

Скопич Н. П.

СОЧЕТАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО И ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/3-1/94.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. I. С. 225-227. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/3-1/

© 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

faßt, die den Energiefluß zu den Fahrmotoren und damit ihre Leistung steuern. Als Fahrmotoren werden bei Gleich- und Wechselstrom-Triebfahrzeugen fast ausschließlich Reihenschlußmotoren mit hohem Anfahr Drehmoment angewendet.

Все предложения, входящие в данный текст, обладают однородностью, они равноправны относительно друг друга, т.к. на первом месте стоит существительное, сказуемое строится в форме страдательного залога. Их положение в рамках данной композиционно-речевой формы не влияет на их содержание и их качество. Связь между предложениями – коррелятивная, выражаемая формально однотипной формой сказуемого. Основным содержанием речевой формы в тексте является состояние устройств, приборов, их качества, а не действия. Таким образом, главную смысловую нагрузку в предложениях несут существительные (39) и прилагательные (6). Существительные тематически сопряжены друг с другом, например: Wagenkasten, Führerstand, Maschinenraum, Antrieb, Drehgestelle и т.д. (объединяющий инвариантный стержень – электрический локомотив). Четыре предложения из семи содержат пассивные конструкции. Глагольные сказуемые в смысловом отношении ослаблены и имеют качественно-изобразительное значение. Разъясняющие элементы в этой композиционно-речевой форме в виде второстепенных членов предложений имеют также качественно-изобразительный оттенок.

Также в исследуемых текстах часто встречаются смешанные композиционно-речевые формы. Так, в следующем тексте мы видим, как описание рельсов и рельсовых плетей сменяется сообщением о возможных преимуществах их использования на железных дорогах.

Die Schienenlänge beträgt 25 m, die 12,5 m langen Schienen schweißt man zu Schienenketten mit einer Länge von 37,5 m, 50 m und 62,5 m. Es gibt auch Schienenketten mit einer Länge von 800 m, diese Ketten kann man als stoßfreie Gleise bezeichnen. Die Gesamtlänge der stoßfreien Gleise wird sich mit jedem Jahr vergrößern, weil solche Gleise einen ruhigen Lauf der Fahrzeuge garantieren und zur Verschleißverminderung der Schienen führen.

Als Regelschienen kann man die die Schienen der Typen R-50 und R-65 nennen. Auf den Gleisen mit großer Belastung verwendet man verschleißfeste Schienen R-75. In der Zukunft wird man auf den Eisenbahnen unseres Landes ausschließlich die Typen R-65 und R-75 verwenden, weil sie eine besondere Leistungsfähigkeit und eine große Lebensdauer haben.

Требуется дальнейшее более глубокое изучение композиционно-речевых форм в текстах с железнодорожной тематикой, т.к. с лингвистической точки зрения данные тексты мало исследованы. Анализ технических иностранных текстов с позиций процессов интеграции отечественного образования в мировое пространство становится все более актуальным и необходимым.

Список использованной литературы

1. **Брандес М.П.** Стилистика немецкого языка: Для ин-тов и фак. иностр. яз. / Учебник / М.П. Брандес. – М.: Высш. шк., 1983. – 271 с.
2. **Гончарова Е.А.** Интерпретация текста. Немецкий язык: Учеб. пособие / Е.А. Гончарова, И.П. Шишкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 368 с.
3. **Пособие по немецкому языку:** Для ин-ов и фак-ов ж.-д. транспорта. / Б. М. Гинзбург, Е.А. Емельянов, Е.С. Коплякова и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 134 с.

СОЧЕТАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО И ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Скопич Н. П.

Тюменский государственный нефтегазовый университет

Явный интерес к проблемному подходу в конце 90-х гг. 20 века связан с необходимостью формирования сильной творческой личности, способной, преодолев трудности кризисного периода и обретя новые качества, войти в 21 век. Такая личность должна уметь не только решать множество проблем, самостоятельно в них ориентироваться, но и искать нестандартные пути их решения. Человек должен осознать себя в новом качестве сильной творческой личности с доминантой интеллектуально-духовных ориентированных ценностей. Следовательно, сейчас на первый план выходит задача подготовки такой личности в образовательном пространстве, где иностранный язык рассматривается наряду с другими предметами и как цель, и как средство воспитания и обучения.

Вопросы, связанные с использованием проблемного обучения, являются важными для методики преподавания иностранных языков. Так, тенденции современного этапа развития проблемного обучения, связанные с интеграцией психологических, дидактических и методических исследований, могут служить достаточным основанием для пересмотра многих положений и понятий проблемного обучения, применяемых ранее в методике преподавания иностранных языков. Именно отсутствие должной связи психолого-дидактических и методических исследований, также недооценка применения личностно-деятельностного подхода во многом и определили трудности методической интерпретации основных положений и понятий проблемного обучения.

Актуальность проблемного подхода к обучению иностранным языкам определяется новой целевой направленностью современного образования. Цель обучения – это не только и столько знания аспектов язы-

ка и умения в различных видах деятельности, сколько большая эффективность усвоения знаний по сравнению с традиционным типом обучения.

Необходимо признать, что до сих пор в системе обучения преобладает алгоритмический тип. В связи с этим возникает необходимость выявить особенности алгоритмического и проблемного типов обучения.

Некоторые авторы (Н.Ф. Талызина, А.В. Брушлинский) противопоставляют эти два типа обучения по целям и принципам организации. По мнению Н.Ф. Талызиной, традиционное обучение является «сообщающим, информационно-сообщающим, догматическим», поскольку объектом осознания в процессе обучения являются правила, средства, а не проблемы, являющимися объектом осознания в проблемном обучении [Талызина 1998: 50]. А.В. Брушлинский также полагает, что, если цель алгоритмического обучения состоит лишь в усвоении студентами знаний, то цель проблемного обучения заключается в том, чтобы поставить студента в положение «первооткрывателя», «исследователя», наталкивающегося на серьезные для него вопросы и проблемы. При этом процесс алгоритмического обучения организован так, что преподаватель излагает готовые знания, а студент «пассивно» их усваивает, а затем применяет в процессе решения задачи. В то время как в условиях проблемного обучения студенты самостоятельно получают знания именно о самом процессе решения практических и теоретических задач, тогда как роль преподавателя заключается в организации проблемных ситуаций. Таким образом, А.В. Брушлинский видит основное отличие в том, «какое место в учебной деятельности занимает процесс решения задач» [Брушлинский 1983: 84].

По мнению И.Я. Лернера, алгоритмическое обучение нельзя назвать «пассивным», поскольку любое обучение должно быть активным. Различна лишь степень этой активности, которая явно выше в условиях проблемного обучения. Необходимо также отметить, что, хотя проблемное обучение и позволяет студенту самостоятельно получать знания, быть «первооткрывателем», все-таки его основная цель «состоит в усвоении опыта творческой деятельности, а не в открывании новых научных законов» [Лернер 1983: 5]. Итак, проблемное обучение основано на приобретении новых знаний студентами через решение проблемных задач.

Основная цель алгоритмического типа обучения – это усвоение результатов научного познания, вооружение студентов знаниями, привитие им соответствующих умений. Цель проблемного обучения более широкая – это усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, она включает также формирование познавательной самостоятельности студента и развитие его творческих способностей. Здесь акцент делается на развитии мышления, и в особенности на развитии мыслительных, творческих способностей студентов.

По мнению большинства теоретиков проблемного обучения, алгоритмическое обучение организовано по схеме – преподаватель сообщает готовые знания, студенты их усваивают, а затем применяют практически в ходе упражнений. В этих условиях студент является в большей мере объектом педагогического воздействия. Проблемное обучение организуется иначе – преподаватель создает проблемные ситуации путем постановки задач, в ходе решения которых студенты усваивают знания, способы их приобретения и применения. В рамках проблемного обучения студент, прежде всего, субъект обучения, так как принимает активное участие в учебном процессе на качественно ином уровне.

Таким образом, сущность проблемного метода в применении к обучению иностранному языку состоит в формировании и развитии творческих способностей студентов путем активизации их мышления на основе проблемных коммуникативных ситуаций-задач, создаваемых педагогом в процессе овладения студентами новыми знаниями, умениями и навыками.

Развитие творческого мышления студентов, которое осуществляется при решении коммуникативных задач, непосредственно связано с выработкой у них прочных практических умений (речевые, языковые и т.д.). К коммуникативным задачам, способствующим формированию творческого мышления, относятся задачи, связанные с решением специфических задач и с «побочным эффектом». Так, например, обобщенный тип задачи – «сообщение», конкретизируется специфическими задачами, которые определяет ситуация общения («уведомить», «доложить», «рапортовать», «известить», «объявить») и с задачами побочного эффекта, которые определяются субъективно-личностным отношением говорящего («огорчить», «удивить», «обрадовать», «успокоить»). Пока практические умения не сформированы, внимание студентов сосредотачивается на выполнении каждого элемента действия, что уменьшает возможность переключения на собственно творческую деятельность, которая состоит в мысленном комбинировании языковых единиц в связи с решением коммуникативных задач, возникающих в общении как при выражении своих мыслей в новой ситуации, так и при понимании чужой мысли в новом контексте.

Определяющей тенденцией дидактических поисков в плане формирования творческого мышления студентов является то, что они развиваются на основе использования проблемно-исследовательских методов обучения, которые подразумевают: способность студентов видеть, определять и формулировать проблему; готовность студентов к поиску альтернативного неординарного пути решения задачи или проблемы; умение студентов ставить вопросы по ходу решения и определять пути их разрешения; самостоятельность каждого студента в обнаружении проблем, построении алгоритма или плана нахождения правильного ответа; способность студентов связывать, сопоставлять приобретаемые знания и умения с ранее приобретенными и закрепленными в сознании и памяти.

Данные модели обучения вызывают интерес у студентов к решению творческих задач с элементами проблемного обучения, знакомят студентов с методами научного познания, способствуют формированию творческого мышления, обогащению собственного опыта творческой деятельности.

Одной из важнейших форм образовательной деятельности в плане развития творческого мышления студентов признается учебная дискуссия. Ее отличительной чертой является то, что взаимодействие участников дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации – обращении студентов друг к другу и к учителю для углубленного и разно-стороннего обсуждения идей, точек зрения, проблем. Существенной чертой организации учебной дискуссии является проблемность, благодаря которой обеспечивается вовлеченность студентов в обсуждение содержания. Общение в ходе дискуссии побуждает студентов искать различные способы для выражения своих мыслей, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения, соотнесение и сопоставление которых способствует более объемному и многоплановому видению явлений, творческому осмыслению изученного материала, формированию ценностных ориентаций.

Рациональное сочетание алгоритмического и проблемного типов обучения особенно важно учитывать при обучении иностранному языку, поскольку многое в иностранном языке невозможно постигнуть самому на основе проблемных ситуаций, а значит, необходима доля алгоритмического обучения. Так, например, алгоритмический тип обучения наблюдается при изучении фонетики, лексико-грамматических структур, запоминании новых слов, а проблемное обучение реализуется в форме бесед, дискуссий, постановки перед студентами теоретических и практических исследовательских заданий, имеющие высокий уровень проблемности.

Используя положение о рациональном соотношении алгоритмического и проблемного типов обучения в преподавании иностранного языка, следует добавить, что удельный вес алгоритмического и проблемного в обучении зависит как от возможностей учебного материала, времени обучения, так и от возрастных и индивидуальных иноязычных потребностей и возможностей конкретной группы студентов и каждого студента в отдельности, а также от педагогического мастерства преподавателя.

Список использованной литературы

1. **Брушлинский А.В.** Психология мышления в проблемном обучении. М., 1983, 275 с.
2. **Лернер И.Я.** Педагогическая литература в проблемном обучении. М., 1983. Вып. 6, 308 с.
3. **Тальзина Н.Ф.** Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998, 205 с.

КОНЦЕПТ ИРРАЦИОНАЛЬНОГО СТРАХА В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Стефанский Е. Е.

Самарская гуманитарная академия

Анализ романа «Мастер и Маргарита» сквозь призму эмоций страха и тоски, переживаемых героями, может быть весьма плодотворным по следующим причинам.

Во-первых, страх – один из древнейших факторов социализации индивида. Несмотря на конкретно-исторические реалии, окружающие героев романа, мы сталкиваемся в нем с ментальными структурами, сложившимися еще в мифологическом сознании, а фантастические элементы, присутствующие в романе, актуализируют эти мифологические структуры.

Во-вторых, равноуровневые языковые средства, эксплицитно или имплицитно маркирующие страх, обладают в русском языке ярким национальным своеобразием, поэтому анализ художественного дискурса, в котором эта эмоция доминирует, дает возможность выявить особенности переживания страха русской языковой личностью.

Эмоция *страха* является доминирующей в палитре чувств, переживаемых героями романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита». Булгаковские персонажи испытывают «необоснованный, но столь сильный страх» перед двумя явлениями: «нечистой силой» и тоталитарным государством. Этот страх проявляется в особой – тревожной, фобической форме [см. подробнее: Стефанский 2006]. Человек, переживающий эту эмоцию, не осознает причин, вызвавших ее. В русском языке на общезыковом уровне практически не выработалось лексического средства для обозначения этого вида страха, тогда как в других языках имеются особые слова, причем обычно их внутренняя форма базируется на идее сжатия. Это, например, нем. *Angst* (см. в русском языке с тем же корнем *ангина*, т.е. ‘сжатие горла’), польск. *lęk* (см. с тем же корнем русск. *лук*, *излучина*, *лука*, *Лукоморье*), чешск. *úzkost* (см. в русском языке с тем же корнем *узкий*).

Примечательно, что появление Воланда и его свиты в «культурном пространстве» Москвы сопровождается беспричинным страхом, который окружающие испытывают даже тогда, когда «нечистая сила» еще не успела сделать им ничего плохого.

На первых же страницах «Мастера и Маргариты» Берлиоза сначала охватывает «необоснованный, но столь сильный *страх*», что ему хочется «тотчас же бежать с Патриарших без оглядки», а потом, после видения возникающего из воздуха Коровьева, им овладевает *смятение*, в его глазах прыгает *тревога* и дрожат руки.