

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Описан процесс обучения студентов, направленный на формирование у них иноязычной коммуникативной компетенции посредством системы проблемных заданий. Подробно представлены этапы и результаты проведения экспериментального исследования. Экспериментальным путем доказана эффективность использования апробированной системы проблемных заданий при формировании у студентов иноязычной коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** *иноязычная коммуникативная компетенция, проблемное задание, эксперимент, результаты, эффективность.*

В последнее время в педагогических вузах большим спросом пользуется модель обучения, предполагающая получение студентом двух специальностей, например «история», «дошкольная педагогика и психология», «математика», «информатика», «культурология» с дополнительной специальностью «иностранный язык». С введением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования студенты, обучающиеся по направлению 050100 «педагогическое образование», также получили возможность одновременно осваивать два профиля. Первым для студента профилем может быть профиль «историческое образование», «русский язык», «дошкольное образование» или «информатика и информационные технологии в образовании». В качестве второго профиля студенты могут выбрать профиль «образование в области иностранного языка».

Выпускник вуза, получивший две специальности, должен обладать рядом компетенций, часть из которых касается владения культурой мышления, способности к анализу информации, социально значимых проблем, готовности принимать организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях. Согласно нормативным документам, по второй специальности будущий учитель иностранного языка должен свободно владеть иностранным языком и демонстрировать иноязычную коммуникативную компетенцию на уровне В2+/С1 в соответствии с общеевропейской шкалой требований, однако не все студенты достигают данного уровня, так как на освоение всех дисциплин профессионального цикла второй специальности по учебному плану отводится всего 1500 ч. Таким образом, встает вопрос о поиске новых подходов, методов и средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка в вузе.

Успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка в вузе может способствовать реализация идей проблемного обучения.

В последние десятилетия в теоретических работах освещались различные аспекты проблемного обучения:

– психолого-педагогические основы (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, В. Оконь, И. А. Зимняя, И. А. Ильницкая, Л. В. Остапенко, Е. В. Ковалевская);

– проблемность в различных подходах к преподаванию иностранных языков (И. А. Зимняя, Е. В. Ковалевская, Г. И. Гонтарь, Е. Ю. Долматовская, И. Л. Андреева);

– проблемная ситуация и проблемная задача при обучении иностранному языку (И. А. Зимняя, Т. П. Савицкая, Н. В. Самсонова, Е. Л. Мельникова, И. И. Меркулова, С. П. Микитченко, В. В. Сафонова, У. Литлвуд, Д. Кросс);

– уровни проблемности содержания обучения иностранному языку (Е. В. Ковалевская, Л. И. Колесник, И. А. Зимняя, С. К. Закирова).

К числу наименее исследованных областей проблемного обучения в методике преподавания иностранных языков относится применение проблемного задания как средства обучения.

В результате можно определить проблему исследования: являются ли проблемные задания эффективным средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка в вузе?

Для поиска ответа на данный вопрос был проведен эксперимент, в котором приняли участие все студенты 4-го курса, обучающиеся по специальности «история» с дополнительной специальностью «иностранный язык» (24 человека) ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

Проводимый эксперимент был:

– обучающим (так как был организован в процессе обучения);

– проверочным (так как служил для проверки гипотетических положений);

– горизонтальным (были контрольные и экспериментальные группы);

– естественным (эксперимент проводился в обычных учебных группах, сформированных в начале обучения);

– открытым (во время эксперимента вносили коррективы, меняли формулировки заданий).

Обучающий эксперимент включал следующие этапы:

- предэкспериментальный срез;
- собственно обучающий эксперимент;
- промежуточный срез;
- итоговый срез.

Перед проведением эксперимента был выявлен исходный уровень сформированности у студентов иноязычной коммуникативной компетенции для определения количественного и качественного состава выборочной совокупности студентов, которой достаточно для тестирования после экспериментального обучения. Чтобы выборочная совокупность достаточно полно и точно отражала состояние генеральной совокупности, необходимо принять во внимание требования представительности ее участников и их однородности [1].

Э. А. Штульман подчеркивает необходимость определять минимальное количество испытуемых, при котором выводы по эксперименту будут достоверными. Автор также говорит о желательности одинакового количества экспериментальных и контрольных испытуемых. В данном случае это требование выполнено, так как по количеству человек подгруппы студентов 4-го курса равны. Кроме того, контрольная и экспериментальная группы должны быть сопоставимы между собой. Для получения статистически достоверных результатов рекомендуется подбирать коррелирующие пары студентов, имеющих предельно близкие показатели по заданному признаку, что позволит учитывать не усредненные данные, а по каждому испытуемому индивидуально [2].

В качестве контрольно-измерительных материалов были выбраны задания сертификата 4-го уровня общего владения языком (компетентный пользователь), разработанные в Кембриджском университете [3], и разработка фрагмента урока на иностранном языке.

Для оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции были использованы критерии, подразумевающие выставление от 2 до 5 баллов по каждой составляющей (лингвистической, речевой, социокультурной, дискурсивной, стратегической, социальной, профессиональной субкомпетенциям).

Анализ полученных данных показывает, что показатели в обеих подгруппах сравнительно невысоки. Лучший результат был равен 30 баллам из 35 возможных, что по 5-балльной системе оценки соответствует результату «хорошо». Средний балл в

первой подгруппе – 24,7 балла, во второй – 24,8 балла.

Было определено, является ли количество студентов в подгруппах достаточным для проведения эксперимента или нет. Для этого использована следующая формула [2]:

$$\sqrt{n} = \frac{r}{\sigma},$$

где  $n$  – достаточное количество испытуемых для проведения эксперимента;  $r$  – размах (разность между максимальным и минимальным результатами);  $\sigma$  – стандартное отклонение.

Для вычисления стандартного (среднего квадратичного) отклонения была использована формула [2]

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n-1}},$$

где  $x_i$  –  $i$ -я величина из выборки;  $\bar{x}$  – выборочная средняя;  $n$  – объем выборки.

$$\bar{x} = 24,7; n = 12; r = 8.$$

$$\sigma = \sqrt{\frac{114,68}{11}} = 3,2; \sqrt{n} = \frac{8}{3,2} = 2,5; n = 6,25.$$

Результаты первой подгруппы показывают, что для проведения эксперимента достаточно 7 студентов.

Результаты второй подгруппы показывают, что для проведения эксперимента достаточно 8 студентов:

$$\bar{x} = 24,8; n = 12; r = 9.$$

$$\sigma = \sqrt{\frac{112,28}{11}} = 3,2; \sqrt{n} = \frac{9}{3,2} = 2,8; n = 7,84.$$

Таким образом, количество студентов в первой и второй подгруппах позволило использовать их в эксперименте в качестве экспериментальной и контрольной групп. Однако количественного показателя испытуемых недостаточно. Необходимо, чтобы по качественным характеристикам между подгруппами не было существенных различий. В данном случае главной качественной характеристикой является уровень сформированности у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Средний показатель коммуникативной компетенции в первой подгруппе – 24,7 балла, во второй – 24,8 балла. Таким образом, можно предположить, что по заданному признаку подгруппы практически не отличаются.

Чтобы проводимый эксперимент был надежным, необходимо, чтобы внутри подгруппы у испытуемых был примерно одинаковый уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Используем коэффициент вариации, чтобы выяснить, значимо или нет различие уровня сформированности коммуникативной компетенции

в каждой из подгрупп. Коэффициент вариации определяется по следующей формуле [4]:

$$C_x = \frac{S_x}{\bar{x}} \cdot 100\%,$$

где  $C_x$  – коэффициент вариации;  $S_x$  – ошибка репрезентативности выборочной средней;  $\bar{x}$  – выборочная средняя.

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n(n-1)}}, \text{ объем выборки } n = 12.$$

Сначала вычислим коэффициент вариации в первой подгруппе:

$$S_x = \sqrt{\frac{114,68}{12 \cdot 11}} = 0,93; \quad C_x = \frac{0,93}{24,7} \cdot 100\% = 3,77.$$

Теперь определим коэффициент вариации во второй подгруппе:

$$S_x = \sqrt{\frac{112,28}{12 \cdot 11}} = 0,92; \quad C_x = \frac{0,92}{24,8} \cdot 100\% = 3,7.$$

Принято считать, что различие между испытуемыми по указанному признаку не значимо, если коэффициент вариации не превосходит 5 % [4].

В данном случае испытуемые в обеих подгруппах по уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции незначительно отличаются друг от друга. Однако для проведения более надежного эксперимента подберем коррелирующие пары, чтобы проследить и сравнивать динамику изменения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов с изначально одинаковым уровнем обученности по заданному признаку.

Таким образом, исходя из анализа результатов предэкспериментального среза, были подобраны коррелирующие пары из контрольной и экспериментальной групп.

Согласно требованию определенности среди основных характеристик учебного процесса [1], которые оказывают влияние на результативность процесса формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, были выделены варьируемые и объективно неварьируемые компоненты.

К неварьируемым условиям относятся:

- соблюдение требований ГОС ВПО и рабочей программы по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения» для студентов дополнительной специальности «иностранный язык»;
- равное количество участников в экспериментальной и контрольной группах;
- равное количество занятий по английскому языку;
- одинаковый уровень сформированности у студентов иноязычной коммуникативной компетен-

ции;

- осуществление учебного процесса одним преподавателем-экспериментатором;
- методика проведения срезов и обработки полученных данных.

Варьируемые условия: апробирование системы проблемных заданий, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов, проводилось только в экспериментальных группах.

Целью второго этапа исследования – собственно обучающего эксперимента – явилась проверка разработанных проблемных заданий.

В соответствии с исследованиями Т. Н. Степкиной [5] под проблемным заданием подразумевается задание, предлагаемое преподавателем с целью регуляции процесса поиска необходимых средств и способов решения принятой обучаемыми проблемы и деятельности по ее решению. Проблема как единица проблемного обучения активизирует мыслительную деятельность [6]. Проблемные задания нацеливают обучаемых на открытие или осознание неизвестного на основе классификации, дифференциации, систематизации, обобщения, моделирования, формулировки правил, выводов и т. п. Все эти действия производятся в процессе мышления.

Поскольку в основе иноязычной коммуникативной компетенции лежат иноязычные речевые умения и языковые навыки, можно выделить следующие типы проблемных заданий:

- проблемные задания, направленные на обучение аспектам языка (лексические, грамматические, фонетические);
- проблемные задания, направленные на обучение рецептивным видам речевой деятельности (чтению, аудированию);
- проблемные задания, направленные на обучение продуктивным видам речевой деятельности (письму, говорению);
- комплексные проблемные задания.

Выделенные проблемные задания представляют собой систему. Под системой заданий вслед за Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным понимается совокупность типов, родов и видов заданий, объединенных по назначению, материалу и способу их выполнения [7]. Данные виды проблемных заданий направлены на достижение единой цели – формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, объединены по материалу (грамматическому, лексическому, фонетическому и речевому) и способу выполнения (решение проблемы может быть организовано на разных уровнях проблемности).

В седьмом семестре предметное содержание обучения студентов включало следующие темы:

«Высшее образование в США», «Суды и судебные разбирательства», «Книги и чтение», «Человек и музыка». Поскольку на продвинутых этапах обучения иностранному языку желателен возникновение проблемных ситуаций четвертого уровня проблемности, предполагающих самостоятельное формирование проблемы и решения, было решено дать студентам экспериментальной группы список тем и попросить их сформулировать проблемы, которые можно обсудить в рамках их изучения. В результате студенты сформулировали следующие проблемы и проблемные вопросы:

- Может ли школа быть вторым домом?
- Стоит ли менять систему образования? Если да, то как?
- Нужен ли нам мораторий на смертную казнь?
- Все ли преступники должны сидеть в тюрьме?
- Как решить проблему малолетней преступности?
- Почему молодежь сейчас не читает?
- Есть ли у книг будущее?
- Зачем нужна классическая музыка?
- Почему Россия не выигрывает международные музыкальные конкурсы?

На основе предложенных проблемных вопросов и анализа 40 отечественных и зарубежных учебных пособий, газет и журналов были разработаны проблемные задания для выполнения на занятиях и дома самостоятельно.

Приведем примеры проблемных заданий по теме Courts and Trials. Целью первого занятия было формирование лексических навыков и умений чтения и говорения. На этапе семантизации и активизации лексики студентами была выполнена серия проблемных заданий: классифицировать предложенную лексику, самостоятельно определив для этого критерии, найти смысловые ошибки и исправить их, решить интеллектуальную задачу в режиме информационного неравновесия, установить отношения между частями идиоматических выражений и выполнить вербальное задание, а также принять участие в дискуссии по выбору наиболее оптимальных наказаний для людей, совершивших разные преступления.

В качестве домашнего задания студентам был дан текст о расследовании убийства, содержащий противоречивую информацию. Его следовало прочитать, вставить все пропущенные глаголы в нужной форме и решить логическую задачу, кто был убийцей.

Второе занятие было по теме «Смертная казнь: за или против?». После обсуждения вводных дискуссионных вопросов студентам были даны два текста для чтения и аудирования, содержащие противоречивую информацию. Сначала им нужно было прочитать (прослушать) текст, после чего вы-

явить все аргументы за и против смертной казни, соединить тексты в один, как будто их создавал один автор, и принять участие в дебатах.

Для домашней работы было подготовлено задание, указывающее на деструктурированность объекта и необходимость восстановления его структуры. В его основе лежали две похожие истории о необычных преступлениях, которые были перепутаны. Студенты должны были прочитать все предложения и разделить их на две истории, определив последовательность событий.

Третье занятие было посвящено альтернативным видам наказания. После речевой зарядки студентам был предъявлен заголовок текста для аудирования I Love my Electronic Ball and Chain, на основе которого надо было составить прогноз о содержании аудиотекста, а после прослушивания сопоставить предположения и фактическую информацию. Проверив понимание содержания текста для аудирования, преподаватель организовал ролевую игру проблемной направленности, в ходе которой студенты должны были выбрать достойного претендента на условное наказание, и дискуссию. Домашним заданием было прочитать интеллектуальную задачу и решить ее.

На четвертом занятии внимание было уделено проблеме малолетней преступности. После обсуждения вводных дискуссионных вопросов студентам был предложен тематический деструктурированный текст, из которого было убрано несколько предложений. Они должны были из большего количества данных предложений отобрать нужные и дополнить текст, после чего принять участие в дискуссии. Завершающим заданием было написать дискуссионное сочинение по теме занятия, содержащее аргументы и контраргументы.

Домашнее задание состояло в чтении текста о судебной системе Англии и Уэльса, перекодировании его информации в схему, изучении особенности судебных систем в России и США и сравнении их.

Поскольку обучающий эксперимент охватывал довольно большой период времени (учебный год), вследствие чего предэкспериментальный и итоговый срезы оказались значительно отдалены друг от друга по временным параметрам, после седьмого семестра был проведен еще один срез, который называли промежуточным.

Целью промежуточного среза было выявить динамику формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции и проверить эффективность использования проблемных заданий в процессе изучения дисциплины «Практикум по культуре речевого общения». Анализ результатов промежуточного среза продемонстрировал, что средние показатели изменились у обеих групп. Средний результат у экспериментальной группы

составил 27,7 балла, а у контрольной группы – 25,6 балла, т. е. результаты экспериментальной группы стали на 6% выше, чем результаты контрольной группы.

Обучающий эксперимент был продолжен во время восьмого семестра. В рамках учебных тем «Сложные дети», «Телевидение», «Обычаи и традиции», «Семейная жизнь» студентами были сформулированы следующие проблемы:

- Сколько свободы должно быть у подростка?
- Что должны и не должны делать родители?
- Как решить проблему хулиганства?
- Почему нельзя отменить рекламу?
- Должны ли дети смотреть телевизор?
- Нужна ли нам цензура на телевидении?
- Жить вместе или выходить замуж?
- Разлад в отношениях: разводиться или нет?
- Кто должен делать работу по дому?

Таким образом, в ходе опытного обучения английскому языку студентов 4-го курса было апробировано 116 проблемных заданий, которые были направлены на формирование всех языковых и речевых навыков и умений и составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Итоговый (постэкспериментальный) срез завершал обучающий эксперимент. Его целью было проверить эффективность разработанной системы проблемных заданий, направленной на формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Анализ результатов итогового среза показал, что средние показатели изменились у обеих групп. Средний результат у экспериментальной группы составил 30,4 балла, а у контрольной группы – 26,3 балла.

Проведена проверка равномерности распределения результатов в экспериментальной группе. Максимальный показатель составил 35 баллов. Средний результат по всей группе равен 30,4 балла. Средний балл по трем самым низким результатам равен 26,3 балла, что составляет 86,5 % от среднего показателя по всей группе и 75,1 % от максимально возможного результата. Следовательно, результаты экспериментальной группы распределены равномерно.

Для более достоверной оценки различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности у испытуемых иноязычной коммуникативной компетенции использовали  $U$ -критерий Манна–Уитни.

Сравнение результатов показало, что баллы, полученные в ходе отсроченного среза, в экспериментальной группе несколько выше, чем в контрольной, поэтому первой считали экспериментальную группу. Сформулируем гипотезы:

$H_0$ : экспериментальная группа не превосходит контрольную группу по уровню сформированности у испытуемых иноязычной коммуникативной компетенции.

$H_1$ : экспериментальная группа превосходит контрольную группу по уровню сформированности у испытуемых иноязычной коммуникативной компетенции.

Определим значение  $U$  по формуле

$$U = (n_1 n_2) + \frac{n_x (n_x + 1)}{2} - T_x,$$

где  $n_1$  – количество испытуемых в выборке 1;  $n_2$  – количество испытуемых в выборке 2;  $T_x$  – большая из двух ранговых сумм;  $n_x$  – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

$$U = (12 \cdot 12) + \frac{12 \cdot (12 + 1)}{2} - 191,5 = 30,5.$$

Можно констатировать достоверные различия между контрольной и экспериментальной группами, если  $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$ .

По таблице критических значений  $U$ -критерия Манна–Уитни для уровня статистической значимости  $p \leq 0,01$  определяли значение для соответствующих  $n$  [8]. В данном случае  $U_{\text{эмп}} = 30,5$ ;  $U_{\text{кр}} = 31$ ;  $30,5 < 31$ . Следовательно, различия значимы.

Таким образом, мы принимаем гипотезу  $H_1$ : экспериментальная группа превосходит контрольную группу по уровню сформированности у испытуемых иноязычной коммуникативной компетенции.

Анализ динамики изменения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у испытуемых экспериментальной и контрольной групп от предэкспериментального до итогового срезов показывает, что в среднем по результатам итогового среза в экспериментальной группе результаты на 11,7% выше, чем в контрольной группе.

Если разделить коррелирующие пары на пары с изначально высоким, средним и низким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, то в экспериментальных группах по сравнению с контрольными результат:

– студентов с низким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выше на 3–4 балла (8,6–11,4 %);

– студентов со средним уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выше на 7 баллов (14,3–17,2 %);

– студентов с высоким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выше на 3–4 балла (8,6–11,4 %).

Следовательно, использование иноязычных проблемных заданий способствовало повышению уровня сформированности иноязычной

коммуникативной компетенции у всех студентов 4-го курса, однако наиболее результативным их применение оказалось для студентов, которые обычно занимаются на «хорошо», реже на «удовлетворительно». Данную тенденцию можно объяснить тем, что отличники готовы заниматься иностранным языком независимо от метода обучения, так как они мотивированы на достижение наивысшего результата. Студенты со сравнительно низким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции не могли за короткий период времени значительно повысить свой уровень в силу имевшихся пробелов на начало экспериментального обучения. Хорошисты оказались наиболее восприимчивыми к экспериментальному обучению, так как у них изначально был достаточный уровень иноязычной коммуникативной компетенции для выполнения проблемных заданий. Систематическое предъявление преподавателем проблемных заданий поддерживало стабильно высокий уровень речемыслительной активности, что привело к значительному улучшению результатов иноязычного обучения, причем оно относится не только к иноязычной коммуникативной компетенции в целом, но и к каждой ее составляющей.

Чтобы использование проблемных заданий на занятиях по иностранному языку в вузе было результативным, необходимо следовать рекомендациям, за основу которых взяты правила проблемного обучения А. М. Матюшкина [9]. При разработке системы проблемных заданий необходимо сначала выделить основные единицы подлежащих усвоению знаний и действий, определить степень их обобщенности (их уровень) и оптимальную последовательность, обеспечивающую возможности развития познавательной деятельности и усваиваемых действий.

Проблемные задания должны основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет студент. Выполнение проблемного задания должно вызывать у студента потребность в усваиваемом знании. Вопрос, поставленный учителем, не составляет

сам по себе проблемной ситуации. Вопрос может быть показателем проблемной ситуации в том случае, когда он возникает у студента при выполнении поставленного перед ним практического или теоретического задания. Формулирование вопроса преподавателем должно соответствовать тому реальному вопросу, который возникает у студента.

Предлагаемое проблемное задание должно быть разработано с учетом уровня сформированности у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. В одних случаях, при большей подготовленности студентов, можно ограничиться лишь отдельными подсказками, позволяющими студенту самостоятельно понять и сформулировать требуемую закономерность, найти нужный способ или условие действия. В других случаях необходимо помочь студентам сформулировать усваиваемую закономерность, продемонстрировать усваиваемый способ действия, выполнить требуемое действие в новых условиях.

В случае большой трудности предлагаемого учебного задания оно может быть представлено в виде двух или трех последовательно предъявляемых проблемных заданий. Разрабатываемая система проблемных заданий должна обеспечивать последовательное развитие усваиваемых студентом знаний и действий.

Первое проблемное задание, которое создается в начале изучения темы, должно вызывать у учащегося познавательную потребность в изучении данной темы. Вся система последующих конкретных проблемных заданий служит дальнейшему раскрытию содержания изучаемой темы.

Таким образом, результаты эксперимента подтвердили эффективность разработанной и апробированной системы проблемных заданий при обучении студентов педагогического вуза иностранному языку. Данная система проблемных заданий может быть также использована преподавателями иностранного языка в условиях двухпрофильного бакалавриата при втором профиле «образование в области иностранного языка».

### Список литературы

1. Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность по овладению иноязычным общением: модель и реализация (базовый курс английского языка): дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2008. 491 с.
2. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. 144 с.
3. Cambridge Certificate in Advanced English-2. Official Examination papers from the University of Cambridge ESOL Examinations. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 181 p.
4. Афанасьев В. В., Сивов М. А. Математическая статистика в педагогике: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. 76 с.
5. Степкина Т. Н. Проблемное обучение в свете теории планомерного формирования умственных действий и понятий (на материале функциональной грамматики английского языка) // Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранным языкам в вузе: сборник научных трудов. Воронеж, 1986. С. 70–80.
6. Галанова О. А. Коммуникативно-познавательные задачи для формирования культуры научного диалога средствами иностранного языка // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 7 (135). С. 151–154.
7. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2010. 349 с.
9. Матюшкин А. М.. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. С. 170–186.

Белякова Е. А., кандидат педагогических наук, зав. кафедрой.

**Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.**

Ул. Республиканская, 108, Ярославль, Россия, 150000.

E-mail: belyakova-yelena@yandex.ru

*Материал поступил в редакцию 21.07.2013.*

*E. A. Belyakova*

## **THE STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF THE PROBLEM-SOLVING TASKS SYSTEM IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

The article describes the process of teaching students aimed at the foreign communicative competence development by means of the problem-solving tasks system. The stages and the results of the experiment research are presented in detail. The effectiveness of the tested system of problem-solving tasks in the process of the students' foreign communicative competence development is experimentally proved.

**Key words:** *foreign communicative competence, problem-solving task, experiment, results, effectiveness.*

### **References**

1. Kuklina S. S. *Collective learning activity aimed at foreign communication acquisition: model and implementation* (the basic course of the English language). Doct. Dis. of ped. sci. Kirov, 2008. 491 p. (in Russian).
2. Shtul'man E. A. *The fundamentals of the experiment in the methods of teaching foreign languages*. Voronezh, VSU Publ., 1971. 144 p. (in Russian).
4. Afanas'yev V. V., Sivov M. A. *Mathematical statistics in pedagogics*. Yaroslavl, YSPU Publ., 2010. 76 p. (in Russian).
5. Stepkina T. N. Problem-based teaching in the light of the theory of mental acts and concepts systematic development (based on English functional grammar). Proceedings of the scientific study "The ways of implementation of problem-based approach to teaching foreign languages at university". Voronezh, 1986, pp. 70–80 (in Russian).
6. Galanova O. A. Formation of the scientific dialogue culture by means of a foreign language: communicative and cognitive tasks. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, no. 7 (135), pp. 151–154 (in Russian).
7. Azimov E. G., Shchyukin A. N. *A new dictionary of methodological terms and notions* (the theory and practice of teaching languages). Moscow, IKAR Publ., 2009. 488 p. (in Russian).
8. Sidorenko E. V. *Mathematical treatment methods in psychology*. St. Petersburg, Rech' Publ., 2010. 349 p. (in Russian).
9. Matyushkin A. M. *Problem situations in thinking and education*. Moscow, Pedagogika Publ., 1972. pp. 170–186 (in Russian).

**K. D. Ushinskiy Yaroslavl State Pedagogical University.**

Ul. Republikanskaya, 108, Yaroslavl, Russia, 150000.

E-mail: belyakova-yelena@yandex.ru