // Вестник КГУ. 2010. № 1. С. 287–290.
10. Селезнева Т.А. Особенности формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых вузов // Молодой ученый. 2017. № 5. С. 445–447.
11. Анненкова А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 121–125.
12. Комарова Ю.А., Василенко С.С. Отбор содержания обучения иностранному языку студентов-лингвистов // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. № 3. С. 77–81.

Корочистова Юлиана Андреевна – студент, факультет иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университета (Томск, Россия). E-mail: juliana.korochistova@mail.ru
Korochistova Y.A. – Student, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: juliana.korochistova@mail.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (PBL) В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

С.А. Кубрицкая, Т.О. Краснопева

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

Аннотация. В статье описан ход экспериментального исследования, связанного с применением проблемно-ориентированного обучения в иноязычном образовании студентов-бакалавров радиофизического факультета (ТГУ). Представлен анализ результатов с точки зрения достижения методической цели.

Ключевые слова: проблемно-ориентированное обучение; профессиональное иноязычное образование.

ANALYSIS OF EXPERIENCE IN USING PROBLEM-BASED LEARNING (PBL) IN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

S.A. Kubritskaya, T.O. Krasnopeva

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Abstract. The article describes the course of experimental research related to the use of problem-based learning in foreign language education of the Bachelor's students of the Faculty of Radiophysics (TSU). The analysis of the results in terms of achieving the methodological goal is presented.

Key words: problem-based learning; foreign language education.

Тенденцией современного образования во всём мире является трансформация классической учебно-дисциплинарной модели взаимодействия преподавателя и обучающегося, основной целью которой было, прежде всего, стимулирование обучающегося к приобретению теоретических знаний. Сегодня на первый план выходит необходимость развития практико-ориентированных компетенций, что требует принципиально иного подхода к организации образовательного процесса. Проблемно-ориентированное обучение (PBL) является одной из технологий, позволяющих перейти от информационно-сообщающей модели обучения к интерактивной.

Технология PBL начала применяться в медицинских университетах Канады и США в 1950-х гг., а в 1960-е гг. получила распространение в Европе. Нововведение позволяло решить проблему нехватки практики у студентов медицинских специальностей. Позднее технология стала применяться при обучении математике, праву, инженерным наукам, иностранным языкам. PBL является интерактивной технологией, что подразумевает активное взаимодействие обучающегося не только с преподавателем, но и с другими обучающимися [1]. В рамках технологии PBL обучающиеся сперва совместно определяют круг задач, которые необходимо решить в процессе работы над кейсом, предложенным преподавателем. Следующий этап заключается в индивидуальной работе обучающихся с источниками информации и самостоятельном поиске знаний, необходимых для решения задач, поставленных ранее. Наконец, во время новой встречи группы происходит обмен информацией между обучающимися. При этом способе организации образовательного процесса уровень мотивации значительно выше, чем при традиционных, чему способствует смещение фокуса на самостоятельную идентификацию познавательных нужд [2]. На обучающемся лежит ответственность за собственный процесс обучения. Немаловажную роль играет и фактор коллективной ответственности: осознание того факта, что индивидуальный вклад участников группы влияет на общий результат, является дополнительным стимулом к их качественной самостоятельной работе с источниками информации. Оценка работы и ее результатов в технологии PBL интегрированная; она является «многогранным процессом, неотъемлемой частью обучения» [3]. Существенная роль отводится взаимо- и самооцениванию обучающихся. Оценивается не только финальный продукт цикла, но и сам процесс работы. Критерии оценивания должны быть аргументированы, понятны и заранее известны обучающимся. Более того, обучающиеся также могут участвовать в выработке этих критериев.

В рамках данной статьи опишем и проанализируем ход и результаты экспериментального исследования, направленного на изучение возможностей применения проблемно-ориентированного обучения для студентов неязыковых направлений. Эксперимент проводился в 2019 году, в нем приняли участие 15 студентов второго курса бакалавриата в возрасте от 20 до 22 лет, из них мужского пола – 13 участников и женского пола – 2 участника, которые являются носителями русского языка и изучают английский язык как иностранный по направлению 03.03.03 «Радиофизика». Все студенты на момент эксперимента проходили обучение в Томском государственном университете на Радиофизическом факультете. Курс обучения английскому языку у данного контингента обучающихся охватывает 2 академических года обучения с 468 часами аудиторной контактной работы [4].

Принципиальными требованиями для внедрения технологии PBL в процесс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку является владение обучающимися иностранным языком на уровне не ниже B1–B2 по системе CEFR (Common European Framework of Reference) и обладание некоторыми знаниями в профильной предметной области [5]. Никто из респондентов не проходил обучение и не проживал в англоговорящей стране ранее. Языковое тестирование показало, что знание английского языка студентов соответствовало уровню Intermediate согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком. Методическая цель эксперимента заключалась в совместном выявлении, изучении, применении и усвоении студентами профессионально-ориентированной лексики, связанной с электронными компаниями. Обучающиеся были проинформированы о целях и задачах эксперимента. Эксперимент длился в течение трёх занятий. Организация работы базировалась на семишаговой модели (7-PBL-Step model) [5]. В начале первого занятия (тьюториала) были назначены роли лидера и скрайба (секретаря). Преподаватель в роли тьютора следил за групповой динамикой и оказывал языковую поддержку при необходимости. Студенты получили кейс со следующим содержанием: «The investor got interested in the company Tesla. The managers of Tesla are to convince him that it is worth investing in the company». Первый и второй шаги 7-PBL-Step model заключались в уточнении значения некоторых лексических единиц в тексте кейса и определении задач, которые необходимо решить. После этого

был проведён мозговой штурм, что представляло собой третий шаг. При этом лидер принял решение взять на себя роль инвестора, которому участники группы должны были рассказать о перспективах развития электромобилей. Скрайб зафиксировал основные идеи, высказанные студентами, а затем огласил их. Лидеру было предложено инициировать групповое обсуждение результатов мозгового штурма, что стало четвертым шагом согласно модели. Пятый шаг заключался в том, что по результатам обсуждения скрайб при помощи односторонних формулировок сформулировал и записал на доске 10 вопросов, отражающих задачи, вытекающие из кейса. Последние два шага представляли собой самостоятельную домашнюю работу с информацией для получения ответа на один из выявленных вопросов и обсуждение полученных знаний с группой с последующим совместным осмыслением результатов на основании уже известных фактов. При этом, ставилась задача выявить пробелы в общей информационной картине.

В качестве методов оценки были выбраны взаимное оценивание и защита проекта в форме презентации. Критериями оценки работы на тьюториалах были степень участия в совместной работе над кейсом и вклад в поддержание благоприятного климата при обсуждениях, которые оценивались по десятибалльной шкале, факт участия во взаимном оценивании поощрялся пятью баллами. Процедура проводилась анонимно с помощью сервиса Google Формы, что обусловлено эффективностью интеграции традиционных и электронных форматов обучения [6]. Для оценки презентаций были разработаны оценочные листы с несколькими группами критериев. Они позволили оценить степень усвоения материала (полнота, согласованность, точность), навыки презентации (скорость и громкость речи, контакт с аудиторией), языковые навыки и умения (адекватный выбор лексических, произношение, беглость речи). Методическая цель эксперимента была достигнута, каждый из студентов изучил материал самостоятельно, выявил необходимые дефиниции (10 штук) и применял их во время обсуждения. С прагматической точки зрения данная технология помогла повысить мотивацию и погрузила обучающихся в социокультурный профессиональный дискурс, приближенный к реальным условиям в университете, когда студенты могут продемонстрировать свои навыки перед реальными работодателями во время практик.

Методической рекомендацией для лучшего усвоения выбранных дефиниций является проведение лексического тестирования с последующей рефлексией обучающихся в форме дискуссии.

Список литературы

1. Hmelo-Silver C. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? // *Educational Psychology Review*. January 2004. № 16 (3). P. 235–266. URL: https://www.researchgate.net/publication/226053277_Problem-Based_Learning_What_and_How_Do_Students_Learn (дата обращения: 10.09.2019).
2. Walsh A. *The Tutor in Problem Based Learning: A Novice's Guide*. Hamilton : McMaster University, 2005.
3. Петрова В.Н. Возможности применения технологии проблемно-ориентированного обучения (PBL) в практике высшего образования (на примере ТГУ) // *Сибирский психологический журнал*. 2017. № 65. С. 112–124.
4. Гураль С.К., Подъянова Т.О., Егорова М.Ю. Косвенная речь. Роль структуры предложения при передаче косвенной речи (Indirect reporting. The role of the sentence structure in indirect reporting by L2 speakers) // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 107–115.
5. Jurković V. *Guide to Problem-Based Learning*. Ljubljana : Slovene Association of LSP Teachers, 2005.
6. Кубрицкая С.А. Применение онлайн обучения в иноязычном образовании в вузе // *Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики: материалы международной научно-методической конференции, 30–31 января 2020 г., Томск*. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2020. С. 302–303.

Кубрицкая Светлана Андреевна – старший преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, факультет иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: sv-3714@yandex.ru

Kubritskaya S.A. – Senior Lecturer, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: sv-3714@yandex.ru

Краснопеева Татьяна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, факультет иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: tatylan@mail.ru
Krasnoperova T.O. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: tatylan@mail.ru

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

К.Ф. Куртешева

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению подходов, реализуемых в обучении профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в высшей школе в настоящее время. Детально анализируются два из них: CLIL (Content and Language Integrated Learning – интегрированное обучение содержанию предмета и иностранному языку) и ESP (English for Specific Purposes – английский язык для специальных целей).

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранному языку; иноязычная коммуникация; нелингвистические направления подготовки.

ANALYSIS OF CURRENT APPROACHES TO TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION SETTINGS

K.F. Kurtешеva

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Abstract. This article is devoted to exploring approaches currently implemented in teaching professionally oriented foreign language communication in higher education. Two of them are analyzed in more detail, namely CLIL (Content and Language Integrated Learning) and ESP (English for Specific Purposes).

Keywords: professionally oriented foreign language teaching; foreign language communication; non-linguistic majors.

После подписания Россией Болонского соглашения произошла переориентация российских образовательных стандартов и существенно изменились цели обучения иностранным языкам как на лингвистических, так и нелингвистических направлениях подготовки. В условиях модернизации современной системы высшего образования владение иностранным языком считается одной из ключевых компетенций, обеспечивающей эффективность работы будущего специалиста. Теперь от профессионала требуют не только глубоких знаний специфики деятельности, но и умения осуществлять иноязычную коммуникацию в предметной отрасли. Для того чтобы развить необходимые компетенции, в образовательной практике используется профессионально ориентированное обучение иностранному языку. Его суть состоит в интеграции иностранного языка с профильными предметами в целях приобретения обучающимися знаний по конкретным дисциплинам. Специалисты выделяют различные подходы к обучению профессионально ориентированной иноязычной коммуникации: компетентностный, коммуникативный, интерактивный, контекстный подходы и др., в том числе CLIL и ESP, рассмотрению и анализу которых посвящена данная статья.

Анализ понятия «коммуникация» с позиции педагогики и методики преподавания показывает, что основным элементом, определяющим данное понятие, является наличие деятельности, т.е. процесс коммуникации подразумевает действие или взаимодействие. Если же речь идет об иноязычной коммуникации, то этот процесс трактуется как взаимодействие субъектов с помощью или посредством иностранного языка [1, 2].

Для осуществления процесса коммуникации человеку необходимо быть включенным в процесс активной деятельности, поскольку «моделирование комплекса внешних условий,