

4. Magomedova M.O., Polozova O.S. Ispolzovaniye videofilmov pri obuchenii inostrannomu yazyku [Using video material in teaching a foreign language] // Sovremennaya nauka. 2011. № 3 (in Russian).
5. Sonin A.G. Eksperimentalnoye issledovaniye polikodovykh tekstov: osnovniye napravleniya [Experimental study of policode texts: major trends] // Voprosy yazykoznaniya. 2005. № 6 (in Russian).
6. Fedorov A.V. Razvitiye medikompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza [Development of media competence and critical thinking of pedagogy students]. Moscow, 2007 (in Russian).
7. Condinho Bravo M. da C. Putting the Reader in the Picture: Screen Translation and Foreign-Language Learning: Dissertation presented for the award of Doctor of Philosophy. Tarragona, 2008.
8. Díaz Cintas J., Fernández Cruz M. Using subtitled video materials for foreign language instruction // The Didactics of Audiovisual Translation / Benjamins Translation Library. 2008. Vol. 77.
9. Pavesi M., Perego E. Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language learning // The Didactics of Audiovisual Translation / Benjamins Translation Library. 2008. Vol. 77.

I.R.Ziyazova

Nizhnevartovsk, Russia

SUBTITLED FILMS AS DIDACTIC AID IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract. The author examines subtitled films as a didactic aid in language learning. The aim is to characterize subtitled films as a didactic material and to determine their usability and effectiveness. The applied research methods include general theory methods such as fact finding, analysis, classification, and deduction.

The study describes the types of subtitles and briefly characterizes the work with each type accordingly. It is stated that interlingual subtitles are more efficient for beginners, whereas intralingual subtitles are considered of more appropriate and efficient use for upper-intermediate and advanced learners. Bilingual subtitles in language learning are yet to be studied. The general merits and demerits of subtitling in foreign language learning are analysed. Intentional and unintentional ways of foreign language learning are briefly presented. The conclusion is that watching subtitled films for language learning is multitasking. Multitasking fosters learning and memorizing which explains why subtitled films are supereffective didactic materials.

Key words: audiovisual didactic materials, subtitles, interlingual subtitles, intralingual subtitles, bilingual subtitles, language learning, intentional and unintentional language learning.

About the author: Irina Rimovna Ziyazova, postgraduate student, lecturer at the Department of Linguistics and Translation Studies.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 377

Н.В.Самсонова

г. Нижневартовск, Россия

СИСТЕМА ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Предметом рассмотрения в данной статье являются проблемные задания духовно-познавательного уровня, обуславливающие формирование ценностно-смысловой компетентности студентов при обучении иностранному языку.

Цель предпринятого анализа — обосновать объективную необходимость вхождения ценностно-смысловой компетентности в состав ключевых компетентностей, формируемых в образовательном процессе, и возможность ее развития при проблемном обучении иностранному языку, где проблемные задания духовно-познавательного уровня могут явиться средством формирования ценностно-смысловой компетентности. В процессе проводимого анализа доказывается, что ценностно-смысловая компетентность обеспечивает механизм самоопределения личности, обуславливает ее индивидуальную образовательную траекторию и программу жизнедеятельности в целом; данная компетентность проявляется в действии, отношении, деятельности. Была выявлена также взаимосвязь содержания формируемой компетентности с содержанием общей культуры человека, выделены характеристики и умения ценностно-смысловой компетентности.

В статье раскрывается воспитательный потенциал проблемного обучения иностранному языку, который проявляется в трех направлениях: воспитание культуры мышления, культуры общения и культуры ценностного отношения к действительности, а также подробно рассматривается система проблемных заданий при работе с текстами, содержащими ценностные проблемы. Обосновывается, что обсуждение проблемных задач духовно-познавательного уровня при обучении иностранному языку обуславливает формирование ценностно-смысловой компетенции и воспитание общей культуры обучающегося в целом. Система проблемных заданий может быть использована при обучении немецкому языку.

Ключевые слова: ценностно-смысловая компетентность; культура; воспитательный потенциал проблемного обучения; иностранный язык; проблемные задания.

Сведения об авторе: Самсонова Нина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Нижневартовский государственный университет.

Контактная информация: 628606, г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, д. 11; тел. 3466435540; e-mail: inostrannih@yandex.ru

Когда речь идет об основных тенденциях в современном образовании в целом и в обучении иностранному языку в частности, внимание акцентируется, прежде всего, на его компетентностной составляющей, что ориентирует на формирование компетенций в обучении. Не останавливаясь в рамках данной статьи на рассмотрении вопросов определения его основных понятий, основных характеристик, различий между понятиями «компетенция» и «компетентность» и т.д., обратимся к понятию ценностно-смысловой компетентности как одной из ряда выделяемых исследователями ключевых компетенций (И.А.Зимняя, А.В.Хоторской и др.) и проблемным задачам духовно-познавательного уровня, являющимся, по нашему мнению, средством формирования данной компетенции при обучении иностранному языку.

Подчеркнем также необходимость закономерно учитывать целостность образовательного процесса с позиции равнозначности его функций (обучение, воспитание, развитие) и целостность личности обучающегося, поскольку формирование ценностно-смысловой компетентности относится в большей мере к аспекту воспитания. При этом ценностно-смысловая сфера, являясь ядром, центральным образованием личности, воздействует в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяет общую направленность его жизни, помогая осмысливать свое существование, окружающие явления, мир в целом. Формирование ценностно-смысловой сферы личности продолжается на протяжении всей жизни, а ее содержание может меняться под влиянием многих факторов. Поэтому образование в целом и процесс обучение отдельным предметам в частности могут сыграть значительную роль в

формировании ценностно-смысловой компетентности. Прежде чем мы попытаемся проанализировать возможности ее формирования и развития при обучении иностранному языку, рассмотрим кратко место и роль данной компетенции в контексте ряда общих компетенций.

Так, определяя группы ключевых компетенций, основывающихся на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности обучающегося, А.В.Хоторской выделяет, в том числе, группу ценностно-смысловых компетенций. Это компетенции, связанные с ценностными ориентациями учащегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучающегося в ситуациях учебной и внеучебной деятельности, от них зависит его индивидуальная образовательная траектория и программа его жизнедеятельности в целом. Ценностно-смысловые компетенции предполагают также, по А.В.Хоторской, следующие *умения*: формулировать собственные ценностные ориентиры; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок; осуществлять индивидуальную образовательную траекторию с учетом общих требований и норм [7].

Анализируя модель целостной социально-профессиональной компетентности как единого

целого качества личности обучающегося, И.А.Зимняя также выделяет ценностно-мотивационный аспект в общем контексте компетенций. Важным представляется выделение оснований их группировки: 1. компетенции, относящиеся к *самому человеку* как личности, субъекту деятельности, общения; 2. компетенции, относящиеся к *взаимодействию* человека с другими людьми; 3. компетенции, относящиеся к *деятельности* человека, поскольку формирование ценностно-смысловой компетенции (относится к личности) происходит во взаимодействии в процессе творческой деятельности. Рассматривая эти компетенции как актуальные компетентности, И.А.Зимняя отмечает, что последние будут включать такие *характеристики*: «*а) готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); *б) владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); *в) опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); *г) отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловый аспект); *д) эмоционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности» [2]. Данные компетентности могут рассматриваться в том числе в качестве общих ориентированных *критерииев* оценки содержания компетентности.

И.А.Зимняя рассматривает также, как соотносятся и взаимодействуют формируемые в результате образования компетенции/компетентности с общей культурой человека, подчеркивая, что система образования есть та среда, где происходит дальнейшее «взращивание» человека, осуществляется «вхождение» внешнего, социального во внутреннее, психическое, т.е. происходит интернализация основного содержания культуры, ее присвоение обучающимся. С позиций личностно-деятельностного подхода в содержании общей культуры могут быть выделены *шесть основных направлений*, которые представляют *три глобальных плана ее рассмотрения*: план культуры личности (культура отношения и культура саморегуляции), план культуры деятельности (культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности) и план культуры социального взаимодействия человека с другими людьми (культура поведения и культура общения). При этом И.А.Зимняя подчеркивает, что «культура отношения, культура интеллектуальной деятельности и культура са-

морегуляции образуют внутренний, интеллектуально-аффективно-волевой, ценностно-смысловый пласт общей культуры человека. Культура предметной деятельности, культура поведения и культура общения представляют собой внешний контур, в реализации которого выявляются особенности внутреннего» [2]. В качестве *составляющих* культуры определяются: понимание мира (осмысление); знание мира и себя в нем; умение творческого преобразования или творения и готовность человека к дальнейшему развитию.

Данные положения требуют внимания для нашего дальнейшего анализа, поскольку, во-первых, формирование ценностно-смысловой компетенции при обучении иностранному языку происходит в процессе освоения и присвоения ценностей культуры; во-вторых, результирующей составляющей процесса проблемного обучения языку является воспитание общей культуры обучающегося через воспитание культуры мышления, культуры общения и культуры ценностного отношения к действительности.

Что же может явиться средством формирования ценностно-смысловой компетенции при обучении иностранному языку? Полагаем, что таковыми могут быть проблемные задачи через систему формулируемых проблемных заданий. Отмечая при этом, что проблемные задачи и проблемные ситуации при обучении иностранным языкам могут моделироваться на трех уровнях — лингвистическом, коммуникативно-познавательном и духовно-познавательном (И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская), мы остановимся в рамках данной статьи на рассмотрении методики создания и разрешения проблемных задач и проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня, что способствует формированию духовно-познавательных умений студентов в контексте реализации воспитательного потенциала иностранного языка как учебного предмета и воспитательного потенциала проблемного обучения.

В чем же заключен и как может быть эксплицирован воспитательный потенциал проблемного обучения иностранным языкам? Проблемное обучение обладает большими возможностями для воспитания личности обучающегося в силу имманентно присущего данному типу обучения сущностного потенциала. Так, во-первых, проблема (противоречие) — единица проблемного обучения — активизирует мыслительную деятельность не только для обучения, но для воспитания и самовоспитания

(С.Л.Рубинштейн). Во-вторых, создание в процессе обучения проблемной ситуации как ситуации общения позволяет раскрыть воспитательные возможности обучения через само содержание этой ситуации, через решение проблемной задачи в групповых и коллективных формах взаимодействия (А.А.Вербицкий, А.А.Леонтьев, А.М.Матюшкин). Наполнение процесса общения ценностным содержанием, в силу беспредметности языка (И.А.Зимняя), позволяет создать условия для воспитания обучающихся, где на основе присвоения ценностей общественного сознания, привносимых в процесс обучения, вырабатываются индивидуальные ценности, соотносимые с личностным смыслом и личностной картиной мира (А.Н.Леонтьев). В-третьих, механизм проблематизации (И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская, Л.И.Колесник, С.В.Юткина и др.) позволяет сделать непроблемные задания проблемными, превратить непроблемный текст в проблемный, эксплицировав его внутренние проблемы, сделав его источником и средством воспитания. Вследствие чего воспитательный потенциал проблемного обучения может трактоваться как его имплицитные возможности, эксплицируемые в учебном процессе в трех направлениях: воспитание культуры мышления, культуры общения и культуры ценностного отношения к действительности, где конечным результатом предполагается воспитание общей культуры обучающегося [6]. Отметим также, что в качестве основных сквозных характеристик общей культуры личности, вслед за И.А.Зимней, нами выделяются: понимание и осмысление мира; знание мира и себя в нем; умение творческого преобразования или творение; готовность к саморазвитию, к самосовершенствованию [4. С. 33—34].

Для того чтобы эксплицировать имплицитные возможности проблемного обучения в плане воспитания, необходимо создание определенных условий в учебном процессе. К таковым относятся: отбор и организация текстов, имеющих воспитательный характер, т.е. содержащих ценности духовного плана; разработка к ним и внедрение в процесс обучения проблемных задач и моделирование проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня, а также формирование умений учащихся работать с проблемными текстами, проблемными задачами и проблемными ситуациями данного уровня. Исходя из того, что при отборе текстов основным требованием к ним в содержательном плане является

наличие проблем ценностного уровня, могут быть рекомендованы тексты различного формата, изначально содержащие в себе проблемы-ценности, например, пословицы, поговорки, афоризмы, поэтические тексты и т.п.

При этом, основываясь на понимании роли текста как феномена культуры, с одной стороны, и как продукта речевой деятельности — с другой, представляется возможным в этом контексте выделить два аспекта: лингвокультурологический и лингвопсихологический. В первом случае понимание текста может быть представлено как установление взаимосвязи между языковыми явлениями в тексте и достижением понимания его в контексте культур, что обуславливает достижение цели познания языка как средства познания культуры народа. По мнению В. фон Гумбольдта, язык должен рассматриваться не как мертвый продукт, а как создающий процесс, как постоянная деятельность, превращающая звучащую материю в выражение мысли. Во втором случае понимание текста как продукта речевой деятельности является отражением коммуникативно-деятельностной природы человека. Рассматривая речевую деятельность как реализацию общественно-коммуникативной деятельности людей в процессе их верbalного общения, И.А.Зимняя отмечает, что «текст как продукт говорения представляет собой достаточно полную и сложную объективацию объекта говорения — мысли и в то же время опосредованный языком процесс отражения самой действительности» [3. С. 179]. С одной стороны, для понимания смысла текста следует учитывать, что текст (от лат. *textum* — «ткань, соединение») выступает как связь автора и читателя, это обуславливает изначально диалогичную природу текста. С другой стороны, понимание текста может быть рассмотрено как процесс овладения значениями и смыслами, заложенными в тексте, и порождение собственных смыслов. Следовательно, цель обучения чтению состоит не только в овладении значениями, скрытыми за лексико-грамматической формой предложений, но и в его осмыслинии, умении увидеть в одном тексте другой текст, «лежащий по ту сторону печатного текста» (В.С.Библер), умении выйти за его рамки.

Понимание текста как феномена культуры включает в себя не только овладение значениями, но и осмысление значений, т.е. наделение их личностными смыслами, поскольку значение принадлежит языку, а смысл — личности. При

декодировании текста, расшифровке внешней картины мира, отображеной в нем, субъект является носителем своей внутренней картины мира и личностных смыслов (А.Н.Леонтьев). Слово своим значением раскрывает содержательную сторону текста, а своим смыслом предполагает ценностное отношение к нему. Универсальные смыслы становятся для участников коммуникации ценностно-личностными смыслами (В.С.Библер), побуждающими к личностной рефлексии. Здесь следовало бы также отметить понимание текста Л.П.Доблаевым (1982) как совокупности проблемных ситуаций, которые человеку приходится решать для того, чтобы понять текст, вследствие чего задача преподавателя в учебном процессе — научить обучающегося видеть и разрешать имплицитно существующую проблемную ситуацию.

Работа с текстами, проблемными задачами духовно-познавательного уровня предполагает прохождение определенных этапов в раскрытии и освоении ценности. Так, в процессе декодирования смысла текстов, осознания и понимания проблемы, раскрытия ее для себя, наполнения ее «личностным смыслом» происходит процесс «присвоения» общечеловеческих ценностей (процесс интериоризации); далее через взаимодействие, общение, диалог в процессе коллективного обсуждения проблемных задач духовно-познавательного уровня происходит процесс углубленного понимания проблемы на основе соопоставления с другими мнениями, расширенное построение «картины мира» (процесс экстерриоризации). Результатом коллективного обсуждения ценностных проблем на основе «вычертывания» глубинного проблемного смысла текстов является не единая точка зрения на проблему, а наполняемость ее новым содержанием. Происходит развитие не только личности в обучении как субъекта деятельности, но и развитие объекта, что подтверждает положение о том, что проблемность является условием развития объекта и субъекта, и этот процесс носит взаимообусловленный и взаимосвязанный характер.

Таким образом, «вскрытие» проблемы (ценности), ее разрешение, присвоение, наполнение новыми смыслами происходит на следующих качественно различных уровнях, которые соотносятся с этапами решения проблемной задачи:

I уровень (первый этап) соотносится с «закрытым» этапом решения проблемы: используется только свой предыдущий (прежний) опыт.

II уровень (второй этап): происходит расширение и углубление в восприятии ценностной проблемы в процессе размышления/осмысливания, анализа, синтеза данной проблемы, за счет включения дополнительных знаний при работе с текстами и проблемными задачами.

III уровень (третий этап): глубинное понимание проблемы через коллективное обсуждение и решение проблемных задач, рефлексивный уровень самооценивания, самоосознания, соотнесение личностной позиции с «картиной мира» группы, своего народа, другого народа, человечества, мира — этап открытого решения проблемной задачи.

При каких же условиях возможно успешное моделирование и разрешение проблемных задач и проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня? К таковым следует отнести в первую очередь необходимость уровневой организации учебного процесса, что обеспечивается: степенью проблемности в содержании как проблемных задач (определяется их сложностью), так и проблемных ситуаций (определяется индивидуальной трудностью для обучающихся), а также степенью самостоятельности студентов. Как отмечает Е.В.Ковалевская, в контексте интеграции положений Т.В.Кудрявцева и В.А.Крутецкого, присвоение ценностей на духовно-познавательном уровне в проблемном обучении происходит на 5 уровнях: 0 уровень проблемности — непроблемное изложение духовных ценностей; 1 уровень — проблемное изложение ценностей; 2 уровень — преподаватель ставит проблему, а учащийся с его помощью ее решает; 3 уровень — учащийся самостоятельно решает ценностную проблему, поставленную преподавателем; 4 уровень — учащийся сам находит (вскрывает) и решает ценностную проблему [5. С. 13].

Проблематизация учебного процесса осуществляется также на трех уровнях: преподаватель ставит проблемные задачи — студент решает их с помощью преподавателя; преподаватель ставит проблемные задачи — студент решает их сам; студент самостоятельно ставит и решает проблемные задачи. Кроме того, сюда включено также активное творческое взаимодействие субъектов обучения, где отношение к другому, встреча с «ты» является условием возникновением «я» (Н.А.Коваль).

Исходя из этого и в соответствии с уровнями проблемности, соотносимыми со степенью мыслительной активности учащихся в постановке

и решении проблемных задач духовно-познавательного уровня, с учетом уровня их коммуникативных умений и уровнями проблемности заданий к текстам можно классифицировать проблемные задания по *трем уровням*, что является особенно важным для студентов нязыковых факультетов.

Так, к *первому уровню проблемности* относятся задания репродуктивного характера, при решении которых в большей мере *формируются умения работать с готовым текстом*: это *умения, связанные с пониманием языкового материала*, которые необходимы для переработки информации на языковом уровне и обеспечивают точность понимания, и *умения, связанные с пониманием содержания текста* и направленные на полноту понимания и получение содержательной информации. К этому уровню проблемности можно отнести задания следующего плана: 1. Сравните и выберите из предложенных пословиц те, которые выражают такой же / другой смысл, что и нижеприведенная пословица; 2. Найдите эквиваленты русских пословиц и сравните их; 3. Подберите рифму (из предложенных слов) в незаконченной пословице; 4. Сравните следующие пословицы. Какая из них нарушает логический ряд?; 5. Сопоставьте текст / картинку и нижеприведенные пословицы. Выберите из них те, которые подходят по смыслу к тексту / которые выражают основную мысль текста / которые могут быть заглавием к тексту; 6. Соотнесите начало пословицы (буквы) и ее окончание (цифры); 7. Выберите из следующих высказываний те, которые соответствуют Вашему представлению о счастье; 8. Проанализируйте и упорядочите пословицы по их основной мысли (например, нельзя делать ничего плохого людям и т.д.); 9. Сформулируйте пословицу из составляющих ее частей; 10. Выберите из предложенных афоризмов один, который отражает цель Вашей жизни, и т.д.

Ко *второму уровню проблемности* относятся задания репродуктивно-продуктивного характера, которые предполагают владение *умениями вышерассмотренной группы*, а также частично *умениями, связанными с осмыслением содержания текста*, но при этом у обучающихся есть возможность использовать для ответа опоры в виде текстов, формулировки заданий и т.п. Это могут быть задания первого уровня, проблематизированные за счет вопросов: 1. Почему?; 2. Какой точки зрения придерживаетесь Вы и почему?; 3. При каком условии это воз-

можно?; 4. Обоснуйте свое мнение / свой выбор, и т.д. При необходимости следует также подготовить формулировки клише для высказываний, если возможности продуктивного плана остаются у студентов невысокими.

К *третьему уровню проблемности* можно отнести задания продуктивного характера, которым свойственна наибольшая мера продукции и которые являются в наибольшей степени творческими, поскольку они непосредственно личностно значимы и затрагивают чувства и интересы студентов. При этом *умения, связанные с осмыслением содержания текста*, включают в себя: а) умение вывести суждение; б) умение оценить факты; в) умение интерпретировать — понять подтекст. Отметим, что критерии и *умения понимания текста* выделяются нами вслед за С.К.Фоломкиной. К данному уровню проблемности относятся задания следующего типа (формулируются на примере темы «счастье»): 1. Если бы Вы были миллионером (стариком, ребенком), что бы Вы сделали, чтобы быть счастливым?; 2. При каком условии Вы чувствуете себя счастливым? Почему? Что Вы делаете для этого?; 4. Как Вы считаете, совпадает ли ощущение / понимание счастья у Вас и у автора текста / Ваших родителей? В чем совпадает? Что не совпадает?; 5. Придумайте провокационные утверждения (например, счастье можно купить) и докажите их верность / неверность с Вашей точки зрения. Почему Вы так считаете?; 6. Как Вы будете воспитывать своих детей, чтобы они чувствовали себя счастливыми?; 6. Какой совет Вы могли бы дать своему ребенку, чтобы он ... был счастлив? Почему...?

Следует отметить при этом, что, во-первых, деление на уровни может быть достаточно условным и зависит, прежде всего, от коммуникативных возможностей студентов, умений видеть, вскрывать, решать и, наконец, самому моделировать проблемные задачи и проблемные ситуации духовно-познавательного уровня, непосредственно соотносимые со своей личностной картиной мира, наполняемой личностными смыслами, что, предположительно, является основанием для последующего поведения, поскольку именно поступок является мерой воспитанности человека. Во-вторых, эти три уровня являются в свою очередь взаимосвязанными, поскольку развитие *интеллектуальных и коммуникативных умений*, а также *умений ценностного отношения к действительности*, которые формируются в совокупности в процессе

работы с проблемными текстами, содержащими ценностные проблемы, с проблемными задачами и проблемными ситуациями духовно-познавательного уровня, суть взаимообусловленный процесс.

В процессе решения проблемных задач и разрешения проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня развиваются следующие группы умений. Развитие основных мыслительных операций: сравнение, анализ, синтез, обобщение, перенос и т.д. (от наиболее простых ко все более сложным) — как опыт мыслительной деятельности дает возможность развивать такие интеллектуальные умения как: видеть, «вскрывать», ставить проблему, решать и оценивать решение проблемных задач и проблемных ситуаций, что способствует воспитанию культуры мышления обучающихся. Развитие коммуникативных умений: понимать себя, воспринимать другого как личность, адекватно реагировать, разрешать конфликты, отстаивать свою точку зрения, владеть для этого вербальными и невербальными средствами — способствует воспитанию культуры общения. Развитие умений ценностного отношения: умение устанавливать смысловые связи, «вскрывать» и осмысливать ценностные проблемы, умение их переноса, переживания и присвоения, умения оценивания и рефлексирования — является основанием для воспитания культуры ценностного отношения к действительности.

Воспитание культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности в контексте эксплицирования воспитательного потенциала проблемного обучения в образовательном процессе позволяет

формировать картину мира личности, отражающую иерархию ее ценностей. При этом интегративное единство названных направлений значительно расширяет рамки учебного процесса, ибо воспитание более высоких форм мышления позволяет не только осваивать и присваивать ценности в общении и взаимодействии, но творчески преобразовывать как сами ценности, так и себя, поскольку, по А.А.Вербицкому, обучающийся не только «потребляет» культуру, но и обогащается уже тем, что «возвращается» в культуру как творческая, духовно и нравственно развитая целостная личность и тем самым становится фактором развития самой культуры [1. С. 12]. Моделирование в учебном процессе проблемных задач и проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня, которые в содержательном плане несут в себе или вскрывают ценностные проблемы, пробуждает личностные смыслы, способствует самоосознанию, самовоспитанию, саморазвитию субъекта учебной деятельности.

Таким образом, создаваемая система проблемных заданий при обучении иностранному языку и процесс обсуждения ценностных проблем в диалоге, сотрудничестве, взаимодействии обуславливает формирование ценностно-смысловой компетенции, которая, в свою очередь, являясь объектом формирования, выполняет функцию некоего интегративного целого, способствующего формированию, развитию и воспитанию общей культуры обучающегося через воспитание культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
2. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. URL: <http://www.misis.ru/Portals/0/Download/Press/2011/Зимняя.doc>
3. Зимняя И.А. Лигвопсихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001.
4. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М., 1999.
5. Ковалевская Е.В. Духовно-познавательный уровень в проблемном обучении иностранному языку // Современные подходы к обучению: теория и практика: Материалы I Московской международной конференции «Образование в 21 веке — глазами детей и взрослых». М., 2001.
6. Самсонова Н.В. Реализация воспитательного потенциала проблемного обучения в организации учебного процесса (на материале иностранного языка): Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2007.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

REFERENCES

1. Verbitsky A.A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstovoye obucheniye [New educational paradigm and context learning]. Moscow, 1999 (in Russian).
2. Zimnyaya I.A. Yedinaya sotsialno-professionalnaya kompetentnost' vypusknika universiteta: ponyatiye, podkhody k formirovaniyu i otsenke [Unified social and professional competence of university graduate: idea, approaches to competence development and evaluation]. URL: <http://www.misis.ru/Portals/0/Download/Press/2011/Зимняя.doc> (in Russian).
3. Zimnyaya I.A Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti [Linguo-psychology of speech]. Moscow, Voronezh, 2001 (in Russian).
4. Zimnyaya I.A., Bodenko B.N., Krivchenko T.A., Morozova N.A. Obshchaya kultura cheloveka v sisteme trebovaniy gosudarstvennogo obrazovatelnogo standarta [General personal culture within the requirements of state educational standards]. Moscow, 1999 (in Russian).
5. Kovalevskaya E.V. Dukhovno-poznavatelny uroven' v problemnom obuchenii inostrannomu yazyku [Spiritual and educational aspects of problem-based training of a foreign language]. Moscow, 2001 (in Russian).
6. Samsonova N.V. Realizatsiya vopitatelnogo potentsiala problemnogo obucheniya v organiztsii uchebnogo protsesssa (na material inostrannogo yazyka) [Implementing the educational potential of the problem-based learning in the educational process (on the basis of a foreign language)]. Author's abstract of a thesis, Moscow, 2007 (in Russian).
7. Khutorskoy A.V. Tekhnologiya projektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy [Development technologies of key and subject-based competences]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

N. V. Samsonova
Nizhnevartovsk, Russia

SYSTEM OF PROBLEM-BASED ASSIGNMENTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS A MEANS OF DEVELOPING AXIOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS

Abstract. The study considers problem-based assignments of spiritual and cognitive characters contributing to the development of axiological competence of students learning a foreign language.

The undertaken analysis is aimed at justifying the objective necessity of including the axiological competence into key competences developed during the educational process, and the possibility of developing such a competence within the problem-based training of a foreign language, where problematic assignments of spiritual and cognitive character can be the means of creating the axiological competence. The analysis has shown that the axiological competence provides for the mechanism for self-identity and preconditions the educational trajectory of an individual and his or her life program as a whole. This competence is manifested in actions, attitudes, and activities of an individual. The author has identified the relation between the content of the competence with the content of general personal culture and distinguished the characteristics and skills of the axiological competence.

The article reveals the educational potential of problem-based training of a foreign language manifesting itself in three aspects, such as developing a culture of thinking, a culture of communication and a culture of a value-based attitude to reality. The study also considers a system of problem-based assignments and tasks when working with texts with axiological problems. The author proves that the discussion of topical spiritual and cognitive problems in the process of learning a foreign language helps to develop axiological competence and general culture of a student. The system of problem-based assignments can be used in teaching the German language.

Key words: axiological competence; culture; educational potential of problem-based training; foreign language; problem-based assignments.

About the author: Nina Vasilievna Samsonova, Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University