

МАХМУД КАШГАРИ-БАРСКАНИ АТЫНДАГЫ ЧЫГЫШ УНИВЕРСИТЕТИНИН ИЛИМИЙ ЖУРНАЛЫ

Редакция айрым макалаларды кеңири талкуулоо максатында жарыялайт. Автордун көз карашы менен дал келбей калышы мүмкүн.

Журналга жарыяланган материалдар Кыргыз Республикасынын Улуттук аттестациялоо комиссиясы тарабынан илимий макала катары кабыл алынат.

Журнал Кыргыз Республикасынын Адилет министрлигинде катталган, каттоо күбөлүгү №642.

Журналдагы макаланы пайдаланууда журналга шилтеме берүү зарыл.

Журнал Кыргыз Республикасына жана КМШ өлкөлөрүнө таратылат.

Редакция может публиковать отдельные статьи полемического характера, и её точка зрения может не совпадать с позицией авторов.

Материалы, опубликованные в журнале, признаются НАК Кыргызской Республики в качестве научной статьи.

Журнал зарегистрирован Министерством юстиции КР, свидетельство о регистрации № 642.

Ссылка на журнал при печати материала обязательна.

Журнал распространяется в Кыргызской Республике и в странах СНГ.

ISSN 1694-5468

Дареги: Бишкек шаары, Эл акыны Эсенгул Ибраев көчөсү, ба

Тел.: 337381, 337369. факс: 630597.

© Махмуд Кашгари-Барскани атындагы Чыгыш университети, 2016

Башкы редактор:

Ибраев А.О. - саясат таануу илимдеринин кандидаты, Махмуд Кашгари-Барскани атындагы Чыгыш университетинин ректору.

Жооптуу редактор:

Ормушев А.С. – тарых илимдеринин доктору, Махмуд Кашгари-Барскани атындагы Чыгыш университетинин профессору.

.....

Редакциялык кеңештин мүчөлөрү:

АЛИ АЛЬ АБДУ - Махмуд Кашгари-Барскани атындагы Чыгыш университетинин профессору, доктор.

ИДИНОВ К. – экономика илимдеринин доктору, профессор.

УСУБАЛИЕВ Б.Ш. – филология илимдеринин доктору, профессор.

ШАХААТА АБДУРАЗИК АБУШУУША - Махмуд Кашгари-Барскани атындагы Чыгыш университетинин араб тили кафедрасынын башчысы, доктор.

КАРЫНОВ Ч.К. – Махмуд Кашгари-Барскани атындагы Чыгыш университетинин профессору, юридика илимдеринин кандидаты.

АСАНКУЛОВА С.С. – Махмуд Кашгари-Барскани атындагы Чыгыш университетинин доценти, педагогика илимдеринин кандидаты.

Жооптуу илимий катчы:

ЖАМАЛБЕКОВА Г.А. – Махмуд Кашгари-Барскани атындагы Чыгыш университетинин доценти.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Кармышакова З.С.</i> О НЕКОТОРЫХ ОШИБКАХ В РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-КЫРГЫЗОВ	8
<i>Молоткова Г.Г., Асанкулова С.С.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА.....	10
<i>Сакович С.М.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	16
<i>Пазылова А.А., Турман Ш., Минтаева М., Кыдырназар С. Маханбет Г.</i> УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	19
<i>Айдаралиев А.А</i> МУФТИЯТЫ КАК ОПОРА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ И РЕГУЛИРОВАНИЯ В МУСУЛЬМАНСКИХ РЕГИОНАХ СНГ И ДРУГИХ СТРАНАХ ИСЛАМСКОГО МИРА.....	23
<i>Seissenbayeva G.M., Niyazbek Uldana, Zorzhanova Madina</i> SOME PROBLEMS OF ACCENTUAL STRUCTURE IN ENGLISH	26
<i>Seissenbayeva G.M., Н.М.Мakhmatkulov., Lakhan M.</i> THE HISTORY OF GRAMMATICAL STUDY OF THE ENGLISH LANGUAGE	29
<i>Zharkimbekova N.K., Lakhan Makpal</i> THE ROLE OF TEACHING PRONUNCIATION IN FLT	33
<i>Мусаев Х.А., Исабеков Б.Д.</i> ВЛИЯНИЕ АНТИБИОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ СОРНЯКА ШИРИЦЫ НА БОЛЕЗНЕУСТОЙЧИВОСТЬ ХЛОПЧАТНИКА.....	37
<i>Шамова И.А. Сыздыкбаев Н.</i> ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ МУЖСКОЙ И ЖЕНСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ	39
<i>Молдабекова Н.С., Бектенова Э.Е.</i> ӘЛППЕНІ ОҚЫТУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІНІҢ ТАРИХЫНА ШОЛУ	43
<i>Сейсенбаева Г.М., Назарбекова А.К.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГЛАВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ	46
<i>Сапармұратова Г.Т.</i> ҚАЗАҚ ДИАСПОРА ӨКІЛДЕРІНІҢ ТӘУЕЛСІЗ ҚАЗАҚСТАН ЕЛІНЕ ОРАЛУЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ТАРИХИ ОРТАҒА БЕЙІМДЕЛУ ЖАҒДАЙЫ	50
<i>Туребеков Б.А.</i> ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ ҰЛТТЫҚ ҚОЗҒАЛМАЛЫ ЖӘНЕ СПОРТ ОЙЫНДАРЫНЫҢ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНДЕГІ ОРНЫ	53
<i>Ешметова Г.Ж., Дуйсеханов Т.Ө., Файзиев Н.С.</i> КӘСІБИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІ	57
<i>Якубов У.Ш., Исмаилова К.Б., Аманбаев Н.С., Исабеков Б.Д.</i> НЕКОТОРЫЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ СРЕДНЕЙ АЗИИ	61
<i>Сапарбаева А.К.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	63

<i>Rasheva Moldir, Tadzhibayeva A.</i> ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	66
<i>Камалов Ю.Н., Камалов М.Ю., Дүйсеханов Т.О.</i> ТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІНДІК БАҒЫТТАҒЫ ОҚУ ҮРДСІНДЕ ҚАЛЫПТАСАТЫН ТҮЙІНДІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІҢ МАЗМҰНДЫҚ СИПАТЫ.....	70
<i>Мадисаева Ш.К., Жетекші: Молдабекова Н.С.</i> ТҮЛҒАНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫНДА ОҚУДЫҢ РӨЛІ.....	74

ВВЕДЕНИЕ

Восточный университет им. Махмуда Кашгари-Барскани внес свой вклад в ознаменовании мероприятий, посвященных Году истории и культуры проведением 23 марта 2016 г. научно-практической конференции молодых ученых «Наследие Махмуда Кашгари-Барскани: основа нравственных ценностей человека».

Целью конференции явилось - выявление и обсуждение научно-теоретических проблем нравственного воспитания молодежи; осмысление инноваций и перспективных тенденций научного познания мира; определение актуальных проблем и задач нравственного мировосприятия наследия Махмуда ал-Кашгари и их использование в инновационных формах мироощущения человека.

В конференции приняли участие молодые ученые, аспиранты и магистранты вузов Кыргызстана, России и Казахстана.

Ценность научного наследия Махмуда Кашгари-Барскани выражается в продолжении положительной мотивации подрастающего поколения тяги к знаниям и усвоения и приумножения идей великих мыслителей наших предков.

В данном номере журнала представлены труды молодых исследователей, которые отражают вопросы обучения, образования и воспитания студенческой молодежи. Большая часть научных статей посвящена вопросам методики преподавания специальных дисциплин, а также применение инновационных технологий в развитии познавательной активности студентов.

Московские авторы статей представили новые образовательные технологии и методы обучения в профессиональном образовании. Исследования отечественных авторов посвящены психологическим проблемам трудоустройства выпускников вуза. Молодые преподаватели университета «Сырдария» из Казахстана поделились научно-практическим опытом методики преподавания отдельных дисциплин.

Необходимо отметить, что в журнале представлены научные статьи молодых преподавателей Восточного университета арабской филологии, посвященных изучению научного наследия Махмуда Кашгари-Барскани.

В целом, научное наследие великого ученого Махмуда Кашгари-Барскани подводит к тому, что культура народа не может жить одной традицией, она постоянно поддерживается новыми поколениями, вступающими в социум в новых исторических условиях. И еще одна мудрость, который вооружил нас философ Махмуд аль-Кашгари, – это расширение сознания принадлежности к своей семье, религии, нации и великому достоянию под названием - наука. Против насилия, пошлости, и других отрицательных явлений в обществе, считают участники конференции необходимо учиться и для практической реализации задуманных планов необходимо использовать этический потенциал всех традиций, культур и религий. Научное наследие Махмуда Кашгари-Барскани - основа нравственных ценностей современной молодежи.

Редколлегия.

Кармышакова З.С.

к.ф.н., профессор Восточного университета
имени Махмуда Кашгари-Барскани, Кыргызской Республики.

О НЕКОТОРЫХ ОШИБКАХ В РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-КЫРГЫЗОВ

Ключевые слова: лингводидактическая практика, классификация ошибок, навык, речевое умение, коммуникативная компетенция, коммуникативно значимый, коммуникативно незначимый.

Статья посвящена наиболее типичным ошибкам в русской речи студентов- кыргызов.

В лингводидактической практике наиболее распространенным основанием для классификации ошибок в речи студентов-кыргызов являются **ошибки**, которые : **1) связаны с аспектами языка:** фонетическим , грамматическим , лексическим ; **2) связаны с аспектами речи:** ошибки, связанные со смещением плана повествования (при изложении содержания текста от первого и третьего лица) , фактические ошибки , логические ошибки (логический пропуск слов, нарушение структурно-смысловых частей фразы, текста ,смещение микротем).

Появление ошибок можно предотвратить при помощи **навыка**, который, согласно общепринятому мнению, представляет собой действие, характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного сознания и достигшее уровня автоматизма. Под навыком в методике преподавания русского языка как иностранного понимается автоматизированное действие с языковым материалом в процессе рецептивной или продуктивной речевой деятельности. Сформированный навык обладает такими совокупными качествами, как быстрота, прочность, гибкость, безошибочность, бессознательность. Условием формирования речевого умения является совершенствование навыков. **Речевого умение** можно определить, как способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения. Следует отметить, что умение обладает своими собственными характеристиками, а именно: связностью, целостностью, продуктивностью. Несформированность же умений, безусловно, ведет к ошибкам в речевой деятельности студента на русском языке, связанных как с техникой и содержательной стороной общения, так и со стратегиями и тактиками адекватной иноязычной деятельности.

В настоящее время в научно-методическом обиходе утвердилось понятие **коммуникативной компетенции**, т.е. способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит целый комплекс умений, позволяющих коммуниканту принимать участие в речевом общении (в его продуктивных и рецептивных видах). Коммуникативная компетенция, таким образом, основывается на:

- 1) языковой компетенции - способность с помощью системы языка понимать чужие мысли и выражать собственную точку зрения в устной и письменной форме;
- 2) речевой компетенции - способность понимать и продуцировать как устные, так и письменные высказывания на уровне предложения, сверхфразового единства, текста;
- 3) лингвистической компетенции - владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи.
- 4) социальной компетенции - желание и умение вступать в общение с другими людьми, способность ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в зависимости от ситуации и коммуникативного намерения говорящего;

5) социокультурной компетенции - знание студентами национально –культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, включающих социальные стереотипы, историю, культуру, обычаи, этикет, а также умение пользоваться полученными знаниями в процессе общения;

6) дискурсивной компетенции - способность студента использовать те или иные стратегии при создании и интерпретации текста, знание особенностей, которые присущи различным типам дискурсов, а также способность порождать дискурсы в процессе общения (сообщение, доклад, обсуждение и др.);

7) стратегической (компенсаторной) компетенции - восполнение пробелов в знании языка, в речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде, формирование ряда стратегий при слушании, чтении, говорении;

8) предметной компетенции- способность к ориентации в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности;

9) профессиональной компетенции - способность к успешной профессиональной деятельности, владение соответствующими знаниями, личностные качества, которые призваны обеспечить эффективность труда.

Следует отметить, что при коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки, связанные с адекватностью решения коммуникативных задач, с умением выбрать необходимые интенции и т.д., стали оцениваться дифференцированно. Такие ошибки делятся на *коммуникативно значимые* и *коммуникативно незначимые*.

Коммуникативно значимые ошибки, несомненно, приводят к нарушению понимания смысла отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, т.е. делают затруднительным или невозможным продолжение общения по ряду причин. В их число входят:

- 1) нарушение в управлении формой слова: не все студенты изучают *русского языка*;
- 2) нарушения координации и согласования: она плохо *готовилась*; у тебя *новый кофта*;
- 3) употребление слова без учета его семантики: как мы *советовались* я вам напишу чуть-чуть о своем родном крае;
- 4) нарушение в порядке расположения частей предложения: он сказал, они *нужно* подошли *чтобы* к ней.

Что касается коммуникативно незначимых ошибок, то они, как правило, являются нарушением тех или иных норм изучаемого языка в области:

- 1) фонетики:
 - фонематические ошибки: *дурок* (друг), *соловар* (словарь);
 - ошибки, связанные с пропуском согласных: *зрастуйте* (здравствуйте), *равится* (нравится)
- 2) лексики: я плохо *вспоминаю* этот день;
- 3) грамматики: я нужно много заниматься; *наш каникул прошел* очень хорошо.

Литература

1. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. – М.,2006.
2. Ивицкая Н. Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления // Иностр. языки в школе. 1995. №3. с. 46- 52.
3. Ошибки в иноязычной речи учащихся, технология их исправления //Сборник материалов. – Саратов, 2011.

Проф. Молоткова Г.Г., к.п.н. Асанкулова С.С.

Бишкековский филиал Международного славянского института

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

В данной статье авторы анализируют психологические барьеры выпускников вуза, которые встречаются при устройстве на работу.

Ключевые слова: *психологический барьер, трудоустройство, риски, тревога, само презентация, собеседование.*

Обосновывая **актуальность изучения проблемы трудоустройства**, мы учитываем, что профессиональное самоопределение как одна из форм выражения попытки трудоустройства личности исследуется, главным образом, с психологической и социально-психологической точек зрения уже в вузе (Е. И. Головаха, Е. И. Климов, Л. М. Митина, П. А. Шавир, Д. Л. Константиновский, М. Х. Титм, Ф. Р. Филиппов, В. Н. Шубкин). Главное затруднение вызывает у молодых специалистов то, что вступая в новую стадию профессионального развития, они сталкиваются не только с новыми профессиональными требованиями и задачами, новыми условиями труда, новой системой взаимоотношений в коллективе, но и обнаруживают достаточно резкое несоответствие между накопленными ими в процессе обучения академическими знаниями и реальным практическим наполнением профессиональной деятельности [2]. Следовательно, на психологическом уровне они чувствуют себя некомфортно, для них это стрессовая ситуация, и в связи с этим возникают психологические барьеры.

В данной статье мы попытаемся сделать практический анализ психологической тревоги и социальной незащищенности студентов при трудоустройстве на работу. В обществе в последнее время приоритеты и акценты направлены на подходы к развитию социального партнерства работодателей и выпускников вуза. Направления, содержание, потенциальные возможности и риски такого психологического взаимодействия, влияющие на процесс трудоустройства выпускников вузов, представлены в работах Г. Ф. Глебовой, В. М. Лапшина, П. И. Третьякова и других [4, 5]. Для выявления психологических причин профессионального трудоустройства выпускников вузов использовались методики и опросники Н. С. Пряжникова.

Самым примечательным результатом проведённого исследования является довольно высокий уровень оптимистичных ожиданий студентов. На вопрос о видении своего будущего 82% опрошенных ответили, что представляют его в светлых тонах. Объяснение этому можно дать, пожалуй, только в свете позитивных изменений в социально-экономической ситуации в обществе в целом. За пять лет обучения студенты живут в ожидании реализации себя в будущей профессиональной деятельности. Скорее всего, выпускники уже устали ждать только плохого от своего будущего, и сам намёк на макроэкономическую стабильность в экономике страны уже оценивают, как возможность улучшения своего будущего благосостояния.

Результаты практикующих психологов позволяет утверждать, что в качестве «барьеров-страшилок», препятствующих эффективному поиску работы у выпускников вуза, могут выступать:

- страх идти в новый трудовой коллектив («а вдруг меня не примут?»);
- страх «провалиться» на собеседовании: стыдно не ответить на поставленный вопрос, разволноваться, страх получить отказ и т.п.;
- страх не справиться с профессиональными обязанностями;

- страх перемен.

Психологические барьеры – это не плохо и не хорошо. Практика показывает, что в большинстве случаев можно диагностировать у студентов такое качество, как «лень». В процессе обучения в вузе большая часть студентов отвыкли работать. Ленивое качество у студентов может выражаться в следующих проявлениях:

- лень «подтянуть» свою профессиональную компетентность: заняться самообразованием, посетить учебные курсы;
- лень изучить и начать применять эффективные приёмы делового общения (как правило, отговорка заключается в словах «я забываю», «мне некогда»);
- лень посещать мероприятия службы занятости, которые ускоряют процесс трудоустройства: семинары, ярмарки вакансий, индивидуальные консультации, групповые занятия по технологии трудоустройства и др.;
- лень заняться самопрезентацией: внешним видом, укреплением уверенности и позитивного настроения;
- лень качественно поработать со своим резюме и заняться его рассылкой, или непосредственным посещением организаций, где хотелось бы работать;
- лень работать вообще (а вот это – самая главная лень!).

В целом, обучение как деятельность становится оправданием для обучающихся студентов. Принять другой статус работающего человека требует от выпускников психологического принятия этой социальной роли и возможности приобретения стажа трудовой деятельности. Необходимо войти в роль профессиональной деятельности по специализации и привыкнуть к новому статусу.

Признать наличие барьеров – значит сделать огромный шаг для расширения собственных границ и получения столь желанного трудоустройства.

Типичная ситуация, которая возникает в период адаптации у молодого специалиста, это проблемы, когда в вопросе начинающих работников существуют общественные стереотипы (речь идет об отсутствии восприятия старшими коллегами новичка как полноценного сотрудника, и восприятие его как необразованного глупого человека). Нередко работодатели и трудовой коллектив хотят от молодого простого выполнения обязанностей, подчинения, исключая их инициативу и творческие начинания. Встречая нового человека, коллектив сразу относит его к определенной категории, и строит свое поведение в соответствии со сложившимися стереотипами. Конечно же, оно не всегда бывает верным, что впоследствии приходится доказывать коллегам, однако на это требуется определенное время, и это является психологической трудностью. В данной ситуации молодому сотруднику необходимо набраться терпения. Лучше всего, конечно, определенная установка на то, что у каждого человека есть как положительные, так и отрицательные качества. И только умение гибко действовать в соответствии с положительными качествами сотрудника и мягко сглаживать отрицательные создаст предпосылки более объективного оценивания и предупредит некоторые искажения в представлении о нем. На деле молодой специалист легко сдастся и увольняется по собственному желанию. Его ничего не держит в первичном условном коллективе. Психологически любой коллектив воспринимает нового сотрудника как конкурента. Подсказать, помочь не берется ни один сотрудник.

Немаловажным фактором является высокая профессиональная компетентность молодого сотрудника, которая вызывает уважение и признание его коллективом и, как следствие, его желание работать в данной организации, в данном коллективе. Ведь удовлетворение профессией и работой, взаимоотношениями с сослуживцами, отсутствие желания сменить работу являются показателем того, что работник успешно прошел стадии адаптации. Однако для этого изначально сотрудник должен осознанно и твердо решить сам

для себя, какая профессия ему приемлема, не бояться проявить себя, показать свои знания, навыки и умения. Самое сложное – это побороть внутренний страх, когда новый коллектив, вокруг новые люди, и надо доказать всем, что ты тоже многое знаешь и умеешь это применять на практике. Если данная психологическая проблема разрешается в положительную сторону, тогда трудовая адаптация проходит быстрее.

Таким образом, несовершенство современной системы профессиональной ориентации, случайный выбор профессии при поступлении в вуз, отсутствие в вузах квалифицированной службы трудоустройства выпускников приводит к неудовлетворенности трудом уже у начинающих работников. Естественно, что впоследствии это приводит к частой смене работы, а зачастую и к переквалификации, в результате чего государству и обществу наносится урон не только в финансовом плане (впустую затраченные средства), но и в плане социальной адаптации выпускников вузов. В целом же всё это отрицательно сказывается на их социально-экономической мотивации и структуре ценностей, что, в свою очередь, отрицательно влияет как на качество их работы в будущем, так и на их будущее социальное самочувствие.

Большой проблемой в процессе трудоустройства является методы поиска работы выпускниками вузов. Как показывают результаты аналогичных исследований, а также исследования, проведённые на базе БФМСИ, основными способами поиска работы является обращение к помощи родственников, друзей и знакомых. К примеру, анализ ответов выпускников вузов показывает, что 30% респондентов, которые имеют работу, нашли её именно таким способом. Поиск работы через СМИ и в частности через рекламные газеты и объявления в среднем составило по результатам исследования 17% случаев трудоустройства. По мнению опрошенных о вакансиях и конкурсных местах в рекламных газетах свидетельствует об условной демократичности и прозрачности подбора кадров. На деле эти вакансии уже заранее predeterminedены и предприятие все делает для того, чтобы прошла кандидатура в котором заинтересована администрация данного учреждения. Поиск работы через интернет составило 15%. Интернет-услуги грешат не честностью предлагаемых услуг. В частности, были случаи, когда заставляли ищущих работу вносить определенные суммы денег за мнимые услуги трудоустройства, начальная стартовая цена начиналась с 500-600сомов. После 3-4 таких взносов клиенты сами отказывались от дальнейшего сотрудничества мнимых фирм по поиску работы. Следовательно, на потребности найти хорошую работу находятся «аферисты», которые выжимают последние деньги с людей самих нуждающихся в деньгах. Это свидетельствует о нездоровом психологическом состоянии самого общества.

Все меньший процент трудоустройства по другим каналам коммуникации. Молодые люди пользовались приемом оставления резюме в различных учреждениях. Случаи помощи вузов в ярмарке профессий имеет место быть в 10-15% случаев. Рациональным способом все - таки были названы варианты поиска работы через друзей и коллег, которые владели информацией о вакансиях. В последнее время конкретно от работодателей в вузы поступают социальные заказы на молодых специалистов. Единственное, что не устраивает выпускников маленькая заработная плата, и льготы, которые обещаны руководством практически не выполняются, что вызывает у молодых специалистов разочарование.

За последние три года пользовались в вузе услугами служб по трудоустройству всего 7,1% опрошенных, еще 7% нуждались в такой услуге, однако не воспользовались ею, хотя знали о существовании службы.

Здесь проблема, видимо, кроется в недостаточной информированности населения о работе различных видов служб занятости. Так, даже по оценке самих работников этой сферы только менее трети от реального количества выпускников обращаются в государственные

службы занятости. Ещё более трудная ситуация с частными и вузовскими службами занятости.

Способы поиска работы



С какими проблемами сталкиваются сегодня вузовские службы занятости? Вот как они сформулированы участниками экспертного опроса:

1. недостаточна (или полностью отсутствует) помощь городских (региональных) служб занятости;
2. недостаточное оснащение служб занятости вузов качественной техникой;
3. нет хороших банков информации (недостаточная доступность к имеющимся банкам);
4. нет единой универсальной связи между службами занятости по общим видам профессий и специализаций, отсутствует централизованная база данных, используя которую выпускник мог бы поехать в другой регион или город на работу;
5. у вузов нет средств на рекламу своих специалистов;
6. отсутствует финансовая поддержка в оплате труда работников служб занятости со стороны вузов (зарплаты очень маленькие);
7. практически все вузы лишились производственной практики. При определенных знаниях у студентов нет ни умений, ни навыков;
8. в процессе учебы студенты часто разочаровываются в избранной специальности и желают трудоустроиться на другую работу;
9. не определены в достаточной мере правовые основы служб по трудоустройству студентов;
10. заявки предприятий и организаций часто не соответствуют существующим вакансиям;
11. часто отсутствует заинтересованность руководителей вузов в трудоустройстве своих выпускников, так как многие из руководителей считают, что это частное дело служб;
12. нет четкой государственной политики в области занятости, в том числе трудоустройства выпускников вузов.

Таким образом, общей проблемой трудоустройства выпускников вузов является отсутствие развитого рынка труда. Большинство вузовских служб занятости не обеспечены специалистами в этой сфере. В них работает кто угодно, и это заметно по качеству их труда.

В данной статье предлагаем краткий анализ причин нежелания студентов в будущем работать по выбранной специальности.

Причины нежелания студентов в будущем работать по выбранной специальности



К препятствиям успешных действий молодых людей на рынке труда можно отнести низкий уровень личной активности, ответственности и самостоятельности при трудоустройстве, отсутствие у юношей и девушек необходимых навыков целенаправленного поиска работы. Одни, не владея достоверной информацией о положении дел на рынке труда, не могут реально оценить возможности своего трудоустройства. Другие, имея завышенную самооценку, не в состоянии вести объективный диалог с работодателем, претендуя на вакантное рабочее место. Молодые люди, отказываясь от вакансий, обычно ссылаются на низкую заработную плату, нарушение сроков ее выплаты, неподходящие условия труда. Причем наибольшее число подобных отказов наблюдается среди выпускников высших учебных заведений. Наиболее типичные аргументации: «Все зависит только от работодателя», «Я вряд ли пройду собеседование», «Служба занятости предлагает не ту мне работу» и т.д.

Таким образом, выпускники вузов боятся практически заранее получить отказ. У них отсутствует хорошая подготовка к процессу собеседования. Соискатель в чём-то не принимает себя и не верит в собственную ценность. Сомнение в собственной профессиональной некомпетентности психологически захлестывают переживания и тревоги молодого человека. Следовательно, можно утверждать, что соискатель на трудоустройство не определился с целью работать или нет. Действительно, время поиска работы - тяжелое и беспокойное. Начинающие специалисты волнуются, стремятся произвести благоприятное впечатление на работодателя, с надеждой ожидают результатов собеседования. Сложнее приходится тем, у кого, кроме «желания работать и зарабатывать», ничего нет - выпускникам

вузов. Буквально в каждом объявлении о вакансии содержится требование к опыту работы по специальности «от года, трех, пяти лет». Отсутствие опыта представляет серьезную проблему для этой категории соискателей не только в практическом, но и в психологическом плане. Однако мы уверены в том, что «желание работать и зарабатывать» является основным фактором в эффективном поиске работы. Ведь существует множество примеров, когда выпускники (при отсутствии опыта) устраивались на вакантную должность, основным требованием которой являлся опыт работы.

В заключении подробно хочется остановиться на приеме и способе как собеседовании, как одной из важных и значимых звеньев в трудоустройстве выпускников вуза.

Несмотря на то, что резюме является одним из основных этапов при приеме на работу, всё же основное впечатление о кандидате и его социально-психологических характеристиках формируется на этапе собеседования. Принять кандидата на работу или нет, работодатель решает именно в момент встречи с ним. Поэтому следует отметить, что готовиться к встрече с работодателем нужно заранее. Целью собеседования является оценка профессиональных, деловых и личных качеств человека, таких, как: уровень профессионализма, знания и опыт работы; степень заинтересованности в данной работе; жизненная позиция; целеустремленность и готовность работать с максимальной отдачей; степень самостоятельности в принятии решений и ответственности за результаты своей работы; стремление к лидерству, способность руководить и готовность подчиняться, уровень интеллектуальной активности, способность творчески подходить к решению проблем; степень готовности идти на риск; степень самокритичности и объективности оценок; умение хорошо говорить и слушать; эмоциональная уравновешенность и доброжелательность к людям; личное обаяние, манера поведения и речи; честность, порядочность и преданность [2]. Следовательно, психологическое адекватное поведение соискателя является первичной основой в трудоустройстве.

Список литературы:

1. Карташов С.А., Олегов Ю.Г., Кокорев И.А. Трудоустройство: поиск работы. Учебное пособие / Под ред. Ю.Г. Одегова. -М.: Издательство «Экзамен», 2012. - 384 с.
2. Ларионов А. В., Багдасарян Е. С. Технология поиска работы. Методические материалы. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2005. 32 с.
3. Методические указания по содействию в трудоустройстве выпускников ТюмГНГУ. ТюмГНГУ /Составители: В.В. Конев, А.Н. Самсонов, Т.В. Конышева - Тюмень: ТюмГНГУ, 2007.
4. Рыкова Е.А. и др. Технология поиска работы: Учеб. пособие для учащихся учреждений НПО и общеобразовательных школ / Е.А.Рыкова, И. А. Волошина, Л. Н. Прожерина; Под общей ред. Е. А. Рыковой. — М.: Проф. ОбрИздат, 2011. — 96 с.
5. Старовойтова Л. И., Золотарева Т. Ф. Занятость населения и ее регулирование: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. -192 с.

Сакович С.М.

асс. кафедры прикладной социологии ИПССО Московского государственного педагогического университета

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Образование – это индустрия, направленная в будущее.

С.П. Капица

Использование инновационных методов особую значимость приобретает при подготовке студентов квалификации «Социолог. Преподаватель социологии» в связи с тем, что выпускники в своей будущей деятельности должны будут обращаться к применению инновационных технологий в профессиональной деятельности социолога и к поиску новых дидактических методик и приемов в процессе педагогической деятельности [4, с.120-123]. Изучая опыт использования в педагогической деятельности инновационных методов, можно выделить их преимущества: они помогают научить студентов активным способам получения новых знаний; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности; создают такие условия в обучении, при которых студенты не могут не научиться; стимулируют творческие способности студентов; помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию [5, с.120-125]. В связи с чем особый интерес вызывают активные методы обучения, т.к. они способствуют: эффективному усвоению знаний; формируют навыки практических исследований, позволяющие принимать профессиональные решения; позволяют решать задачи перехода от простого накопления знаний к созданию механизмов самостоятельного поиска и навыков исследовательской деятельности; формируют ценностные ориентации личности; повышают познавательную активность; развивают творческие способности; создают дидактические и психологические условия, способствующие проявлению активности студентов. Рассматривая ролевые игры («деловые», «сюжетно-ролевые») как активный метод обучения, надо отметить, что он помогает раскрыть поисковые возможности будущего социолога. На практических занятиях по «Методике преподавания социологии» студенты распределяют социально-статусные роли, получают навыки проведения лекций, семинаров, а также основы управленческих навыков в условиях «студенческая группа-преподаватель». При проведении занятий в виде организации «мозгового штурма», решается двойственная задача: с одной стороны как метод, применяемый в профессиональной деятельности социолога, с другой – преподавателя, т.к. экспертные группы с помощью рабочих гипотез рассматривают самые разнообразные идеи, доказывают важность решения придуманной или взятой из реальной действительной ситуации получают опыт организации и проведения инновационного занятия. Используя такую организационную форму как учебное моделирование научного исследования (при изучении предмета «Социальное проектирование и прогнозирование») студенты применяют полученные ими ранее знания по методике сбора данных, осваивают исследовательские процедуры. При этом достигается важная цель: теоретические знания превращаются в своеобразный инструмент творческого осознания социальной действительности специалистом социологом и он получает навыки в использовании нового метода в педагогической деятельности. Проектная деятельность студентов ставит в центр образовательного процесса практические вопросы овладения профессией и на этой базе стимулирует интерес к теории. Практика показывает, что студенты, разработавшие свой

социальный проект, готовы его отстаивать, аргументировать свою позицию, вести дискуссию с оппонентами – и в этих целях мотивированно осваивают теорию вопроса, хорошо удерживают материал в памяти даже годы спустя. Этому же способствует и анализ конкретных ситуаций (case-study) – метод активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, характеризующийся следующими признаками: наличие конкретной ситуации; разработка группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуации; публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуации с последующим оппонированием; подведение итогов и оценка результатов занятий. По мнению студентов, они ощущают себя на таких занятиях участниками социальных действий.

На современном этапе развития нашего общества как никогда возросла социальная потребность в нестандартно мыслящих творческих личностях. Потребность в творческой активности специалиста и развитием мышления, в умении конструировать, оценивать, рационализировать быстро растет. Решение этих проблем во многом зависит от содержания и методики обучения будущих специалистов [1, с 240].

В современных условиях глобализации и конвергенции образовательных рынков и становление общего образовательного пространства высокое качество образования прочно ассоциируется с целями Болонского процесса: академическая мобильность, признание дипломов, введение кредитных систем, инвариативные технологии обучения и управления знаниями.

Основой целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на рынке труда [2, с.382].

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. Основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его проводником новых решений, успешно выполняющим функции менеджера.

Изменяющаяся социально-экономическая ситуация в современной России обусловила необходимость модернизации образования, переосмысление теоретических подходов и накопившейся практики работы учебных заведений.

Концепцией модернизации образования до 2010 г. и Программой среднего профессионального образования предусмотрены такие приоритеты образования, как доступность, качество, эффективность.

Реализации этих приоритетных требований способствуют педагогические инновации. Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений посвящены разработке технологий.

В последние десятилетия в педагогической практике начали широко применяться различные образовательные технологии, хотя мысль о технологизации процесса обучения высказывал ещё Я.А. Коменский почти 400 лет назад. Он призывал сделать обучение «техническим», т.е. таким, чтобы всё, чему учат, имело успех.

За рубежом, прежде всего в США, интерес к образовательным технологиям возник в середине XX в., когда появились первые программы аудиовизуального обучения, т.е. обучения с помощью технических средств. Термин «образовательные технологии»,

появившийся в 1960-х гг., означает построение педагогического процесса с гарантированным результатом.

Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с воспитанниками и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы [6, с.539]. Длительное время считалось, что достаточно найти какие-то приёмы или методы – и желаемая цель будет достигнута. Постепенно педагогическая практика накопила много средств, методов и форм обучения и воспитания, но результаты их применения были не всегда однозначны.

Очевидно, что оптимизация педагогического процесса путём совершенствования методов и средств, является необходимым, но не достаточным условием. Отбор методов, средств и форм должен совмещаться с реализацией конкретной цели и отработкой системы контроля показателей обучения и воспитания. Этому и призвана помочь технологизация педагогического процесса.

Технологизация - совокупность действий для достижения какого-либо результата.

Технология в любой сфере – это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результатов деятельности предварительно поставленным целям.

В «Глоссарии современного образования» рассматривают три подхода к определению понятия «образовательная технология» [3] :

1. Систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путём учёта человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

2. Решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться чёткому описанию и определению.

3. Выявление принципов и разработка приёмов оптимизации образовательного процесса путём анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приёмов и материалов, а также посредством применяемых методов.

Образовательная технология – системный метод проектирования, реализации, оценки, коррекции и последующего воспроизводства учебно-воспитательного процесса.

Характерные черты:

- диагностическая формулировка целей;
- ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение целей;
- оперативная обратная связь, оценка текущих и итоговых результатов;
- воспроизводимость учебно-воспитательного процесса.

С целью повышения качества подготовки специалиста, активизации познавательной деятельности студентов, раскрытия творческого потенциала, организации учебного процесса с высоким уровнем самостоятельности преподаватели МГПУ применяют в работе следующие образовательные технологии: личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, тестовые формы контроля знаний, блочно-модульное обучение, метод проектов, кейс-метод, кредитно-модульная система оценки, обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, проведение бинарного урока, дистанционное обучение.

Преимущества применения образовательных технологий - меняются функции преподавателя и студента, преподаватель становится консультантом-координатором (а не

выполняет информирующе-контролирующую функцию), а студентам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала.

Образовательные технологии дают широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности.

Результат применения образовательных технологий в меньшей степени зависит от мастерства преподавателя, он определяется всей совокупностью её компонентов.

Образовательные технологии связаны с повышением эффективности обучения и воспитания и направлены на конечный результат образовательного процесса - это подготовка высококвалифицированных специалистов:

- имеющих фундаментальные и прикладные знания;
- способных успешно осваивать новые, профессиональные и управленческие области, гибко и динамично реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия;
- обладающих высокими нравственными и гражданскими качествами в условиях инновационного образовательного пространства.

Список литературы

1. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. - М.: Народное образование, 2000.
2. *Жуков Г.Н.* Основы общей профессиональной педагогики: Учебное пособие. -М.: Гардарики, 2005.
3. Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование, 1997, № 3.
4. *Маликова Н.Р.* О некоторых инновационных методах преподавания социологии // Социс, 2002, № 2.
5. *Сорокин Н.Д.* Об инновационных методах в преподавании социологических курсов // Социс, 2005, № 8.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.

Пазылова А.А., Турман Ш., Минтаева М., Кыдырназар С. Маханбет Г.,

Университет «Сырдария»

г. Жетысай, Южно-Казахстанская область, Республика Казахстан

УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

CONDITIONS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE PROCESSES IN LEARNING ACTIVITIES

Обучение устной речи, мы видим, что научиться говорить можно только говорить. Задача учителя - "вытягивать" учащихся, активизировать их речевой потенциал, чтобы помочь им преодолеть психологическую рефреном, чтобы унести предмет разговора, нестандартную форму профессий, которые изгнали к самому контакту. Методы нестандартных уроков, в частности с использованием игр дает очень эффективный результат.

Training oral speech, we find out that to learn to speak it is possible only speaking. The task of the teacher — "to draw out" of pupils, to make active their speech potential, to help them

overcome a psychological refrain, to carry away a subject conversation, the non-standard form of occupations that exorcized to the most contact. Methods of non-standard lessons, in particular using of games yields very effective result.

Ключевые слова: терминологические слова, коммуникативные умения, познавательный процесс, педагогическая технология.

Keywords: terminological words, communication skills, cognitive process, educational technology.

Обучение как русской, так и английской терминологической лексике, с целью аудирования связано с трудностями членения звучащего речевого потока на дискретные единицы речи, минимальным из которых является слово-термин, что требует формирование навыков вычленения терминологических слов из потока звучащей речи на основе специальных упражнений. Отсюда, терминологические слова представляют собой общие лексические единицы, усвоение которых важно для всех видов речевой деятельности. В этой связи следует отметить, что основные параметры надежности лексики, её точность, прочность и применимость касается отдельных слов, а не словосочетаний [1]. Главная же цель обучения русскому и английскому языкам - это овладение речевой деятельностью, то самый верный путь к этому – развитие коммуникативных умений на основе запоминания языкового материала и овладения соответствующими языковыми навыками.

При изучении языков требуется большая усидчивость, заинтересованность. При четкой целевой установке можно мобилизовать эмоционально-волевые резервы личности обучаемых.

Работая с постоянным составом учащихся, можно тщательно проанализировать их типичные языковые и речевые ошибки, учесть действие языковой интерференции.

Для начала можно провести «настраивающую» беседу и завершить ее письменным сочинением, которое и послужит своего рода тестом для определения интересующих нас данных. Из предлагаемых тем назовем: «Я и моя семья», «Мои друзья», «Любимая музыка» [2] и т. д.

Отбор текстов для чтения в данной группе проводится вместе с обучающимися. Текстовым материалом может быть представлен любой журнал, газета на русском или английском языках. Это позволяет учащимся выбрать по названиям и после беглого просмотра те рассказы или отрывки, которые привлекут их внимание, а затем мотивировать свой выбор. Так с первых шагов формируется творческое отношение учащихся к процессу занятий. Преподаватель предлагает свои варианты выбора, останавливаясь на текстах, которые вызовут активную речевую реакцию, дадут простор для споров и дискуссий.

Для определения оптимальных форм организации учебной работы важно также опираться на знание индивидуальных творческих способностей учащихся, их коммуникабельность, особенности мышления, типы восприятия, памяти.

Обучая устной речи, мы исходим из того, что научиться говорить можно только говоря. Следовательно, задача педагога — «разговорить» учащихся, мобилизовать, активизировать их речевой потенциал, помочь им преодолеть психологическую скованность, увлечь предметом беседы, нестандартной формой занятий, чтобы заговорили даже самые молчаливые и неконтактные. Методы нестандартных уроков, в особенности использование игр дает очень эффективный результат [3].

Понятие метод обучения является весьма сложным, что связано с несовпадением его толкований, предлагаемых разными авторами, а также с различными основаниями для создания типологической характеристики. Однако, несмотря на различные определения,

которые даются этому понятию отдельными дидактами, можно отметить и нечто общее, что сближает их с функциональной точки зрения. Большинство авторов склонны считать метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности. И важнейшей нашей задачей является любыми способами, приемами и методами добиваться глубокого и прочного усвоения знаний учеников, вырабатывать навыки и умения необходимые для практической деятельности, т.е. для их самостоятельной деятельности.

Самостоятельность в обучении представляет собой необходимое условие активизации познавательных процессов и всей учебной деятельности обучаемого и одновременно является одним из путей подготовки к жизни, труду в условиях постепенно и быстро развивающихся научных знаний, техники и духовной культуры. Самостоятельная работа – это непрерывное пополнение и обновление полученных знаний во время обучения и решения новых задач. Поэтому игровая технология предполагает самостоятельное приобретение новых знаний, умений и навыков. При самостоятельной работе ученики получают свободу действия, радость самопознания, связанная с желанием проверить себя, свои силы, осознание ответственности выполняемого. Самостоятельная работа студентов активизирует мыслительную деятельность. Интерес к выполнению особых проблемных работ повышается, если задание имеет проблемную формулировку или ставится как реальное задание и обсуждение. В процессе обучения необходимо решить следующие задачи:

- стимулировать познавательную активность студентов;
- организация познавательной деятельности по усвоению знаний, навыков и умений;
- развитие мышления, памяти, творческих способностей и самостоятельности;
- совершенствовать умения и навыки.

Одним из сложных способов подачи материала в связи с разным уровнем языковой подготовки обучающихся является лекция, которая несет в себе воспитательные функции, необходимые для дальнейшей самостоятельной работы студентов. Это развернутое и организованное в доступную форму систематическое изложение изучаемого материала. При изложении материала речь преподавателя должна быть яркой и живой. Правильно построенная речь учителя эмоционально воздействует на учащихся [4].

Занятие устной речевой практики в среде изучаемого языка не должен, по нашему мнению, замыкаться только в рамках аудитории, где создается лишь имитация языковой среды. Мы разрабатываем тип «внеаудиторного» занятия по данной теме. Такое занятие дает познавательный материал, но вырабатывает в основном лишь навык аудирования.

Практика показывает, что на обычной экскурсии, как и в любой другой обстановке, у учащихся может вовсе не возникнуть потребность заговорить, и тогда наша методическая программа будет выполнена лишь наполовину.

Во время внеклассного урока ученики не должны только пассивно воспринимать новую информацию. Задача преподавателя заключается в том, чтобы находить стимуляторы речевой активности.

Приведем примеры.

Знакомство с группой можно начинать и вне класса. Дистанция между преподавателем и учеником, барьер ранга не так ощутимы, когда в неофициальной обстановке возникает неофициальная беседа. Первая встреча и знакомство могут происходить в библиотеке, в столовой, перед школой и т. п. Полезным будет попутная беседа с учеником. Тем самым мы даем возможность обучающимся возможность говорить, незаметно для себя ученики подключаются к диалогу.

Вне урока не должно быть ничего стихийного, формулы речи, лексика, фразеология заранее отбираются преподавателем и вводятся в процессе естественной коммуникации. Что-

бы привлечь учащихся к активной речевой деятельности во время такого урока, мы поручаем им обращаться за справкой к прохожим, водителям, продавцам, комментировать действия людей на улице, описывать их внешность и т.д [5].

Есть еще одна важная деталь внеклассного занятия — запрет говорить на родном языке. Не категорический запрет строгого наставника, а добровольная, осознанная договоренность учеников с преподавателем, который сумел убедить учащихся в целесообразности такого приема.

Серия учебных текстов пособия составлена авторами так, чтобы по содержанию они либо предваряли выход в реальную речевую практику, подсказывая стиль речевого поведения, либо завершали работу над определенной группой «смыслоречевых ситуаций». Эти тексты включают страноведческий справочный материал, элементы речевого этикета.

На учебных занятиях можно создать такие условия, которые позволили бы расширить рамки иноязычной речевой деятельности учащихся ситуациями естественного общения. Стимулом к совершению речевого действия служат либо реально возникающие ситуации, либо подставные, спровоцированные в учебных целях. Умение создавать иллюзию естественной беседы зависит от мастерства преподавателя. Если в аудитории появляется альбом с редкими фотографиями известных писателей, актеров, артистов, сборник стихов, даже меню ресторана, то за тонко направляемой в нужное методическое русло живой беседой учащиеся перестают чувствовать себя «обучаемыми и наставляемыми», ищут способ убедить, доказать, испытывают радость познания или удовлетворение от проявляемой осведомленности [6].

Хотя специфика обучения обуславливают тенденцию к интенсификации учебного процесса, к концу курса заметен некоторый спад внимания, активности, интереса слушателей к усвоению учебного материала. Частично это объясняется усталостью от темпа и общего напряжения, появляющимся чувством уверенности в своей языковой компетенции, сменой ощущения новизны ощущением обыденности. Поэтому изменение форм работы, вовлечение учащихся в новую сферу общения снова может усилить мотивацию и станет мощным фактором повышения эффективности учебного процесса.

Преподавателю предстоит внести новый эмоциональный заряд и проявить методическую изобретательность, чтобы вызвать интерес студентов и поднять их угасающую речевую активность. Особую роль при этом играет фактор занимательности, элементы соревнования, игры. В процессе занятий можно предложить составление лингвистических кроссвордов, которые содержат популярные поговорки, пословицы, яркие разговорные выражения, фразеологизмы на определенную тему. Такие виды работ оживляют занятия, вносят в нее веселую разрядку.

Подъему речевой активности способствует и разучивание песен. Эта форма работы, как никакая другая, содействует установлению более тесного психологического контакта студентов с преподавателем. При этом без умственной перегрузки, без перенапряжения обогащается словарь студентов и не только пассивными лексическими залежами, но и словами, имеющими выход в речевую практику.

Принцип активности ученика в процессе обучения является одним из основных в дидактике. Такая активность возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий, т.е. применяемой педагогической технологии. К таким технологиям можно отнести игровые технологии.

В основе любой педагогической технологии лежит системный подход. Под педагогической системой понимается совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для целенаправленного влияния на личность.

Педагогическая технология конкретно реализуется в технологических процессах. В теории обучения технологическими процессами являются, например, система форм и средств изучения определенной темы учебного курса, организация практических занятий по обработке умений и навыков в решении разного типа задач. Каждая задача разрешима с помощью адекватной технологии обучения.

При технологическом подходе к обучению большое внимание уделяется формированию знаний через образование связей [7].

Особенность педагогических технологий заключается в том, что любая технология, ее разработка и применение требуют высокой активности педагога и учащихся. При наличии этой активности будет большой результат.

Литература

1. Гупросова В.И. Современные технологии в образовании. Владивосток. 2000, с.6.
2. Еркибаева Г.Г. Применение новой технологии на уроках русского языка и литературы. Алматы, 2003, с.12.
3. Инновации в образовании. М., 2004, с.34.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989, с.21.
5. Мир образования – Образование в мире. М., 1, 2004, с.22.
6. Митрофанова О.Д. О психологических основах организации учебного материала по русскому языку с учетом специальности // «Русский язык за рубежом» 1989, № 1, с. 52.
7. Рассудова О.П. Научно-методические проблемы краткосрочных форм обучения. с.46.

Айдаралиев А.А.

аспирант кафедры Международных отношений
Восточный Университет имени Махмуда Кашгари-Барскани

МУФТИЯТЫ КАК ОПОРА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ И РЕГУЛИРОВАНИЯ В МУСУЛЬМАНСКИХ РЕГИОНАХ СНГ И ДРУГИХ СТРАНАХ ИСЛАМСКОГО МИРА

Аннотация: в статье рассказывается об истории и причинах возникновения муфтиятов на территории России и других стран СНГ, а также сравнение с другими странами Исламского Мира.

Ключевые слова: муфтият, власть, контроль, Россия

Key words: muftiyat, powerty, control, Russia

Негизги созддор: муфтият, бийлик, контрол, Россия

Исламская религия, в отличие от христианства в основе своей не имеет институт духовенства и церкви, где духовная жизнь верующих регулируется группой духовных авторитетов. Однако исторические и политические изменения происходившие в течение веков во всем мире, привнесли в мусульманскую среду некоторые традиции других религий.

Первое духовное управление мусульман на территории СНГ появилось в Оренбурге при Екатерине Второй, и называлось Оренбургское Магометанское Духовное

Собрание(2016). До правления Екатерины, политика царской администрации в целях укрепления российской власти на землях Поволжья, Урала и Сибири предусматривала принудительное обращение в христианскую веру, что часто вызывало недовольство и восстания мусульманских народов. Последней каплей, которая переполнила чашу терпения и заставила царские власти пересмотреть взаимоотношения, со своими мусульманскими подданными- было Пугачевское восстание, в котором мусульмане приняли активное участие. На это в частности повлиял тот факт, что лидер восставших Пугачев Е.И. выдававший себя за царевича Петра Третьего, обещал свободу вероисповедания мусульманам, которую не давали им прежде цари.

Понимая неэффективность и нелогичность принудительной христианизации, но в тоже время стремясь удержать российскую власть на мусульманских землях Екатерина Вторая решила учредить собрание из мусульманских духовных авторитетов, лояльных царскому режиму. Они стали получать жалованье из государственной казны, а также официальное закрепление своих духовных титулов, взамен от них требовалось учить мусульманские массы подчиняться царю, ссылаясь якобы на то, что Пророк Мухаммад приказывал подчиняться правителям, даже если они грешники и несправедливы. Подобная тактика принесла огромную выгоду России, ибо этим они убили сразу двух зайцев: 1) Погасили озлобленность мусульманских масс. 2) Сохранили свою власть в регионе.

Из духовных управлений стали выпускаться полковые муллы, которые сопровождали в походах отряды российской армии, состоявшие из представителей мусульманских народов, а также принимали от татарских, башкирских и кавказских новобранцев клятву на Коране о верности отечеству. Помимо этого в их основную задачу входило также внушать солдатам, сохранять лояльность России, когда та воевала с Турцией или с другими мусульманскими государствами, поскольку среди них в таких сложных и непростых обстоятельствах могли бы начаться дезертирство и бунты.

По мере продвижения российской экспансии на юг, в сторону мусульманских земель Кавказа, Крыма и Средней Азии появилась нужда в расширении института муфтията, чтобы легче было контролировать покоренное местное мусульманское население. Зачастую муллами проповедовавших пророссийскую политику были пришедшие из России вместе с солдатами и казаками, так как их царская администрация больше доверяла им, нежели местным.

Октябрьская Революция в 1917 году не сильно изменила структуру российских муфтиятов, несмотря на то, что многие муллы работавшие в царское время были заменены новыми. Появился новый термин «Красные муллы», которые несмотря на революционные преобразования в Российской империи в том же духе как и раньше продолжили проповедовать пастве о важности подчинения новому Советскому государству. Данная структура как и Русская Православная Церковь, также попала под плотную опеку спецслужб, ВЧК-ОГПУ-НКВД-МГБ-КГБ. И даже несмотря на сталинские репрессии в ходе которых многие мусульманские священнослужители причем зачастую лояльные Советской власти были репрессированы, государство продолжало извлекать пользу из муфтиятов в плане контроля за умами и сердцами мусульман, что стало причиной того, что они не были окончательно упразднены.

В СССР официально существовало четыре духовных управления мусульман:

1. Центральное Духовное Управление Мусульман РСФСР (ЦДУМ)- с центром в городе Уфа, столице Башкирской АССР. Этому духовному управлению подчинялись все мечети и муфтияты находящиеся тогда на территории РСФСР, кроме республик Северного Кавказа. В него также входили мусульманские центры и места поклонения Украинской ССР,

Модавской ССР, Белорусской ССР и трех прибалтийских союзных республик(Эстония, Латвия, Литва)

2. Духовное Управление Мусульман Северного Кавказа (ДУМСК)- с центром в городе Махачкала, столице Дагестанской АССР. В состав этого духовного управления, входили все мечети, медресе и муфтияты находящиеся в северокавказских республиках(Дагестан, Чечено-Ингушетия, Карачаево-Черкесия, Кабардино-Балкария, Ставропольский край, Краснодарский край).

3. Духовное Управление Мусульман Закавказья (ДУМЗ)- с центром в городе Баку, столице Азербайджанской ССР. Данному управлению которое состояло в основном из представителей азербайджанской шиитской общины, подчинялись мечети находящиеся в трех советских закавказских республиках: Армении, Грузии и Азербайджане.

4. Среднеазиатское Духовное Управление Мусульман(САДУМ)- с центром в городе Ташкент, столице Узбекской ССР. В состав данной организации структурно входили все мечети и медресе находящиеся в Казахстане, Кыргызстане, Таджикистане, Туркменистане и Узбекистане.

Их главными целями и задачами были.

- Докладывать государственным органам о настроениях и разговорах в рядах верующих.

- Внушение пастве о том, как Советское государство заботиться о мусульманах, бережет их культуру, языки, традиции.

- Пропагандистская борьба против антисоветских исламских движений, таких как басмачество или панисламизм, а также своевременные доносы на потенциально опасных и политически неблагонадежных мусульман.

- Внушение неприязни к англичанам, французам, голландцам и другим европейским колонизаторам, которые также покорили мусульманские земли. Поскольку они были одновременно противниками как мусульман, так и коммунистов. Это делалось с той целью, чтобы отвлечь внимание мусульман от антирелигиозного атеистического наступления на религию в целом, и Ислам в частности предпринятого Компартией.

- Стремиться, чтобы мусульмане полноценно соответствовали, статусу Советского гражданина.

В других странах ситуация сильно не отличалась, ибо после того другие мусульманские страны вошли в состав Британии, Франции и других европейских держав, на их землях также были созданы, подконтрольные властям мусульманские организации, функция которых заключалась в том же, что и российских/советских муфтиятов.

Как после распада европейских колониальных империй, так и после развала СССР, мусульманские страны входившие в их состав получили независимость, и муфтияты подчинявшиеся до этого Лондону, Парижу и Москве, стали подчинятся местным властям.

Список литературы

1. www.cdum.ru- официальный сайт Центрального Духовного Управления Мусульман России.

Seissenbayeva G.M.

.master of pedagogical science

Niyazbek Uldana, Zorzhanova Madina

students of the specialty "Foreign language: two foreign languages"

University "Sirdariya", (Republic of Kazakhstan)

SOME PROBLEMS OF ACCENTUAL STRUCTURE IN ENGLISH

In this work I shall treat some problems of accentual structure. The nature of word stress in Russian seems to differ from that in English. The quantitative component plays a greater role in Russian accentual structure than in English word accent.

В этой работе я рассматриваю некоторые проблемы акцентной структуры. Характер словесного ударения в русском языке отличается от ударения в английском языке. Количественный компонент играет большую роль в российской акцентной структуре, чем английского русского языка.

Keywords: *stress, distinctions, qualitative, terminological confusion, dynamic and musical, connected with, syllable.*

Ключевые слова: *ударение, различия, качественные, терминологическая путаница, динамичный и музыкальный, связано с, слог.*

R.I. Avanesov considers the variability in the placement of the Russian word stress an individual sign of every particular word which presents a difficulty for foreign learners and sometimes for the natives. It is interesting to note that Russian word stress may have stylistic distinction and poetic usage, cf. *молодѣц — мѡлодец, дѣвѣца - дѣвица, шѣлковый — шелкѡвый.*

According to G.Torsuev accentual types and accentual structures are closely connected with the morphological type of words, with the number of syllables, the semantic value of the root and the prefix of the word.

It is common knowledge that sounds of speech have different degrees of sonority. Vowels are more sonorous than consonants. Open vowels are more sonorous than close ones. The quantitative and qualitative components of word stress they are also significant. Certain distinctions of the vowel length and colour are reduced or lacking in unstressed syllables. The fact strengthens the idea that the accentuation is influenced by the vowel length and quality. The vowel of the stressed syllable is perceived as never reduced or obscure and longer than the same vowel in the unstressed syllables. Thus, the word "stress" or "accent" is also defined as qualitative where the vowel colour or quality is a means of stress and quantitative with relatively increased length of the stressed vowel. Compare the quality (colour) and quantity (length) of the same vowel in a word, e.g. *ab'stract, 'car-park; идѣ, ѣли, умѣ.*

Let us turn to some examples. If the words *'import (n)* and *im'port (v)* are said on a level tone and each vowel with its own length, it is rather difficult to distinguish them. The tonic or musical component may be helpful in defining the place of stress in a word as it is observed within the syllable marked by the pitch change, which contributes to the syllable prominence.

'Import. _ Im'port.

The placement of the pitch change marks the seat of the stress. It should be noted here that the very type of pitch change, its direction, does not influence the word stress, e.g.

'Import. ____ 'Import?

The pitch direction is changed but the stress remains unchanged.

On the other hand, a whole idea may be conveyed by uttering, a single word (one-word phrase}. Then we shall deal with the sentence; stress and the musical component of intonation.

There is undoubtedly a close interrelation between word stress and sentence stress.

The nature of word stress, the interrelation of its components is still a problem which is awaiting its solution.

On the acoustic level the counterpart of force is the intensity of the vibrations of the vocal cords of the speaker which is perceived by the listener as loudness.

Thus the greater energy with which the speaker articulates the stressed; syllable in the word is associated by the listener with greater loudness. The acoustic counterparts of voice pitch and length, are frequency and duration, respectively.

The nature of word stress in Russian seems to differ from that in English. The quantitative component plays a greater role in Russian accentual structure than in English word accent.

In the Russian language we never pronounce vowels of full formation and full length in unstressed positions, they are always reduced. Therefore the vowels of full length are unmistakably perceived as stressed. In English the quantitative component of word stress is not of primary importance because of the nonreduced vowels in the unstressed syllables which sometimes occur in English words, e.g. 'architect, 'transport, 'partake.

Russian phoneticians (L.V.Zlatoustova; L.L.Bulanin,) insist on the quantitative character of the Russian word stress as its principal feature, though other components of word stress in Russian are not denied. We would like to dwell on the term prominence here. It seems to cause some ambiguity when related to word stress. The stressed syllables are often said to be the most prominent syllables in the word. According to G.P.Torsuev the notions "stressed" and "prominent" should not be used synonymically. The effect of prominence is created by some phonetic features of sounds which have nothing to do with word or sentence stress. It is common knowledge that sounds of speech have different degrees of sonority. Vowels are more sonorous than consonants. Open vowels are more sonorous than close ones. Sonority is the inner quality of vowels which is not directly connected with the accentual structure of words but with other articulatory characteristics, it contributes to the effect of prominence.

The above-given illustrations show how important it is in teaching practice to make the students realize that the accentual structure of words is conditioned by the semantic interrelation of their elements. The teacher should attract the students' attention to the correlation between the accentual and semantic structures of words which will save the students many mistakes. The regulation of the accentuation in the Russian language is too complicated and is practically unpredictable. The stress may fall on the same morpheme in the derivatives where word-formation is performed by the grammatical means alone, e.g. кожа — кожи — кожей - кожу; год — годы — годом. In another group of words the stress may effect different morphemes of the word participating in the word-formation alongside with the grammatical means, e.g. сад—сады — садами — садом; пар — пары - парами— паром; but: пара — пары — парами — парам:

R.I. Avanesov considers the variability in the placement of the Russian word stress an individual sign of every particular word which presents a difficulty for foreign learners and sometimes for the natives. It is interesting to note that Russian word stress may have stylistic distinction and poetic usage, cf. молодéц — мóлодец, девúца - дéвица, шéлковый —шелкóвый.

Another group of words presenting difficulty for Russian learners is large group of compounds which are marked either by two equal stresses (compound adjectives) or by one stress (compound nouns). The semantic factor in defining the accentual structure of compounds should be most decisive, as it has been illustrated above. One more group of words requires learners' attention, the group which forms accentual oppositions of different parts of speech by way of conversion accompanied by the shifting of stress, e.g. 'combine (n) — com'bine (v), 'insult (n) — in'sult (v).

In case of doubt it is advisable to consult a pronouncing.

The numerous variations of English word stress are systematized in the typology of accentual structure of English words worked out by G.P. Torsuyev. He classifies them according to the number of stressed syllables, their degree or character (the main and the secondary stress). The distribution of stressed syllables within the word accentual types forms accentual structures of words. Accentual types and accentual structures are closely connected with the morphological type of words, with the number of syllables, the semantic value of the root and the prefix of the word.

The accentual types are:

1. ['___]. This accentual type marks both simple and compound words. The accentual structures of this type may include two and more syllables, e.g. 'father, 'possibly, 'mother-in-law, 'gas-pipe.

2. ['_ _]. The accentual type is commonly realized in compound words, most of them are with separable prefixes, e.g. 'radio-'active, 're'write, 'diso'bey.

3. ['_ _ _] and 4. ['_ _ _ _]. The accentual types are met in initial compound abbreviations like 'U'S'A, 'U'S'S'R.

5. ['_ ,___]. The type is realized both in simple and compound words, very common among compound words, e.g. 'hair-,dresser, 'substructure.

6. [, _ ___]. The accentual type marks a great number of simple words and some compound words as well. In simple words the stresses fall onto:

1. the prefix and the root: maga'zine;
2. the root and the suffix: hospi'tality;
3. the prefix and the suffix: disorganization.

7. ['_ ,'_] The type includes rather a small number of simple words with the separable prefixes, e.g. 'mis, repre'sent.

8. [, ,'_ _]. The type is found in a very small number of words, usually simple words with the stresses on the prefix, the root and the suffix, e.g. ,indi,vidual'ization.

9. ['_ _ ,_]. The type is met in rare instances of compound words with separable prefixes, e.g. 'un'sea,worthy.

10. ['_ _ ,_ ,_]. The type is represented by rare instances of simple and compound words, e.g. 'soda-,water ,bottle.

11. [, '_ _ ,_]. The type is found in rare instances of compound words consisting of the three components, e.g. ,ginger'beer-,bottle.

The data given above suggest an idea of the great variability in the accentual structure of English words.

The most widely spread among the enumerated accentual types are supposed to be Type 1, Type 2, Type 5 and Type 6. Each type includes varieties of definite accentual structures with different numbers of syllables and marks thousands of words. So the four of them cover the main bulk of most common English words and are therefore most typical for the English vocabulary.

The variability of the word accentual structure is multiplied in connected speech. The accentual structure of words may be altered under the influence of rhythm, e.g. An 'unpolished 'stone but: The 'stone was un'polished.

The tempo of speech may influence the accentual pattern of words. With the quickening of the speed the carefulness of articulation is diminished, the vowels are reduced or elided, the secondary stress may be dropped, e.g. The 'whole organi'zation of the 'meeting was 'faulty.

So in a speech chain the phonetic structure of a word obtains additional characteristics connected with rhythm, melody, and tempo. Though the sentence stress falls on the syllable marked by the word stress it is not realized in the stressed syllable of an isolated word but in a word within speech continuum. Since the spheres of word stress and sentence stress fall apart their functions are

actually different. Sentence stress organizes a sentence into a linguistic unit, helps to form its rhythmic and intonation pattern, performs its distinctive function on the level of a phrase.

In this work I have treated some problems of accentual structure, such as the quantitative and qualitative components of word stress, vowels and consonants.

I have known that vowel of the stressed syllable is perceived as never reduced or obscure and longer than the same vowel in the unstressed syllables. I have said about European languages such as English, German, French, Russian, and that they are believed to possess predominantly dynamic word stress. In Scandinavian languages the word stress is considered to be both dynamic and musical. I have paid attention to the instability of English accentual structure of words and that the English presents much difficulty for Russian learners, because of his multisyllabic words the accentual structure of which is regulated by the rhythmical tendency. I have pointed out that in a speech chain the phonetic structure of a word obtains additional characteristics connected with rhythm, melody, and tempo. Though the sentence stress falls on the syllable marked by the word stress it is not realized in the stressed syllable of an isolated word but in a word within speech continuum. I singled out that the opinions of phoneticians differ as how many degrees of stress are linguistically relevant in a word.

References

1. V.A. Vassilyev. English Phonetics: A theoretical course. – Moscow: School Publishing House, 2009.
2. А.М. Соколова, Гинтовт К.П. и др. Теоретическая фонетика английского языка. - М.: Высш. школа, 2010 г.
3. Якобсон Р., Халле М. Фонология и ее отношение к фонетике. – М., 2010.
4. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М., 2009 г.
5. Jones, D. and H. Michaelis. A Phonetic Dictionary of the English Language. - Berlin: Carl Meyer and Gustav Prior, 2010.
6. М.И. Матусевич, Избранные работы по языкознанию и фонетике, Том 1. – С.Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2010 г.
7. Амандықова Г.Н., Мұхтарова Ш.Е., Баймұқанова Б.С., Бисенғалиева А.Н. Шет тілді оқыту әдістемесі. - Астана: Фолиант, 2009 ж.
8. А.А. Реформатский. Прологомены к изучению интонации. - М., 2009.
9. Алибаева Г.К., А.К. Кожаева. Электронный учебник по теоретической фонетике английского языка. - Алматы, 2006.

Seissenbayeva G.M.

master of pedagogical science

c.p.s. H.M. Makhmatkulov., Lakhan M.

University "Sirdariya", (Republic of Kazakhstan)

THE HISTORY OF GRAMMATICAL STUDY OF THE ENGLISH LANGUAGE

The English language may now be regarded as the common inheritance of about fifty millions of people; who are at least as highly distinguished for virtue, intelligence, and enterprise, as any other equal portion of the earth's population. All these are more or less interested in the purity, permanency, and right use of that language.

Английский язык в настоящее время можно рассматривать как общий язык около пятидесяти миллионов людей; которые также отличаются силой, интеллектом, как и в

любой другой, равной части населения земного шара. Это проявляется в чистоте, постоянстве, и в правильном использовании этого языка.

Keywords: *ambition, grammatical excellence, comparative, hearing, speaking, reading, writing, influence, childhood.*

Ключевые слова: *честолюбие, грамматическое совершенство, сравнительный, слух, речь, чтение, письмо, влияние, детство.*

Every person who has any ambition to appear respectable among people of education, whether in conversation, in correspondence, in public speaking, or in print, must be aware of the absolute necessity of a competent knowledge of the language in which he attempts to express his thoughts. Many a ludicrous anecdote is told, of persons venturing to use words of which they did not know the proper application; many a ridiculous blunder has been published to the lasting disgrace of the writer; and so intimately does every man's reputation for sense depend upon his skill in the use of language, that it is scarcely possible to acquire the one without the other. Who can tell how much of his own good or ill success, how much of the favour or disregard with which he himself has been treated, may have depended upon that skill or deficiency in grammar, of which, as often as he has either spoken or written, he must have afforded a certain and constant evidence.

The regular grammatical study of our language is a thing of recent origin. Fifty or sixty years ago, such an exercise was scarcely attempted in any of the schools, either in this country or in England. Of this fact we have abundant evidence both from books, and from the testimony of our venerable fathers yet living. How often have these presented this as an apology for their own deficiencies, and endeavoured to excite us to greater diligence, by contrasting our opportunities with theirs! Is there not truth, is there not power, in the appeal? And are we not bound to avail ourselves of the privileges which they have provided, to build upon the foundations which their wisdom has laid, and to carry forward the work of improvement? Institutions can do nothing for us, unless the love of learning preside over and prevail in them. The discipline of our schools can never approach perfection, till those who conduct, and those who frequent them, are strongly actuated by that disposition of mind, which generously aspires to all attainable excellence.

To rouse this laudable spirit in the minds of our youth, and to satisfy its demands whenever it appears, ought to be the leading objects with those to whom is committed the important business of instruction. A dull teacher, wasting time in a school-room with a parcel of stupid or indolent boys, knows nothing of the satisfaction either of doing his own duty, or of exciting others to the performance of theirs. He settles down in a regular routine of humdrum exercises, dreading as an inconvenience even such change as proficiency in his pupils must bring on; and is well content to do little good for little money, in a profession which he honours with his services merely to escape starvation. He has, however, one merit: he pleases his patrons, and is perhaps the only man that can; for they must needs be of that class to whom moral restraint is tyranny, disobedience to teachers, as often right as wrong; and who, dreading the expense, even of a school-book, always judge those things to be cheapest, which cost the least and last the longest. What such a man, or such a neighbourhood, may think of English grammar, I shall not stop to ask.

To the following opinion from a writer of great merit, I am inclined to afford room here, because it deserves refutation, and, I am persuaded, is not so well founded as the generality of the doctrines with which it is presented to the public. "Since human knowledge is so much more extensive than the opportunity of individuals for acquiring it, it becomes of the greatest importance so to economize the opportunity as to make it subservient to the acquisition of as large and as valuable a portion as we can. It is not enough to show that a given branch of education is useful: you must show that it is the most useful that can be selected. Remembering this, I think it would be

expedient to dispense with the formal study of English grammar, a proposition which I doubt not many a teacher will hear with wonder and disapprobation. We learn the grammar in order that we may learn English; and we learn English whether we study grammars or not. Especially we *shall* acquire a competent knowledge of our own language, if other departments of our education were improved."

A boy learns more English grammar by joining in an hour's conversation with educated people, than in poring for an hour over Murray or Horne Tooke. If he is accustomed to such society and to the perusal of well-written books, he will learn English grammar, though he never sees a word about syntax; and if he is not accustomed to such society and such reading, the 'grammar books' at a boarding-school will not teach it. Men learn their own language by habit, and not by rules: and this is just what we might expect; for the grammar of a language is itself formed from the prevalent habits of speech and writing. A compiler of grammar first observes these habits, and then makes his rules: but if a person is himself familiar with the habits, why study the rules? I say nothing of grammar as a general science; because, although the philosophy of language be a valuable branch of human knowledge, it were idle to expect that school-boys should understand it. The objection is, to the system of attempting to teach children formally that which they will learn practically without teaching".

This opinion, proceeding from a man who has written upon human affairs with so much ability and practical good sense, is perhaps entitled to as much respect as any that has ever been urged against the study in question. And so far as the objection bears upon those defective methods of instruction which experience has shown to be inefficient, or of little use, I am in no wise concerned to remove it. The reader of this treatise will find their faults not only admitted, but to a great extent purposely exposed; while an attempt is here made, as well as in my earlier grammars, to introduce a method which it is hoped will better reach the end proposed. But it may easily be perceived that this author's proposition to dispense with the formal study of English grammar is founded upon an untenable assumption. Whatever may be the advantages of those purer habits of speech, which the young naturally acquire from conversation with educated people, it is not true, that, without instruction directed to this end, they will of themselves become so well educated as to speak and write grammatically. Their language may indeed be comparatively accurate and genteel, because it is learned of those who have paid some attention to the study; but, as they cannot always be preserved from hearing vulgar and improper phraseology, or from seeing it in books, they cannot otherwise be guarded from improprieties of diction, than by a knowledge of the rules of grammar. One might easily back this position by the citation of some scores of faulty sentences from the pen of this very able writer himself.

I imagine there can be no mistake in the opinion, that in exact proportion as the rules of grammar are unknown or neglected in any country, will corruptions and improprieties of language be there multiplied. The "general science" of grammar, or "the philosophy of language," the author seems to exempt, and in some sort to commend; and at the same time his proposition of exclusion is applied not merely to the school-grammars, but *a fortiori* to this science, under the notion that it is unintelligible to school-boys. But why should any principle of grammar be the less intelligible on account of the extent of its application? Will a boy pretend that he cannot understand a rule of English grammar, because he is told that it holds good in all languages? Ancient etymologies, and other facts in literary history, must be taken by the young upon the credit of him who states them; but the doctrines of general grammar are to the learner the easiest and the most important principles of the science. And I know of nothing in the true philosophy of language, which, by proper definitions and examples, may not be made as intelligible to a boy, as are the principles of most other sciences. The difficulty of instructing youth in any thing that pertains to language, lies not so much in the fact that its philosophy is above their comprehension, as in our own ignorance of

certain parts of so vast an inquiry; in the great multiplicity of verbal signs; the frequent contrariety of practice; the inadequacy of memory; the inveteracy of ill habits; and the little interest that is felt when we speak merely of words.

The grammatical study of our language was early and strongly recommended by Locke, and other writers on education, whose character gave additional weight to an opinion which they enforced by the clearest arguments. But either for want of a good grammar, or for lack of teachers skilled in the subject and sensible of its importance, the general neglect so long complained of as a grievous imperfection in our methods of education, has been but recently and partially obviated. "The attainment of a correct and elegant style," says Dr. Blair, "is an object which demands application and labour. If any imagine they can catch it merely by the ear, or acquire it by the slight perusal of some of our good authors, they will find themselves much disappointed. The many errors, even in point of grammar, the many offences against purity of language, which are committed by writers who are far from being contemptible, demonstrate, that a *careful study* of the language is previously requisite, in all who aim at writing it properly.

To think justly, to write well, to speak agreeably, are the three great ends of academic instruction. The Universities will excuse me, if I observe, that both are, in one respect or other, defective in these three capital points of education. While in Cambridge the general application is turned altogether on speculative knowledge, with little regard to polite letters, taste, or style; in Oxford the whole attention is directed towards classical correctness, without any sound foundation laid in severe reasoning and philosophy. In Cambridge and in Oxford, the art of speaking agreeably is so far from being taught, that it is hardly talked or thought of. *These defects* naturally produce dry unaffecting compositions in the one; superficial taste and puerile elegance in the other; ungracious or affected speech in both.

I am not of opinion that it is expedient to press this study to much extent, if at all, on those whom poverty or incapacity may have destined to situations in which they will never hear or think of it afterwards. The course of nature cannot be controlled; and fortune does not permit us to prescribe the same course of discipline for all. To speak the language which they have learned without study, and to read and write for the most common purposes of life, may be education enough for those who can be raised no higher. But it must be the desire of every benevolent and intelligent man, to see the advantages of literary, as well as of moral culture, extended as far as possible among the people. And it is manifest, that in proportion as the precepts of the divine Redeemer are obeyed by the nations that profess his name, will all distinctions arising merely from the inequality of fortune be lessened or done away, and better opportunities be offered for the children of indigence to adorn themselves with the treasures of knowledge.

We may not be able to effect all that is desirable; but, favoured as our country is, with great facilities for carrying forward the work of improvement, in every thing which can contribute to national glory and prosperity, I would, in conclusion of this topic, submit--that a critical knowledge of our common language is a subject worthy of the particular attention of all who have the genius and the opportunity to attain it;--that on the purity and propriety with which American authors write this language, the reputation of our national literature greatly depends;--that in the preservation of it from all changes which ignorance may admit or affectation invent, we ought to unite as having one common interest;--that a fixed and settled orthography is of great importance, as a means of preserving the etymology, history, and identity of words;--that a grammar freed from errors and defects, and embracing a complete code of definitions and illustrations, rules and exercises, is of primary importance to every student and a great aid to teachers;--that as the vices of speech as well as of manners are contagious, it becomes those who have the care of youth, to be masters of the language in its purity and elegance, and to avoid as much as possible every thing that is reprehensible either in thought or expression.

Literature

1. Georgiev, H. 'English Algorithmic Grammar', in Applied Computer Translation, 2010.
2. Georgiev, H. 'Syntparse, software program for parsing of English texts', demonstration at the Joint Inter-Agency Meeting on Computer-assisted Terminology and Translation, The United Nations, Geneva. 2008.
3. Muhammad Ali Alkhuli. Methods of teaching English . England. –Paperback, 2006.
4. M.E.S. Elizabeth. Methods of Teaching English. Discovery Publishing House, 2010.
5. A.Berer, B.Marge. Challenge to think. Oxford University Press, 1999.
6. Dornyei, Zoltan. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Zharkimbekova N.K.

Candidate of philological sciences

South Kazakhstan State Pharmaceutical Academy

Lakhan Makpal,

University “Sirdariya”(Republic of Kazakhstan)

THE ROLE OF TEACHING PRONUNCIATION IN FLT

This work deals with new ways and methods of correcting students' pronunciation mistakes. Teaching English pronunciation is important and actual nowadays, so problems of teaching pronunciation and correcting students' mistakes in pronouncing are discovered in this work. There are a variety of good methods and techniques suggested for correcting learners' errors on the spot. Mistakes are part of our life; we all make mistakes now and then.

В этой работе рассматриваются новые способы и методы коррекции ошибки в произношении студентов. Изучение английского языка важно в настоящее время, в данной научной работе рассмотрены проблемы обучения произношению и исправления ошибок учащихся. Есть множество хороших методов и приемов предложенных для исправления ошибок обучающихся. Ошибки являются частью нашей жизни; все мы делаем ошибки время от времени.

Ключевые слова: *intonation, rhythm of English sentences, individually with each student, the theories and methodologies of language teaching.*

Keywords: *интонация, ритм английских предложений, индивидуально с каждым учеником, теории и методологии преподавания языка.*

Most native speakers of English have not formally studied the mechanics of English pronunciation, so this is an area in which it would be helpful to do some homework so that you are prepared to explain how sounds are made if called on to do so. However, you will almost certainly be expected to serve as a model for pronunciation, and for this purpose a limited amount of choral drill can be useful. Steps for such a drill would be as follows:

1) Choose a text that represents normal spoken English (as opposed to more bookish language). A dialog from your textbook would be a good choice.

2) Read sentences aloud, clearly but at a fairly normal speed. Have students listen to each sentence once or twice before attempting to repeat it. Remind them that they should be listening to

and trying to mimic the rhythm, stress, and intonation patterns of your speech as well as your pronunciation.

3) Build up longer sentences from the end, starting with the last few words, and then adding the previous ones. Ex: "...give you money?" "...expect me to give you money?" "Do you really expect me to give you money?" (This approach tends to preserve sentence intonation better than working from the beginning.)

One fun way to practice the rhythm of English sentences is by taking a dialog from a book, preferably one with short sentences, and turning it into a "jazz chant." In essence, this means finding the natural rhythm of each sentence and then chanting it with emphasis on the key words, something like a group cheer at a football game or a chant at a protest rally ("Hell no, we won't go" and so forth). Clapping or pounding desks adds to the festive nature of the activity. This exercise is particularly good for driving home the point that not all words in English sentences get equal stress.

Suggestions:

If you want students to prepare choral drill of a dialog before class, it is best if they have a taped model to work with. Without having heard a dialog before they repeat it, they may wind up polishing an incorrect performance.

Choral drill is best in small doses. It generally only takes a short period of drill for students to get the point you wish to make, and drill beyond that point rapidly turns into mindless parroting.

Once students are able to repeat accurately after a spoken model, the next step is to have them practice speaking from a written text. Keeping pronunciation accurate while reading a text aloud is more difficult than repeating after a teacher, but it is still easier for students than maintaining correct pronunciation in free conversation because they can focus their attention on pronunciation rather than grammar or word choice.

One way to do this is to choose a text and copy it for students. If the goal is to teach daily conversational English, it is best if the text represents normal spoken English, though an argument can be made for sometimes including texts of literary and cultural merit (famous orations, poems, etc.) that were also intended to be read aloud or recited. Having chosen a text, go over it with students in class and have them take whatever notes they need on pronunciation, syllable stress, sentence intonation and stressed words. Next have students practice reading the text aloud (either in class or at home). Students should become very familiar with the text. Finally, either have students perform the text in class or -- if the equipment is available -- have them tape a reading of the text. The advantages of the latter approach are that students don't all have to listen to each other read the same text, and that you can listen at your leisure.

Many students tend to think of pronunciation primarily as accurate production of the sounds of English words, but this is neither the only aspect of the problem nor the only important one. Consequently, one way in which you can help students improve is by ensuring that they are aware of all of the important issues.

1) Accurate pronunciation of sounds: This is really two problems, one of ability and one of knowledge. Students first need to learn to pronounce as many of the sounds of English as possible accurately. The particular sounds with which students will have difficulty depend to a large extent on students' first language, but there are some sounds in English such as the "th" sounds in "think" and "this", or the short vowels in "head," "hit," and "put" which are difficult for students from many language backgrounds.

The second problem is making sure that students know what sounds they should pronounce in a given word. Common pronunciation problems include omitting sounds, adding extra ones, or simply pronouncing the wrong sound.

2) Syllable stress: Unlike many other languages, English requires that one syllable in each word be stressed more than others. The importance of putting the stress on the right syllable in

English cannot be underestimated; putting the stress on the wrong syllable is more likely to make a word unintelligible than is mispronouncing one of its sounds. For many students who are especially hard to understand, misplaced syllable stress is the main problem.

3) Sentence word stress: In English sentences, not all words are given equal emphasis. Key words (usually the words that contain new or important information) are stressed and pronounced more slowly and clearly than other words. Take, for example, the question "Are you going to go to Boston?" If the focus of the question is on where the listener will go, the sentence will sound something like "Ya gonna go ta Boston"; the word "Boston" would be pronounced clearly and with more emphasis. If, in contrast, the emphasis is on who is going, the sentence would sound like "Are you gonna go ta Boston?" While students don't necessarily need to learn to reduce the unimportant words in sentence, they should learn to stress key ones. (Students should also be made aware of English word reductions for listening comprehension.)

4) Sentence intonation: Intonation patterns in English sentences primarily indicate the degree of certainty of an utterance, i.e. whether it is a statement, question, or suggestion. Statements rise to a plateau, and then end with falling intonation. Most questions end in rising intonation; however, Wh- questions (who, what, where, when, why and how) end with falling intonation. It is important for students to learn these patterns not only in order to communicate meaning, but also in order to avoid unwittingly sounding rude or indecisive.

5) Enunciation: A final important aspect of pronunciation is clear enunciation. Some students lack confidence in speaking or are unsure of their pronunciation, and therefore speak either very quietly or unclearly. Obviously this makes them more difficult to understand, and students should therefore be reminded that speaking audibly and clearly is an important aspect of pronunciation.

The ideal approach to student pronunciation problems is for you to work individually with each student, listening for problems, explaining the proper pronunciation (intonation, etc.), modelling correct pronunciation, and listening to the student practice. However, this is usually not possible because of time limitations and class size, so the discussion below will focus on approaches which can be used with a class.

Teaching English pronunciation is an area of language teaching that many English teachers avoid. While there are many textbooks and instruction manuals available, as well as books on the theories and methodologies of language teaching there is comparatively little on learning pronunciation.

Why? Is it because we don't need to teach pronunciation or because it cannot be taught?

Certainly, we need to teach pronunciation. There is a big difference between a ship and a sheep and a pear and a bear! When teaching any language as a foreign or second language, our first goal for our students is basic communication, and that can't happen if no one can understand what they are saying.

How NOT to Teach Pronunciation. When teachers decide to focus on pronunciation practise many of them make the mistake of trying to teach pronunciation along with introducing vocabulary. This can work with students who have a "good ear," or who perhaps speak a related language. However it can be hit and miss with students whose mother tongue has no relation to the target language.

This brings us back to the question of whether pronunciation can be effectively taught at all? The answer is yes, of course it can be taught, it's just that the way many textbooks tell us to teach it is actually one of the least effective.

Most textbooks will have you drill pronunciation with repetition of the vocabulary. Some of the better ones will have you work on it with spelling, which is an important skill, especially in English with its many irregularities and exceptions. Very few will start you and your students where you need to start, however, and that is at the level of the phoneme.

Speaking is so important in my opinion, in acquiring and using a language, and language-competence covers so many aspects. Phonetics, both theory and practice constitute the basis of speaking above all other aspects of language in my opinion. Speaking is a tool of communication. Many teachers, especially if they are new to teaching ESL classes, may be a little intimidated by the prospect of having to teach pronunciation. But, just like almost every thing else, if the process is broken down into small manageable steps, the task is not all that daunting. This site is an attempt to do just that- to break the process of teaching pronunciation down into smaller steps.

Why is proper pronunciation important? Because without correct pronunciation- no matter how vast the students vocabulary may be, no matter how well the student understands and uses grammatical rules, no matter what their level of reading or writing skills may be- if they don't use correct pronunciation it may be very difficult for listeners to understand what they say. And that is a huge hindrance to communication. In addition, some research indicates that if a student can not pronounce a word correctly, they may not be able to hear it when spoken by another person either, which further hinders communication. The students can then repeat the correct version or tell you what the difference between the two sentences was and why their version was wrong. Because the students don't do much of the work in this way of being corrected, it might not be as good a way of remembering the correction as methods where you give more subtle clues. Its advantages are that it is quick and suits cultures, classes and students that think of elicitation as shirking by the teacher. It can also be more face-saving than asking them for self-correction, as trying to correct themselves risks making even more mistakes. The "right version" could mean the whole sentence or just the correction of the part that was wrong. In the latter case, you can then ask them to put it into the sentence in the right place and repeat the whole thing.

Students from different languages have different pronunciation difficulties. Not all sounds in the English language are common to other languages. For example, some languages do not have an 'r' sound, so students use a similar sound 'l' instead. So when a student says "What a lovely libbon", the native English is totally confused. Or maybe in a student's native tongue there is no distinction between 'b' and 'p'. Just imagine the misunderstanding that will result if a teacher says "I need to be on that bus" and the student hears "I need to pee on that bus".

Mastering proper pronunciation is not just a matter of learning individual sounds. Many students can hear and make the different sounds for all the vowels and consonants in English. Unfortunately, they also have to contend with the sound changes that occur with different letter combinations resulting from linking or reduction of vowels and consonants, not to mention stress, pitch, and intonation differences between their native tongue and English.

That's basically all there is to teaching pronunciation- giving feedback and ensuring that the student uses the feedback to improve their speaking skills. That along with providing adequate practice to the students to hear the sounds and practice making the sounds. Remember (as some research implies) if a student can't say a sound, they won't be able to hear it either.

Literature

1. Bell M. Teaching pronunciation and intonation to E.F.L. learners in Korea. Retrieved on 14 October, 2004.
2. Brown H. Principles of language learning and teaching. New York: Pearson Education 2000.
3. Dalton D. Some techniques for teaching pronunciation. The Internet TESOL Journal, Vol. III, No. 1, 2009.
4. Fraser H. ESL pronunciation teaching: Could it be more effective? Australian Language Matters, 2010.

к.б.н., доцент Мусаев Х.А., магистр Исабеков Б.Д.

Университет «Сырдария», РК

ВЛИЯНИЕ АНТИБИОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ СОРНЯКА ШИРИЦЫ НА БОЛЕЗНЕУСТОЙЧИВОСТЬ ХЛОПЧАТНИКА

Многие исследователи, изучая антибиотические вещества растения установили, что у различных видов растений имеются фитонцидо - подобные соединения, которые обладают антибиотической активностью по отношению к различным группам патогенных микроорганизмов [1,2,3]. Любимова и другие авторы[8], изучая антибиотические вещества хлопчатника, обнаружили фунгитоксичные соединения по отношению к грибу *V.dahlia kleb* в эфирных и хлороформных фракциях на стеблях хлопчатника, здорового и зараженного вилтом. Авазходжаев, Муслимов[2], Мусаев [3], Ханходжаев [9], обнаружили в водорастворимой части эфирного и хлороформного экстрактов широкий спектр антибиотического действия по отношению к различным группам патогенных микроорганизмов.

Исходя из этих данных и того факта, что в присутствии сорняка ширицы растения хлопчатника почти не поражаются вилтом [9,10], были проведены опыты по изучению влияния водорастворимой части эфирного экстракта из стебля ширицы на всхожесть семян хлопчатника сортов С-4727, Ташкент-8, 108-Ф. Кроме того, растения в период бутонизации опрыскивали водным экстрактом из ширицы. При этом водорастворимая часть эфирного экстракта токсического действия на всхожесть семян до 10% концентрации не оказывала, видимых признаков угнетения растений также не было обнаружено. В наших опытах суммарный эфирный экстракт из ширицы выпаривали под вакуумом, растворяли в дистиллированной воде и определяли его фунгитоксичность по отношению к расе 2 гриба *v.dahliae kleb* в чашках «Петри по методу колодцев» [11]. (рисунок 1). Наблюдения за степенью прорастания конидий гриба и роста гиф гриба *v.dahliae kleb*, выраженную в % проводили под микроскопом МБИ в камере Горяева [12,13].

Фунгитоксичность водорастворимой части эфирного экстракта по отношению к грибу *v.dahliae kleb* определяли по величине ЭД50, то есть, эффективной дозы, которая ингибирует рост паразита на 50%. При этом была обнаружена фунгитоксичность по отношению к возбудителю ветциллезного вилта даже в очень минимальных концентрациях (таблица 1,2.). Таким образом, водорастворимая часть эфирного экстракта из ширицы проявила активность по отношению к грибу *v.dahliae kleb*, однако при испытании на всхожесть семян хлопчатника и на токсичность по отношению к растению хлопчатника в период бутонизации активность его не проявилась.

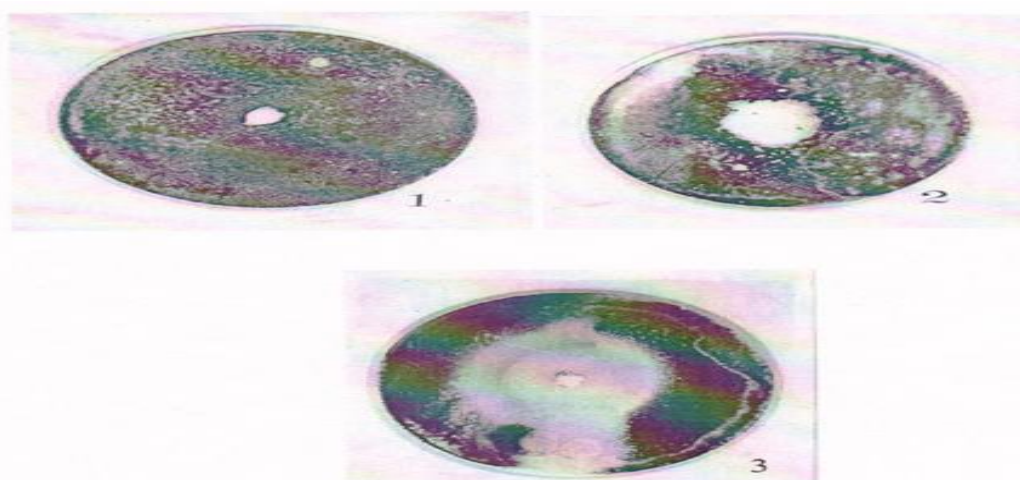
Таблица 1. Действие эфирного экстракта из ширицы на прорастание конидий гриба *v.dahliae kleb* через 24 часа(в%).

Концентрация Экстракта(%)	1	0,5	0,25	0,01
Количество конидий:				
--проросших	5,55	20,45	40,45	80,30
--непроросших	94,45	79,45	59,45	19,70

Таблица 2. Действие эфирного экстракта из ширицы на гриб *v.dahliae kleb* через 24 часа (опыт в чашках Петри в см по радиусу колодца).

Концентрация Экстракта(%)	1	0,5	0,25	0,01
Зона в чашках Петри в см по радиусу» колодца»	3	2,5	1,8	0,05
Действие на гриб <i>v.dahliae</i> kleb	Литическое			
действие на всхожесть семян хлопчатника	Не оказывает действия			

Рисунок 1. Действие водорастворимой части эфирного экстракта из ширицы на гриб *v.dahliae* kleb. 1-контроль, 2- 1% экстракт ширицы и 3-10 % экстракт ширицы.



Исходя из этих данных и того факта, что в присутствии сорняка ширицы растения хлопчатника почти не поражаются вилтом [10], были проведены опыты по изучению влияния водорастворимой части эфирного экстракта из стебля ширицы на всхожесть семян хлопчатника сортов С-4727, Ташкент-8, 108-Ф. Кроме того, растения в период бутонизации опрыскивали водным экстрактом из ширицы. При этом водорастворимая часть эфирного экстракта токсического действия на всхожесть семян до 10% концентрации не оказывала видимых признаков угнетения растений также не было обнаружено. В наших опытах суммарный эфирный экстракт из ширицы выпаривали под вакуумом растворяли в дистиллированной воде и определяли его фунгитоксичность по отношению к расе 2 гриба *V.dahlia* Kleb. На чашках Петри опыт был проведен по методу "колодцев"[11]. Наблюдения за степенью прорастания конидий гриба и роста гиф гриба *V.dahlia* Kleb, выраженную в % проводили под микроскопом МБИ 3 количество спор посчитали в камере Горяева [12,13]. Фунгитоксичность водорастворимой части эфирного экстракта по отношению к грибу *V.dahlia* Kleb определяли по величине ЭД 50, то есть, эффективной дозы, которая ингибирует рост паразита на 50%. При этом была обнаружена фунгитоксичность по отношению к возбудителю ветвицеллезного вилта даже в очень минимальных концентрациях (таблица 1,2). Таким образом, водорастворимая часть эфирного экстракта из ширицы проявила активность по отношению к грибу *V.dahlia* Kleb, однако при испытании на всхожесть семян хлопчатника и на токсичность по отношению растению хлопчатника в период бутонизации активность его не проявилось.

Литературы

1. Токин Б.П. Современные проблемы фитонцидов (Биологические Антибиотики Томск,1974.
2. Авазходжаев М.Х,Муслимов З.М.Физиолого-биохимическая вилтоустойчивость хлопчатника.Ташкент,Фан.1972 стр 213-218.
3. Мусаев Х.А.»Функциональное состояние иммунной системы хлопчатника в связи с воздействием пестицидов».Автореферат дис.кан.биол.наук.Ташкент 1990г 21стр.
- 4 .Озерецковская О.Л,Гусева Н.Н.Значение фенольных соединений в устойчивости хлопчатника к вертициллезному увяданию. Тр,ВНИИЗР,1966,вып 26 стр 32-37.
5. Рудаков Г.М.Прогноз развития механизации хлопководства до 1990.г. и направления научных исследований. Научная сессия»Дальнейшее развитие хлопководства в СССР и задачи науки».М.1977.
6. Mohanray D. V.Vidhyasecaran P.Kandoswamy N.K Gevindoswamy C.N. Grganic acids in a prapenine leaves in relation to antractonose disease resistance /Indian Phytopathology.1971.24 2.
7. Hanks R.W. Peldman D.W. Inactivative changer in organic acids in roots and Leaver from grapefruit Leedlinge infected with Radopholus simils/Phytopathology.1968 5p 703-707.
8. Любимова Р.В.,Мухамедова Р.А.Исследование антибиотических веществ хлопчатника и их роли в устойчивости к v.dahliae kleb в сб.Биохимия иммунитета и покоя растений М.1969.
9. Ханходжаев А.Х.Роль муравьиной кислоты в устойчивости хлопчатника к вертициллезному вилту Автореферат канд.дис Ташкент,1975.
10. Соловьева В.Н.Морфобиологическая разнокачественность зрелых семян хлопчатника в зависимости от условия формирования коробочек Автореферат док дис.Ташкент.1961.
11. ЕгороваН.С.Микробы-антагонисты и биологические методы определения антибиотической активности. ИздМГУ Высшая школа 1965.
12. Озерецковская О.Л,Васюкова Н.И,Давыдова М.А.Методы определения фитоалексинной активности. Методы исслед патологических изменений растений.М.Колос,1976 стр 54-59.
13. Озерецковская О.Л,Васюкова Н.И,Давыдова М.А.Исследование антибиотических веществ клубня картофеля/Прикладная биохимия и микробиология /1968 4,6.

преподаватель Шамова И.А.,

кандидат филологических наук Сыздыкбаев Н.

университет «Сырдария», (Республика Казахстан)

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ МУЖСКОЙ И ЖЕНСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

На фоне возрастающего значения индивидуальности в современном обществе проблема гендерных отношений становится одной из важнейших. Гендерные исследования дают возможность проанализировать социально-культурные и речевые факторы, определяющие отношение общества к мужчинам и женщинам, а также анализируется поведение говорящих индивидов в связи с принадлежностью к определенному полу и стереотипные представления о мужских и женских качествах, т.е. все то, что переводит проблематику пола из области биологии в сферу социальной культуры и жизни.

Against the background of the growing importance of the individual in modern society the problem of gender relations becomes one of the most important. Gender studies provide an

opportunity to analyze the socio-cultural and speech factors determining the ratio of the society of men and women, as well as analyzes the behavior of individuals speaking in connection with membership of a particular gender and stereotypes of male and female qualities, ie all that takes a gender perspective in the field of biology in the sphere of social and cultural life.

Ключевые слова: *мужчины, женщины, индивид, проблема, социальный и исторический контекст, гендерный анализ.*

Keywords: *men, women, individual, problem, the social and historical context, gender analysis.*

Гендер является проявляющим фактором в речевом поведении человека. Основными категориями, используемыми для гендерного анализа политических, социальных и исторических контекстов, являются категории и «мужчина» и «женщина». Они представляют собой дихотомию, для иллюстрации которой в патриархальной культуре существует известный набор оппозиций: мужчины сильнее, женщины слабее; мужчины агрессивны, женщины застенчивы; мужчины рациональны, женщины иррациональны; мужчины невозмутимы, женщины эмоциональны; мужчины стремятся к конкуренции, женщины – к сотрудничеству и т.д. Хотя многие не считают, что эти оппозиции адекватно описывают реальность, и не принимают их за идеал, практически все согласятся, что они прочно укрепились в бытовом сознании. Оппозиционный характер этих категорий фиксируется в языке устойчивым выражением «противоположный пол» (the opposite sex), а их полярность многими по-прежнему осознается как факт, отраженный, а не сконструированный сознанием. Одним из стимулов исследования гендерного фактора в языке стало открытие «экзотических» первобытных языков в XVII в., где было разделение на мужской и женский варианты. Но систематических исследований не проводилось.

Лишь в начале XX века тема гендерного аспекта в языке заинтересовала некоторых ученых. Так, в 1913 г. вышла работа Ф. Маутнера, где он признает гендерные различия в языке, обосновывая их социальными и историческими причинами. Проанализировав коммуникацию в различных социальных слоях, автор выделил ряд особенностей мужского и женского поведения, установив, что ненормативную лексику чаще употребляют мужчины, которые работали на фабриках, т.е. рабочие слои. В высшем обществе мужчины в своей речи использовали двусмысленные выражения, женщинам также можно было их использовать, но до тех пор, пока выражения являлись эвфемизмами.

По Ф. Маутнеру, женщины были менее образованы, поэтому использовали иностранные выражения без надобности, а образованные мужчины могли найти эквивалент в родном языке, поэтому не употребляли такие слова. Исторический подход привел автора к выводу о том, что общество начало воспринимать «женский» язык тогда, когда женщины стали выступать публично, что свидетельствует о влиянии неравноправного положения полов на языковую социализацию. Это и явилось новым шагом в ранних гендерных исследованиях. В целом первый период изучения гендерного фактора в языке характеризуется двумя особенностями:

а) исследования носили бессистемный характер; б) в ходе описания мужских и женских речевых особенностей сформировалась концепция преимущества «мужского» языка над «женским». Нормой считался «мужской» язык, а «женский» – отклонением от нормы. Однако и сегодня можно отметить языки, в которых речь мужчин и женщин имеет такие явные отличия, что выделяют особые женские и мужские языки внутри одного и того же языка. Это различие может проявляться в выборе отдельных слов, например, мужчины называют «дом» одним словом, а женщины – другим, но оно может проявляться даже в

грамматике: женщины употребляют особые формы существительных и глаголов, которые не встречаются в языке мужчин. Такое различие можно наблюдать в арабском языке, где женщины и мужчины употребляют разные грамматические формы, а также значительные различия между речью мужчин и женщин характерны для языков Юго-Восточной Азии и Дальнего Востока (в том числе, например, для японского языка), встречаются они и в языках Австралии, в языках народов Дагестана. Например, в андийском языке (на нем говорят жители горного села Анди в северном Дагестане) слова «я», «ты», «человек», «убивать» и некоторые другие звучат по-разному в речи мужчин и женщин: женщинам положено употреблять одни и те же слова для выражения этих понятий, а мужчинам – другие. Эти грамматические различия между мужской и женской речью лингвисты иногда объясняют обычаем брать жену из другого племени – обычаем, который был когда-то довольно широко распространен. Естественно, женщины сохраняли какие-то элементы своего родного языка, которые стали постепенно восприниматься как признаки особой «женской» речи. Впрочем, такие объяснения уместны далеко не во всех случаях.

Итак, говоря о гендерном аспекте, мы отмечаем, что утверждение о мужчине и женщине как об абсолютно разных и абсолютно одинаковых людях изначально неверно. Прежде всего, и те и другие – люди, личности, обладающие равными возможностями, правами и свободами. Противоположные характеристики мужчин и женщин, такие как, например, рациональность, сдержанность первых и эмоциональность, открытость последних, продиктованы не биологической принадлежностью к тому, или иному полу, а скорее духовной. Подобные различия между физиологическим и духовным состоянием выражены соответственно в следующих английских словах “sex” и “gender”. Понятие «гендер» относительно новое, и введено представителями феминистского течения. Необходимо различие пола (sex) и гендера (gender), если половые различия имеют естественное происхождение, то вторые имеют свой источник в культуре, а не в природе. Согласно определениям Г. Брандт «пол» (sex) – набор биологических, физиологических, естественных признаков, данных от природы. Гендер (gender) – совокупность речевых, поведенческих, личностных особенностей, отличающих мужчин и женщин в духовном плане, подвергающихся влиянию культуры.

Становление понятия «гендер» происходит посредством определения его места и роли как элемента трехчленной оппозиции пол:: гендер:: род. Понятие «гендер» не совпадает ни с грамматическим родом как языковой категорией, ни с полом как биологической детерминантой человека. Американский социолог Э. Гидденс, определяя понятие гендера, отмечает: «Если пол индивида биологически детерминирован, то гендер является культурно и социально заданным. Таким образом, существуют два пола (мужской и женский) и два гендера (мужественный и женственный)». Еще недавно гендерные исследования были сосредоточены только вокруг женщин и изучались в рамках такого направления, как феминизм. Феминизм представляет собой борьбу женщин за свои права, за искоренение предрассудков против других людей из-за их пола. Г. Брандт отмечает, что в настоящее время речь идет не столько о достижении полного равноправия женщин, но о пересмотре духовных приоритетов своей культуры, который диктуется «как раз фактором открытия того, что наш взгляд на природу общества, человека, культуры не нейтрален в половом отношении». Таким образом, мужчин и женщины равноценные люди, которые в то же время, различаются по определенным признакам, называемые гендерными особенностями.

Большинство ученых, занимавшихся гендерными исследованиями, в особенности гендерными различиями в речи, утверждают, что существует разница между тем, как говорят мужчины и женщины. Например, Белянин В.П. в "Психолингвистике" предложил особенности употребления языка мужчинами и женщинами. Особенности речевого стиля

мужчин и женщин проявляется на двух уровнях речевого поведения и речи. Например, мужчины чаще перебивают, более категоричны, стремятся управлять тематикой диалога. Существенно, что в отличие от распространенного мнения, мужчины говорят больше чем женщины. Мужские предложения, как правило, короче женских. Мужчины в целом гораздо чаще употребляют абстрактные существительные, а женщины конкретные (в том числе имена собственные). Мужчины чаще используют существительные (в основном, конкретные) и прилагательные, в то время как женщины употребляют больше глаголов. Мужчины употребляют больше относительных прилагательных, а женщины - качественных. Мужчины чаще используют глаголы совершенного вида в действительном залоге.

Очевидно, что первый комментарий принадлежит мужчине-респонденту. Высказывание категоричное и не несет никакой дополнительной информации, кроме той, что человек имеет представление о проблеме и судит, опираясь на свой собственный опыт.

Второй образец - пример женской речи. С основного вопроса о том, как экономический кризис сказался на квартиросъемщиках в Ростовской области, респондент переводит тему в область глобальных проблем России и акцентирует внимание на проблемах "несчастливых русских женщин". Так, женщина-респондент отходит от установленной темы и поднимает вопрос о поддержке материнства, то есть о том, что важно для женщины в большей степени, чем для мужчины. Поэтому, определить пол автора в данном случае не представляет труда.

Мужское и женское видение мира не могут оцениваться по параметрам "лучше - хуже" или "выше - ниже". Интерес представляет концептуальная значимость женского взгляда, мышления и логики. Женщина способна внести во все сферы деятельности такие общечеловеческие ценности, как сочувствие, забота, взаимопонимание, поддержка, являющиеся первостепенными в опыте материнства. Именно образ матери является основным ориентирующим образом для формирования полоролевой идентичности. Как мать, женщина формирует будущее поколение - от ее образованности, социального статуса, здоровья зависит, каким будет человечество в будущем. В данной работе женщины продемонстрировали заложенные природой особенности, отличные от мужских. Женщины чаще упоминали о надежности, защите, и все высказывания содержали оценку: "хорошо-плохо", "вредно-безопасно".

Следующий пример сочетает в себе проявление подхода женщины-матери к проблеме, уже упомянутую специфику отклонения от основной темы и оценку с позиции женщины:

"Я сразу не хотела читать про транспортные страдания. Кошмар! Никогда не буду учиться водить. А что если мой 18 летний брат получил сотрясение мозга. Я всегда переживаю, когда он садится в свою двенашку. О чем только думают родители, когда покупают малолеткам мопеды?! В больнице оказываются неопытные водители мопедов осень часто и не все отделываются сотрясениям мозга!!! Палаты завалены."

Идентифицировать пол автора по данному фрагменту речи не представляет сложности, даже если бы респондент не использовал глагол в форме женского рода, то по упомянутым факторам психологического характера, можно было бы установить принадлежность высказывания к той или иной гендерной группе. Речевые показатели создают образ эмансипированной женщины, что говорит о социокультурных сдвигах в обществе и о нарастающих тенденциях размывания существующих гендерных стереотипов в языке. Однако основным типом социальных отношений, влияющим на речевое поведение коммуникантов в гендерном аспекте, все же еще остается отношение превосходства мужчины и подчиненности женщины.

Литература

1. Светлана Поленина Международно-правовая защита прав женщин: принцип универсальности и культурного разнообразия. Законодательство и практика. 2009 №6-7
2. Иванова Э. Международное право и национальное законодательство о равноправии женщин // Законодательство и практика. 2004 №1
3. Гендерные вопросы в сфере права // Проблемы конституционализма. Сборник научных трудов под ред. Е.И. Гаповой, Минск, 1998.
4. Словарь гендерных терминов /Под ред. А.А.Денисовой/ М.: Информация – XXI век, 2002.

Молдабекова Н.С.,

Педагогика ғылымдарының кандидаты

Бектенова Э.Е.

Магистрант, «Сырдария» университеті, ҚР

ӘЛІППЕНІ ОҚЫТУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІНІҢ ТАРИХЫНА ШОЛУ

Резюме: Обзор истории методов обучения, используемых для преподавания основ
Summary: Review the history of teaching methods used to teach the basics of learning

Бастауыш саты – бұл оқушы тұлғасы мен санасының қарқынды дамитын құнды, қайталанбайтын кезеңі. Сондықтан бастауыш мектеп – оқушыны тұлға етіп қалыптастырудың алғашқы баспалдағы. Президент жолдауында: «Ұлттың бәсекеге қабілеттілігі бірінші кезекте білім деңгейімен айқындалады» – деген байламы жеке адамның құндылығын арттыру, оны дайындайтын ұстаз жауапкершілігінің өсуі, тынымсыз еңбек, сапалы нәтиже деген ұғыммен егіз.

Сауат ашудың әліппе кезеңін оқыту мәселесінің тарихи қалыптасуында Ы.Алтынсарин, А.Байтұрсынұлы, Е.Омарұлы, С. Кеңесбаев, Ә. Садуақасов, Ғ. Бегалиев, М. Жұбановалардың еңбектерін ерекше атап көрсетуді қажет етеді. Себебі аталған ғалымдардың еңбектері бірінші сыныпта сауат ашуды оқытуда ғана емес, жалпы қазақ тілін оқыту әдістемесінде елеулі орын алады.

Қазақ балаларына арнап қазақша сауат ашу оқулықтарын жасау ісі данышпан педагог Ы. Алтынсариннің есімімен тығыз байланысты. Ы. Алтынсарин: «Мектеп - қазақтарға білім берудің басты құралы. Біздің барлық үмітіміз, қазақ халқының келешегі осында, тек осы мектептерде ғана», [1] – деп қазақ елінің өркендеуі мен дамуы оның білім беру жүйесімен тығыз байланысты екенін ерте кездің өзінде - ақ көрсеткен болатын. Ғалым қазақ балаларына арнап алғашқы «Қырғыз хрестоматиясы», «Қазақтарға орыс тілін үйретудің бастауыш құралы» және «Мақтубатты» жазып, қазақ балаларының сауатын ашуда дидактиканың соңғы жетістіктерін орынды қолданған. Ы. Алтынсарин «Қазақ хрестоматиясында» қазақ дыбыстарын орыс әріптерімен таңбалап, қазақ тілінің төл алфавитін жасауға ұмтылды.

XIX ғасырдың орта тұсынан бастап патшалық Ресейдің бұратана халықтарды орыстандыру саясатының кең тарауынан орыс тілінің графикасын ана тіліне негіздей отырып, ұлт мектептерін көптеп ашу жұмыстары жүргізіле бастады. Сол жылдары орыс ғалымдарының осы мәселе бойынша бірнеше мақалалары, әдістемелік құралдары мен әліппелері баспадан жарыққа шықты. Алғаш бұл мәселені В.В. Григорьев Н.И.

Ильминскийге жазған хатында баяндады. В.В. Григорьев аталған хатында қырғыз (қазақ) балаларына орыс тілінің дыбыстық жүйесін қырғыз (қазақ) тілінің дыбысталу ерекшеліктеріне қарай беру мәселесін жан - жақты баяндаған. В.В. Григорьев орыс тілі мен қазақ тілінің артикуляциялық жағынан ұқсас дыбыстарын бірінші кезекте беріп, кейінірек орыс тілінің өзіндік дыбыстарын беру керек деген тұжырым айтады. Бұл қазақ балаларын орыс тіліне үйретудің ең тиімді және оңай жолы екенін көрсетеді [2].

А.В.Васильевтің «Әліппесі» А.Е. Алектровтің еңбегіне қарағанда көлемі жағынан да, үйретілетін қазақ тілінің дыбыстарының саны жағынан да қомақты. А.В. Васильев қазақ тілінің 29 дыбысын игертуді көздеген. Дыбыстарды рет жағынан меңгертуде А.Е. Алектровтың оқыту әдісін қолданып, орыс тілі мен қазақ тіліне ортақ дыбыстарын және қазақ тілінің ашық дауысты дыбыстарын бірінші оқытып, екінші кезекте қазақ тіліне ғана тән дыбыстар мен шұғыл дауыссыз дыбыстарын оқытқан. Сонымен қатар, А.В. Васильевтың «Әліппесінің» өзіндік ұтымды жақтары да бар. Солардың бірі — А.В. Васильев ұсынған дауысты дыбыстардың ашық - қысаң, жуан – жіңішкелігіне қарай және дауыссыз дыбыстардың қатаң - ұяң болып келетін варианттылығына сай меңгерту әдісі. Мысалы, «б» мен «п» дыбыстарын салыстыра отырып бар және пар сөздерін, «қ» және «ғ» дыбыстарын ақ, аға сөздерін салыстыру арқылы, «т» және «д» дыбыстарын ат, дала сөздері арқылы меңгертуге ұмтылған, сонымен бірге А.В. Васильевтың «Әліппесі» қазақ тілінің ықшам әрі мәнді сөздерін молынан беруімен де ерекшеленеді.

Қазақ балаларының сауатын ашу тарихын сөз еткенде ХХ ғасырдың алғашқы онжылдығында баспадан жарық көрген араб тілінің графикасына сүйенген М. Нұрбаевтың «Әліппесін»/1910 ж./, З. Ерғалиұлының «Қазақ әліппесін» / 1910 ж./, М. Малдыбаев және Ж. Андамасовтардың «Қазақша ең жаңа әліппесін» / 1912/, Ғ. Дүйсенбаевтың «Қазақша ең жаңа әліппесін» / 1912/, Қ. Сәрсекеев және А. Арабаевтардың «Алифба яки төте оқу» /1912/, Қ. Серғалиннің «Қазақша әліппе кітабы» /1913/ атты еңбектерін ерекше атап өту қажет. Себебі, көрнекті ғалым – ұстаздардың қазақ балаларын сауаттандыру мәселесінің маңызына көңіл бөлгенінің, сауат ашу ісінің қазақ халқының келешегіндегі рөлін ойлауының өзі олардың ұлтжандылығын аңғартады.

Сол кезеңдегі басқа әліппелерге ұқсамайтын, өзіндік қолтанбасымен ерекшеленетін әліппелердің біріне - Қ. Серғалиннің «Қазақша әліппе кітабын» [3] жатқызуға болады. Қ. Серғалин қазақ тілінің дыбыстары мен буындарын күнделікті ауызша сөйлеу тілімен байланыстырған. Автордың сауат ашу кезеңінде оқушылардың тек сауатын ашып қана қоймай, сонымен қатар олардың ауызша сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға ұмтылғаны байқалады [4].

А.Байтұрсынұлы –қазақ тіл білімі мен әдістемесінің негізін қалаған, осы бағытта ерекше еңбек сіңірген ұлы ғалым. Ол араб графикасына негізделген жаңа, сол кезеңдегі қазақ алфавиті мен емлесін жазып, балалардың сауатын ашудағы «Әліпбидің» қызметіне ерекше тоқталады. Бұл тұрғыда А. Байтұрсынұлы былай дейді: «Әліпби деген – тілдің негізгі дыбыстарына арналған таңбалардың жұмағы. Неғұрлым тіл дыбыстарына мол жетсе, арнаған дыбысқа дәл келсе, оқуға, жазуға жеңіл болса, үйретуге оңай болса, соғұрлым әліп-би жақсы болмақшы. Олай болса, әліп - би сынға түсіп, жақсы – жаман жағы тексерілуге әбден келетін нәрсе болып шығады. Қазақ алдақашан тілінде қандай дыбыстар бар екенін айырған, әр дыбысқа арнап таңба арнаған. Оқуымызға онымыз жақсы, үйрету жағынан орыстікінен, немістікінен, француздікінен, ағылшындікінен оңай... мұны ешкім бекер деп айта алмайды» [4,17].

А. Байтұрсынұлының жаңашылдықпен түзген бұл нұсқасы күллі түркі әлеміндегі мәдени-рухани мақтаныш етуге тұрарлық оң өзгеріс ретінде қабылданды. Бұл жөнінде орыстың атақты ғалымы, полиглот Е.Д. Поливанов өзінің «Жаңа қазақ-қырғыз

\Байтұрсынұлы\ емлесі » атты зерттеуінде былай деп жазды: «Эту последнюю форму, которую приняла казак – киргизская графика в 1924 году, во всяком случае, считаю уже не нуждающейся в исправлениях и представляющей последний шаг в историческом формировании национальной графики, которым с полным правом могут гордиться киргизские (казахские) деятели просвещения – создатели реформы как крупным культурным завоеванием».

Ғалымның оқушылардың сауатын ашу мәселесіне қатысты бірнеше оқулықтары мен мақалалары, әдістемелік құралдары жарық көрді. Қазак балаларының сауатын ашуға арналған «Оқу құралы» еңбегі алғаш 1912 жылы Орынбор қаласында басылып, 1912-1925 жылдар аралығында жеті рет қайта шыққан. Бастауыш мектепке қатысты сол замандағы жаңа талаптарға сай 1925 жылы ескі «Оқу құралының» орнына өңделген «Жаңа әліп-би» атты оқулығы жарық көрді. Онда мынадай жаңалықтар байқауға болады:

1. Сөйлеу мен ойлауға дағдыландыратын ойын түрлері кеңінен қолданылған.
2. Кеспе әріптермен жүргізілетін жұмыстар көрсетілген.
3. Жаңылтпаш пен мазмұнды мәтіндер кеңінен орын алған.
4. Оқулықта мұғалімдерге арналған әдістемелік кеңестер беріліп отырған.
5. «Қисындау (ермек-еңбек)» ойыны арқылы белгілі бір ойды білдіретін сөйлем жасатып, оны жаздыру, одан мәтін құрастыруға үйреткен.

6. «Сын атына зат аты» тапсырмасы арқылы сын аттарына үйлесетін сөз жазу жүргізілген.

7. Әрбір дыбысты өткен соң, оны пысықтау үшін оқушыларға мәтін құрауға «Қайсысын қайда қою», «Қолайына қарай, қос сөйлемнен қою», «Қайсысын қалай қоясың» тапсырмалары арқылы үйретеді.

8. Әліпбидегі барлық әріптерді оқып болған соң оқу – жазу дағдыларын бекіту мақсатында қысқа әңгімелер берілген. Олар негізінен мектеп өмірінен алынып отырған.

9. Оқулықтың соңындағы әңгімелерде балаларды тазалыққа, адамгершілікке, ізгілікке тәрбиелеу мақсатында «Ойнаңдар! Ойлаңдар!» тақырыбында мысалдар мен мақал – мәтелдер берілген.

10. Оқулықта әр түрлі тақырыптағы суреттер молынан кездеседі. Сонымен қатар ғалымның бастауыш мектепке қатысты «Қай әдіс жақсы?», «Жалқылау (айырыңқы) әдіс», «Жалқылаулы- жалпылаулы әдіс» және т.б. мақалалары мен «Баяншы», «Тіл жұмсар» атты әдістемелік құралдары күні бүгінге дейін өзінің маңызын жойған жоқ.

Ғылыми жұмыстың бұл тарауында тек А. Байтұрсынұлының тақырыпқа қатысты мақалалары мен әдістемелік құралдарын, оқулықтары талданды.

«Оқу құралы» а, р, з әріптерін танытудан басталып, барлығы 24 дыбысты меңгертуге арналған. А. Байтұрсынұлы «Оқу құралында» берілген материалдарды сол жылдардағы ең озық тәжірибелерге, алдыңғы қатарлы педагогикалық шығармаларға сүйене отырып, қазақ балаларының ұлттық санасына, жас ерекшеліктеріне сай түзген. Мұны ғалымның мына сөзінен байқауға болады: «Үйрену һәм үйрету ең басында қиын. Балалар оқудың басында (яғни, сауат ашу кезеңінде) қиналмаса, оқудан тауы шағылмай, көңілі қайтып, мұқалмайды; оқуға ықыластанып, оқыған сайын қызығады. Үйретушінің де жігері құм болмай, ісі ілгері оңай жылжыған сайын, көңілденіп оқытуға шабыттанады. Оқу басында қиын болса, балалар миға (ұйыққа) түскен мал сықылды, малтығып жылжи алмай қиналады, үйретуші сүйреп шығара алмай қиналады. Екі жағының да жігері кеміп, шабыты болмайды. Шабыттанып істемеген іс онды да болмайды»[4, 323].

А. Байтұрсынұлы - бастауыш мектеп оқушыларының сауатын ашу мәселесінде ерекше жаңалық әкелген ғалым. Ол сауат ашуда қолданылатын түрлі әдістерді саралай келе, қазақ тілінің дыбыс заңдылықтарына сай келетін әдісті айқындаған ғалым.

Ол, біріншіден, ғалымның балалардың сауатын ашу жұмыстарын жетілдіруде негізгі жаңалығы дыбыстық жалқылаулы - жалпылаулы әдісті қазақ топырағында қолдану жолдарын анықтаған. А. Байтұрсынұлы сауат ашуда қазақ халқының тілінің төл табиғатына, қазақ балаларының ұлттық сана - сезіміне сай келетін ұтымды әдістерді саралап, олардың пайдалану жолдарын көрсеткен: «Әдіс - керектіліктен шығатын нәрсе. Әдістің жақсы - жаман болмағы жұмсалатын орнының керек қылуына қарай. Мәселен, сауаттау әдісін алсақ, бір жұрттың сауаттау ісіне қолайлы болған әдіс, екінші жұрттың да сауаттану ісіне қолайлы болуға тиіс деп айтуға болмайды. Екеуінің тілінің заңы, емлесінің жүйесі бірдей болса, біріне қолайлы болған әдіс екіншісіне де қолайлы болуы мүмкін. Егер де тілінің заңы, емлесінің немесе әрпінің жүйесі басқа болса, онда біріне жақсы болған сауаттау әдісі екіншісіне де жақсы болады деп ешкім айта алмайды» [4, 357].

Ғалымның пікірі бүгінгі күнге дейін өз құндылығын жоғалтқан жоқ. Қазіргі кезеңде қазақ тілін оқыту әдістемесінде әлемдік педагогиканың озық үлгілері, жаңа инновациялық технологияларды қолдану жұмыстары жедел қарқынмен жүруде. Бұл қазақ елі балаларының білім деңгейін әлемдік, халықаралық талаптарға сәйкестендіруден туындап отыр. Бірақ бір елдің алдыңғы озық оқыту технологиясы қазақ елінің ұлттық ерекшелігіне, салт - дәстүріне сай келмеуі де мүмкін. Сондықтан оқыту үдерісінде жаңа инновациялық технологияларды іріктеу ісі аса білімділікті, қырағылықты талап етеді. Жұмыста сауат ашудың әліппе кезеңін оқытуды жетілдіру жұмыстарын жүргізу барысында А. Байтұрсынұлының жоғарыда айтқан пікірлерін негізгі ұстаным етіп алынды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Алтынсарин Ы. Қазақ хрестоматиясы. Оренбург, 1879ж.
2. Григорьев В.В. О передаче звуков киргизского языка буквами русского алфавита /письмо Н.И. Ильминскому/. Ученые записки императорского казаньского университета, выпуск II, 1869 г.
3. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. Алматы: Ана тілі, 1992, -448 б.
4. Поливанов Е.Д. Новая казак-киргизская (Байтурсуновская) орфография. (Спорные вопросы киргизской графики и орфографии) \ \ Бюллетень Среднеазиатского государственного университета.- Ташкент, 1924. – Вып. 7// Ұлттық рухтың ұлы тіні. Ғылыми мақалалар жинағы (қазақ, орыс, ағылшын т.б. тілдерде).- Алматы: Ғылым. 1999.- 53 б.

магистр педагогических наук Сейсенбаева Г.М.,

магистр педагогических наук Назарбекова А.К.

университет «Сырдария», (Республика Казахстан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГЛАВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Современный этап развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями: они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистантное обучение с использованием современных технологий. В процессе обучения иностранным языкам в современной средней школе используются светотехнические и звукотехнические средства.

The present stage of technological development is characterized by the transition to the establishment of multi-functional educational systems and the automated training systems based on computers. Such complexes and systems have universal didactic possibilities: they allow you to carry on training in interactive mode to suit the individual capabilities of learners, provide distance learning with the use of modern technologies. In the process of teaching foreign languages in a modern high school used lighting and acoustic means.

Ключевые слова: *звукотехнические средства, аудирование, говорение, дидактический принцип наглядности, аналитический, имитационный.*

Keywords: *acoustic means, listening, speaking, didactic clarity principle, analytical, simulation.*

Светотехнические средства - это видеоматричные, телевизоры, графопроекторы (кодоскопы), мультимедийные проекторы, компьютеры. Они обеспечивают зрительную информацию, которая в ходе обучения может выполнять самые разные функции:

- 1) служить опорой для понимания речевой структуры;
- 2) быть связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и таким образом облегчать запоминание;
- 3) проецировать на экран различные ситуации для обучения говорению;
- 4) исполнять роль обратной связи в форме ключей;

Звукотехнические средства (магнитофоны, проигрыватели, аудиопассивные и аудиоактивные устройства лингафонных кабинетов) позволяют осуществлять все виды звуковой наглядности при обучении произношению, обладают возможностью представлять учебную информацию в естественной речевой форме при обучении аудированию и говорению, способствует интенсификации учебного процесса.

Успешное обучение иностранному языку в средней школе возможно, если:

- восполнять отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения;
- полнее реализовывать важный дидактический принцип наглядности;
- осуществлять обучение с учетом индивидуальных типологических особенностей каждого ученика;
- создавать лучшие условия для программирования и контроля;
- обеспечивать ускоренное формирование и развитие навыков слухового контроля;
- максимально использовать аналитические и имитационные способности учащихся, полнее мобилизовать их внутренние ресурсы;
- более или менее точно определять качественные показатели иноязычной речи учащихся в магнитной записи;
- выполнять многие активные виды упражнений со всеми учениками одновременно, включая говорение.

Первые лингафонные устройства появились более 40 лет назад, и их распространение было обусловлено ростом популярности аудиовизуальных приёмов обучения. Хотя эти устройства и назывались лингафонными, большинство из них уже в то время включало как звукотехническую аппаратуру (магнитофоны, электропроигрыватели), так и проекционную: диа- и кинопроекторы, эпидиаскопы. По мере того как возрастало значение экранных пособий в процессе преподавания иностранных языков, менялся характер оборудования, и в начале 60-х годов в обиход прочно вошло понятие «языковая лаборатория». В языковых лабораториях нашли место не только лингафонные устройства, но и развитая система проекционной аппаратуры. Таким образом, в методике стали складываться два понятия — общее (языковая лаборатория) и более узкое (лингафонное устройство). В обиход введено

понятие «кабинет иностранного языка», включающее не только звукотехническую и проекционную аппаратуру, но и все другое учебное оборудование, необходимое для проведения уроков, подготовки к ним и организации внеклассной работы.

Типы лингафонных устройств. Помимо учительской консоли, в схему лингафонного устройства включены рабочие места учащихся. Число рабочих мест определяется задачами обучения и условиями учебного заведения. Лингафонные устройства рассчитаны на относительно большое количество рабочих мест (= от 10 до 25). В зависимости от характера лингафонного устройства рабочие места могут быть оборудованы по одной из следующих трёх принципиальных схем: аудиопассивной, аудиоактивной или аудиокомпаративной.

Аудиопассивные устройства имеют целью предоставить ученикам возможность прослушивать фонограммы, подаваемые с магнитофонов, установленных на учительском пульте; при этом сами ученики ничего не говорят. Рабочие места аудиопассивного устройства оборудуются головными телефонами, которые снабжены изоляторами из плотного синтетического материала для изоляции ученика от посторонних звуков (шумов). Помимо головных телефонов, рабочие места иногда оборудуются регуляторами громкости, которыми ученики могут пользоваться по своему желанию.

Аудиоактивные устройства, в отличие от аудиопассивных, позволяют ученикам не только прослушивать фонограммы, но и самим тренироваться в громкой речи, то есть в говорении.

Поскольку устройство обычно имеет 10—20 рабочих мест, то в громкой речи одновременно упражняются десятки учеников. Задача, следовательно, сводится к тому, чтобы обеспечить каждому из говорящих возможность слышать свой голос, но не слышать голоса других. Понятно, что для решения этой задачи необходимо более сложное оборудование, чем-то, которое устанавливается на рабочих местах аудиопассивного устройства.

Вместо головных телефонов каждое из рабочих мест снабжается телефонно-микрофонной гарнитурой с микрофоном пониженной чувствительности и направленного действия. Микрофон направленного действия реагирует только на те звуковые волны, которые направлены на микрофон под определенным углом. Смонтированный на рабочем месте, микрофон улавливает голос только того ученика, который сидит за этим столом.

Телефонно-микрофонная гарнитура соединена с усилителем. Голос ученика подается через микрофон на «вход» усилителя, а затем с «выхода» усилителя на головные телефоны ученика. Таким образом, ученик слышит свой собственный голос, подобно тому, как слышит свой голос, говорящий в телефонную трубку.

Именно такая конструкция позволяет всем ученикам группы говорить вслух, громко, не мешая друг другу, то есть делает устройство аудиоактивным.

Аудиокомпаративные устройства позволяют ученику записать свою речь на магнитофон, а затем прослушать эту запись и сравнить ее с образцовой. Каждое из рабочих мест аудиокомпаративного устройства, следовательно, должно быть оборудовано отдельным магнитофоном. К магнитофону на рабочем месте подсоединяется телефонно-микрофонная гарнитура такого же типа, как и те, которыми оборудованы аудиоактивные устройства. Пользуясь микрофоном, ученик записывает свою речь. Телефоны необходимы ученику для того, чтобы иметь возможность слышать как задания, записанные на магнитной ленте, так и магнитную запись своей речи. В большинстве случаев магнитофоны, с которыми работают ученики, устанавливаются в столах и закрываются крышками, а переключатели, необходимые для управления магнитофонами, выносятся на небольшой пульт (размером с почтовый конверт). Пульт устанавливается на рабочем месте ученика. Существуют несколько дополнительных приспособлений, позволяющих экономить время при перемотке

магнитной ленты и других операциях с магнитофоном, однако ничего существенно нового в учебный процесс эти приспособления не вносят и характер устройства не меняют.

Аудирование. Теперь хотелось бы рассмотреть вопрос, как с помощью лингафона происходит процесс обучения аудированию.

Термин «аудирование» означает слушание и понимание иноязычной речи. В общем плане аудирование можно определить как аналитико-синтетический процесс по обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринятой информации. Механизм аудирования как процесс распознавания слуховых образцов очень сложный и пока до конца не познан. Есть предположение, что он представляет собой процесс многоступенчатого отображения речевого воздействия.

Аудирование как вид коммуникативной деятельности условно можно рассматривать в двух планах: 1) как составную часть речевого общения; 2) как относительно самостоятельный вид коммуникации, когда поток речевой информации направлен в одну сторону, например, при прослушивании рассказа, озвученного мультимедиашоу, кино, видеофильма.

Так обстоит дело с упражнением в аудировании. Следует признать, что в этом плане лингафонные устройства не открывают для учеников сколько-нибудь существенно важных новых возможностей и не создают условий для повышения эффективности уже имеющихся.

Упражнения для обучения аудированию. Рассматривая аудирование как процесс смыслового восприятия речи, необходимо выделить два его уровня: успешивный и симультанный. Первый уровень связан с осмысливанием не только содержания речи, но и ее формы, а следовательно, с преодолением фонетических и лексико-грамматических трудностей; второй - с преодолением трудностей содержательного, смыслового и психологического планов. Различают два основных вида упражнений для обучения аудированию: тренировочно-коммуникативные (для преодоления языковых трудностей аудирования) и коммуникативно-познавательные (для обучения смысловому восприятию речи).

В заключение хотелось бы рассмотреть вопрос об основных проблемах, которые должен решить учитель при организации урока с применением ТСО. ТСО прочно вошли в учебно-воспитательный процесс, стали сегодняшним днем школы. И ясно, что точный и тщательный контроль за такими уроками будет содействовать улучшению качества уроков и обучения и повышению квалификации учителя. При этом нельзя забывать, что урок с применением ТСО неизбежно влияет на последующие уроки по данной теме, от его качества зависит устойчивость знаний — ведь урок с ТСО наиболее насыщен и в учебно-информационном, и в эмоциональном плане.

Современная степень развития коммуникационных ресурсов открыла перед разумным человечеством новые горизонты на поле образовательной деятельности, но при этом поставила и новые задачи. Решение одной из них - суть проделанной работы.

Бурное развитие информационных технологий, медленное, но неуклонное превращение компьютера из сакрального предмета, доступного лишь узкому кругу посвященных, в явление повседневной обыденности, появление Internet и т.д. - все это рано или поздно должно было затронуть и такую традиционно консервативную область, как отечественное образование.

Кибернетическое пространство содержит огромный культурный и дидактический потенциал, который уже используется в обучении во всем мире. Однако для оптимального и эффективного использования кибернетических сетевых ресурсов в учебных целях требуется огромная научно исследовательская работа, результаты которой позволяет определить общие

и частные принципы работы, критерии отбора сетевых ресурсов, сайтов и материалов, а также существенно обновить арсенал методических средств и приемов обучения.

Литература:

- 1.Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка- М: Просвещение, 2001 г.
- 2.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка- М: Просвещение, 2000 г.
- 3.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. - М: Просвещение, 2009г.
- 4.Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве// ИЯШ №1 2008г.
- 5.Вильяме Р., Макли К. Компьютеры в школе. - М.: Просвещение, 2009г.
- 6.Глазов Б.И. Компьютеризированный учебник - основа новой информационно-педагогической технологии. Педагогика. – 2010г.

Сапармұратова Г.Т.

ЖОО дейінгі дайындық бөлімінің меңгерушісі, ғылым магистрі аға оқытушы «Сырдария» университеті, ҚР

ҚАЗАҚ ДИАСПОРА ӨКІЛДЕРІНІҢ ТӘУЕЛСІЗ ҚАЗАҚСТАН ЕЛІНЕ ОРАЛУЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ТАРИХИ ОРТАҒА БЕЙІМДЕЛУ ЖАҒДАЙЫ

В данной статье рассматриваются проблемы переселения представителей казахской диаспоры в казахскую землю. Приведены данные о количестве представительей казахской диаспоры зарубежом. Рассмотрены условия адаптации оралманов к исторической Родине и их содействия демографическому росту Республики Казахстан. Раскрыты значения понятий «диаспора» и «ирредента».

This article considered the problem of resettlement of Kazakh Diaspora in the Kazakh Land. It provides informations of the Kazakh Diaspora representatives abroad. It considered conditions of adaptation of imigrants to the Motherland and its promoting demographic growth of the Republic of Kazakhstan and Discribed the value of the coucept of 'diaspora' and 'irredenta'.

Қазақ халқының небір тарихи-саяси жағдайларды басынан кешіріп, төрткүл дүниенің төрт бұрышына тарыдай шашырап кеткен қандастарымыздың өз отанына оралуы, жер бетіндегі жалғыз ортақ Отанымыз Қазақстан еліне шақырған елбасымыз Н.Ә.Назарбаевтың «Алыстағы ағайынға ақ тілек» деген айдарынан көруге болады. Міне соның нәтижесінде 1990 жылдардан бастап әлемнің түкпір-түкпірінен тарихи себептердің салдарынан қазақ халқының бір бөлігі өздерінің тарихи отанынан тыс жерлерде тұрып жатты. Олардың бір бөлігі ирредента, ал екінші бір бөлігі диаспора деп саналды. Яғни, атап-айтар болсақ Өзбекстан, Қытай, Монғолия, Ресей, Түркменстан, Қырғызстан, Ауғанстан, Иран секілді елдерге ауа көшкен қазақ диаспора өкілдері тарихи Отанына оралуда.

Қазіргі таңда сол елдерден қоныс аударғысы келетін отандастарымыздың саны көбеймесе азаймайтыны сөзсіз. Әлі күнге дейін сол шетелдерде мекендеп жатқан қазақтардың саны туралы нақты мәлімет бір ізге түспеген. Кездескен мәліметтерде олардың ұзын саны 3,5 миллион мен 5 миллионның аралығында екендігі айтылады. Шамамен айтқанда, Ресейде 1 млн. 400 мыңға жуық, Өзбекстанда 1 500 млн. жуық, Қырғызстанда 70 мыңға жуық, Түркіменстанда 80 мыңға жуық, Моңғолияда 100 мыңнан астам, Қытайда 2 млн. жуық, Еуропада 30 мыңға жуық, Түркияда 20 мыңнан астам, Ауғанстанда 28 мыңға

жуық, Иранда 3 мыңға жуық, Украинада 10 мыңға жуық, Тәжікстанда 10 мыңға жуық, Әзірбайжанда 4 мыңға жуық, Грузияда 3 мың қазақ бар деп есептеледі [1].

Қазақстан Республикасының 1992 жылы мамыр айында «Көші-қон туралы» Заң қабылданды. Осы заңның 1 бабына сәйкес, этникалық қазақтарға тарихи Отанына көшіп келуге құқық берілді. Осы Заңның нәтижесі бойынша бүгінге дейін 1 млн.-ға жуық этникалық қандастарымыз елімізге келген. Заң жүзінде оралмандарға иммиграциялық квота бекітіліп, этникалық иммиграция бойынша жұмыс істейтін арнайы орган құрылды. Экономикалық және тарихи тұрғыдан этникалық қазақтардың тарихи Отанына көшіп келуі мемлекеттің ұлттық ерекшелігін сақтап қалуға және ішкі тұрақтылықты нығайтуға септігін тигізді [2].

Егер «диаспора» деген терминіне тоқталатын болсақ, грек тілінде «шашырау», «шашырай орналасу» дегенді білдіреді, яғни ұлт шашырандысы деп қолдануға болады. Әу баста Палестинадан тыс жерлерге тарап кеткен еврейлерге байланысты қолданылған болса, бүгіндері әлемдегі күллі діни және этникалық топтарға қатысты терминге айналған. Диаспора міндетті түрде көші-қонның нәтижесінде болады және осыған сәйкес қалыптасуы да әр түрлі болуы мүмкін. Ал, ирреденттер туралы қарасыратын болсақ «Ирредент» сөзі, грекше – «қайта бірікпеген» деген мағына береді. Диаспора – жоғарыда атап өткеніміздей, миграция нәтижесінде пайда болса, ирреденттер – соғыс, даулы шекара сызықтары немесе отарлау саясаты нәтижесінде қайта бірікпей өз елінің шегінен тыс, тарихи ұлттың шекаралас өлкелерінде қалып қойған бөлшектері болып табылады [3].

Ішкі және сыртқы миграция – қатар жүргізлетін демографиялық құбылыс және қазір ол қазақ халқының пайдасына жұмыс істеп жатыр деп нық сеніммен айта аламыз. Оның дәлелі бүгінде елге оралған қандастарымыз Қазақстан халқының шамамен 67 пайызын құрап отыр. Қазақ жеріне келген қазақ диаспора өкілдері еліміздің барлық өңірлерінде тұрып жатыр. Олардың басым көпшілігі Оңтүстік Қазақстан облысына (122131) орналасқан. Қазақстанда тұрып жатқан барлық оралмандардың 26 пайызын құрайды. Екінші орында оралмандар саны бойынша Маңғыстау облысын бөліп көрсетуге болады. Бұл жерде 61737 адам тұрады, бұл көрсеткіш барлық оралмандардың 13 пайызын құрайды. Алматы және Жамбыл облыстарында 60770 және 49365 оралман тұрады. Ең аз оралмандар тұратын облыстарға Солтүстік Қазақстан, Батыс Қазақстан, Атырау облысы мен Астана қалалары жатады. Мысал Оңтүстік Қазақстанға көптеген оралмандар Өзбекстаннан, Тәжікстаннан, Түркменстаннан, Ираннан, Ауғанстаннан көшіп келді, олар бұл облысты бұрынғы тұрған жеріне жақын болғандықтан және жылы климатына байланысты таңдайды. Бұл жерде тіл мәселесі де орын алады, себебі оралмандар көбі орыс тілін білмейді, сондықтан бұл облысты қазақ тілінде сөйлейтіндердің көптігін де еске алып таңдайды. Облыстарды таңдауда оралмандардың туысқандары болуы және тарихи байланысы қосымша себеп бола алады. Маңғыстау облысы – оралмандар санына байланысты екінші орында тұр – Түркменстаннан, Өзбекстаннан, әсіресе, Қарақалпақ автономиялық республикасынан келген оралмандар тартымды. Олар осы облыста тұрып жатқан оралмандардың 95 пайызын құрайды. Мұндай қоныстанудың негізгі себебі Түркменстан мен Өзбекстанның тарихи түбірінің жақын болуы. Маңғыстау облысы оралмандарға жоғары жалақы-деңгейімен де тартымды. Бұл көрсеткіш әрине еліміздің қазіргі таңдағы күрделі демографиялық ахуалына да оң әсерін тигізетіні сөзсіз [4].

Кеңес одағынан бері, қазақ мәдениеті бұл облыстарда басқа мәдени этникалық топтардың ықпалында қалды. Бұл өңірлерде орыс тілі, орыс мәдениеті басым болғандықтан, ол жерде тұратын оралмандардың жергілікті жағдайға бейімделуі көп уақытты талап етеді. Оралмандардың қазақтармен бір тарихи түбірі болса да, олардың мәдениеті мен тұрмысында ауқымды айырмашылықтар кездесіп жатады. Мұның себебі, оралмандар қазақ мәдениетінің дәстүрлері мен өмір сүру қағидасын сақтап қалса, Қазақстандағы қазақтар Кеңес заманы

кезеңіндегі әртүрлі өзгерістердің, нарықтық экономикаға өту кезіндегі өзгерістердің ықпалына бейімделіп қалды. ТМД елдерінен басқа мемлекеттерден көшіп келген қазақтар дінге өте жақын болады. [5].

Оралмандардың мәдени бейімделуіне ықпал ететін тағы бір жағдай, оралмандардың өмір сүру сипаты, дінге деген көзқарасының ерекшелігі. Бұл әсіресе киім киюінде, отбасылық қарым-қатынаста нақты көрініп тұрады. Әйел оралмандар, әсіресе оңтүстік өңірлерде мойынды жауып тұратын көйлек киеді, оның үстіне жекет киіп, бастарына орамал тартады. Түркменстаннан, Ираннан және Ауғанстаннан келген оралман әйелдер жергілікті қазақ әйелдерінің киімін өте ашық, сыпайы емес деп санайды. Оралман ерлердің де көзқарасы осындай. Өзбекстаннан келген оралмандар бастарына тақия киеді, Иран мен Ауғанстаннан келгендер (әсіресе жасы келгендер) сәлде киеді. Оралман мен жергілікті халықтың күнделікті өмірінде де айырмашылықтар көптеп кездеседі. Сондай-ақ олар ондағы жылдар бойы бөгде ортада отырғаннан кейін сол жергілікті ортаның мәдениет элементтерін сіңіруі де заңдылық. Бірақ тарихи Отанынан жүздеген, ондаған жылдар бойы сырт елде жүрсе де, өзінің ұлттық мәдениетін сақтап, ұрпақтан ұрпаққа жалғастырып атадан балаға мирас етіп, этномәдени құндылықтарымыздың қалпын бұзбай келе жатқан ұлттық нақыштағы дәстүріміз, өнеріміз қазақ мәдениетінің кейбір ұмыт бола бастаған тұстарын толықтырып, жандандыруда. Сондықтан дәстүрлі мәдениетіміздің жұрнағын таратушы қандастарымыздың ұлттық мұраларының сақталуы мен өзгерісін, тарихи Отанға қоныстану жағдайы және жергілікті ортаға бейімделу мәселелерінің маңызы зор. Олай болса, басқа халықтар әлемінде өмір сүрген қазақ диаспорасының ұлттық болмысын, мәдени мұраларын зерттеу арқылы ұлттық идеяны қалыптастырып, қазақ халқының біртұтастығын қамтамасыз ете аламыз. Солардың ішіндегі ең бастысы әрі қауіптісі- болашақта өз ұлтының тарихын, тілі мен руханиятын, яғни қазақи болмысынан айырылған, сонымен қатар, өздері тұратын елдердің этникалық ортасына сіңіскен, түрі қазақ болса да, тілі бөтен ұрпақтың пайда болуы, шетелдегі жас жеткіншектеріміздің ассимиляцияға ұшырап кетуі. Бұлай алаңдауымызға себеп те жоқ емес. Өйткені шеттегі бауырларымыз білім алатын көптеген қазақ мектептері жабылып, қазақ тілінің пән ретінде оқытылуы тоқтатылуда. Бұдан бөлек, қазақ тіліне қатысты шетелде оқытылатын оқулықтар мен басқа да оқу-әдістемелік құралдардың арасында алшақтық басым. Яғни қазақ тілінің грамматикасы мен басқа да шарттары түрліше оқытылуда. Әліпби де түрліше. Бір ғана мысал, қазақ тіліндегі сауатын төте жазумен ашқан Қытайдағы қандастарымыз Отанына оралғанда қазақ жазуын оқудан қиналып қалғандарына куә болып жүрміз. Осы тектес мәселелер кесірінен шартарапқа тарыдай шашылған қазақтардың басқа елдегі бауырларымен ауызша тілдесе алғанымен, жазбаша тілде ұғынысулары өте қиын жағдайда. Қоныс аударып келген қазақ диаспора өкілдері қазақ тілімен қатар орыс тілінің күнделікті қолдану қиыншылықтарымен кездеседі. Орыс тілі қарым-қатынаста негізгі тіл болғандықтан, оралмандардың еңбек рыногында интеграциялануы, Қазақстанның әлеуметтік және мәдени өміріне қатысуына қиындықтар туғызуда [6].

Қорыта келгенде қазақ диаспора өкілдерінің тарихи отанына оралуы халқымыздың сан жағынан өсуіне әсер етіп, демографиялық жағдайды жақсартта түсуде. Егеменді еліне оралып, сол елдің азаматы атану, ата-жұрт топырағын түзету, елін көркейту диаспора өкілдерінің басты арманы. Шетелде этникалық қазақтардың иммиграциясы халық санының артуына және жалпы сандағы байырғы халық үлесінің септігін тигізеді анық. Сонымен қатар қай жерге қоныс аударса да сол этникалық топ басқа ұлт өкілдерімен тығыз қарым-қатынасқа бола отырып, рухани және материалдық құндылықтарымен алмасуы, басқа ортаның кейбір этникалық мәдени ерекшеліктерін қабылдайды. Олай болса, тарихи Отанына оралған

қандастарымыздың өзіндік мәдени ерекшеліктеріне жат көзбен қарамай, олардың мәдени өзгерістеріне де түсіністікпен қарауымыз керек. «Елге ел қосылса – құт» деген осы болар.

1. Статистика Агентігінің мәліметтері. 2015 ж.
2. Н.Ә.Назарбаев. Құшағымыз бауырларға айқара ашық. //Дүниежүзі қазақтарының құрылтайы. Алматы, 1993.-8 б.
3. Ә.Нысанбаев. «Қазақстан» ұлттық энциклопедиясы. Алматы,1998ж.
4. Б.К.Қалшабаева, А.С.Сейсенбаева. Алматы облысындағы оралмандар саны және тарихи отанға бейімделу үдерісі. //ҚазҰУ Хабаршысы. Тарих сериясы №1, 2013. 107-б.
5. Г.М.Мендікұлова « Исторические судьбы казахской диаспоры. Происхождение и развитие». Алматы, 1997ж.
6. С.Балғабаев. Атажұрт деп соққан жүрегі. // Жас алаш. 2002 -№17.

Турбеков Б.А.

2-курс магистранты «Сырдария» университеті, ҚР

ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ ҰЛТТЫҚ ҚОЗҒАЛМАЛЫ ЖӘНЕ СПОРТ ОЙЫНДАРЫНЫҢ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНДЕГІ ОРНЫ

Статья о значении и перспективах развития казахских национальных подвижных и спортивных игр в физическом и патриотическом воспитании школьников начальных классов.

The article is about the concept and perspective developing of Kazakh national movable and sports games in physical training and patriotic education of pupils in primary classes.

Қазақта «адам ұрпағымен мың жасайды» дейді. Ұрпақ жалғастығы нәтижесінде, адамзат өмірінде түрлі өзгерістер болып, өз қажетіне керегін алып, дамудың биік шыңдарына жетуде.

Өмірге келген әрбір нәрестенің алғашқы тәрбиесі ата-анадан өрбісе, бұдан кейінгі тәрбиенің өзегі ұстаз міндеті. Дұрыс бапталған ағаштың өсе келе жақсы жеміс беретіні секілді, сапалы тәрбие алған ұрпақтан ел болашағын алға апаратын дені сау, нағыз ұлтжанды, патриот пайда болады. Яғни, ұстаздың немесе тәрбие берушінің негізгі міндеті – келешек ұрпақ бойындағы ерекше дара қасиетті байқауы. Екінші мақсаты – осы қасиетін дер кезінде аша білуге ықпалы. Қазақстан Республикасының президенті Н.Назарбаев: «Біздің жас мемлекетіміз өсіп-жетіліп, кемелденеді, біздің балаларымыз бен немерелеріміз онымен бірге ер жетеді. Олар өз ұрпағының өресі биік, денсаулығы мықты өкілдері болады», - дейді. Елбасымыз қазақ елінің азаматтары Орталық Азия барысына айналады, дамушы елдерге үлгі болады, дамыған елдер қатарына қосылып, Әлемдік биік дәрежеге жетеміз деп асқақ сезіммен алға тартып, үлкен сенім білдіреді [1].

«Егер адам бала кезінде белгілі бір әлеуметтік себептерді, яғни тежегіш қозуларды басшылыққа ала отырып, өз қылықтарын тежей алмаған болса, - деп жазады профессор П. К. Анохин, - онда ол үшін алдағы уақытта эмоциялардың кез келген мәжбүрлі және үзілді-кесілді тежелуі кенеттен болады, ал нақ осының өзі қауіпті болуы мүмкін. Біз баланың бойында тежегіш қозулар кешенін қалыптастырамыз, яғни саналылықты кең мағынада дамытуымыз керек. Эмоцияны тәрбиелеу адамның жеке басын үйлесімді дамытуға жеткізеді. Ал осындай жоспарлы жаттығу жасау сәби жастан басталуы керек». Дене шынықтыру сабақтарында, әсіресе ережелі қимыл-қозғалыс ойындарында балаларды үйрету процесінде

тәрбиеші оларды өздеріне лайық эстетикалық нормаларды сақтауға баулиды. Бала тәрбиешінің ықпалымен эмоционалды, саналы түрде жалпы талапқа бағынады: түсіндіріп айтқандарды көңіл қойып тыңдайды, тапсырманы дер кезінде орындайды, сабақта белгіленген жүйелілікпен әртүрлі әрекеттерге қосылады [2].

Қимыл-қозғалыс ойындарының сан қырлы тәрбиелік маңызы бар, олардың бастауыш сынып оқушылары үшін ыңғайлылығы, ойындардың қуанышты, балаларды өзіне тартатын әрекет саласын туғызуы – осыларды бәрі қимыл-қозғалыс ойындарын оқушылардың күнделікті өмірінің ажырағысыз бағалы серігі ретінде айқындайды. Эмоциялық өрлеу балалардың жалпыға ортақ мақсатқа жетуге ұмтылысын туғызады және тапсырманы айқын түсінуінен қимылдың жақсы үйлесімінен, кеңістікте және ойын жағдайында неғұрлым дәл бағдар белгілеуінен, тапсырманы жедел қарқынмен орындауынан көрінеді. Мақсатқа жетуге ұмтылу қуанышы балалардың осындай әуестену кезінде әр түрлі кедергілерді жеңуге көмектесетін жігердің ролі артады.

Қимыл-қозғалыс ойындары оқушылардың игеріп үлгермеген қимылы дағдыларын жетілдіру және дене қабілетін қалыптастыру әдісі ретінде қызмет етеді. Ойын кезінде бала өзінің назарын қимылды орындау әдісіне және мақсатқа жетуге аударады. Ол ойын шартына бейімделіп, ептілік көрсетіп, сол арқылы қимылды жетілдіріп, мақсатқа әрекет етеді. Ойын кезінде балалардың қозғалғыш ширақтығы бүкіл организмде жігерлі жағдай туғызады, алмасу процестерін күшейтеді.

Қазақ халқы материалдық мұраларға қоса мәдени қазыналарға да аса бай халықтардың бірі. Сондай қомақты дүниелер қатарына ұлт ойындары да жатады. Ұлт ойындары халықтың әлеуметтік - экономикалық жағдайларына үйлесімді жасалған әсер береді.

Ойын өнер ретінде әдебиет пен мәдениеттің сан алуан түрлерімен қабысып, бірін – бірін толықтырып, байыта түседі.

Өзінің өлең – жырларында халық ойынды тәрбие құралы деп танып, оның бойындағы жастарды ойландырып, толғандырып қасиеттерін аша түседі. Ойын тек жас адамның дене күш – қуатын молайтып, оны шапшаңдыққа, дәлдікке, т.б. ғана тәрбиелеп қоймай, оның ақыл ойының толысуына, есейіп өсуіне де пайдасын тигізеді.

Ұлттық ойындар өзінің бастауын халықтық педагогикасының тұңғығынан алады. Қазақтың ұлттық ойындары ерлікті, өжеттікті, батылдықты, шапшаңдықты ептілікті, тапқырдықты, табандылықты т.б. мінез – құлықтың ерекшеліктеріен бірге күш – қуаты молдығының, білек – күшін, дененің сомданып шығуын қажет етеді. Сонымен бірге бұл ойындар әділдік пен адамгершіліктің жоғары принциптеріне негізделеді.

Қазақтың ұлттық ойындары: көкпар, сайыс, күрес, теңге алу, қыз қуу т.б. спорттық сипатпен бірге үлкен тәрбиелік маңызға да ие болды.

Қазақ халқының ұлттық ойындары елдің өмірімен тығыз байланысты, оның шаруашылық, экономикалық, әлеуметтік тұрмысынан туған. Сондықтан, оның тәрбиелік маңызы аса жоғары, әрі құнды.

Бастауыш мектептердегі балалардың дене тәрбиесі барысында қозғалмалы ойындарға жетекші роль беріледі. Дене тәрбиесінің негізгі құралы мен әдістерінің бір ретінде көп қозғалысты ойындар суықтыру және тәрбие, білім беру міндеттерін тиімді шешуге мүмкіндік ашады.

Спорттық ойын нышандары бар ойындар балалар қимыл – қозғалыс ойындарына қарағанда балалардың жинақылықты, ұйымшылықты бқылағыштықты, айқын, қолайлы қимыл техникасын ұшқыр қимыл сезімін көбірек талап етеді. Мысалы: “Ақ серек, көк серек”, “Айгөлек”, “Соқыр теке”, “Орамал тастау”, “Ақ терек”, “Жаяу жарыс”, “Әуе таяқ”, “Жанды дөңгелек”, “Төспа доп”, “Қара құлақ”, “Доп тебу”, “Ақ сандық”, “Тең көтеру”, “Кім түртті”,

“Ұшты ұшты”, “Саққұлақ”, “Қуалап соқ”, “Қан көбелек”, “Арқан тарту” спорттық ойын нышалдары бар ойындар қатарына жатады.

Ойынның тіл дамуындағы ролі ерекше. М.Горький айтқандай, бала сөзбен де ойнайды. Осы сөзбен ойнағанда, өз ана- тілінің нәзік қасиеттерін үйренеді, тілдің музыкасын ұғынады [3].

Қазақтың ұлттық ойындарының тағы бір ерекшелігі - оған өлең сөздің араласып келіп отыратындығы.

Қазақтың ұлт ойындарының бір қыдыруы “ойлануды қажет ететін ойындарға” жатады. Олар көбінесе, логикалық ойлау мен математикалық, философиялық ойлануды дамытуға негізделген. Солардың төресі “тоғыз құмалақ”. Оймен келетін ойындарды сөз еткенде шахмат, дой бы ойындарының болғанын да атап өтуіміз керек. Шахмат, дойбы қазақтар мекендеген кезде түрік заманынан белгілі екенін көрсететін деректерде бар.

Ұлттық қимыл – қозғалыс және ұлттық ойындарды үзілістердегі, ұзартылған күн топтарындағы ерптеңгілік, кештердегі оқушылар ұжымында еркін сезіну, саналы тәртіп, еңбексүйгіштік, мақсатқа жетудегі табандылық атмосферасын қалыптастыруға ұмтылу қажет. Осыдан халық ойындарын сыныптан тыс тәрбие жұмысында пайдалану шарттары, әдістері мен түрлерін қарастыру қажеттігі туады. Тек осындай жағдайда ғана халық ойындары тек ермекке кетпей, оқу – тәрбие мақсаттарына бағындырылып, пайдасын тигізеді.

Халық ойындарын сабақтарда, тәрбие сағаттарында, кештер мен ертеңгіліктерде қолдану мектептің кәсіптік бағдар жұмысының мазмұнына енгізу. Ойынның белгілі шарттары, оның ережесі балалардың оларға өз еріктерімен бағыну қажеттігін туғызады. Ойын кезінде жағымды әрекеттің және қылықтардың бірнеше рет қайталануы балалардың бойында адамгершілік қасиеттері дағдысын біртіндеп қалыптастырады. Одан әрі балалар өз беттерінше, белгілі бір сәтте тәрбиешінің әсер етуінсіз-ақ оларды саналы әрі эмоционалды түрде көрсете бастайды. Сөйтіп, дене шынықтыру сабақтарында балаларды өздерінің нақты жағдайында мінез-құлықтық этикалық нормаларын орындауға біртіндеп іс жүзінде үйрету адамгершілік сезім мен сананы қалыптастыруға көмектеседі. Дене шынықтыру сабақтары балалардың ақыл-ойының дамуына көмектеседі. Сабақ кезінде қимыл әрекеттеріне үйрету процесінде тәрбие-білім беру міндеті жүзеге асырылады [4].

Ұлттық теле арнада салауатты өмір салтын насихаттау мақсатында өтіп жатқан жаңашыл әдістегі бағдарламалардың желісінде «Намыс дода», «Дарабоз», «Толағай» атты спорттық, ұлттық ойындар сайысын сынып аралық топтық сайыс түрінде өткізіледі. Себебі дене тәрбиесімен айналысатын адам өзін әрқашан сергек сезінеді. Ал сергек адамның өмірге көзқарасы ерекше. Спорт қайратты қажет етіп, өмірге құштарлықты арттырады. Яғни, өмірді сүйіп өмірді қадірлей білуге, тек жақсылыққа ұмтылуға тәрбиелейді. Спорт және дене тәрбиесі жүйесіндегі өзекті мәселелер бүгінгі келеңсіз тенденциялармен анықталады. Оларға біздің Республикамыздағы балалар ауруларының көбеюі, балалар және жасөспірімдерге арналған спорт мектептерімен бұқаралық дене шынықтыру жұмысын қаржыландырудың азаюы, дене тәрбиесінен оқушылар дайындығы деңгейлері нашарлауы, т.б. жатады.

Ұлттық спорттық ойындардың өтілу нәтижесінде оқушының:

- салт - дәстүрді құрметтеуі;
- ұйымшылдығы, ізденімпаздығы;
- намысқойлығы;
- жүйке жүйесінің шынығуы;
- ойлау қабілетінің дамуы;
- білім алуға құштарлығы;
- денсаулығының ширақ шынығуы;
- әрқашан алға ұмтылып, жеңіске жетуге құштарлық қабілеттері арта түседі.

Дене шынықтыру сабақтары процесінде баланы жан-жақты тәрбиелеу: адамгершілік, ақыл-ой, эстетикалық, еңбек т.б. Дене шынықтыру сабағы процесінде баланың жеке басының жан-жақты үйлесімді дамуы баланың бойында адамгершілік қасиеттерін, эстетикалық сезім мен қарапайым еңбек дағдыларын нысаналы түрде қалыптастыру жолымен жүзеге асырылады. Дене шынықтыру сабағының ерекшелігі балалар орындайтын жаттығу уақыты тәртібінің дәлдігінен көрінеді, мұның өзі жалпыға бірдей қарқында қимыл үйлесімін, саналылықты, жинақылықты ерік-жігер күшін, тәртіптілікті қалыптастырады. Балалар үйренетін негізгі қимылдардағы жаттығу батылдық, табандылық, өзін-өзі билеуді және ептілік көрсетуді (мінбеге шығу, арқаннан жасалған сатымен өрмелеу, теңестірілген бөрененің, еңсіз тақтайшаның т.б. үстімен жүру) талап етеді. Бұл жаттығуларды орындау қорқыныш пен сенімсіздік сезімін жеңумен, ерік-жігер ширатылумен, мақсатқа жетудегі табандылықпен байланысты. Ережелі қимыл-қозғалыс ойындарында балалар ұстамдылық пен ерік-жігер, ойын жағдайының күтпеген жерден өзгеруіне тез реакция жасауды, сондай-ақ жолдастық, өзара көмек, адалдық, әділеттілік, батылдық пен табандылық сезімін көрсете отырып жаттығады. Сабақта балалардың аталған қасиеттерді қайталауына және тәрбиешінің басшылығына қарай олардың белсенділік көрсетуі біртіндеп күнделікті өмірге ауысады.

Сабақ процесінде тәрбиеші балалардың бойында олардың адамгершілік қасиетіне лайық барлық нормалардың қалыптасуын бақылайды және әрбір нақты жағдай талап ететін ықпал ету әдістерін: баланың бойында, әсіресе кішкентайлар тобындағы баланың бойында батылдық, табандылық сезімін туғызу мақсатында қолданылатын, көрнекі түрде баланың көзін жеткізетін тәсілді, баланың әр әрекеті арқылы практика жүзінде үйретуді (тәрбиешінің көмегімен) және табысқа жетуіне байланысты көтермелеуді, әртүрлі қылықтарды (ол қылыққа өзінің көзқарасын және барлық балалардың көзқарасын) салыстыруды, сендіруді пайдаланады. Балалардың дене шынықтыру сабақтарындағы қимыл әрекеттері олардың өзін ұжымда ұстай білуге тәрбиелеуге, сезімдері мен тілегін балалардың бәріне бірдей ортақ белгілі бір ережеге бағындыруға көмектеседі. Мұның бәрі баланың бойында теріс сезімдер мен қылықтарды қажетті, саналы, жедел тежеуді қалыптастырады [5].

Бәсекеге қабілетті елдің болашағы тек жалаң адамдар тобынан ғана емес, сонымен бірге денсаулығы мықты, рухани дүниесі бай, жаны мен тәні таза, танымдық белсенділігі мен өзіндік білім алуға деген ынтасы және шығармашылық қабілеті ерекше тұлғалардан тұруы тиіс. Салауатты өмір салты - келеңсіз жағдайлардың алдын алу, адамдардың денсаулығын күшейтумен олардың жан-жақты үйлесімді дамуына қалыпты жағдайды туғызуды көздейді.

Салауатты өмір салты - ең әуелі денсаулықты сақтауға және нығайтуға бағытталған сауықтыру жолындағы белсенді іс-әрекет. Адамның салауатты өмір сүру салты өздігінен қалыптаспайды. Салауатты өмір сүру салты өмір сүруде мақсатты түрде қалыптасады. Балалардың салауатты өмір сүруін отбасынан, балабақшадан бастап, одан кейін мектептерде жалғастыруымыз керек.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Асыллов Ұ. Бастауыш сынып оқушыларының дене тәрбиесін жетілдірудің кейбір мәселелері. //Қазақстан мектебі, №2, 2007 ж., 11-13 б.
2. Сағындықов Е. Қазақ мектептеріндегі 1-4 сынып оқушыларының оқу-тәрбие үрдісінде ұлттық ойындарды пайдалану.- Алматы, 2001 ж., 125 б.
3. Айтпаева А.Қ. Қазақ халық ойындары – бастауыш сынып оқушыларының дене дамуын жетілдіру құралы. //Қазақстан мектебі, №4, 2005 ж., 18-21 б.
4. Тойлыбаев Б.А. Бастауыш мектеп оқушыларына дене тәрбиесін беруде халық педагогика элементтерін пайдалану. //Бастауыш мектеп, №2, 1991 ж., 5-9 б.

5. Жолдасбекова С.А. Бастауыш мектеп оқушыларының дене дамуын жетілдіру жолдары. // Бастауыш мектеп, №9, 1999 ж., 15-19 б.

Ешметова Г.Ж., Дуйсеханов Т.Ө., Файзиев Н.С.

«Сырдария» университеті, ҚР

КӘСІБИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІ

Мақалада оқушылардың кәсіби білімдерін, біліктілік пен қабілеттерінің дәрежесін жоспарлы түрде анықтау мақсатында бірнеше ғалымдардың еңбектеріне ғылыми-теориялық талдаулар жасалынған. Сондай-ақ кәсіби педагогикалық білім беру жүйесіне жан-жақты зерделі зертеулер жүргізіліп, оның тиімді тұстары қарастырылып, ғылыми тұжырымдамалар жасалынған.

В статье ведется анализ на научно-теоретические работы нескольких ученых с целью определения профессиональных знаний, умений, навыков и степень способностей студентов в запланированном виде. Также проводились всесторонние исследования профессионально-педагогической образовательной системы, рассматривались их эффективные стороны.

In the article the students' professional knowledge, skills and abilities to determine the extent of the planned work of several scientists for the purpose of scientific analysis. As well as professional education is carried out in a comprehensive smart research, considering its advantages, scientific concepts are created.

Қазіргі таңда еліміздің ғылымы мен білімі кәсібилікке бағыттталып, барлық мамандықтар өзінің бағыты мен мақсатын айқындады. Кәсібилік ол барлық салада өзінің нәтижесін беретін, сол арқылы даму үдерісін қалыптастыратын үлкен бір ұғым. Ал кез келген адамды кәсіби маман ететін әрине білім беру жүйесі болып табылады. Білім беру жүйесін жүзеге асыру педагогика ғылымының міндеттеріне кіретіндігі белгілі. Демек кәсіби педагогикалық білім беру жүйесін жандандыру, зерттеп-зерделеу бүгінгі педагогика ғылымының өзекті мәселелерінің бірі болып отыр.

Кәсіби-педагогикалық білім беру өзімен мемлекеттің әлеуметтік саласына бағытталған бастауыш кәсіби білім беру ретінде арнайы құрылған жүйе түрін көрсетеді. Осыған байланысты кәсіби-педагогикалық білім берудің мақсаты, мазмұны мен білім беру технологиялары бойынша бірқатар ерекшеліктері бар. Кәсіби-педагогикалық білім беру түлектерді бейімдеуді жеке бір оқу пәніне емес, ал туыстас жұмыс мамандығына жақын болатын кәсіби оқыту мазмұнына бағыттайды.

Кәсіби-педагогикалық білім беру – бұл кәсіби білім беру қызметін толығымен орындауға қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыра отырып, бастауыш және орта кәсіби білім беру аймағын да сипаттайды. Білім берудің бұл түрі мазмұны, әдістемелік және материалдық-техникалық қамтамасыз етілуі жағынан сәйкес мемлекеттік стандарттармен анықталатын оқу мекемелерінде жүзеге асырылады.

Кәсіби-педагогикалық білім беру күрделі жүйеге жатады және өзара байланысты бірнеше компоненттерден тұрады: мақсаты, міндеті, мазмұны, қағидалары, әдістері, формалары, құралдары мен функциялары. Кәсіби-педагогикалық білім берудің тиімді даму мәселесін шешу барысында жүйенің аталған компоненттерін, сонымен қатар оны ұйымдастыру мен басқару қағидаларын оқып-зерттеу қажеттігін анықтайды.

Педагогикалық үдеріс формаларының пайда болуы адамдар мен қоғамның сұранысынан пайда болады. Адамзат тәжірибесін игеру үдерісін педагогикалық

ұйымдастыру қажеттілігі пайда болған кезде сабақ пайда болды – ұйымдастырудың ең қарапайым және тиімді түрі.

Кез келген форманың пайда болуы қажеттілікті сипаттайтын мақсатқа жетелейтін қызметтің пайда болуымен сәйкес келеді. Форманың ұзақ болуы сөзсіз. Осылайша сұхбат «сұхбаттасудан» пайда болды, дискуссия-«дискуссиялаудан», сабақ – «тапсырма беруден». Форма азаматтықтың құқықтарына ие болғанда педагог пен оқушыға белгілі бір әрекеттерді жасауға итермелейді (осы форма аясында).

Кәсіби – педагогикалық білім беруді ұйымдастыру формасы ретінде оқушылардың оқу –кәсіби қызметінің сипатын анықтайтын оқу – тәрбиелік процесс ұйымдастырылуын түсінеді, ол қызметті басқару шебер жағынан және кез – келген форма бір ғана компоненттен тұрады: мақсаттардан, принциптерден, мазмұннан, әдістер мен оқу құралдарынан.

Практикалық білім беру сабақтарында (кәсіптік – педагогикалық) оқушыларда практикалық білімдер мен кәсіби қабілеттердің құралуымен жүзеге асады, ол болашақ кәсіпке, мамандыққа қажет.

Кәсіпті – педагогикалық білім беру сабақтары – бұл практикалық оқудың ұйымдастырушылық формасы, ол барлық оқушы топтарға бірдей дидактикалық тапсырманы бірдей оқу - өндірістік жағдайда шешуін қамтамасыз етеді (оқу шеберханаларында, оқу - өндірістік цехтарда, оқу шаруашылығында және т.б).

Шартты түрде өндірістік сабақтардың барлығын үш топқа бөледі:

1) тәсілдер, операциялар мен жұмыстың жеке түрлерін орындауға арналған алғашқы білімдер қалыптасатын сабақтар;

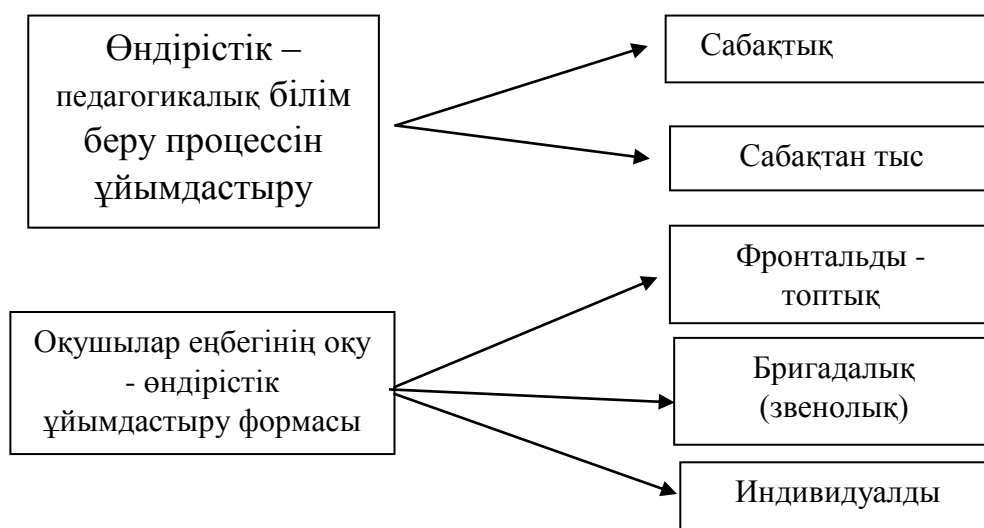
2) жұмыстың жаңа түрлері мен операцияларды кешенді және басқа жұмысты орындау біліктілігі қалыптасатын сабақтар, орындауға арналған қабілеттер қалыптасатын және алғашқы білімдер жетілдірілетін сабақтар;

3) операцияларды орындауға қабілеттер мен білімдер қалыптастыру;

Оқушылардың оқу шеберханалары мен оқу аймақтарындағы өндірістік – педагогикалық білім беру процессін ұйымдастырудың негізгі формасы – сабақ оқу болып саналады.

Шебердің басқарушылық рөлімен сипатталатын өндірістік – педагогикалық білім беруді ұйымдастырудың сабақтық формасында барлық оқушы топтар бір мезгілде бір немесе бірдей типті материалды игереді, біртекті оқу - өндірістік тапсырмаларды орындайды.

Өндірістік – педагогикалық білім берудің сабағында оқуында мақсаттың, мазмұнның нақтылығы сәйкес келеді, сонымен қатар ұйымдастырушылық структуралар да (1 кестеде).





Білім беру процесінің барысында ұйымдастырушылық формалар белгілі бір функцияларды атқарады. Б.Б.Айсмонтас жұмысында келесі функциялар туралы айтады:

- 1) тәрбиелік – оқушының барлық рухани күштерінің белсенді пайда болуына әсер етеді;
- 2) ұйымдастырушылық – педагогтан білім беру мазмұнын нақты ұйымдастырушылық - әдістемелік түрде жеткізуді талап етеді;
- 3) оқу – білімдік - оқушыларға білім, біліктілік пен қабілетті игеруге, әлемге көзқарасты қалыптастыруға, қоғамдық өмірде белсенді қатысуға деген білімдерді жеткізу үшін жақсы жағдай жасауға мүмкіндік береді;
- 4) психологиялық – оқушыларда белсенділіктің белгілі биоритмін, белгілі бір уақытта жұмыс істеуді қалыптасыру;
- 5) оқу сабақтарының мазмұндық формасы білім берудің белсенді әдістерімен бірге дамытушы функцияны орындайды;
- 6) педагогикалық процессті ұйымдастыру формалары оқушылардың ұжымдық және жеке қызметін қамтамасыз етіп интегрирлеуші – дифференциалды функцияны орындайды, оны іске асыру оқушыларға практикалық жұмыстарда ақпарат алмасуға мүмкіндік береді;
- 7) жүйелеуші және структуралық функция – білім беруді ұйымдастыру оқу ақпараттарының мазмұнын бөлімдер мен тақырыптарға бөлуге, оны жалпылауға негізделеді;
- 8) бір – біріне қатысты білім беру формалары компенсациялаушы және координаталаушы функцияларды атқарады;
- 9) стимулдаушы – білім беру оқушылар жасына байланысты болғанда, ағзаның даму және психикалық спецификасына байланысты болады [1].

Қарапайым формалар құралдар мен әдістердің минималды көлемінде құрылған. Олар, шартты түрде, бір тақырыпқа арналған, тапсырмалардың бір типін шешуге (сұхбат, экскурсия, викторина, консультация, емтихан, нұсқаулық, диспут, мәдени саяхат, қосымша сабақтар, көрмелер, шахмат және шашки турнирлері және т.б). олардан басқа топтардың ұйымдастырушылық формалары құрылады.

Кешенді формалар қарапайым және күрделі формалардың мақсатты түрде таңдалуынан пайда болады. Бұл ашық есік күндері, бірінші курстықтар күні, таңдалған мамандықтарының күндері, күлкі күні, білім күні, денсаулық аптасы, театр аптасы, ұлттық және конфессионалды мейрамдар. Кешенді деген шартты атау, себебі олар оның ұзақтығы мен қызметінің түріне байланысты.

Педагогикалық практикада білім берудің ұйымдастырушылық формалары ерекше орын алады. Олардың ішінде жоғарғы оқу орнында білім алуды айтуға болады. Бұл ұжымдық

білім алу формасы, олар оқушылардың тұрақты құрамымен сипатталады, олар уақытқа қарсы тұра алады, алдын – ала сабақ кестесі құрылған және бір оқу материалымен жұмысты ұйымдастырумен сипатталады.

Мектептегі педагогикалық үдерісті ұйымдастырудың кең тараған формалары:

1) педагогтың тікелей жетекшілігімен: сабақтар (әртүрлі); дәрістер; практикумдар (зертханалық, практикалық сабақтар); семинарлар, факультативтер, сабақтағы экскурсиялар; оқушылармен қосымша сабақтар (ағымдағы, тематикалық және жалпылама консультациялар);

2) оқушылардың қызметін ұйымдастыру бойынша: фронтальды; топтық; индивидуалды; жұптық; ұжымдық;

3) оқушылардың сабақтан тыс жұмыстары: үйірмелер, олимпиадалар, жарыстар және т.б; оқушылардың үйге тапсырмалары [2].

Қазіргі кездегі тәжірибеде мектептер екі жалпы ұйымдастыру формаларын қолданады: фронтальды және индивидуалды.

Жоғарғы оқу орындарында келесі ұйымдастыру формалары қолданылады: дәрістер (мәселелі немесе енгізілген, шолу, тематикалық), практикалық сабақтар, семинарлар, коллоквиумдар, зертханалық сабақтар, олимпиадалар, рефераттар сайысы, бақылау жұмысы, дөңгелек үстелдер, пресс – конференция, курстық және дипломдық жұмыстар жасау, өзіндік жұмыстар, консультациялар, емтихан, сынақтан өту, өндірістік практика, әртүрлі ойындар (ұйымдастырушылық, жағдайлық, имитациялық, басқарушылық, дидактикалық, жарыстық, технологиялық және т.б), белгілі бір жағдайлар анализі, имитациялық жаттығулар және т.б. Бұдан басқа, күндізгі, күндізгі – сыртқы, сыртқы, кешкі және қашықтықтан оқыту сияқты ұйымдастыру формалары да бар.

Оқушылардың оқу – танымдық қызметін ұйымдастыруға мыналар да кіреді:

1) игеру процессін мотивтеу тәсілі;

2) оқу – танымдық қызметті жоспарланған дәрежеде игеруді ұйымдастыру;

3) оқу – танымдық қызметті басқару;

4) білім берудің әдістерін, құралдары мен ұйымдастыру формалары;

5) бақылау мен болжау.

Қазіргі кезде компетентті мамандарға деген қоғам талабы өзгергеннен кейін әртүрлі типтегі және дәрежедегі жоғарғы оқу орындарындағы білім беруді ұйымдастыруды модернизациялауға ізденістер жүргізілуде.

Қорыта айтқанда, «кәсіби-педагогикалық білім беру» түсінігін келесідей сипаттауға болады: адамды нақты мамандық бойынша әрекет етуге даярлау мен оны тиімді жүзеге асыруға, кәсіби-педагогикалық қызметті толығымен орындауға, кәсіби әрекетінде өздігінен жетілуге қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру процесі. Кәсіби-педагогикалық білім беруді нәтиже ретінде қарастырсақ, бұл түсінік адамның меңгерген арнайы білімі, іскерлігі мен дағды жиынтығын, кәсіби білім беру аймағында табысты жұмыс етуге мүмкіндік беретін әлеуметтік және кәсіби маңызды қасиеттерін білдіреді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Айсмондас Б.Б. Педагогическая психология: Программа курса. Методические рекомендации. Словарь терминов и понятий. — М.: МГППУ, 2004.

2. Есипов Б.Д. Основы дидактики.-М.: Просвещение, 1967.

3. Скакун В.А Организация и методика профессионального обучения: Уч. пособие. М., 2007

НЕКОТОРЫЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ СРЕДНЕЙ АЗИИ

За годы независимости численность населения Центральной Азии выросла значительно. В отличие от многих стран СНГ численность населения Центрально Азиатских страны постоянно повышается. Вместе с тем в демографической ситуации Центральной Азии отчетливо проявляется снижение среднегодовых темпов роста численности населения страны, которое происходило как за счет миграционного оттока, так и за счет снижения показателей естественного движения населения.

Еще восьмидесятых годах отечественные авторы дали свое оценки на изменение демографические процессы до конца прошлого века, отличие от некоторых авторов О. Ата-Мирзаев, Б. Гольдфарб, учитывая «социально демографический стереотип» убеждают «сохранение высокого уровня рождаемости основной массы коренного населения» [1]. Другой исследователь М. Аманеков предполагающий, что в Туркмении предпочитает «в ближайшие годы произойдет активизация процесса снижения рождаемости» [2]. А.Г. Вишневский написал, что: «...ни теоретический анализ, ни изучение всемерного и отечественного опыта, ни конкретные исследование демографических тенденций в Средней Азии и других регионах с высокой рождаемостью не даёт оснований для подобного взгляда на будущее рождаемости в этих регионах. Высокая рождаемость – не национальная особенность, в мире нет народа, у которого в прошлом не было бы традиций высокой рождаемости. Но когда исторические развитие лишает эти традиции объективной основы, они могут сохраняться некоторое время лишь в силу инерции. Как долго будет действовать такая инерция, зависит от многих особенностей места и времени, но все же зависит не настолько, чтобы инерция прошлого оказалась сильнее требований настоящего» [3].

Настоящего время динамика коэффициентов рождаемости в Средней Азии обнаруживает новые тенденции. Она указывают на наличие постоянного действующего фактора или совокупность факторов (здоровые родителей, повышение уровень занятости женщин в производстве, временный уезд один из родителей в других стран, социально-экологические, психосоциальное, медицинских и других факторов) оказывающих влияние на медленное снижение рождаемости. Следовательно, можно сказать, что демографические процессы оказывает существенное влияние на формирование здорового образа жизни.

Мелица Даниель и Петер Хенриост, рассматривая связь роста народонаселения и экологический проблем, выделяет пять аспектов этой проблемы:

1. Искерпывание невозобновляемых природных ресурсов.
2. Ослабление способностей к возобновлению таких природных ресурсов Земли, как почва, вода, лес, в результате воздействия на них человека.
3. Загрязнение окружающей среды. Как правило, это рассматривается в связи с растущими требованиями потребления и повышением уровня индустриализации. В то же время интенсивность загрязнения окружающей среды тесно связанна с плотностью населения. В больших городах уровень загрязнения воды и воздуха уже сейчас во многих случаях опасен для здоровья.
4. Проблема перенаселения, достижение некоторого высокого уровня плотностью населения, с которым ученых связывают изменения в психическом, поведении людей: появление жестокости, агрессивности и другие.
5. Влияние роста численности населения на снижение уровня жизни [4].

Особую тревогу в Центральной Азии вызывают процессы опустынивания. Оно проявляется не только в территориальном росте, но и в изменении степени биологической продуктивности. «Аральский кризис»-одно из самых крупных экологических и гуманитарных катастроф в истории человечества, под его воздействием которой оказалось около 35 млн. человек, проживающих в бассейне моря. Критическая экологическая ситуация в Приаралье оказывает неблагоприятное воздействие на здоровье населения всего региона, особенно Республики Каракалпакстан и Хорезмской области Республики Узбекистана.

В последние годы отмечается интенсивное нарастание негативных тенденций, воздействующих на состояние здоровья населения под влиянием комплекса факторов окружающей среды. Особенно, существенно возросло воздействие социально экологических факторов на людность сельской местности, то есть на размещение сельского населения и трудовых ресурсов.

Однако, эти факторы влияют на динамику миграционного процесса населения. В целом из зоны Аральского кризиса (Республики Каракалпакстан, Казахстан, в том числе Кызыл Ординская область, Актюбинская область), почти до 75 тысяч человек выезжал из региона. Население Узбекистана менее подвижно, чем население европейских стран и остальных страны СНГ. Тем не менее последние годы повышается территориальная подвижность его населения. Если в 80-х годах ежегодно волевым объемом миграции составлял 300-350 тысяч человек.[5], то в 1996 году он составил 347,5 тысяч человек и в 2003 году 372,4 тысяч человек. [6]

Население Республики Узбекистан и Средней Азия в основной своей массе проживает в сельской местности, отсюда низкий уровень урбанизации. В процессы воспроизводства населения влияют как основные факторы: здоровье родителей, миграции, социально-экологические, психосоциальное, медицинских и ряд других факторов играют важнейшую роль.

Таким образом, в силу своеобразия физико-географического расположения и природных факторов в рассматриваемом регионе возникли ряд сложных региональных экологических и демографических проблем, требующих регионального рассмотрения решения задач.

Литература

1. Ата-Мирзаев О., Гольдфарб Б. Перспективы воспроизводства населения Средней Азии. В: «Наше будущее глазами демографа». М., 1979, с.113
2. Аманеков М. Тенденции развития населения Туркмении. В: «Возобновление поколений нашей страны». М.,1979, с.78
3. Вишневский А.Г. Воспроизводства населения и общество. История, современность, взгляд в будущее. М., 1982, с.214
4. Ethical issues of population alg: Culture, economic and international assistance/ Ed. By Callahan D., Clark P. C.-№ V.: Zrvigtion publ. 1981.-360 p.
5. Максакова Л.П. Миграция населения Республики Узбекистан. - Т., 2000, с.6
6. Демографический ежегодник Узбекистана. 2003.-Т., 2004, с. 272-273.

Сапарбаева А.К.

магистрант Казахстанского Инженерно-педагогического
университета Дружбы народов, Республика Казахстан

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

В статье представлены различные точки зрения на понятие «компетентность», виды и структура профессиональной (педагогической) компетентности, сделан вывод о необходимости ее формирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональное, профессионализм, профессиональная компетентность, профессионал, профессиональное

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным.

Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике — нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Квалификационная характеристика это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта. В общем виде *психолого-педагогические знания* определены учебными программами.

Психолого-педагогическая подготовленность включает в себе знание методологических основ и категорий педагогики, закономерностей социализации и развития личности;

- сущности, целей и технологий воспитания и обучения;
- законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества.

Она основа гуманистически ориентированного мышления учителя-воспитателя. Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности.

Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой интеллектуальных и практических умений и навыков.

Педагогическое умение — это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности.

Это в свою очередь открывает возможность как для объединения множества педагогических умений по разным основаниям, так и для условного их разложения в практических целях. Например, умение "провести беседу" может быть разложено на части: определить тему, наиболее адекватно отражающую интересы, потребности учащихся и в то же время учитывающую ведущие воспитательные задачи, стоящие перед классом; отобрать содержание, выбрать формы, методы и средства воспитания с учетом возраста воспитанников и конкретных условий; составить план (план-конспект) и т.д. Точно так же можно разложить любое другое умение.

Высшим компонентом личности является профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику

деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;

- экстремальная компетентность – способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов [1].

Профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений. С позиции основных операционных функций педагога профессиональной школы можно выделить следующие группы профессионально-педагогических умений.

Гностические умения познавательные умения в области приобретения общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний, предусматривающих получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизация собственного педагогического опыта, опыта новаторов и рационализаторов производства.

Идеологические умения социально-значимые умения проведения политико-воспитательной работы среди обучающихся, пропаганды педагогических знаний. Дидактические умения общепедагогические умения определения конкретных целей обучения, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, конструирования педагогических ситуаций, объяснения учебно-производственного материала, демонстрации технических объектов и приемов работы.

Организационно-методические умения умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации учения, организации учебно-профессиональной деятельности учащихся, установления педагогически оправданных взаимоотношений, формирования коллектива, организации самоуправления, коммуникативно-режиссерские умения – общепедагогические умения, включающие перцептивные, экспрессивные, суггестивные, ораторские и умения в сфере педагогической режиссуры.

Прогностические умения общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль за процессом и результатом. Рефлексивные умения способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализация.

Организационно-педагогические умения общепедагогические умения планирования воспитательного процесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия и

взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной направленности личности обучающихся.

Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях.

Доведение умения до теоретического уровня анализа — одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому мастерству. В идеале полное соответствие учителя требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всю совокупность педагогических умений умения педагогически мыслить и действовать.

Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде "мыслить — действовать — мыслить" и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями.

В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы.

Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач. Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, как уже отмечалось, не самоцель.

Знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Сформированность аналитических умений — один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить. Такое умение состоит из ряда частных умений, расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);

- осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления. Теоретический анализ фактов и явлений включает в себе;

- вычленение факта или явления, его обособление от других фактов и явлений; установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов данной структуры; проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе[2].

Под педагогическим фактом здесь понимается тот или иной тип воспитательного отношения, а под педагогическим явлением — результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни ученика, действия педагога на основе анализа этого события в соответствии с поставленной им задачей, действия учащихся и

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.

Бейіндік оқытуды ұйымдастырудың мақсаты: оқушылардың сапалы білімге қол жеткізуін, олардың қабілеті мен қызығушылығын, танымдық және өмірлік қажеттіліктеріне, бейімділіктеріне сәйкес қамтамасыз ету, сонымен қатар жоғарғы кәсіби және орта білім деңгейінің сабақтастығын қамтамасыз ету [3].

Бейіндік оқыту жеке тұлғаға бағыттала отырып, мынадай *міндеттерді жүзеге асырады:*

- жалпы орта білім бағдарламасының жеке пәндерін тереңдете оқыту;
- білім мазмұнын саралауға және әр оқушының өзіндік білім траекториясын құруға жағдай жасау;
- жалпы орта және кәсіби білім арасындағы сабақтастықты, бағдарлы сынып оқушыларын жоғары оқу орнында білімін жалғастыруға дайындауды қамтамасыз ету;
- оқушының белгілі сала бойынша қабілетін ұштау, оның бойында келешекке қажет білік пен дағданың қалыптасуына мүмкіндік жасау.

12 жылдық білім беруге көшу жағдайында бейіндік мектеп қызметін жетілдіру және ондағы *бейіндік оқыту жүйесін ұйымдастыру мен дамытудың өзектілігі:*

- мектептердің 12 жылдық білім беру үлгісіне көшуі;
- қосымша білім беру;
- болашақ мамандығына сәйкес білім алу бағытын таңдау.

Бейіндік оқытудың *технологиялық бағытының* мазмұны үшін келесідей пәндер құрамы анықталған: химия, биология, физика, технология, графика және жобалау.

Жалпы білім беретін базалық және бейіндік мазмұндағы пәндердің құрамы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының деңгейін қамтамасыз етеді. Ол [6].:

- орта білімнің базалық және бейіндік (міндетті) мазмұнының жалпы нормаларын, құрылымы мен құрамын анықтайды;
- білім алушылардың оқу жүктемесінің көлемін, білім беру үдерісін ұйымдастырудың жағдайларын, білімді бақылау және бағалауды белгілейді;
- жалпы білім беру ұйымдарында білім алушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптарды белгілейді;
- білім беру үдерісін жүзеге асыру жағдайларына қойылатын талаптарды: мемлекеттік бюджет қаражатын тиімді қолдану, жалпы білім беру ұйымдардың материалдық-техникалық базасын және білім алушылардың денсаулығы мен қауіпсіздігін сақтауды нормативті қамтамасыз етуді белгілейді.

Функционалдық сауаттылықтан күтілетін нәтиже білім алушылардың түйінді және пәндік құзыреттерді (практикалық жағдайларда және әлеуметтік бейімделу процесінде оларды тиімді қолдана білу) меңгеруі болып табылады. Бұл жағдайларда түйінді құзыреттер орта мектеп бітірушілерінің білім нәтижелеріне мемлекет тарапынан мемлекеттік стандарттар мен оқу бағдарламалары арқылы қойылатын талаптар арқылы анықталады. Орта мектепті бітірушілерге мынадай:

- басқарушылық (мәселелерді шешу қабілеті);
- ақпараттық (өзіндік тану іс-әрекетін жүргізуге қабілетті және өмір бойы оқуға қабілеттілігі);
- коммуникативтік (қазақ, орыс, ағылшын (шетел) тілдерінде ауызша, жазбаша, продуктивтік коммуникация қабілеттілігі);
- әлеуметтік (әлеуметтік өзара әсерлесу қабілеттілігі);
- жекетұлғалық (өзіндік ұйымдастыру, өзіндік жетілдіру, өмірде кәсіптік тұрғыдан өзін көрсете білуі, толерантты болу қабілеттілігі);

- азаматтық (қазақстандық мәдениет және патриоттық тұрғыда өз елі үшін жауапкершілік міндетін алып жүру қабілеттілігі);

- технологиялық (технологияларды, оның ішінде тиімді пайдаланушы деңгейінде ғылыми, сандық технологияларды қолдана білу қабілеттілігі) түйінді құзыреттер ретінде белгіленеді [6].

Техникалық-технологиялық бейін пәндерін меңгеру түйінді құзыреттерді қалыптастырып, келесі метапәндік нәтижелерді қарастырады:

Оқу тәрбие үдерісінде оқушы бойында қалыптасатын жеке **тұлғалық түйінді құзыреттіліктер** төмендегідей мазмұндық сипатқа ие болады:

- елде болып жатқан оқиғаларды адекватты қабылдау қабілеттілігі, азаматтық және патриоттық, жоғары этикалық бағалау негізінде ұжымдағы өз орнын білу қабілеттілігі;

- қазақ халқының және Қазақстан аумағынданда тұратын басқа этностардың тарихын, мәдениетін және салт дәстүрін және басқа да бағалауларын сыйлау қабілеттілігі;

- адамдық қарым-қатынаста жоғары мәдениеттілік көрсету, этикалық нормаларды сақтау қабілеттілігі;

- өзінің тұлғалық сапасын, көшбасшылық қабілетін дамытуға ұмтылу; өзін-өзі дамытуға ұмтылу қабілеттілігі;

- өзінің даму траекториясын және өзінің іс- амалын жоспарлау, оны іске асыру қабілеті;

- оқушының жалпы мәдени, адамдық-рухани сапасы, этикалық нормаларды меңгеру қабілеттілігі;

- қоғамдық-саяси, әлеуметтік-экономикалық және мәдени оқиғалар мен үрдістерге дәлелді тұлғалық баға бере алу қабілеттілігі;

- сыни ойлау дағдысын дамыту, стандартты емес креативтік есептерді шешу қабілеттілігін қамтамасыз ету;

- өзінің кәсіби қызметін бағдарлау үшін қажетті экономикалық ақпараттарды қолдану және табу қабілеттілігі;

- қазақ, орыс, шет тілдерін әлеуметтік-тұрмыстық және ғылыми қарым-қатынаста қолдану, басқа тілді ортада кәсіби қызметі мен оқуын жалғастыру қабілеттілігі;

- өмірдің әртүрлі салаларында базалық және қолданбалы білімін қолдана білу қабілеттілігі;

Оқушы бойында патриоттық сезіммен өз елі үшін жауапкершілік міндеттерін қалыптастыратын **азаматтық түйінді құзыреттіліктердің** мазмұндық сипаты:

- белсенді азаматтылық ұстамдылық көрсету, жоғары патриоттық сезім, өз отанына қызмет көрсетуге дайындығы және оны қорғауға қызығушылығы қабілеттілігі;

- өз елінің, туған жерінің табиғатын байытуға және сақтауға ұмтылу, қоршаған ортаны қорғауда белсенді орнын табу қабілеттілігі;

- Қазақстан аумағында тұратын қазақ халқының және басқа этностардың тарихына, мәдениетіне, дәстүріне және басқа да құндылықтарына сыйластық білдіру қабілеттілігі;

- ҚР Конституциясын сақтау және білу, заңдарды білу және мемлекеттік тіл мен мемлекеттік рәміздерін сыйлау қабілеті;

- діни сипаттағы және заңға қайшы, идеологиялық деструктивті бағыттарды қабылдамау қабілеті

Оқушының қоршаған әлеуметтік ортаға еркін бейімделуге бағытталған **коммуникативтік түйінді құзыреттіліктердің** мазмұндық сипаты:

- жалпы адами мәдениеттегі жетістіктер және ұлттық мәдениет, этномәдениет, дәстүр ерекшеліктерін, мәдени негізде тұлғалық, жанұялық және әлеуметтік өмірдің негіздерін біліп меңгеру қабілеттілігі;

- мемлекеттік тілді меңгеру және мемлекеттік тілді қарым-қатынас, танымдық, өзін-өзі дамытуға қолдануға өз орнын сезіну қабілеттілігі;

- талдау және жаңашыл ойлау қабілеттілігін көрсету, ғылым негізін тану процесінде жобалық-ғылыми қызметтерге белсенді қатысу қабілеттілігі;

- әр уақытта жаңа білім алуға құштарлығы және жаңа технологияны меңгеру қабілеттілігі;

- жаңашыл технологияларды меңгеруді және әр уақытта білімін жанартуға ұмтылуды қалыптастыру қабілеттілігі;

- дербестікке, алғырлыққа, адалдыққа, саналылыққа, өз қызметінің нәтижесінің жауапкершілігіне, кісілікке, командада жұмыс жасай білу қабілеттілігі;

- адамдарға құрмет, өзін-өзі ұстау мәдениеті және тату-тәтті қарым-қатынас қабілеттілігі;

- өмірде орны бар табиғи жаратылысты белсенді адам болып қалыптасуға қабілеттілігі;

- оқушылардың әлеуметтік ортада, кәсіпкерлік пен экономика саласындағы қызметтерге қалыптасуын дамыту қабілеттілігі.

Оқушының түрлі технологияларды тиімді пайдалануға қабілеттігін қалыптастыруға бағытталған **технологиялық түйінді құзыреттіліктердің** мазмұндық сипаты :

- жобалық-зерттеу қызметінде және технологиялық есептерді шешуде практикада қолдана білу қабілеттілігі;

- өндірістің жаңа ғылыми технологиялары туралы қолданбалы білімімен, жаңа материалдар мен оларды ғылыми-техникалық және индустриалды-инновациялық модернизацияда қолдану тәсілін меңгеру қабілеттілігі;

- материалдарды түрлендірудің қазіргі заманғы технологияларының негізін білу және оны іс-әрекет барысында пайдалану қабілеттілігі;

- қазіргі заманғы технологияларды өндірісте, ауылшаруашылық өндірісінде, экономикада, бизнесте, білім беруде, тұрмыстық және қызмет көрсету салаларында қолдану қабілеттілігі;

- адамның тіршілік әрекетінің негізі формалары мен рухани өндірістің және материалдардың прогрессивтік технологияларын ұсыну қабілеттілігі;

- қызметін атқаруда, жобалау қызметтерінде даярлық құрылымымен бірге көркемдік-қолданбалы және конструкторлық, дағдыны қалыптастыру қабілеттілігі;

- көркемдік-өнеркәсіптік өндіріс негізінің түп-нұсқасы мен проблемасын түсіну қабілеттілігі.

Технологиялық бағыт бойынша оқушыларды бейіндік оқыту бастапқы ауылдық мамандық бойынша келесі бағыттарда ұйымдастырылуы мүмкін: фермерлік шаруашылық, ауылшаруашылық машиналары, тігін тігу ісі, көлік жүргізу, коммуналдық шаруашылық, құрылыс, тұрмыстық қызмет көрсету (аумағы) сферасы және т.б.

Мектеп бітірушілер оқуды аяқтағанда куәлік алады, ол тиісті емтиханды тапсырған соң, өзінің таңдаған бейініне сәйкес (жүргізуші, тракторшы, механик, слесарь, құрылысшы, тігін ісінің шебері және т.б. болып) жұмысқа орналаса алады. Бұл оқушылардың 11-12 сыныптарында оқуға ынталандырады, жасөспірімдердің жанұяда тәрбиелену проблемасын шешеді, ауыл жастарының жұмыспен қамтылу жағдайын жақсартады, ауыл тұрғындарының қалаға көшіп қонуын және жастар арасында құқық бұзушылық деңгейін төмендетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1.Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 27.07. 2007.
- 2.Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 ж. 07.12. №1118 Жарлығымен бекітілген.
- 3.Қазақстан Республикасында жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары.
- 4.Мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығын дамыту жөніндегі 2012-2016 жылдарға арналған ұлттық іс-қимыл жоспары.

Мадисаева Ш.К.

Магистрант, «Сырдария» университеті

Жетекші: Молдабекова Н.С.

Педагогика ғылымдарының кандидаты, ҚР

ТҰЛҒАНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫНДА ОҚУДЫҢ РӨЛІ

Резюме: Роль обучения в психическом развитии человека

Summary: The role of training in the mental development of man

Әлемдік тәжірибе ХХІ ғасырда білім беру жүйесін қарқынды дамытудың қажеттілігін көрсетіп отыр. Білім беру қоғам дамуының тұжырымдамасын анықтайды. Сонымен қатар білім беру жүйесінің мақсаттары мен міндеттерін, құрылымы мен мазмұнын айқындау—қоғам талабы. Оқушылардың сапалы білімге қол жеткізуін, олардың қабілеті мен қызығушылығын, танымдық және өмірлік қажеттіліктеріне, бейімділіктеріне сәйкес қамтамасыз ету болып табылады. Қазіргі таңдағы өзгерістер қоғамның шығармашыл әрекет пен шығармашыл тұлғаға мұқтаж екенін күнделікті өмірдің өзі дәлелдеп отыр. Сондай басым бағыттардың бірі – дамыта оқыту.

Білімді де білікті, саиқалы да парасатты, жан-жақты жетілген жеке тұлғаны тәрбиелеу мемлекеттік маңызды іс. Қазіргі жаңару кезеңінде біздің қоғамымыздың ілгерілеу процесінде адам факторы және оны жан-жақты жандандыру, ел өмірінің барлық жақтарын жаңарту бала тәрбиесінің мәнімен оның проблемаларын күрделендіріп отыр. Осыған байланысты білім берудің тиімділігі мен сапасын арттырудың негізгі бағыты - барлық тәрбиелік істе әрбір баланы жеке тұлға деп танып біліп, жан-жақты қалыптастыру.

Мектеп оқушыларының жеке тұлғасын қалыптастыру мәселелері білім мен тәрбие беру тұжырымдамасында негізгі орын алады. Сонда: «Жеке тұлғаның қалыптасуы - үздіксіз күрделі процесс. Әрбір балаға жеке тұлға ретінде қарап, оның өзіне тән санасы, еркі, өзіндік әрекет жасай алатын қабілеті бар екенін ескеріп, балалар мен жастардың білімге, ғылымға ықыласын арттыру, олардың ақыл- ой қабілетін, жеке бас қасиеттерін дамытып, оны қоғам талабына сай іске асыруға көмектесу», - деп атап көрсетіп, мектеп алдындағы міндеттердің бірі етіп қояды.

Жеке тұлғаны дамыту мәселелері Л.С.Выготскийдің, М.Б.Блонскийдің, С.Л.Рубинштейннің, Л.В.Занковтың, Д.В.Элькониннің еңбектерінің негізгі арқауы. Қазіргі кезде Д.Н. Богоявленскийдің, П.Я. Гальпериннің, В.В.Давыдовтың, Л.В.Занковтың, Е.Н.Кабанова-Меллердің, С.Л.Рубинштейннің, Н.Ф.Талызинаның т.б. жеке тұлғаға бағытталған және дамыта оқытудың психологиялық теориялары жасалып, оқу үрдісіне енгізілген. Білім берудің жеке тұлғаға бағытталған технологиясына Л.И. Аниферованың,

Е.В.Бондаревскаяның, В.С. Ильиннің, М.В. Клариннің, Т.Н. Мальков скаяның, В.В. Сериковтың, И.С. Якиманскаяның, Д.В. Дорофеевтің зерттеулері арналған.

Білім берудің мәні баланың өзінің дербес мүмкіндіктерін ескере отырып белсенді іс-әрекет жасауына, оқуға деген ынтасы мен өз қабілетін еркін көрсете білуіне, оқушының тұлға ретінде үнемі дамуына, өзін-өзі тәрбиелеп дамытуына, жасы және жеке бас ерекшеліктерін ескеруге жағдай туғызуды қажет етіп отыр. Білім берудегі бұл мәселелер қазіргі таңда қоғамдағы ең өзекті тақырыпқа айналып отыр. Бастауыш мектеп үрдісінде жеке тұлғаны дамыта оқытуды өзектілендірудің басты себебі:

- Оқу барысында дәстүрлі оқытуда мұғалім оқушыны бастауыш пәндері бойынша қайшылыққа әкеліп, оны шешудің жолдарын та-буды жеке тұлға ретінде ұсына алмады;

- Оқу барысында жеке тұлға ретінде оқушы қайшылықты практикалық іс-әрекетте көрсете білмеді немесе шеше алмады;

- Оқу барысында мұғалім оқушыға жеке тұлға ретінде бір сұрақты жан-жақты қамтитын бірнеше жауаптар ұсына алмауы, құбылысты әр түрлі позициядан қарастыру технологиясы жүзеге аспады;

- Оқу барысында мұғалім оқушыға жеке тұлға ретінде ұқсастықтар мен қайшылықтарды өз беттерімен салыстыруға, қорытуға, түйіндеуге жағдай туғызбады;

- Жеке тұлға ретінде оқушы өз бетімен нақты сұрақтар қоюды, мәселелерді шешуді өз бетімен жүзеге асыру технологиясы жүзеге аспады.

Яғни оқыту технологиясы оқушы тұлғасын басты орынға қоя оқыту педагогикалық үрдіс субъектілерінің өзара қарым-қатынастарының мазмұнына негізделмеді.

Оқу – адамның психикалық дамуының формасы, элементі. Кез келген оқыту белгілі бір мөлшерде адамды дамытады.«Даму» ұғымы сөздікте «...мөлшерлік өзгерістердің белгілі бір өлшем шегінен шығып, сапалық өзгерістерге айналуы,» - деп түсіндіріледі.

«Даму» ұғымының психологиялық анықтамасы - жаңарту процесі, жаңаның өмірге келіп, ескінің жоғалуы деген мағынаны береді. Барлық табиғат құбылыстары сияқты бала психикасы да үнемі диалектикалық жолмен дамып, өзгеріп, бір деңгейден екінші деңгейге өтіп отырады. Оқыту мен дамыту арасында тығыз байланыс бар екенін психология ғылыми жеткілікті дәрежеде дәлелдеп берді деп айтуға болады. Бұл мәселені түбегейлі зерттеп, бала дамуындағы оқытудың рөлін, алар орнын анықтаған көрнекті психолог Л.С. Выготский. Ол дамуды оқытумен тең, керісінше оқу мен даму екі бөлек процесс деген көзқарастарды қатты сынға алды.

«Бала дамуының ең шарықтау шегі – бұл тіл мен ойдың шығармашылығы», - деген Л.С. Выготский

Ол ең алғаш рет бала дамуының төмендегідей екі аймағы болатындығы жайлы теория ұсынды.

- 1.Бала дамуының жақын аймағы – баланың тек үлкендердің көмегі арқылы атқара алатын істері.

- 2.Бала дамуының қол жеткен аймағы – баланың үлкендердің көмегінсіз істей алатын істері.

Баланың дамуы бірінші аймақты меңгеру арқылы жүзеге асады. Дамудың қол жеткен аймағы жақын аймақпен өзара қызметтесе отырып, оны игерген кезде дамуға өріс ашылады.

И.Я.Лернер «даму» деген ұғымды педагогикалық заңдылықтарға негіздей отырып, адамның әртүрлі қиындықтардағы мәселелерді шеше білуге дайындығы деп түсіндіреді. Мұндай анықтама интеллектуалдық іс-әрекетті жоғары орынға шығарады. Мәселе қаншалықты күрделі болса, оны шешуге жұмсалатын ақыл-ой қызметі де соншалықты кең, аумақты, демек даму деңгейі де жоғары болады.

Л.В.Занков ақыл-ой қызметінің төмендегідей көрсеткіштері дамуды іске асырады деп есептейді. Олар:

- байқампаздық,
- өз ойын еркін жеткізе білу,
- практикалық іс-әрекеттер атқара білу.

В.В.Давыдов ақыл-ойдың дамуының көрсеткіші ретінде жинақтай, қорытындылай алу дағдысын есептейді.

Тұтас алғанда барлық авторлардың даму туралы ойлары оқыту барысында баланың психикасының жаңа сапалық деңгейге көтерілуі дегенге келіп саяды және оның басты шарты ретінде әрекет алынады.

Мектеп оқушыларының танымдық қызығушылығын дамытудың негізгі факторы олардың білімі мен дағдыларының дәрежесі ғана емес, сонымен бірге, баланың маңызды психикалық қызметтерін, ақыл-ой жұмысының тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқу процесін жолға қою керектігі саналады. Оқушының шығармашылық қабілеті де оның ойлау мен практикалық әрекеттері арқылы ғана дамиды. Ойлауға үйрететін сабақтарды дамыта оқыту сабақтары деп білеміз.

Дамыта оқытуды ұйымдастыру, балаға ақыл-ой әрекетін меңгеруге жағдай жасау деп қарастыру керек. Дамыта оқыту сабақтағы ерекше ахуал, мұғалім мен оқушы арасындағы ерекше қарым-қатынас. Мұғалім бұл жағдайда дайын білімді түсіндіріп қоюшы, бағалаушы емес, танымдық іс-әрекетті ұйымдастыратын ұжымдық істердің ұйытқысы. Тек осындай оқыту ғана баланың интеллектісінің көзін ашып, шығармашылығын дамытады.

«Дамыта оқыту» деген термин психология ғылымының қойнауында туып, баланың дамуын қарастырған (Ж.Пиаже), ойлаудың әртүрлі деңгейін, типтерін (Л.В.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн) және басқа да психиканың функциясын зерттеген (Б.Г.Ананьев, Г.С.Костюк, А.А.Люблинская, Н.А.Менчинская) және т.б. іс-әрекет теориясының психологиясын жасаған (А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин) еңбектерінде жан-жақты талданды. Нәтижеде дамыта оқыту проблемасына арналған екі іргелі эксперимент жасалып, оның бірін Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, ал екіншісін Л.В.Занков басқарады.

Кейінгі жылдары дамыта оқыту психология мен педагогика ғылымдарының келелі мәселесіне айналды. Жүйенің авторлары «дамыта оқыту деп – оқыту мақсаты, міндеттері, әдіс-тәсілдері баланың даму заңдылықтарына сәйкестендірілген оқытуды» атайды. Оқыту арқылы баланың психикасында жаңа құрылымдар пайда болуы, яғни жаңа сапалық өзгерістер болуы тиіс деп есептейді. Жүйенің басты мақсаттарының бірі:

- баланы оқыта отырып жалпы дамыту;
- оның еркіндігін қалыптастыру;
- өз бетінше ізденуге;
- шешім қабылдауға дағдыландыру;

– жекелік қасиеттерін ескеру, басшылыққа алу, әрі қарай ұшқырлау, тұлғалыққа бағыттау.

Аталған талаптардың бәріне жауап бере алатын технология ретінде дамыта оқыту технологиясын таңдадым. Жалпы «дамыту», «даму» терминдеріне баланың белгілі мөлшерден шығып, саналы іс – әрекет сатыға ауысуы деп анықтама беріледі. Дамыта оқыту технологиясын көрнекті ғалымдар Л.С.Выготский, М.Я. Лернер, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин толық зерттеп, дәлелдеген.

В.В. Давыдов «Дамыта оқыту дегеніміз – ақыл-ойдың дамуының көрсеткіші ретінде жинақтай, қорытындылай алу дағдысы» – дейді. Дамыта оқытуда баланың ізденушілік - зерттеушілік әрекетін ұйымдастыру басты назарда ұсталады. Ол үшін бала өзінің осы кезге

дейінгі білетін тәсілдерінің жаңа мәселені шешуге жеткіліксіз екенін сезініп, содан барып оның білім алуға деген ынтасы артып, білім алуда әрекет жасайды.

Дамыта оқытуда мұғалімнің басты міндеті: оқу материалдарын оқушыға дайын күйінде көрсету емес, оқушымен бірлесіп, жалпы іс – әрекетті ұйымдастыра отырып, алға қойған міндеттерді түсіндіру, оларды шешудің тәсілдерін, жолдарын іздестіру арқылы өз іс-тәжірибесінде дұрыс қолдану:

- 1) Оқу әрекетін қалыптастыру, айналадағы дүниемен белсенді әрекеттестік, этикалық, эстетикалық қарым-қатынасқа дайындау, дара тұлғалық адамгершілік нормаларын меңгерту.
- 2) Оқу барысында баланың бойындағы дамытуды қалыптастыруды дағдыға айналдыру.
- 3) Оқу мен тілдің арасындағы байланыстылыққа аса көңіл бөлу.
- 4) Сөздік қоры мен тілдің арасындағы байланыстылыққа аса көңіл бөлу.
- 5) Оқушының сезіміне әсер етіп, логикалық ойын дамыту.
- 6) Жалпы оқушының жан дүниесін дамыту.

Қорыта келгенде, дамыта оқыту оқушы құзыреттілігін дамытуда аса маңызы бар технология. Ал оқу технологиясы бірқатар маңызды да ұнамды тараптарымен еленген. Олар – үнемділігі, күрделі материалды түсінуді жеңілдетуі, білім-тәрбие процесін тиімді басқаруды қамтамасыз етуі, білім ұсынудың жаңа әдіс-тәсілдерін пайдалануға икемді келуі. Сонымен бірге дәстүрлі технология біршама кемшіліктерге де жол береді – оқу процесін дараландыру мен жіктеуге қолайсыз, оқушылардың ойлау қабілетін дамытуға мүмкіншілігі кем.

Сонымен жеке тұлғаның қалыптасуы үздіксіз күрделі процесс болғандықтан, әрбір балаға жеке тұлға ретінде қарап, оның жеке қасиеттерін оқу барысында дамыту керек. Жеке тұлғаға бағытталған сабақ оқушылардың тұлғалық ерекшеліктерін ашатын, қасиеттері қалыптасатын, мүмкіндіктері жүзеге асырылатын оқыту жағдаяты. Әр оқушының болмысы арқылы дамытушылық, шығармашылық ойлау, өз бетінше шешім қабылдау қабілетінің қалыптасуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы
2. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – Москва.,1986
3. Эльконин Д.Б. Психология обучения школьника. – Москва., 1984, 6 стр.
4. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М: Педагогика, 1976.- 125 стр.
5. Эльконин Д.Б. Комплект пособий для обучения шестилеток чтению и письму. М.: Педагогика, 1993.- 151 стр.

Формат 84x108/16. Печать офсетная.
Объем 15,68 п.л. Тираж 200 экз.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
MAXPRINT
БАСМАСЫ

Типография «Махprint»
Адрес: 720045, г. Бишкек, ул. Ялтинская 114
Тел.: (+996 312) 36-92-50
e-mail: maxprint@mail.ru