

ОБ УРОВНЯХ ПРОБЛЕМНОСТИ ОБУЧАЮЩИХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДВУЗОВ

В статье рассматриваются вопросы иноязычного образования на неязыковых факультетах педагогических вузов. Предлагаемая модель обучения ИЯ на неязыковых факультетах включает четыре уровня проблемности и проблемные обучающие задания. Методическая значимость предлагаемой модели состоит, во-первых, в возможности построения процесса обучения на неязыковом факультете на основе интеграции и учета принципов проблемности и коммуникативности, что позволяет по-новому подойти к организации языкового образования на неспециальных факультетах педагогических вузов.

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам складывается неоднозначная ситуация. При всеобщем осознании и признании необходимости повышения качества обучения иностранному языку (ИЯ) практически не меняются ни методическая организация, ни содержание, ни его принципы. Это обстоятельство усугубляется и тем, что в последние десятилетия иностранный язык, будучи формально внесенным в число обязательных учебных дисциплин, не находит должного к себе отношения у представителей органов образования различного ранга.

Как следствие, несмотря на значительные материальные затраты, связанные с организацией массового изучения

ИЯ, а также усилия учителей и преподавателей, молодые люди, заканчивающие среднюю школу, в большинстве своем практически не умеют пользоваться языком как средством межкультурного общения. Это неблагоприятно сказывается и на качестве иноязычного образования на неязыковых факультетах*, где, к тому же, нет вступительного экзамена по иностранному языку.

Отсюда возникает проблема оценки и выбора новых и усовершенствования традиционных подходов, адекватных современной методической ситуации в лингводидактике, их соотношения, интеграции и построения на их основе концепции, «работающей» как в теоретическом, так и в практическом плане.

*Здесь и далее под понятиями «неязыковой факультет педагогического вуза» имеем в виду высшее педагогическое учебное заведение или его подразделение, где иностранный язык изучается как общеобразовательная дисциплина.

На данный момент не существует жестких правил выбора подходов и принципов в рамках системы языкового педагогического образования, под которым понимается подготовка по иностранному языку в педагогическом вузе специалистов всех профилей. Специфика работы в педагогическом вузе, где обучают студентов целому ряду педагогических специальностей, определяется ограниченным количеством часов, отводимых на изучение ИЯ, и сравнительно низкой мотивацией его изучения. Исключение составляют некоторые экономические и юридические вузы, в которых владение одним из ИЯ признается неотъемлемой частью общей профессиональной подготовки.

Дополнительную трудность в решении вопросов языкового образования на неязыковых факультетах представляет и то, что их приходится решать в условиях относительно новой для российского образования системы многоуровневой подготовки, которая применительно к обучению ИЯ наряду с преимуществами имеет и ряд недостатков.

Одной из главных проблем, препятствующих улучшению создавшейся ситуации, является, по нашему мнению, отсутствие преемственности в обучении ИЯ в системе «школа—вуз». Следовательно, усвоение и использование языкового материала для обучения профессионально ориентированному иноязычному общению студентов как в устной, так и в письменной речи носит бессистемный, фрагментарный характер, что и приводит к вышеназванным недостаткам.

Все сказанное обуславливает необходимость пересмотра в целом методической системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе на основе выбора наиболее эффективных подходов, с помощью которых можно прогнозировать положительные тенденции и получать качественно более высокие

результаты в языковом образовании в целом.

Следует отметить, что в отношении преимуществ того или иного подхода нет единого мнения. Однако замечено, что в настоящее время существует определенная тенденция к пересмотру возможностей проектного и проблемного обучения как в школе, так и в неязыковом вузе в плане формирования различного рода компетенций, в том числе и языковой компетентности учителя-нефилолога.

Идея проблемного обучения наиболее активно обсуждалась в 70–80-е годы прошлого столетия, когда многими ведущими методистами и психологами был зафиксирован факт снижения эффективности традиционных форм обучения. Для этого периода характерно появление различных точек зрения по поводу того, каким должен быть процесс обучения, который бы способствовал достижению наилучших результатов. Именно тогда было обращено особое внимание на проблемное и проектное обучение, направленное на развитие мыслительной активности школьников и студентов и повышение мотивации к изучению ИЯ.

Однако в связи с трудностями внедрения проблемного обучения в практику всех типов учебных заведений, связанных с недостаточной разработанностью его методики и сложностью подготовки учебного материала в виде проблемных познавательных задач, вопрос остался практически на уровне постановки, особенно в сфере обучения ИЯ.

В настоящее время в условиях острой востребованности ИЯ в качестве средства межкультурной коммуникации появляется ряд методических и педагогических работ, в которых авторы вновь рассматривают проблемное обучение в качестве эффективного способа улучшения языкового образования студентов-нефилологов (И. А. Зимняя, Е. В. Ковалев-

ская, И. И. Меркулова, С. П. Микитченко, Т. П. Савицкая и др.).

Анализ работ показывает, что сходство и различие в определении понятий проблемного обучения зависит от того, как авторы соотносят проблемное обучение с триадой, построенной на диадах: содержание/форма; процесс/результат; субъект/объект¹.

Как известно, при обучении традиционным, или «объяснительно-иллюстративном», преподаватель сообщает студенту готовые языковые и страноведческие знания путем объяснения нового материала, закрепления его в упражнениях с соответствующим подкреплением наглядным материалом. При этом студент, являясь объектом воздействия, воспринимает информацию, часто не осмысливая ее, запоминая и заучивая, используя различные виды памяти.

В проблемном же обучении ведущую роль играет мышление. При речемыслительной организации учебного процесса преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед студентами проблему или задачу, поддерживает интерес, стимулируя поиск путей и способов для ее решения, в процессе этой деятельности обучаемые накапливают новые знания и совершенствуют механизмы их применения.

К основным характеристикам проблемного обучения ИЯ мы относим:

- высокую внутреннюю мотивацию и заинтересованность студентов в иноязычной речевой деятельности;
- постановку задачи преподавателем с последующей формулировкой проблемы;
- поиск путей и способов решения задачи или проблемы, которые могут осуществляться: под непосредственным руководством и управлением со стороны преподавателя; под наблюдением преподавателя; непосредственно самими студентами с целью получения собственного результата.

Проблемное обучение отличается от непроблемного не только целеполаганием, но и способом его организации. В основе проблемного обучения лежат субъектно-субъектные отношения преподавателя и обучаемого, построенные на основе создания благоприятного психологического климата в процессе обучения ИЯ. Это дает основание рассматривать проблемное обучение в контексте «личностно-деятельностного подхода» (И. А. Зимняя), что хорошо согласуется с определением противоречий, поиском решений и пр. в процессе овладения студентами иноязычным межкультурным общением.

Чтобы более полно раскрыть возможности проблемного обучения ИЯ на неязыковых факультетах, следует остановиться на основных его понятиях, а именно: «проблема», «проблемная задача» и «проблемная ситуация» с точки зрения противоречий, возникающих при достижении учебных лингво-коммуникативных целей.

Как известно, *проблема* — это скрытое или явное противоречие, присущее любому «жизнеспособному» объекту и субъекту, которое может существовать в скрытом или явно выраженном виде. В имеющейся литературе все существующие противоречия условно подразделены на пять типов. Это противоречия:

- между имеющимися знаниями и новыми требованиями;
- между сложившимися способами применения знаний и новыми практическими условиями реализации;
- между теоретическим сознательным путем решения задач и практической (не)целесообразностью избранного способа;
- между практически достигнутым результатом и отсутствием теоретического обоснования его достижения;
- между сложившимися представлениями и многообразием новых конструктивных решений².

Совокупность противоречий определяет наличие или отсутствие проблемности. Одним из показателей проблемности является *проблемная ситуация*, которую представляют как «явно или случайно осознаваемое субъектом затруднение» (И. Я. Лернер) либо как «присвоение субъектом объекта, содержащего проблемность» (И. А. Зимняя).

Для проблемной ситуации характерны, прежде всего: *предметно-содержательная сторона* (вычленение противоречия, наличие опорных и нехватка каких-то существенных знаний) и *мотивационная сторона* (пробуждение интереса к устранению осознанного противоречия и ощущение возможности его разрешить при условии приобретения новых знаний или практических умений)³.

В зависимости от характера предметно-содержательной стороны проблемные ситуации могут иметь различную степень сложности. В частности, градацию проблемных ситуаций можно осуществить в зависимости от того, какой компонент в них выступает в качестве неизвестного: средство (язык), способ (речь) или мысль (смысловое содержание речевой деятельности). Средством создания проблемной ситуации может явиться *проблемная задача*. Приняв проблему к разрешению и словесно ее оформив (то есть отделив известное от неизвестного), обучающийся имеет перед собой проблемную задачу, в процессе разрешения которой и происходит приобретение и усвоение нужных знаний и практических умений⁴.

Чтобы проблемная ситуация выполнила свою учебную функцию в качестве импульса к мышлению, она должна быть принята субъектом к решению на основе имеющихся у него средств (знаний, умений, опыта)⁵.

Уже неоднократно было доказано, что в случае столкновения с проблемной ситуацией при постановке проблемной за-

дачи у человека появляется потребность понять неизвестное. Эта потребность отражает психическое состояние интеллектуального затруднения и является стимулом процесса мышления и речепорождения⁶.

Это означает, что учебный материал следует проблемно структурировать таким образом, чтобы способы выполнения предлагаемых студентам проблемных задач были неизвестны. В этом случае перед студентами ставится цель, чтобы они, опираясь на свои предыдущие знания и умения, могли найти способ решения проблемы. Решение подобного задания связано с преодолением определенных трудностей, которые мобилизуют познавательную активность, включая элементы творческой мыслительно-речевой деятельности. В целом это обеспечивает не только овладение новыми знаниями и способами их добывания, но и развитие творческих способностей студентов⁷.

В контексте применения проблемного обучения на неязыковых факультетах педагогических вузов мы считаем наиболее приемлемыми принципы построения классификации проблемных задач, предложенных Г. И. Гонтарь. Автор выделяет принципы: 1) поуровневого создания проблемных задач с учетом языкового материала, речевых умений, профессиональных знаний; 2) дифференциации задач в соответствии с познавательным, познавательно-коммуникативным, коммуникативным характером; 3) варьирования задач по уровню проблемности, зависящему от того, какой компонент известен или неизвестен; 4) учета межпредметных связей в психолого-педагогическом блоке⁸. Эти принципы могут быть положены в основу классификации проблемных заданий.

В зависимости от сложности все задания, имеющие проблемный характер, подразделяются на две основные группы. К

первой группе относят *лингвистические* проблемно-поисковые задания для начального этапа обучения (сравнение сходных языковых явлений и нахождение различий между ними; узнавание объекта по заданным параметрам, свойствам; вербальные загадки и др.). Ко второй группе относят *экстралингвистические* проблемные ситуации и задания⁹.

Если предположить, что иностранный язык и культура представляют собой часть бытия, то их познание, по утверждению С. Л. Рубинштейна, должно идти через восприятие, присвоение и творчество. Эту последовательность можно перенести на процесс изучения иностранного языка, который является частью познаваемого мира и самого процесса познания. Это в полной мере касается изучения ИЯ на неязыковых факультетах.

Основываясь на этом тезисе, можно предположить, что модель обучения ИЯ на проблемно-творческой основе должна иметь следующий вид:

презентация — восприятие (презентативно-пассивный этап);

присвоение — усвоение (познавательно-активный этап);

творчество (креативно-эвристический этап).

На основе этой модели предлагаем классификацию уровней проблемности обучающих заданий, соответствующих этапам формирования иноязычной профессиональной компетентности, которая может быть использована при изучении иностранного языка на неязыковых факультетах:

1 — проблемно-презентативный уровень;

2 — лингво-познавательный уровень;

3 — коммуникативно-активный уровень;

4 — профессионально-коммуникативный уровень.

Каждый этап формирования иноязычной профессиональной компетентности,

в зависимости от уровня проблемности обучающих заданий, имеет свои цели и задачи.

1. Главной целью заданий *проблемно-презентативного уровня* является восприятие лексико-грамматического материала. Для реализации цели на этом уровне целесообразно применять *рассуждающее изложение*, в ходе которого студенты вместе с преподавателем анализируют языковые явления, то есть их форму, значение и употребление. На этом этапе доминирует образовательная цель в обучении иностранному языку (освоение аспектов языка).

Преподаватель сам ставит проблему и показывает путь к ее решению. На этом уровне предполагается знакомство и первичное восприятие *лингвистического* материала (*фонетического, лексического, грамматического*) посредством решения проблемных заданий с преобладанием репродуктивной деятельности. Цели заданий этого уровня соответствуют задачам, которые ставятся перед вводно-коррективным курсом на неязыковых факультетах педагогических вузов.

Рассуждающее (или проблемное) изложение включает ряд взаимосвязанных вопросов преподавателя к студентам. Каждый вопрос содержит проблему, без решения которой нельзя перейти к следующему шагу в поисковой деятельности. Фронтальные ответы на эти проблемные вопросы готовят студентов к усвоению нового материала.

В качестве примера приведем порядок знакомства с *Passive Voice* на первом курсе неязыкового вуза.

Студентам предлагается множество предложений, содержащих образцы страдательного залога, с переводом на русский язык. В образцах используется лексика по тематике занятия по устной речи. В задании предлагается отделить примеры страдательного залога и, опираясь на русский перевод, определить их значение.

Сопоставление примеров позволяет студентам сделать вывод, что страдательный залог — достаточно употребительная и несложная грамматическая форма. Одновременно им предлагают обратить внимание на форму образования.

После этого студентам рекомендуют проанализировать парадигму спряжения глагола *to be* и сделать перевод третьей формы всех предлагаемых глаголов. Завершается эвристическая беседа самостоятельной формулировкой правила образования *Passive Voice*.

2. Целью заданий **познавательного лингвистического уровня** является присвоение лингвистической информации. На этом уровне преподаватель может создавать проблемную ситуацию: совместно со студентами формулировать и решать проблему. При этом используются лингво-познавательные проблемные задачи сравнения лингвистических явлений на родном и иностранном языках по тем же основным критериям: форма, значение, употребление. На этом этапе доминируют как образовательная, так и практическая цели в преподавании иностранного языка.

Проблемные задачи этого уровня обеспечивают усвоение фонетического, лексического (включая словообразовательный аспект) и грамматического материала как средства реализации конкретного вида речевой деятельности. Построенные на лингвистических и лингво-дидактических проблемах, эти задачи направлены на обогащение языкового опыта и на филологическое развитие студентов.

В используемых в настоящее время учебниках для неязыковых факультетов содержатся грамматические упражнения, которые имеют преимущественно репродуктивный характер: *заполните пропуски, откройте скобки, выпишите предложения с глаголами* и др.

На лингвистическом уровне основное внимание студентов направлено на познание системы нового языка на основе сравнения систем родного и иностранного языков и выполнение соответствующих заданий на усвоение речевого материала.

Однако, как показывает многолетний опыт, не всякий подлежащий усвоению материал может быть представлен с помощью проблемных заданий. Использовать проблемный способ изучения позволяют, прежде всего, те единицы языка, которые носят закономерный, повторяющийся характер.

В эту группу относят, в первую очередь, видо-временные формы глагола; глаголы в смысловой, вспомогательной и модальной функциях; степени сравнения прилагательных и наречий; порядок слов в предложении; бессоюзное подчинение; сложные конструкции с личными формами глагола, основные словообразовательные модели.

На этом уровне при усвоении лексического материала также могут быть предложены задания, имеющие проблемный характер:

- *подберите синонимы (антонимы) слова по словарю и используйте в своих предложениях;*
- *постройте ассоциативные схемы для запоминания изолированных слов, двуязычных соответствий, смысловых и других группировок слов;*
- *используйте опоры на воображение (графические и вербальные зарисовки), смысловые, логические, ассоциативные карты, различные виды группировки языковых средств (по логико-смысловой задаче, по функциональному признаку, как ключевые слова и т. д.);*
- *проанализируйте группу со словарем и объясните использование различных словообразовательных элементов;*
- *заполните систематизирующие схемы (таблицы, шкалы и т. п.) лексических единиц на основе значения словооб-*

разовательных элементов из предлагаемого текста;

- сгруппируйте лексические единицы на основе значения словообразовательных элементов;

- выберите подходящие значения из ряда предложенных лексических единиц (контрастных пар, сходных лексических единиц, смешанной группировки);

- найдите/подберите языковые средства в контексте по семантическим, по понятийно-функциональным признакам, по определенной коммуникативной задаче;

- подберите эквивалентные замены, перефразируйте текст;

- переведите значения лексических единиц на родной язык при опоре на догадку по известным словообразовательным и/или контекстным признакам;

- проанализируйте параллельные тексты, выражающие аналогичные коммуникативные задачи различными языковыми средствами;

- используйте параллельные тексты на иностранном и родном языках.

3. Задачей коммуникативно-активного уровня проблемности обучающих заданий является создание условий иноязычного речевого взаимодействия в режиме: преподаватель—студент, студент—студент, студент—преподаватель. На этом этапе преподаватель формулирует проблему вместе со студентами, а студенты решают ее самостоятельно. При этом широко применяются содержащие противоречие в коммуникации коммуникативно-познавательные задачи, которые применяются в первую очередь при развитии устной речевой деятельности студентов. В процессе постановки и решения коммуникативных проблемных задач деятельность преследует три цели — образовательную, практическую и воспитательную.

На этом уровне задания содержат коммуникативные проблемы, соотносимые с видами речевой деятельности: *говорение, аудирование, письмо, чтение, перевод*. Решение этих проблем обеспечивается применением прежних знаний в новой ситуации в репродуктивно-поисковом режиме. На неязыковых факультетах этот уровень может быть особенно широко применен при изучении английского языка для общих целей.

Познавательно-коммуникативные задания стимулируют речемыслительную деятельность студентов в ходе становления и развития их иноязычных коммуникативных умений. Как правило, эти задачи строятся на экстралингвистических проблемах.

При разработке способов создания проблемных ситуаций следует принимать во внимание, что они могут содержать не только объективную проблему, препятствие, конфликт, но и неизвестное, в качестве которого при обучении иностранным языкам могут выступать как языковые средства, так и смысловое содержание.

В качестве способа создания проблемных ситуаций для обучения говорению может выступать коммуникативная задача. Суть ее заключается в том, что проблемные ситуации строятся на основе включения препятствия на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов: цель общения, участники общения, обстоятельства (место, время) общения. Эти недостающие компоненты определяют степень сложности проблемной ситуации и вариативность решений.

Приведем таблицу, раскрывающую зависимость между уровнем проблемности и используемыми проблемными лингво-методическими уровнями подачи учебного материала:

Таблица 1

Проблемные задания	Предмет высказывания	Языковые средства	Обстоятельства общения (участники, место, время)	Собственная точка зрения, мысль
Проблемно-презентативные	<i>неизвестен</i>	—	—	—
Познавательно-лингвистические	известен	<i>неизвестны</i>	—	—
Коммуникативно-активные	известен	известны	<i>неизвестны</i>	—
Профессионально-коммуникативные	известен	известны	известны	<i>не сформулирована</i>

Проблемные задачи для обучения говорению градуируются от частичной неизвестности средств, способов и условий до неизвестности предмета, необходимости принятия решений в конфликтных обстоятельствах¹⁰.

При создании проблемных ситуаций этого уровня возникает так называемый «положительный конфликт» и механизм его решения. В итоге студент включается в такой процесс, где он с первых минут осознает себя в качестве субъекта учебного речевого взаимодействия.

Если задачи первого, второго и частично третьего уровней заключаются в обеспечении лингвистических условий общения, то при решении коммуникативных задач этого уровня основное внимание сосредоточивается на процессе коммуникации.

Приведем пример проблемной ситуации для говорения, которая содержит неизвестный путь для выхода из создавшегося положения.

Вы приготовили вкусный обед. У вас на столе — суп, жареное мясо и чай с лимоном. Вы вышли на минуту из квартиры, и дверь с английским замком захлопнулась. Вам нужно быть в институте вовремя, но вы не можете уйти, потому что не можете открыть дверь ...

Ситуация содержит проблему, так как существует препятствие на пути достижения цели и неизвестны некоторые компоненты.

Как показывает практика, при решении проблем коммуникативно-активного

уровня внимание студентов концентрируется в большей мере на содержании высказывания, чем на его форме, и тем самым они постепенно приближаются к «беспереводному» высказыванию.

При изучении ИЯ в условиях неязыкового педвуза открывается как бы двойная проблемность. Во-первых, это наличие в деятельности будущего учителя физики, химии и пр. проблем, связанных с получением и обработкой информации на иностранном языке. Во-вторых, сочетание *речевого, языкового*, с одной стороны, и *профессионального* — с другой, «дает возможность реализовать в учебной деятельности по иностранному языку такие обязательные принципы проблемного обучения, как отсутствие знаний для решения определенной проблемы в готовом виде (что и создает необходимость в их «добывании»)»¹¹.

На этом уровне значительно возрастает роль средств массовой коммуникации (Интернет, спутниковое телевидение и др.), выполняющих информационную функцию. В этом контексте плодотворной является мысль о необходимости и необратимости проблематизации методов обучения в связи с расширением пространства их действия.

4. Целью проблемных заданий *профессионально-коммуникативного уровня* является формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов, которая способствует созданию условий общения по тематике избранной

специальности, в том числе и с носителями языка. На этом этапе студенты самостоятельно усматривают проблему, ставят и разрешают ее, используя, в первую очередь, профессионально-познавательные личностно-значимые проблемы. Здесь в полной мере могут реализоваться все цели современного преподавания иностранного языка: образовательная, практическая, воспитательная и развивающая.

Этот этап характеризуется включением студентов в проектную деятельность. В качестве содержательного компонента для реализации этого уровня может служить самостоятельно найденный и переработанный аутентичный лингвострановедческий материал, имеющий профессионально ориентированную (в зависимости от профиля неязыкового факультета) или социокультурную направленность. Источниками этого материала могут стать, в первую очередь, международная информационная сеть Интернет, которая содержит неиссякаемые ресурсы всякого рода информации, виртуальные и фактические научные журналы, а также лучшие образцы литературных, художественных и музыкальных произведений страны, язык которой изучается.

Принципами построения классификации проблемных задач являются сле-

дующие: 1) уровневый подход при создании проблемных задач с опорой на языковой материал, речевые умения, профессионально-педагогические умения; 2) дифференциация задач в соответствии с познавательным, познавательно-коммуникативным, коммуникативным характером; 3) градация задач по уровню проблемности, зависящему от того, какой компонент известен или неизвестен; 4) учет межпредметных связей в психолого-педагогическом блоке. Исходя из содержания данных принципов, представим уровни проблемности заданий (табл. 2).

Из вышесказанного следует, что модель формирования иноязычной профессиональной компетенции на неязыковых факультетах педагогических вузов включает: на первом этапе — презентативно-пассивный блок проблемных заданий; на втором этапе — познавательно-активный блок проблемных задач; на третьем этапе — креативно-эвристический блок задач. Исходя из этой модели, предлагаем классификацию уровней проблемности обучающих заданий, включающую в себя: 1) проблемно-презентативный уровень; 2) лингвопознавательный уровень; 3) коммуникативно-активный уровень и 4) профессионально-коммуникативный уровень.

Таблица 2

Уровень	Технология	Неизвестные элементы	Преподаватель	Студент	Цель
I	Презентация	Языковые явления	формулирует, показывает решение	наблюдает	образовательная
II	Сравнение языкового материала	Способ применения языкового материала	формулирует проблему	участвует в решении	образовательная, практическая
III	Решение коммуникативных задач	Цель, участники общения, место, время	предлагает проблемную ситуацию	решает проблему	образовательная, практическая, воспитательная
IV	Проблемное обсуждение профессиональных тем	Профессиональные вопросы	контролирует, исправляет языковые ошибки	формулирует и решает проблему	образовательная, практическая, воспитательная, развивающая

Каждый этап формирования иноязычной профессиональной компетентности, в зависимости от уровня проблемности обучающих заданий, имеет свои цели и задачи.

Методическая значимость предлагаемой модели состоит в возможности по-

строения процесса обучения на неязыковом факультете на основе интеграции и учета принципов проблемности и коммуникативности, что позволяет поновому подойти к организации языкового образования на неспециальных факультетах педагогических вузов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ковалевская Е. В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Кн. 2. М., 2000.

² Савицкая Т. П. Роль и место проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку. 1994.

³ См.: Ковалевская Е. В. Указ. изд. С. 42.

⁴ Там же. С. 183—187.

⁵ См.: Лернер И. Я. Указ. изд. С. 187.

⁶ Микитченко С. П. Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения). Нижневартовск, 2004. С. 47.

⁷ Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М., 1999. С. 47.

⁸ Гонтарь Г. И. Использование проблемного подхода при обучении второму иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. С. 6—9.

⁹ См.: Савицкая Т. П. Указ. изд.

¹⁰ См.: Гонтарь Г. И. Указ. изд. С. 8.

¹¹ Долматовская Е. Ю. Реализация принципа преемственности при развитии коммуникативной компетенции на продвинутом этапе неязыкового вуза // Преподавание и изучение иностранных языков: традиции и новации. М., 2002.

V. Aitov

ON THE LEVEL OF ASSIGNMENTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Methodological problems of Foreign Language Education at different departments of Pedagogical Universities are considered. Methodologically new FL teaching model is presented. The model includes four problem levels and special language assignments according to those levels. The value of this approach is in making the FL process on the basis of integration the problem and communicative principles. This model also allows organizing the FL Education on practically new methodological basis.