

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В СВЕТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНЫ

Г. В. Барбанова

Статья рассматривает присоединение Украины к Болонскому процессу создания общеевропейского образовательного пространства на примере дисциплины «Иностранный язык». Автор прогнозирует возможные трудности вузов-участников педагогического эксперимента по введению кредитно-модульной системы обучения, связанные с понятием «модуль».

Ключевые слова: модуль, Болонский процесс, общеевропейское образовательное пространство, тесты по иностранному языку, тестоориентированное обучение

Статья розглядає приєднання України до Болонського процесу створення загальноєвропейського освітнього простору на прикладі дисципліни «Іноземна мова». Автор прогнозує можливі труднощі вузів-учасників педагогічного експерименту по введенню кредитно-модульної системи навчання, зв'язані з поняттям «модуль».

Ключові слова: модуль, Болонський процес, загальноєвропейський освітній простір, тести по іноземній мові, тестоорієнтоване навчання

The article deals with entering Ukraine into common European educational space according to Bologna declaration. The author forecasts possible hardships of higher technical schools taking part in pedagogical experiment to introduce credit module system into teaching process from the positions of foreign language.

Key words: module, Bologna process, common European educational space, pedagogical experiment, turning, foreign language tests, test-oriented teaching

Решение Министерства образования и науки о поддержании Украиной Болонской декларации (1999 г.) о едином европейском образовательном пространстве и о проведении педагогического эксперимента по внедрению кредитно-модульной системы в 58 украинских вузах – в основном, технического профиля – в рамках двухэтапной реформы (2004-2005 г.г. и 2006-2010 г.г.) является поистине судьбоносным для высшего образования Украины и случае успеха кардинально изменит учебный процесс, по крайней мере в этих вузах.

Целью эксперимента является «впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі». Хотя первый этап носит организационный характер и заключается в разделении учебного материала на автономные модули и осуществлении тестового контроля по усвоению студентами каждого модуля, очевидно, что по дисциплине «иностранному языку» (ИЯ), кроме модулей и тестов, неизбежно появятся и другие изменения. Будет введен Государственный стандарт, коррелирующий с требованиями и рекомендациями Комитета по вопросам образования при Совете Европы [2].

Модульное обучение приобретает особую значимость в условиях информационного бума. В последние годы в методике обучения ИЯ 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 (вспомним, например, сообщение о неисправности в «модулях» космических кораблей, где под модулем понимается функциональный узел!).

Наиболее общее определение модуля: «**модуль** – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації, що реалізується відповідними формами навчального процесу); **змістовий модуль** – це система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові» [1].

Какую форму примет содержательный модуль при обучении иностранному языку?

Вопрос о наполнении модуля по ИЯ пока еще только ставится, о серьезных исследованиях говорить пока рано. Большинство методистов (Г. Левченко, М. Зайцева, Н. Топилина и др.) связывает построение модуля с тематическим принципом при отборе учебного материала, т. е. фактически число модулей определяется количеством тем, которые предполагается «пройти» за часы, отведенные учебной программой на ИЯ. Понятно, что таких модулей оказывается не более 5-6 на учебный год и фактически они дублируют тематику календарного плана, а то и главы изучаемого учебного пособия.

Часто блок учебного материала предлагается связывать, прежде всего, с достижением определенной дидактической цели. «Модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий, методическое руководство и технологические решения, обеспечивающие достижение поставленных дидактических целей» [6, с. 95].

Н. Топилина вводит понятие **дидактического модуля**, под которым понимается «объединение профильных классов или потоков», и **временного модуля**, который не что иное, как «30-ти минутный отрезок непрерывной умственной деятельности». 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.

Более продуктивным нам кажется точка зрения на модуль как краткосрочный узкопрофессиональный специализированный курс ИЯ 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 патентных документов и т.д. [5, с. 107-110]. При таком квантовании учебного материала и аспектов РД и для студентов, и для преподавателей модули привлекательны своей элективностью, возможностью выбора обучаемыми того или иного курса.

В. Титова полагает, что такие информационные блоки слишком велики и мало управляемы, носят несколько формальный характер, и предлагает в качестве критерия **проблемную ситуацию**. Тогда модульное обучение – цепь проблемных ситуаций: «необхідно, щоб ситуація іншомовного спілкування впливала з проблемної соціальної або професійної ситуації, яка у контексті проблемного навчання розглядається як ситуація пізнавального професійного утруднення» [7]. 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.

Так как лексикон человека формируется сообразно видам и формам текстовой деятельности, например как системообразующие категории (*земля, природа, мир, быт, человек, общество*), как эмоционально-оценочные фреймы (*добро/зло, милосердие/жестокость, красота/безобразия* и т. д.), то возникает мысль группировать иноязычную лексику в учебных целях не по формально-лингвистическим параметрам, а по когнитивно-деятельностным критериям. Так, И. Баценко предлагает формировать иноязычный лексикон студентов неязыкового вуза на использовании фреймов как учебных модулей, отражающих построение внутренней концептуальной системы личности (модуль = концепт).

Такое разнообразие в представлении учебных модулей по информационному объему, по целям и методике освоения этой информации объясняется с позиций когнитологии как набор иерархических когнитивных структур, связанных с приобретением, организацией и использованием разных форматов знаний, начиная от единичных представлений и кончая сложными пропозиционными структурами, фреймами, сценариями, скриптами и т. д.

Это разнообразие также можно связать с укрупнением дидактических единиц П.М.Эрдниева. Как известно, обучаемый как объект учебно-познавательной деятельности способен к эффективному усвоению лишь такого материала, который заранее методически обработан и структурирован адекватно особенностям его когнитивной сферы.

Однако структурирование на когнитивной основе с точки зрения общеевропейских требований к оценке усвоения знаний может войти в противоречие с основным видом контроля, принятым участниками Болонского процесса, а именно тестированием.

Формально усвоение знаний обучаемыми в любом формате в принципе возможно оценить посредством тестов. Но 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 (*positive washback*) [3, с. 232].

Напомним, что лингводидактический тест в современном понимании – это подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование, в целях проверки его показателей качества, и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) или речевой коммуникативной компетенции. Результаты его подаются определенной оценке по заранее установленным критериям (С.К. Фоломкина, В.А. Коккота, Е.П. Петрашук, И.А. Рапопорт, L. Vachman, M. Finnocchiaro).

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.

Если же вспомнить, что для овладения ИЯ, кроме лингвистической компетенции, в первую очередь следует проверить сформированность навыков в том или ином виде речевой деятельности, то есть стратегическую и дискурсивную компетенции обучаемых, то требования к тестовому контролю возрастает в еще большей мере.

И, наконец, предметная компетенция, которая выразится в знании и понимании студентами денотатов в своей профильной области, то есть терминологии (напомним определение Ю. Степанова, «денотат – предмет, обозначаемый словом»). Чтобы её проверить, потребуются особые тесты, и это тоже отдельный разговор.

И, наконец, психология студентов, для которых тесториентированное обучение должно стать нормой.

Если учесть, что украинская методика в разработке теории тестов и тесториентированного обучения стоит только в начале пути (из фундаментальных работ известна только одна докторская диссертация профессора Е. П. Петрашук, посвященная тестированию в языковом вузе, остальное – статьи

немногочисленных авторов с описанием отдельных опытов в вузах), то следует признать, что педагогический эксперимент по введению кредитно-модульного обучения в 58 украинских вузах не будет проходить гладко.

Но дорогу осилит идущий.

Литература:

1. Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23. 01. 94
2. Modern Language: Learning, Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference. – Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee, 2001. (<http://www.ecme.at/default.asp>)
3. Барабанова Г. В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе: Монография. – Симферополь: Таврия, 2003. – 256 с.
4. Баченко И. В. Формирование у студентов неязыкового вуза иноязычного лексикона: Автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 МГЛУ. – Минск, 2003. – 20 с.
5. Клепикова Т. Г. Здобутки, проблеми та перспективи безперервної мовної підготовки студентів у вищих технічних навчальних закладах України // Матеріали МНМ конференції ХНАДУ. – Харьков, 2003. – С. 107-110
6. Левченко Г. Г., Зайцева М. Н. К вопросу о модульном обучении иноязычной речи // Материалы 10-й юбилейной международной научно-методической конференции «Высшее образование в XXI веке: информация-коммуникация мультимедиа». – Севастополь 2003. – С. 94-97.
7. Титова В. В. Модульно-проектна методика як оптимальний засіб випровадження проблемності у навчанні іноземної мови у вищому технічному закладі освіти // Innovative Approaches To Teaching Foreign Languages and Cultures in the New Millennium. Тези доповідей. – Днепропетровск, 2002. – С. 89-90.
8. Топилина Н. В. Использование модульных технологий в школьном образовании // Материалы VII МНМК. – Севастополь, 2000. – С. 149-151.