

педагогический результат действий учителя. Управление социальными процессами, каким является и образовательный, всегда предполагает ориентацию на четко представленный в сознании субъекта управления конечный результат (предвосхищенная цель).

Основу для целеполагания и поиска возможных путей решения педагогической задачи создает анализ педагогической ситуации. Взаимосвязь анализа педагогической ситуации и целеполагания в педагогической деятельности ограничена. Тем не менее успех целеполагания зависит не только от результатов аналитической деятельности. Во многом он предопределяется способностью к антиципации.

Состав прогностических умений можно представить следующим образом: выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов (или стадий) педагогического процесса, распределение времени, планирование совместно с учащимися жизнедеятельности. В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения можно объединить в три группы: прогнозирование развития коллектива: динамики его структуры, развития системы взаимоотношений, изменения положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т.п.; прогнозирование развития личности: ее личностно-деловых качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии личности, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т.п.;

- прогнозирование педагогического процесса, образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений учащихся в учении и других видах деятельности;

- результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.п [3].

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. -СПб..Питрер,2001. -288с
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учеб.пособие для вузов.- М.:ПЕР СЭ.2001-511с.
3. Батракова С.Н. Динамика профессиональных функций педагога как представителя культуры//Ярославский психологический вестник.-Вып.2.М.: Ярославль:Россиско психологическое общество.2004-стр 71-77

Rasheva Moldir,

c.ph.s. A. Tadzhibayeva.

University "Sirdariya" , (Republic of Kazakhstan)

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Идея связи культуры и языка относится еще к 18 веку, но целенаправленное изучение проблемы началось только в конце прошлого века. Исследования носили больше декларативный характер и вплоть до начала 70-х годов ни в русской, ни в иностранной лингвистике не было достаточно глубоких и обстоятельных исследований, посвященных данной теме. Однако за последние два десятилетия значительно выросло число работ, свидетельствующих об интересе и стремлении лингвистов к исследованию языковых явлений в широком экстралингвистическом контексте. И если еще совсем недавно

признавалось, что обращение к экстралингвистическим факторам свидетельствует о некоторой несостоятельности или «слабости» лингвиста-исследователя, то в настоящее время необходимость изучения языка в его реальном функционировании в различных сферах человеческой деятельности стала общепринятой.

The idea of communication language and culture dates back to the 18th century, but a purposeful study of the problem began only at the end of the last century. Studies were declarative character, and until the early 70th any Russian or in foreign linguistics, was not sufficiently deep and extensive research on the topic. However, over the past two decades, the number of works showing the interest and aspiration of linguists to the study of language phenomena in the context of extra-wide has increased significantly. And if until recently it was recognized that recourse to extralinguistic factors indicate a failure or "weakness" of the linguist-isledovatelya, at the present time, the need to learn a language in its actual functioning in various spheres of human activity has become common.

Ключевые слова: *взаимозависимость, межкультурная коммуникация, социально-исторические причины, социальная жизнь, энтузиазм, национальный язык и культура.*

Keywords: *interdependence, intercultural communication, social and historical reasons, the social life, the enthusiasm, the national language and culture.*

Из всех форм проявления межкультурной коммуникации в школьных условиях приоритетное внимание должно быть уделено информативным беседам о событиях из жизни учащихся как важнейшей форме обучения реальному речевому общению, для этого существуют следующие основания.

Решение на иностранном языке организационных вопросов урока и учебы, хотя и является важным компонентом обучения реальной коммуникации, во-первых, в принципе не представляет собой методической проблемы, и, во-вторых, не может занимать по времени, отводимом на него, сколько-нибудь значительного места в процессе обучения. Обсуждение на иностранном языке посильных для учащихся и интересующих их проблемных вопросов выходит в целом за рамки нашего исследования, поскольку элементы этой формы проявления межкультурной коммуникации могут появиться не ранее, чем на III году обучения. Отражение в речи учащихся заданного содержания (прежде всего прочитанного) в целом не является проявлением реального общения, поскольку содержание произведений для домашнего чтения известно всем учащимся класса, Это же касается обсуждения этого содержания, обмена на иностранном языке мнениями о нем, то учащимся второго года обучения по силам лишь отдельные элементы такого вида работы. Поэтому только об информативных беседах из жизни учащихся можно говорить как об основной форме проявления межкультурной коммуникации в школьных условиях, и, следовательно, как о важнейшем компоненте обучения устной речи, в методическом плане мало изученном, "хотя его методические потенции представляются весьма перспективными".

Информативные беседы о событиях из жизни учащихся в вышеизложенном понимании могут быть классифицированы по различным критериям. Так, по степени и характеру подготовки они могут подразделяться на подготовленные (как в содержательном, так и в языковом плане или только в каком-либо одном, чаще всего содержательном) и неподготовленные (экспромтные). Это деление несколько условно - ведь любая групповая беседа возможна постольку, поскольку учащиеся уже овладели необходимыми для ее ведения речевыми умениями и навыками. С этой точки зрения беседы всегда подготовленные. Вместе с тем обсуждение повседневных событий может предваряться непосредственной подготовительной работой, и в таком случае можно говорить о

подготовленных информативных беседах, По характеру подготовки беседа или какая-то ее часть может быть подготовлена через домашнее задание или же непосредственно на уроке перед ее проведением, далее, по степени управляемости со стороны учителя беседы могут быть жестко управляемыми, при непосредственном участии учителя, а также могут управляться им косвенно, почти без его речевого вмешательства, главным образом с помощью паралингвистических средств. По представленности различных опор беседы могут характеризоваться как их наличием, так и их полным отсутствием. По удельному весу монологической и диалогической речи такие беседы могут быть преимущественно диалогическими или же, напротив, характеризоваться преобладанием монологической формы общения. Следует, однако, отметить, что применяя вышеперечисленные критерии, мы получаем не деление бесед на виды или подвиды, а такие их разновидности, по которым возможно проследить линию их усложнения и развития, т.е. эволюцию обучения межкультурной коммуникации, причем не только по годам обучения, но и в пределах одного года.

Из всех приведенных здесь критериев важнейшим на данном этапе исследования нам представляется преобладание диалогической или монологической речи, т.к. методику проведения информативных бесед следует рассматривать под углом зрения обучения диалогической и монологической речи. Однако, прежде чем приступить к изложению этого вопроса, необходимо отметить, что монологическую и диалогическую форму общения можно разграничить одну от другой только условно. В методической литературе последних десятилетий указывается, что в процессе естественного речевого общения нет "чистого" монолога, как не существует и "чистого" диалога, а есть то и другое во взаимодействии и взаимопереплетении. Так, И. А. Зимняя определяет монолог как "большую или меньшую часть диалога, всегда предполагающего наличие собеседника". Отсюда можно заключить, что монологическая речь не есть антипод речи диалогической: в общем плане диалог не есть чередование вопросов и ответов на них, равно как и не есть обмен краткими репликами, хотя в принципе и то, и другое может иметь место, если обратиться к такой разновидности диалога как интеллектуальный диалог, то он вообще характеризуется порой чрезвычайно длительными взаимосцепленными "монологическими" высказываниями. Отсюда напрашивается вывод, что в любой беседе, в том числе и в беседах о событиях из жизни учащихся, наличествуют элементы как монологической, так и диалогической речи с преобладанием (спонтанным или планируемым) того или другого.

Неразрывное единство диалога и монолога не означает, что следует отказаться от раздельного обучения каждой из этих форм общения. Однако, монолог в принципе должен иметь подготовительный характер по отношению к последующей групповой беседе как наиболее естественной и часто встречающейся форме общения. В то же время по ряду причин ошибочно было бы представлять себе групповую беседу как простое чередование сменяющих друг друга монологов. Причины эти следующие: во-первых, при обстоятельных монологических высказываниях учащихся резко сокращается время говорения на каждого отдельного ученика; т.е. первой причиной являются условия обучения, и прежде всего количество недельных часов. Во-вторых, любая беседа обладает своим внутренним механизмом протекания и развития, включающим умения свободного и логически последовательного расспроса собеседника о фактах, представляющих интерес, умение быстро и логично реагировать на встречные вопросы, давая развернутые ответы и в случае необходимости переходя от ответа к контрвопросу, реагировать на высказывание собеседника противопоставлением своего мнения, встречной информацией, согласием, добавлением и т.п., инициативно начать беседу и переключаться с темы на тему. Таким образом, монолог как одна из форм общения либо трудно отличим от развернутой

диалогической реплики, либо представляет собой элемент подготовки к последующей беседе.

Выше мы говорили о разновидностях информативных бесед, которые позволяют проследить линию их усложнения, развития, тактически же деление этих бесед на виды может осуществляться только по их предметно-логическому содержанию. Используя этот критерий, с позиции пройденных на данный момент тем можно различать однотемные и многотемные беседы. Естественно, что однотемные беседы легче многотемных и поэтому должны предшествовать им, поскольку к сложному, многосоставному мы обычно готовимся через простое, односоставное. Однотемные беседы обуславливают и гарантируют многотемные, которые являются высшим уровнем общения на занятиях, его венцом (П.Б.Гурвич, Б.А.Лапидус, М.В.Ляховицкий). В пользу последнего утверждения говорят следующие аргументы:

- естественные диалоги, в том числе групповые беседы, чаще всего протекают с неоднократной сменой тем и ситуаций; кроме того, многотемные беседы позволяют вернуться к той или иной теме после первоначального отхода от нее;

- в жестких условиях обучения желательна более или менее длительная речевая деятельность обучаемых, что также легче осуществимо в пределах нескольких тем, чем в рамках какой-либо одной темы.

Проведенное нами исследование показывает, что сферы естественного речевого общения учащихся 4-5 классов, приток новой информации не одинаков в пределах различных тем, и естественно, что чем большее количество тем затрагивается в беседах, тем больше вероятность получения и передачи новой информации; результаты исследования показывают, что не все темы вызывают у учащихся одинаковый интерес, и чем более тем затронута в беседе, тем вероятнее проявление интереса к одной или нескольким из них.

Выше говорилось о возможности развития культурно-бытовых тем через расширяющиеся концентры, что позволяет неоднократно возвращаться к одной и той же теме всякий раз на новом содержательном и языковом уровне. Такое концентрическое расширение легче всего реализуемо в многотемных беседах.

С целью выявления состояния и сущности современного программно-методического обеспечения нами проводился анализ отечественных и зарубежных учебно-методических комплексов, которые позволили сделать вывод о том, что коммуникативное обучение находит свое применение не во всех современных УМК.

В основу исследования были заложены идеи технологий кооперативного обучения. В ходе данного исследования была создана интегративная программа, выявляющая цели, задачи, содержание, методы, формы на уроках на тему межкультурной коммуникации, а также был проведен ряд экспериментальных уроков в 5, 6, 9, 10 классах общеобразовательной школы № 3 г.Жетысай.

Общий итог практического исследования показал, что в современной школе необходимо преподавание ИЯ в неразрывной связи с национальной культурой.

Задача преподавателя состоит в наиболее тщательном отборе лингвотрановедческого материала, оптимально способствующего эффективному усвоению ИЯ.

Литература:

1. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова - М., Наука, 2010.
2. Леонтьев А.А. Национально-культурная специфика речевого поведения. - М., Наука, 2009.
3. Михайлов Н.Н. Лексика с культурным компонентом значения - Сборник научных трудов МОПИ им. Н.К.Крупской, 2010.

4. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения, Ин. яз. В школе, 1998.
5. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте - М. : Рус. яз., 2010
6. Уолли И. Пособие по педагогической терминологии - 2-ое изд., испр. и доп. - М. 2010.
7. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова - М. : Рус.яз, 2011.
8. Spetrum A. Communicative Course in English, 2010.

Камалов Ю.Н., Камалов М.Ю., Дүйсеханов Т.О.

М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Мемлекеттік Университеті, Шымкент

ТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІНДІК БАҒЫТТАҒЫ ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ҚАЛЫПТАСАТЫН ТҮЙІНДІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІҢ МАЗМҰНДЫҚ СИПАТЫ

Ұсынылып отырған мақалада оқушыларды бейіндік бағыттар бойынша оқытудың мәні мен маңызы, мақсаты мен міндеттері мазмұндалады. Сонымен қатар оқушыларды «Технологиялық бейіндік» бағыт бойынша оқытуда оқушылар бойында қалыптасатын пәндік және метапәндік құзыреттіліктердің мазмұндық сипаты сараланып баяндалады.

В данной статье рассматривается сущность и знание, цели и задачи профильного обучения учащихся старших классов. В месте с тем в содержаний стати излагается содержательный характер предметные и функциональные компетенции учащихся формируемые в процессе профильного обучения по «Технологическому направлению».

Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасындағы басым бағыттарының бірі ретінде көрсетілген 12 жылдық оқыту моделіне көшу үдерісі білім беру мазмұнының когнитивтік, іс-әрекеттік және аксиологиялық компоненттерін кіріктіру негізінде жаңартылған мазмұнда жүзеге асыруды ұйғарады [2].

Осыған орай 12 жылдық мектептің жалпы орта білім беру деңгейіндегі бейіндік оқытуды дамытудың тұжырымдамалық негіздерін және оны жүзеге асыру механизмдерін анықтау, бейіндік оқытудың құзыреттілікке негізделген оқу бағдарламаларын әзірлеудің ғылыми-әдістемелік негіздерін анықтау, яғни 12 жылдық бейінді мектепте оқытуға ауысу еліміздің экономикалық және әлеуметтік өркендеу мақсаттарына жету үшін зор маңызы бар мәселе болып отыр. Бейіндік оқытудың ең басты ерекшеліктерінің бірі – білім, іскерлік, дағдылар қалыптастырудан құзыреттілік тұрғыға көшу. Ал ол үшін бұрыннан қалыптасқан кәсіби білім беру процесін қайта құрып, мамандар даярлауда осы бағытта жұмыс жасауды талап етеді. Сондықтан да

Жалпы орта білім беру жүйесінде бейінді оқытуды жүзеге асыру – білім алушылардың саналы түрде кәсіптік, азаматтық, тұлғалық өзін-өзі анықтауына мүмкіндік беретін түйінді құзыреттіліктерді игеруін қамтамасыз ету және даралық білімдік қажеттіліктерін қанағаттандыру болып табылады.

Бейіндік оқыту жоғары сынып оқушыларының қызығушылығына, бейіміне және қабілетіне қарай сараланған білім беру негізінде ұйымдастырылады.