

Михалёва Л. В., Савинова Н. А.

ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/70.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 164-166. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

вый подход - единственная, на наш взгляд, возможность систематизировать нежесткие динамические системы, кажущиеся на первый взгляд хаотичными и ответить на многие вопросы, не получившие пока своего решения.

Список использованной литературы

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. - М., 1971.
2. Афанасьев В. Г. О целостных системах // Вопросы философии. - 1980. - № 6. - С. 62-79.
3. Бондарко А. В. Грамматическая категория и контекст. - Л., 1971.
4. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. - М., 1992.
5. Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. - М., 1969.
6. Иванова И. П. и др. Теоретическая грамматика современного английского языка. - М., 1981.
7. Калошин П. Н., Файзиев А. А. О понятии «система» // Философские науки. - 1981. - № 4. - С. 132-134.
8. Карташев В. А. Система систем (Очерки общей теории и методологии). - М., 1995.
9. Кобрин Н. А. и др. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис. - СПб., 2000.
10. Маковский М. М. Системность и асистемность в языке: Опыт исследований антиномий в лексике и семантике. - М., 1980.
11. Философский энциклопедический словарь. - М., 1986. - С. 427.

ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

Михалёва Л. В., Савинова Н. А.

Томский государственный университет

Томский университет систем управления и радиоэлектроники

Вступление России в единое европейское образовательное пространство потребует от системы высшего профессионального образования проведения педагогического эксперимента по внедрению кредитно-модульной системы обучения по всем учебным предметам и иностранному языку в том числе.

Целью модульно-блочной системы является не только систематизация процесса изучения дисциплины и контроля знаний, но и возможность ранжирования всех студентов по степени освоения ими программы курса.

В основу модульного обучения положена такая дефиниция, как «модуль», характеристика которого в оценке различных исследователей по одним позициям совпадает достаточно близко, а по некоторым имеются существенные различия.

В методической литературе модуль характеризуется, прежде всего, целостностью, относительной независимостью, логической завершенностью и гибкостью структуры содержания учебного материала. Многие методисты предлагают разделить модуль на модульные единицы - субмодули, т.е. самостоятельную часть содержания, которая охватывает знания и умения, необходимые для выполнения конкретной профессиональной задачи.

Ю. А. Устынюк, конкретизируя характеристику содержания модуля, предлагает определить его как самостоятельную тему или раздел курса, в котором рассматривается одно фундаментальное понятие или группа родственных понятий [1]. Аналогично Н. В. Шумякова считает: каждому модулю должна соответствовать глава или раздел учебника [2].

На начальном этапе введения модульной системы обучения в вузы предлагается разделить учебный материал на автономные модули и осуществить тестовый контроль по усвоению студентами каждого модуля. В то же время эти действия должны быть согласованы с требованиями и рекомендациями Комитета по вопросам образования при Совете Европы.

Модульное обучение приобретает особую значимость в условиях информационного бума. В последние годы в методике обучения иностранному языку наблюдается значительный интерес к модульному обучению. Однако структурирование учебного материала происходит весьма по-разному в зависимости от того, что подразумевается под понятием «модуль» - функциональный узел, пакет информации, информационный банк или блок.

Какую форму может принимать содержательный модуль при обучении иностранному языку?

Вопрос о содержании модуля по иностранному языку пока еще только ставится. Большинство отечественных методистов связывает построение модуля с тематическим принципом отбора учебного материала, т. е. фактически число модулей определяется количеством тем, которые предполагается изучить за часы, отведенные учебной программой на иностранный язык. Понятно, что таких модулей может быть не более 5-6 на учебный год и, фактически, они дублируют тематику учебной программы, а иногда даже главы учебника или учебного пособия.

Часто блок учебного материала предлагается связывать, прежде всего, с достижением определенной дидактической цели. Модулем является законченный блок информации, который включает в себя целевую программу действий, методическое руководство и технологические решения, обеспечивающие достижение поставленных дидактических целей.

Дидактический модуль сводится к делению всех обучаемых на группы опережающего обучения, академические и группы выравнивания. Для всех групп сразу определяется уровень требований для каждого модуля на оценки «4» и «5». Фактически это деление на группы по критерию успеваемости (в нашем случае это группы уровней elementary, pre-intermediate, intermediate).

Существует и определение модуля как краткосрочного узкопрофессионального специализированного курса иностранного языка в зависимости от коммуникативных потребностей студентов с учетом выбора и перспективы дальнейшей профессиональной деятельности (не более 20-30 часов на каждый курс). Такие блоки отличаются содержательным разнообразием - от блока разговорной практики до курса деловой письменной речи, чтения.

Топилова Н. В. [3] предлагает рассматривать модульное обучение, как цепь проблемных ситуаций. Автор проводит интересную параллель между проблемной подачей информации и модульной, так как и та, и другая обеспечивают возможность представления заданий и ситуаций разного уровня сложности.

Формально усвоение знаний обучаемыми в любом формате возможно оценивать посредством тестов. Сегодня существует хорошо проверенный набор требований к тестам и тестированию. Так, тесты должны отвечать таким основным критериям контроля знаний и умений, как валидность (достоверность), надежность, практичность и эффективность.

Напомним, что лингводидактический тест в современном понимании - это подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное апробирование, в целях проверки его показателей качества, и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) или речевой коммуникативной компетенции. Результаты его поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям.

Проведение тестирования, которое в соответствии с евротребованиями должно проводиться регулярно, часто и в массовом порядке, не должно занимать много времени ни по условиям проведения, ни по проверке и оценке. Это также требует внимательного подхода к объему и содержанию модуля.

Хочется отметить, что при модульном построении обучения иностранному языку необходимо соблюдать преемственность, которая неразрывно связана с непрерывностью обучения и должна занять свое место уже на самом раннем его этапе.

Преемственность - это общепедагогический принцип, который по отношению к обучению требует постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри их; расширения и углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения, преобразование отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний, умений и навыков, поступательно-восходящего характера развертывания всего учебного процесса в соответствии с содержанием, формами и методами работы при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности каждого учащегося и студента.

Отбор содержания модуля по английскому языку предполагает отбор отдельных элементов на уровне фактических знаний, языка, речи, а также материала фактического и социокультурного характера. Несомненно, что важным, если не основным фактором, в приобретении знаний социокультурного характера является использование аутентичных материалов.

Хотелось бы привести пример работы с одним из видов речевой деятельности на базе аутентичных материалов. Всемирная ресурсная сеть Интернет предоставляет широкий выбор текстов различной тематики. Обсуждение национальных особенностей англичан является одной из самых актуальных тем. Каждый урок можно начинать с философской мысли или афоризма, подходящего обсуждаемой теме, например, одежда (clothes): mutton dressed as a lamb. Идиоматическое выражение может быть незнакомо учащимся, поэтому можно прибегнуть к следующему приему: необходимо написать на доске три различных определения для данной идиомы и предложить студентам выбрать правильное, на их взгляд, и лишь потом организовать небольшое обсуждение.

Затем учащимся может быть предложен аутентичный текст, взятый на сайте http://women.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/women/fashion/article3091288.ece от 24.12.07. «Why can't a woman dress more like a man». Чем хороши именно эти аутентичные материалы, так это тем, что тексты на данном сайте представлены в форме обсуждения данной проблемы самими носителями языка и сопровождается цветной иллюстрацией, что может заметно повысить интерес к обсуждению этой темы.

В послетекстовые задания можно также включить и упражнения на вокабуляр: необходимо заранее определить круг слов, который может вызвать у студентов трудности для понимания и сделать задание на соотнесение, попросив студентов подобрать определения и/или синонимы из одной колонки для слов, данных в другой. Можно также предложить один/два вопроса на сравнительный анализ культуры одежды двух стран: России и Великобритании.

На наш взгляд, именно внедрение модульной системы обучения иностранному языку, в основе которой лежат аутентичные материалы, является оптимальным способом обучения различным видам речевой деятельности в современном образовании, основными характеристиками которого являются многоуровневость образования, многоступенчатость подготовки специалистов, гибкость и вариативность образовательных программ.

1. Устынюк Ю. А. Как сестя в уходящий поезд? // Химия и жизнь. - 1989. - № 9. - С. 11-13.
2. Шумякова В. Н. Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США / Ред. К. Н. Цейкович. - М., 1995. - 44 с.
3. Топилина Н. В. Использование модульных технологий в школьном образовании // Материалы VII МНМК. - Севастополь, 2000. - С. 149-151.

СПЕЦИФИКА ФРЕЙМОВОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРИРОДНЫХ ЯВЛЕНИЙ НОСИТЕЛЯМИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Молитвина Н. Ю.

Волжский гуманитарный институт (филиал) Волгоградского государственного университета

Данная статья посвящается анализу фреймовой концептуализации носителями немецкого языка природных явлений, а именно, выявлению способов отражения и их варьирования в зависимости от стиля описания.

При этом мы исходим из того, что последние научные данные из области когнитологии подтверждают существование двухступенчатого процесса взаимодействия познающего субъекта с познаваемым событием реального мира. Научные факты свидетельствуют о том, что на начальном этапе протекает процесс стратификации мира на основе абстрагирования от индивидуальных проявлений признаков предметов, что позволяет свести последние в группы классов, исходя из общности признаков. Данный предварительный процесс отражения и воспроизведения онтологических признаков классов в нашем мышлении мы рассматриваем как процесс познания мира, нацеленный на получение знаний о предмете, формой проявления которых и служит классифицирующая категоризация мира на онтологических основаниях. Именно на данном этапе возникают понятийные концепты, основанные преимущественно на онтологических свойствах реального мира.

В отличие от начального этапа познания наивысшей понятийной формой отражения человеком связей, в которых мыслятся объекты действительности и его отношения к этой действительности, мы считаем сознание, которое позволяет соотносить полученные в процессе познания знания об онтологии объектов с определёнными понятийными категориями. Иначе говоря, структурными компонентами сознания являются когнитивные элементы - ментальные (концептуальные) категории. Именно они обуславливают не автоматический, а творческий характер нашего мышления.

Таким образом, на начальном этапе когнитивной обработки информации реальные события группируются по содержанию отражаемых ими ситуаций и категоризируются в сценарии, представляющих собой события-прототипы с набором онтологических признаков, типичных для всей группы событий. На следующем этапе происходит уже концептуальное осмысление сцен под углом той или иной семантической перспективы, в результате чего вырабатывается определённая система фреймовых структур их отражения.

Семантическая перспектива при этом определяет концептуализацию событий и включает в себя следующие ментальные операции: 1) подведение события под один из типов семантического предиката; 2) интерпретацию семантических ролей участников ситуации; 3) выдвижение одного из участников на роль логического субъекта; 4) установление семантической иерархизации участников события, выражаемую при вербализации через иерархию грамматических падежей.

Самым главным является то, что семантическая перспектива это не нечто само собой разумеющееся и отдельно существующее, а это механизм порождения фреймовой структуры, как универсального способа отражения явлений действительного и воображаемого мира, которые на уровне языкового сознания представлены пропозициями, представляющими собой результат взаимодействия сцены и фрейма. Таким образом, пропозиция является способом представления фрейма как универсальной структуры в конкретном языке.

Сущностью взаимодействия между фреймом и сценой является то, что каждый семантический аргумент фреймовой структуры может получать несколько разных сигнификативных интерпретаций, которые, соответствуя конкретным реализациям исходного фрейма, обусловленным языковым сознанием носителей того или иного языка и характером отражаемых ими сцен, определяют реализацию фреймовой структуры в разных пропозициях, что и предполагает их различное морфологическое оформление, или выражаясь традиционно - различное управление.

Интерпретация сигнификативной специфики семантического аргумента зависит от определённого семантического прочтения соответствующей роли фрейма, которое определяется тем, какие из признаков участника сцены, получающего во фрейме ту или иную роль, являются наиболее важными для конкретной языковой общности.

Для анализа способов отражения носителями языка природных явлений нами было выбрано и проанализировано около 2000 предложений, извлеченных методом сплошной выборки из художественной и публицистической литературы.

В ходе исследования было обнаружено, что носители немецкого языка мыслят природные явления чаще всего через предикат действия. В публицистической литературе нами было обнаружено 540, а в художественной 320 предложений, где природные ситуации отражаются через предикат действия. Связано это, в