

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/>

2016, Том 4, номер 1 (январь - февраль) <http://mir-nauki.com/vol4-1.html>

URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/34PDMN116.pdf>

Статья опубликована 04.03.2016.

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Ковалевская Е.В., Колесник Л.И., Осипова Н.Н. Проблематизация в обучении иностранным языкам (на материале обучения чтению и аудированию) // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 1 <http://mir-nauki.com/PDF/34PDMN116.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

**УДК 378**

**Ковалевская Елена Витальевна**

ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», Россия, Нижневартовск

Профессор

Доктор педагогических наук

E-mail: [in@nvsu.ru](mailto:in@nvsu.ru)

**Колесник Людмила Ивановна**

ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», Россия, Нижневартовск

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: [ludm\\_kolesn@rambler.ru](mailto:ludm_kolesn@rambler.ru)

**Осипова Наталья Николаевна**

ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», Россия, Нижневартовск

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: [nn\\_osipova@mail.ru](mailto:nn_osipova@mail.ru)

## **Проблематизация в обучении иностранным языкам (на материале обучения чтению и аудированию)**

**Аннотация.** Статья посвящена поиску путей повышения качества изучения дисциплины «Иностранный язык», конечной целью которого является формирование способности и готовности к межкультурному общению, что предполагает достижение определенного уровня *коммуникативной компетенции*.

В соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык (для неязыковых вузов и факультетов)» обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Авторы утверждают, что формированию этих компетенций и компетентностей в образовательном процессе может способствовать проблемное обучение, целью которого является развитие творческого мышления и творческой личности.

Авторами представлены возможности использования проблематизации как в обучении иностранному языку в целом, так и в обучении иноязычному чтению и аудированию, в частности.

В статье рассматриваются следующие вопросы: 1) определение авторами понятия «проблематизация»; 2) применение проблематизации к обучению разным видам речевой деятельности; 3) способы проблематизации; 4) роль проблематизации в обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза.

Авторами дается определение понятия «проблематизация», которая может реализовываться на трех уровнях: проблематизация содержания обучения, проблематизация процесса обучения, одновременная проблематизация содержания и процесса обучения. Разработаны лингво-педагогические модели обучения иноязычному чтению и аудированию, предложены методы проблематизации учебных текстов и заданий для обучения чтению, а также типология проблемных заданий для обучения аудированию соотносимых с моделями проблемных ситуаций: поведенческая модель, гештальт-модель, вероятностная модель, информационная модель.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция; проблемное обучение; проблематизация; проблемная ситуация; проблемное задание; лингво-педагогическая модель; иноязычное аудирование; иноязычное чтение; типология проблемных заданий; уровни проблематизации

Отечественная система высшего образования, нацелена на формирование у студентов не только профессиональных, но и базовых социальных и культурных компетенций. Приоритетной задачей, согласно документу «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы», названа задача интернационализации российского высшего образования и расширения экспорта российских образовательных услуг, для решения которой необходимо реализовать меры по существенному расширению международной академической мобильности российских преподавателей и студентов. В вышеназванном документе подчеркивается необходимость как разработки и внедрения образовательных программ на иностранных языках, в первую очередь на английском языке, так и обеспечения поддержки проектов обновления преподавания иностранного языка (английского языка) в российских вузах<sup>1</sup>.

Вышесказанное обуславливает повышение качества изучения дисциплины «Иностранный язык», конечной *целью* которого является формирование способности и готовности к межкультурному общению, что предполагает достижение определенного уровня *коммуникативной компетенции*, под которой понимается умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями и задачами речевого общения.

Цели профессионального образования, в целом, и обучения иностранным языкам, в частности, определяют особенности организации учебного процесса. Поскольку основная цель обучения иностранным языкам – обучение иноязычному общению, постольку одним из направлений этого обучения является поиск таких путей организации учебного процесса, которые наиболее полно соответствовали бы поставленным целям.

В соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык (для неязыковых вузов и факультетов)» для неязыковых вузов и факультетов, обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов<sup>2</sup>.

Формированию этих компетенций и компетентностей в образовательном процессе в значительной мере может способствовать, по нашему мнению, проблемное обучение.

---

<sup>1</sup> Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования) [Электрон. ресурс]. – Точка доступа: [www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm](http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm).

<sup>2</sup> Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа [Электрон. ресурс] // Под ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – Точка доступа: <http://ed.dgu.ru>.

Целью проблемного обучения является развитие творческого мышления и творческой личности. Использование *проблематизации* в обучении позволяет реализовать ФГОС ВО и требования программы дисциплины «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов», являясь одним из основных источников формирования и развития коммуникативных творческих умений и поисковых творческих умений в обучении иностранному языку, в целом, и в обучении иноязычному чтению и аудированию студентов неязыкового вуза в частности.

*Проблематизация в обучении*, в том числе применительно к обучению иностранным языкам, рассматривалась в работах таких ученых как И.А. Зимняя, С.В. Юткина, Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, С.К. Закирова, С.П. Микитченко, Н.В. Самсонова, Г.М. Махутова, Н.Н. Осипова и др.

Для раскрытия понятия «проблематизация» в обучении иноязычному чтению и аудированию рассмотрим следующий круг вопросов: 1) *как определяется авторами понятие «проблематизация»*; 2) *к обучению какого вида речевой деятельности применяется проблематизация*; 3) *какие способы проблематизации используются авторами*; 4) *какова роль проблематизации в обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза*.

Так, С.В. Юткина понимает проблематизацию как способ создания определенной проблемной ситуации в учебном процессе [Юткина, 1995]. С.В. Юткина, вслед за И.А. Зимней, исследуя вопросы проблематизации применительно к обучению иностранному языку, рассматривает чтение, как самый подходящий вид речевой деятельности для перехода к активным *методам проблемного обучения*, поскольку чтение, по мнению автора, характеризуется самым сильным познавательным, нравственным и эмоциональным потенциалом, позволяет использовать «... разнообразный и большой по объему состав циркулирующей в учебном процессе информации, простор мысли...» [Юткина, 1995, С. 38].

В обучении чтению автор использует проблемные тексты с последующей их проблематизацией, которая, по мнению ученого, является одним из основных условий понимания текста. Проблематизация, согласно С.В. Юткиной, может быть реализована путем деления текста на части, которые предъявляются в порядке очередности, в конце каждой части следует вопрос о дальнейшем содержании текста. В этом случае, по мнению автора, проблематизация базируется на языковой догадке.

Проблемными текстами С.В. Юткина считает тексты, которые включают мыслительную задачу, проблему, которую необходимо решить. Автор выделяет четыре группы текстов, в зависимости от психических процессов, необходимых для разрешения проблемных ситуаций, содержащихся в данных текстах: тексты, включающие опоры на догадку для разрешения проблемных ситуаций; тексты, требующие внимательного прочтения и поиск важной ключевой детали при решении задач; тексты, основанные на учете собственного опыта при разрешении проблемной ситуации; тексты описательного характера, в которых необходимо догадаться о чем-либо по его описанию [Юткина, 1995, С. 67-69].

Сложность понимания проблемных текстов, согласно автору, заключается в специфике логической структуры, которая имеет неполные или противоречивые связи, а проблематизация *активизирует* мыслительную деятельность учащихся, нацеленную на разрешение проблемных ситуаций, что является одной из основных задач обучения на современном этапе.

Итак, в качестве способа проблематизации С.В. Юткина использует «метод вероятностного прогнозирования», а проблематизация текста заключается в делении текста на части.

Продолжая идеи И.А. Зимней и С.В. Юткиной и применяя их к проблемному обучению иностранному языку, Е.В. Ковалевская определяет проблематизацию как «механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности объекта субъектом, материализованной в данной проблемной задаче» [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография; Кн.1, 2010, С. 129].

По мнению Е.В. Ковалевской, проблематизация может быть применена при обучении всем видам речевой деятельности и аспектам языка.

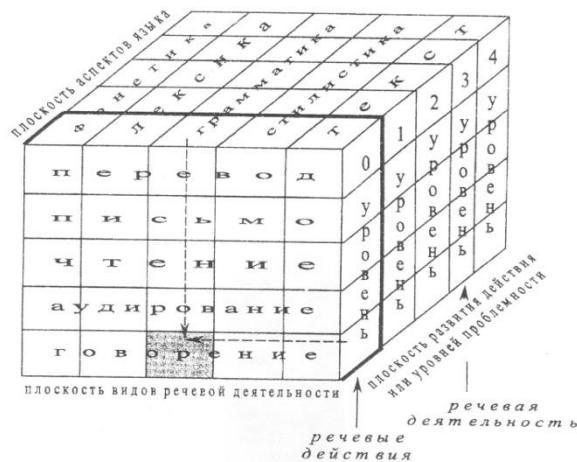
Согласно Е.В. Ковалевской, *проблематизация обучения* может реализовываться на трех уровнях: *проблематизация содержания обучения, проблематизация процесса обучения, одновременная проблематизация содержания обучения и процесса обучения*. Автором представлена совокупная модель проблематизации, которая имеет трехкомпонентную структуру [Ковалевская, 2000, С. 23].

*Модель проблематизации учебного содержания* проблемного обучения, где единицей является проблема, содержит три уровня: первый уровень – *лингвистический*, на котором в качестве неизвестного выступает средство формирования мысли или язык; второй уровень – *коммуникативный*, на котором в качестве неизвестного выступает способ формирования или формулирования мысли или речь; третий уровень – *духовно-познавательный*, на котором в качестве неизвестного выступает предмет или сама мысль, то есть, смысловое содержание. Лингвистический уровень включает лингвистические проблемы, которые соотносятся с уровнями языка, такими как фонетика, грамматика, лексика, стилистика, текст. Коммуникативный уровень содержит коммуникативные проблемы, которые соотносятся с уровнями речевой деятельности, такими как чтение, аудирование, говорение, письмо, перевод [Ковалевская, 2000, С. 23-24]. Духовно-познавательный уровень включает духовно-познавательные проблемы, которые соотносятся с иерархией ценностей, таких как личностные, семейные, коллективные, национальные, всемирные [Ковалевская, 2007, С. 5-7].

*Модель проблематизации процесса обучения*, где единицей является проблемная задача, основывается на интеграции уровней проблемности в обучении (В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев) и содержит пять уровней проблемности, которые соотносятся с уровнем мыслительной активности субъекта при постановке и решении проблемы: нулевой уровень, на котором осуществляется непроблемное изложение учителем содержания обучения; первый уровень, на котором реализуется проблемное изложение учителем содержание обучения; второй уровень, на котором происходит решение учеником с помощью учителя поставленной учителем проблемы; третий уровень, на котором имеет место самостоятельное решение учеником, поставленной учителем проблемы; четвертый уровень, на котором выполняется самостоятельная постановка и решение проблемы [Ковалевская, 2000, С. 24]. Необходимо отметить важность включения нулевого уровня проблемности при изучении иностранного языка, так как иностранный язык выступает и как цель и как средство обучения, при этом, на начальном этапе ученик не владеет этими средствами [Ковалевская, 2000, С. 24].

Рассматривая *модель отношения проблематизации учебного содержания и учебного процесса*, где единицей является проблемная ситуация, Е.В. Ковалевская отмечает, что данная модель дает возможность соотнести проблематизацию содержания обучения и процесса обучения иностранному языку с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями обучающихся [Ковалевская, 2000, С. 24]. Модель соотношения проблематизации содержания обучения и процесса обучения, представлена автором в виде куба, имеет три плоскости: плоскость, включающая аспекты языка; плоскость, представленная видами речевой деятельности; плоскость, содержащая уровни проблемности. Пересечение данных плоскостей позволяет получить до 125 вариантов сегментов

проблематизации [Ковалевская, 2000, С. 25]. Модель соотношения проблематизации учебного содержания и учебного процесса представлена Е.В. Ковалевской в виде рисунка.



**Рисунок 1.** Модель соотношения проблематизации учебного содержания и учебного процесса (по Е.В. Ковалевской)

Вопросы организации процесса обучения иностранным языкам в контексте проблематизации учебного содержания, учебного процесса и одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса, связаны с лингво-педагогическими моделями проблемного обучения иностранным языкам, которые были представлены, вслед за Е.В. Ковалевской, в диссертационных исследованиях Л.И. Колесник, С.К. Закировой, С.П. Микитченко, Е.А. Хохловой, Г.М. Махутовой, Н.Н. Осиповой и др. применительно к обучению аспектам языка и видам речевой деятельности. Лингво-педагогические модели проблемного обучения иностранным языкам, где «лингво» соотносится с предметным содержанием, а «педагогическая» с процессом обучения иностранному языку [Хохлова, 2005, С. 17], представлены нами в хронологической последовательности появления работ авторов. Рассмотрим лингво-педагогические модели проблемного обучения иноязычному чтению и аудированию.

Применительно к обучению иноязычному чтению, Л.И. Колесник была построена лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к тексту, которая носит структурно-содержательный и процессуальный характер.

В своей работе автор определяет проблематизацию, как «... способ создания определенной проблемной ситуации в учебном процессе, в которой возникает проблема как преодоление трудности, решение которой представляется студентам как некая задача» [Колесник, 2004, С. 13].

Проблематизация учебного содержания, по мнению Л.И. Колесник, реализуется на трех уровнях: проблематизация учебного текста; проблематизация заданий к учебному тексту; одновременная проблематизация учебного текста и заданий к учебному тексту [Колесник, 2004, С. 18]. Рассматривая проблематизацию содержания обучения, Л.И. Колесник разработала следующие способы проблематизации: 1) *проблематизация учебного текста*, которая осуществляется пятью способами: деление учебного текста на смысловые блоки с включением предвосхищающего вопроса на языковую догадку; добавление в текст лишних предложений и абзацев для создания эффекта избыточности; исключения из текста предложений и абзацев для создания эффекта недостаточности информации; перемена мест фрагментов текста; повтор предложений и абзацев; 2) *проблематизация заданий к учебному тексту*, которая реализуется тремя способами: изменение формулировки учебного задания;

включение проблемного блока в виде вопросов «Почему/Как вы узнали?» и т.д.; одновременное изменение формулировки и включение проблемного блока; 3) *одновременная проблематизация учебного текста и учебных заданий к тексту*, которая осуществляется на базе вышеназванных способов проблематизации [Колесник, 2004, С. 8].

*Проблематизация учебного процесса* осуществляется автором также на трех уровнях: учитель ставит задачи – ученик решает их с помощью учителя; учитель ставит задачи – ученик решает их самостоятельно; ученик самостоятельно ставит и решает задачи [Колесник, 2004, С. 18].

Представленная Л.И. Колесник *лингво-педагогическая модель проблематизации* дает представление о том, что, с одной стороны, проблематизация содержания обучения иноязычному чтению осуществляется от проблематизации учебных текстов к проблематизации учебных заданий и, далее, к одновременной проблематизации учебных текстов и учебных заданий к текстам; с другой стороны, проблематизации процесса обучения иноязычному чтению реализуется от постановки преподавателем задачи и совместного решения этой задачи преподавателем и студентом к постановке преподавателем задачи и самостоятельному решению данной задачи студентом, и к самостоятельной постановке и решению студентом этой задачи [Колесник, 2004, С. 18-19].

Применение лингво-педагогической модели проблематизация учебного текста и заданий к нему при обучении иноязычному чтению способствует большей глубине понимания текста, если проблематизация осуществляется на трех уровнях: проблематизация учебного текста, проблематизация заданий к учебному тексту, одновременная проблематизация учебного текста и заданий к нему; а также, если она реализуется дифференцированно в соответствии с тремя уровнями подготовленности студентов: «слабые», «средние», «сильные».

Исследования Е.В. Ковалевской, Л.И. Колесник и др. определили необходимость рассмотрения вопроса, связанного с *проблематизацией учебного задания*, где учебное задание согласно словарному определению трактуется как «вид поручения, в котором содержится требование выполнить какие-либо учебные действия»<sup>3</sup>. Данное понятие характерно как для традиционного обучения, так и для проблемного, однако, в проблемном обучении учебное задание/проблемное учебное задание – это средство создания проблемной ситуации, которое, как отмечает Е.В. Ковалевская, вслед за И.А. Зимней, направлено не на изменение объекта изучения, а на изменение субъекта учебной деятельности, т.е. на самого обучающегося, который может изменяться как субъект проблемного обучения под влиянием измененных формулировок учебных заданий [Ковалевская, 2007, С. 104].

Анализируя основные характеристики *проблемного учебного задания*, рассмотрим его структуру и функцию. Согласно словарному определению, под структурой понимается «совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность»<sup>4</sup>, в свою очередь, *функция* определяется как «деятельность, роль объекта в рамках некоторой системы, которой он принадлежит»<sup>5</sup>. В *структуру* проблемного задания входят формулировка задания и его содержательная часть, т.е., «указания на то, что надо сделать (формулировка) с учебным материалом (содержательная часть)» [Ковалевская, 2007, С. 102-108].

<sup>3</sup> Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.: ил.

<sup>4</sup> Философский энциклопедический словарь [Текст] / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.

<sup>5</sup> Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А. Грицианов. – Минск: Издатель В.М. Скаун, 1999. – 896 с.

Е.В. Ковалевская считает, что различие в структуре непроблемного и проблемного учебных заданий будет заключаться в *проблематизации* учебного задания, что в свою очередь, определяет и различные *функции* непроблемного и проблемного учебных заданий. Если учебное задание непроблемного характера нацелено на овладение учебным материалом, то проблемное учебное задание направлено и на интеллектуальное развитие обучающихся, благодаря использованию проблематизации, что, в свою очередь, обуславливает особенности работы с учебными заданиями [Ковалевская, 2007, С. 104].

Е.В. Ковалевская, вслед за И.А. Зимней, рассматривает понятие учебной задачи, которое соотносится с понятием учебное задание. По мнению автора, учебная задача может быть предложена обучающемуся, как учебное задание, *формулировка которого важна для его решения* в учебной ситуации, совокупностью которых составляет сам учебный процесс в целом [Ковалевская, 2007, С. 103]. Согласно Е.В. Ковалевской, данное определение содержит три имплицитных момента: 1) когда учебная задача предлагается обучающемуся как учебное задание, тогда учебное задание лежит в основе учебной задачи; 2) когда формулировка учебного задания значима для его решения и результата, тогда благодаря изменению формулировки можно влиять как на само решение, так и на результат обучения; 3) когда учебная задача может быть предложена как конкретное учебное задание в конкретной учебной ситуации, тогда именно характер формулировки учебного задания влияет на характер учебной ситуации, совокупностью которых представлен процесс обучения, и поэтому, учебное задание влияет на характер самого процесса обучения [Ковалевская, 2007, С. 103].

Е.В. Ковалевская, продолжая мысль И.А. Зимней и отмечая роль формулировки учебного задания, подчеркивает, что изменить формулировку учебного задания, направить мышление и речь обучающегося по продуктивному пути можно на основе проблематизации, что, в свою очередь, обуславливает необходимость рассмотрения учебного задания как дидактического средства управления проблематизацией проблемного обучения на основе проблематизации формулировки учебных заданий [Ковалевская, 2007, С. 106]. Вслед за Е.В. Ковалевской отметим, что характер формулировки проблемного учебного задания, лежащего в основе проблемной учебной задачи, будет определять характер проблемной учебной ситуации.

Вопросы определения проблемного задания и проблемной ситуации связаны с вопросом построения *типологии проблемных заданий*, соотносимых с *моделями проблемных ситуаций*, исследованных А.М. Матюшкиным. Автором выделены *четыре основные модели проблемных ситуаций*: *поведенческая модель*, в которой главным условием, вызывающим проблему, служит препятствие на пути к достижению цели, способом разрешения проблемы является преодоление препятствия или обходной путь; *гештальт-модель*, в которой главным условием, вызывающим проблему является деструктурированность предмета мышления, способ разрешения проблемы заключается в восстановлении структуры; *вероятностная модель*, в которой главное условие, вызывающее проблему выражается препятствием в альтернативе, способом разрешения проблемы является выбор верного действия; *информационная модель*, в которой главное условие, вызывающее проблему представлено несоответствием имеющихся и требуемых знаний, способ разрешения проблемы заключается в достижении новых знаний или необходимой информации [Матюшкин, 2003, С. 94 – 98].

На основе данных положений Е.В. Ковалевской разработана типология применительно к обучению иностранным языкам, включающая *четыре типа проблемных заданий*: I тип – задание включает препятствие на пути к цели; II тип – задание указывает на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры; III тип – в задании есть указание на «препятствие», выраженное в альтернативе; IV тип – в задании указывается на недостаток информации [Ковалевская, 2006, С. 56].

Модель проблематизации учебных заданий, разработанных Е.В. Ковалевской на основе данной типологии, может осуществляться на трех уровнях проблемности: низкий, средний и высокий. Данная модель, согласно автору, включает следующие компоненты: внутренняя или неочевидная проблематизация («в состоянии ожидания»), которая соотносится с неproblemными учебными заданиями, которые должны быть проблематизированы преподавателем; внешняя или очевидная проблематизация, которая соотносится с проблемными учебными заданиями: проблемные учебные задания одного типа, основанные на одном из четырех способов проблематизации; проблемные учебные задания смешанного или вариативного типа, базирующиеся более чем на одном способе проблематизации [Ковалевская, 2007, С. 106].

Особенности развития теории проблемного обучения на современном этапе, позволили Н.Н. Осиповой рассмотреть вопрос *проблематизации* в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза с учетом требований ФГОС ВПО третьего поколения и программы дисциплины «Иностранный язык», которая интегрирует *четыре* традиционно выделяемых *содержательных блока*: «Иностранный язык для общих целей», «Иностранный язык для академических целей», «Иностранный язык для специальных/профессиональных целей» и «Иностранный язык для делового общения».

Для реализации проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза Н.Н. Осиповой была разработана *типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию*, что, в свою очередь, потребовало решения следующего круга вопросов: 1) определение понятий «проблематизация в обучении иноязычному аудированию студентов» и «типология»; 2) построение данной типологии; 3) выявление ее потенциальных возможностей в построении модели проблематизации, основанной на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза.

«Проблематизация в обучении иноязычному аудированию студентов» определяется Н.Н. Осиповой как «механизм усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной проблемы в учебном содержании и учебном процессе субъектами проблемного взаимодействия в ходе совместной творческой деятельности в социальной, профессиональной и деловой сферах общения на разных уровнях проблемности» [Осипова, 2015, С. 97].

Основываясь на типологии проблемных заданий, разработанной Е.В.К овалевской для обучения иностранному языку, с использованием моделей проблемных ситуаций, обобщенных А.М. Матюшкиным, Н.Н. Осиповой создана типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию с учетом его специфики как вида речевой деятельности [Осипова, 2014]. *Типология*, согласно словарной статье, определяется как «классификация предметов или явлений по общности каких-либо признаков»<sup>6</sup> / «классификация, представляющая соотношение между типами предметов, явлений внутри их системы в целом»<sup>7</sup>.

Для *построения типологии проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию* автором выбрано три основания: первое основание соотносится с *содержательными блоками* – *основание содержательных блоков* (по С.Г. Тер-Минасовой); второе основание соотносится с *уровнями понимания* – *основание уровней понимания* (по И.А.

<sup>6</sup> Толковый словарь наиболее употребительных иностранных слов [Текст] / [сост. А.А. Медведева]. – Москва: Центрполиграф, 2009. – 525 с.

<sup>7</sup> Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.



Зимней); третье основание соотносится с моделями проблемных ситуаций – *основание проблемных ситуаций* (по А.М. Матюшкину и Е.В. Ковалевской).

*Основание содержательных блоков* включает 4 типа проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию: 1) проблемные задания, ориентированные на «*Общий английский*»; 2) проблемные задания, ориентированные на «*Академический английский*»; 3) проблемные задания, ориентированные на «*Профессиональный английский*»; 4) проблемные задания, ориентированные на «*Деловой английский*».

*Основание уровней понимания* включает 4 уровня понимания речевых сообщений, соотносимых с 4 типами вышеназванных проблемных заданий: 1) *первый уровень понимания* речевых сообщений – *о чем* говорится; 2) *второй уровень понимания* речевых сообщений – *что* говорится; 3) *третий уровень понимания* речевых сообщений – *как* говорится; 4) *четвертый уровень понимания* речевых сообщений – *зачем* говорится.

*Основание проблемных ситуаций* включает 4 типа проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию, соотносимых с возникающими на основе этих заданий проблемными ситуациями: 1) проблемные задания, включающие препятствие на пути к цели – *поведенческая модель*; 2) проблемные задания, указывающие на деструктурированность и восстановление правильной структуры – *гештальт-модель*; 3) проблемные задания с указанием на препятствие, выраженное в альтернативе – *вероятностная модель*; 4) проблемные задания, указывающие на недостаток информации – *информационная модель*.

Таким образом, *типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза*: 1) *основана* на проблематизации учебного содержания; 2) *определяется* как классификация проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза; 3) *включает* три основания: *основание содержательных блоков* дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и специальностей – «Общий английский», «Академический английский», «Профессиональный английский», «Деловой английский»; *основание уровней понимания* устного речевого сообщения – *о чем* говорится, *что* говорится, *как* говорится, *зачем* говорится; *основание проблемных ситуаций* – поведенческая модель (наличие преграды); гештальт-модель (нарушение структуры), вероятностная модель (включение альтернативы), информационная модель (недостаток информации); 4) *позволяет* создавать проблемные задания для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза, соответствующие четырем содержательным блокам, четырем уровням понимания устного речевого сообщения, четырем моделям проблемных ситуаций; 5) *раскрывает* вариативную сущность иноязычного аудирования (до 64 вариантов рассмотрения); 6) *обеспечивает* содержательную основу для построения лингво-педагогической модели проблематизации, основанной на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза.

Разработанная Н.Н. Осиповой *лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза*: 1) *основана* на типологии проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза; 2) *определяется* как содержательно-процессуальная модель в обучении; 3) *включает три основания* – основание проблематизации учебного содержания, ориентированное на *основные* содержательные блоки дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и специальностей («Общий английский», «Профессиональный английский», «Деловой английский»); основание проблематизации учебного процесса, ориентированное на этапы иноязычного аудирования, соотносимые с коммуникативными творческими умениями иноязычного аудирования; основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса, ориентированное на этапы

решения проблемы, соотносимые с поисковыми творческими умениями студентов; 4) *раскрывает* вариативную сущность иноязычного аудирования, предполагающую многообразие реализации модели до 27 различных вариантов; 5) *способствует* реализации проблематизации в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза, обеспечивая формирование и развитие *коммуникативных творческих умений* иноязычного аудирования (восприятие информации, понимание информации, переработка информации), *поисковых творческих умений* студентов (видение проблемы, решение проблемы, контроль решения проблемы), *профессиональных творческих умений* студентов (видение профессиональной проблемы, решение профессиональной проблемы, контроль решения профессиональной проблемы), являясь наиболее эффективной для студентов среднего и высокого уровней подготовленности, что было подтверждено экспериментальным путем.

Лингво-педагогическая модель проблематизации, основанная на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза *способствует* как формированию и развитию коммуникативных творческих умений (восприятие, понимание, переработка информации), поисковых творческих умений (видение проблемы, решение проблемы, оценка решения проблемы), так и развитию профессиональных творческих умений (видение профессиональной проблемы, решение профессиональной проблемы, контроль решения профессиональной проблемы), характеризующих творческую личность.

Применение лингво-педагогических моделей, основанных на проблематизации содержания обучения, проблематизации процесса обучения и одновременной проблематизации содержания обучения и процесса обучения способствует успешному обучению иностранному языку в целом и рецептивным видам речевой деятельности в частности, что было доказано авторами в ходе экспериментов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностр. языков) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Е.В. Ковалевская [Московский пед. гос. ун-т], 2000. – 36 с.
2. Ковалевская, Е.В. Духовно-познавательные ценности: понятие и содержание [Текст] / Е.В. Ковалевская // Преподавание истории в школе. – М., 2007. – № 5. Специальный выпуск. – С. 5 – 7.
3. Ковалевская, Е.В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Е.В. Ковалевская // Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации: материалы VI Московской междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» – М.: Компания Спутник+, 2006. – С. 55 – 58.
4. Колесник, Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке) [Текст]: автор. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Л.И. Колесник; [Моск. гос. ин-т стали и сплавов]. – М., 2004. – 24 с.
5. Колесник, Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Л.И. Колесник; [Моск. гос. ин-т стали и сплавов]. – М., 2004. – 174 с.
6. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
7. Осипова, Н.Н. Типология и моделирование проблемных заданий при обучении иностранному языку (на материале аудирования) [Текст] / Н.Н. Осипова // Известия Самарского научного центра РАН: научный журнал. – Т.16. – №2 (3), 2014. – С. 578-582.
8. Осипова, Н.Н. Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Осипова; [Моск. пед. гос. ун-т]. – М., 2015. – 260 с.
9. Проблемное обучение. Прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография [Текст]: В 3 кн. Кн. 1. Лингво-педагогические категории проблемного обучения / Под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 300 с.
10. Хохлова, Е.А. Учебная проблема в проблемном обучении (на материале иностранного языка) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Хохлова; [Моск. гос. ин-т стали и сплавов]. – М., 2005. – 212 с.
11. Юткина, С.В. Развивающее обучение на уроке иностранного языка в школе (на материале понимания иноязычного текста) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.В. Юткина; [Московский пед. гос. ун-т]. – М., 1995. – 147 с.

**Kovalevskaya Elena Vital'evna**

Nizhnevartovsk State University, Russia, Nizhnevartovsk  
E-mail: in@nvsu.ru

**Kolesnik Lyudmila Ivanovna**

Nizhnevartovsk State University, Russia, Nizhnevartovsk  
E-mail: ludm\_kolesn@rambler.ru

**Osipova Natal'ya Nikolaevna**

Nizhnevartovsk State University, Russia, Nizhnevartovsk  
E-mail: nn\_osipova@mail.ru

## **Problematization in Foreign Language Teaching (based on Reading and Listening)**

**Abstract.** The article explores ways of improving the quality of studying the discipline «Foreign Language (FL)». The final objective of the discipline is the formation of the ability and willingness to intercultural communication that involves achieving a certain level of communicative competence.

In accordance with the program of the discipline «Foreign Language (for non-linguistic universities and faculties)» learning a foreign language is aimed at a complex development of communicative, cognitive, information, social, cultural, professional and common cultural competences of students. The authors state that the formation of such competences in the educational process can be facilitated by problem-based learning. The main goal of this type of learning is the development of creative thinking and creative personality.

The authors present the possibilities of problematization in FL teaching in general as well as in teaching FL reading and listening in particular.

This article discusses the following issues: 1) the authors' definition of the concept of «problematization»; 2) using problematization in teaching different types of speech activity; 3) the ways of problematization; 4) the role of problematization in teaching FL to students of non-linguistic university.

The authors give definitions of the term «problematization», which can be applied on three levels: problematization of learning content, the problematization of learning process, and simultaneous problematization of learning content and process.

Linguo-pedagogical models have been developed for teaching FL reading and listening. The authors propose some methods of texts and tasks problematization for teaching FL reading and a problem tasks typology for teaching FL listening which correlates with such models of problem situations as behavioral models, Gestalt models, probabilistic models and information models.

**Keywords:** communicative competence; problem solving teaching; problematization; problem situation; problem task; linguo-pedagogical model; foreign language listening; foreign language reading; typology of problem tasks; levels of problematization

## REFERENCES

1. Kovalevskaya E.V. Genezis i sovremennoe sostoyanie problemnogo obucheniya (obshchepedagogicheskiy analiz primenitel'no k metodike prepodavaniya inostr. yazykov) [Tekst]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01, 13.00.02 / E.V. Kovalevskaya [Moskovskiy ped. gos. un-t], 2000. – 36 s.
2. Kovalevskaya, E.V. Dukhovno-poznavatel'nye tsennosti: ponyatie i sodержanie [Tekst] / E.V. Kovalevskaya // Prepodavanie istorii v shkole. – M., 2007. – № 5. Spetsial'nyy vypusk. – S. 5 – 7.
3. Kovalevskaya, E.V. Modeli problemnykh situatsiy v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Tekst] / E.V. Kovalevskaya // Problemnost' i profil'nost' v obrazovanii – usloviya ustoychivogo razvitiya tsivilizatsii: materialy VI Moskovskoy mezhdunar. konf. «Obrazovanie v XXI veke – glazami detey i vzroslykh» – M.: Kompaniya Sputnik+, 2006. – S. 55 – 58.
4. Kolesnik, L.I. Problematizatsiya uchebnogo teksta i zadaniy k nemu (na materiale obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke) [Tekst]: avtor. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01, 13.00.02 / L.I. Kolesnik; [Mosk. gos. in-t stali i splavov]. – M., 2004. – 24 s.
5. Kolesnik, L.I. Problematizatsiya uchebnogo teksta i zadaniy k nemu (na materiale obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke) [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01, 13.00.02 / L.I. Kolesnik; [Mosk. gos. in-t stali i splavov]. – M., 2004. – 174 s.
6. Matyushkin, A.M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Tekst] / A.M. Matyushkin. – M.: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo in-ta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2003. – 720 s.
7. Osipova, N.N. Tipologiya i modelirovanie problemnykh zadaniy pri obuchenii inostrannomu yazyku (na materiale audirovaniya) [Tekst] / N.N. Osipova // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN: nauchnyy zhurnal. – T.16. – №2 (3), 2014. – S. 578-582.
8. Osipova, N.N. Problematizatsiya v obuchenii inoyazychnomu audirovaniyu pri podgotovke studentov neyazykovogo vuza [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / N.N. Osipova; [Mosk. ped. gos. un-t]. – M., 2015. – 260 s.
9. Problemnoe obuchenie. Proshloe, nastoyashchee, budushchee: Kollektivnaya monografiya [Tekst]: V 3 kn. Kn. 1. Lingvo-pedagogicheskie kategorii problemnogo obucheniya / Pod red. E.V. Kovalevskoy. – Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. gumanit. un-ta, 2010. – 300 s.
10. Khokhlova, E.A. Uchebnaya problema v problemnom obuchenii (na materiale inostrannogo yazyka) [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / E.A. Khokhlova; [Mosk. gos. in-t stali i splavov]. – M., 2005. – 212 s.
11. Yutkina, S.V. Razvivayushchee obuchenie na uroke inostrannogo yazyka v shkole (na materiale ponimaniya inoyazychnogo teksta) [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / S.V. Yutkina; [Moskovskiy ped. gos. un-t]. – M., 1995. – 147 s.