

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРАЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ӘЛ-ФАРАБИ атындағы ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛ-ФАРАБИ

«ТІЛДЕРДІ ШЕТ ТІЛ РЕТІНДЕ ДЕНГЕЙЛЕП ОҚЫТУ ТӘЖІРИБЕСІ»

атты республикалық ғылыми-әдістемелік конференция

МАТЕРИАЛДАРЫ

20 қараша 2009 ж.



МАТЕРИАЛЫ

республиканской научно-методической конференции

«ОПЫТ УРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»

20 ноября 2009 г.

КАЗАКСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АЛЬ-ФАРАБИ

«ТІЛДЕРДІ ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ ДЕНГЕЙЛЕП ОҚЫТУ ТӘЖІРИБЕСІ»

атты республикалық ғылыми-әдістемелік конференция

МАТЕРИАЛДАРЫ

20 қараша 2009 ж.

МАТЕРИАЛЫ

республиканской научно-методической конференции

«ОПЫТ УРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»

20 ноября 2009 г.

Алматы
«Қазак университеті»
2009

Мазмұны

Алғы сөз	3
----------------	---

ТІЛДЕРДІ ДЕНГЕЙЛЕП ОҚЫТУДЫҢ ӘЛЕМДІК ЖӘНЕ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ТӘЖІРИБЕСІ

Алжанбаева Ұ.Т. Тілдерді деңгейлеп оқытуда мультимедиалық технологияны қолдану	5
Байтукаева А.Ш. Готовность студентов к самостоятельной работе и ее методическая обеспеченность	10
Макнишева М.К. О некоторых особенностях лексических трансформаций при уровневом обучении английскому языку	16
Әбдіін З.А. Халықаралық қатынастар факультетінде араб тілін деңгейлеп оқыту	21
Момынықұлов Ж.Б. Түркі тілдері ортақтығы және шет тілін оқытудағы көпдеңгейлілік	29
Қадысқызы А. Студенттерге ағылшын тілін үйретудегі жаттығулар классификациясы	33
Котиева Л.М. Обучение грамматике немецкого языка на начальном уровне	41
Омарова М.А., Смағұлова К.К. Студенттерге қытай тілін үйретуде мамандыққа қатысты мөгіндерді аударуды игерту	48
Рахимбаева Р.М., Жамбылқызы М. Язык прессы при обучении иностранному языку	53
Алданазарова А.С. Формирование умений языковой коммуникативной компетенции	60
Ғалым Б. Шығыс тілдерін деңгейлеп оқытудың негізгі принциптері	66
Исабаева Б.К. Электронды оқулық – сабақ берудің үшінші тәсілдерінің бірі	70
Шангерей Д.К. Компьютерлік технологиялардың кәсіпті заманғы шет тілін оқытудың құралы ретіндегі сипаттамасы	81
Дүйсеева Л.Ә., Джамалинова М.Т. Ағылшын тіліндегі халықаралық тіл ретіндегі ролі	88

Қаңлоллақызы А. Қытай тілін оқытуда назар аударуға тиісті түйіндер	91
Әріпов Ә. Қазақ аудиториясына жапон тілін оқыту мәселесі	95

ҚАЗАҚ ТІЛІН ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ ДЕНГЕЙЛЕП ОҚЫТУ ТӘЖІРИБЕСІ

Тұмбаева Р.Н. Орыс аудиториясына қазақ тілін деңгейлеп оқытудың кейбір мәселелері	99
Абдисулейменова Р.Ш. Студенттің қабылдау қабілетіне қарай тілді сатылай меңгерту	104
Омарова Б.А. Тілді шет тілі ретінде оқытуда бастапқы дыбыстау дағдысын қалыптастыру тәжірибесі	109
Абдрахманова Қ.Ж. Қазақ тілін оқытудағы қатысымдық әдістің маңызы	120
Құлжанова Б.Р. Түркі ғұламалары түркі тілінің мәртебесі туралы	127
Ахметалиева Г.У. Ж. Аймауытов пен М. Дулатов шығармаларындағы синонимдердің танымдық ерекшеліктері	132
Бөрібаева С.Б. М. Әуезовтің «Абай жолы» роман-эпопеясындағы көмекші есімді құрама баяндауышты есімді сөйлемдер	138
Ақбұзауова Б. Қоғамдық-саяси метафораларды аудару	145
Абдлахитова Г.Н., Тілеужанова Г.Т. Басқа ұлт өкілдеріне қазақ тілін оқытудың кейбір мәселелері	149

Мәселен, төмендегідей ситуацияны студенттер назарына ұсынуға болады.

Ситуация:

Mary Brown left teaching fifteen years ago in order to devote her time to her family. Now her daughter is old enough to look after herself, and Mary seems to have much more time on her hands, so she is thinking of going back to teaching. She wants to discuss this with her family in order to find out their views and seek their advice.

Рөлдер:

Mary Brown. *You are interested in your family's attitudes towards your going back to teaching and you do not want to do anything against their wishes. Decide what to do.*

Michael Brown. *You are Mary's husband. You think it is a good idea for her to go back to work. Try to convince her to go back and try not to let your father advise her not to.*

Mr. Brown Senior. *You are Mary's father-in-law. You are not very well, and it is your daughter who has helped you a long. You are seriously worried if she goes back to work. Try to find ways to persuade her not to go back to work, without sounding selfish. Try to remind her about the stress of teaching and the importance of her place in the home. (Gu yueguo:240).*

Ауызша орындай білу деңгейлері төмен студенттерге толық және детальді қолдау керсету ұсынылады, мысалы оларға жеңіл болу үшін қысқа сөздерді және жоспарларын береді. Бұл формаларды тандау барысында сабақта актуальді болып табылатын материалдарды студенттердің қолдануы есептеледі. Осындай жолмен бұл жаттығуларды жақсы меңгерген түрде қолдану жұмыс істеудің бұл формасында жоғары керсеткіштерді береді, яғни тек қана ауызша білімдерді және орындай алу қабілеттіліктерін ғана емес, сонымен қатар оқу және сауатты жазуға да үйретеді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Harmer, J. 1989. Teaching and Learning Grammar. Longman Group. UK Limited.

2. Wang Maqin. 2004. English Language Teaching Strategies. Foreign Language Teaching and Research Press. Beijing.

3. Gu Yueguo. 1999. English Language Methodology. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Копиева Л.М.,
к.ф.н., доцент КазНУ им. аль-Фараби

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ

При практических целях обучения иностранному языку задача обучения грамматике состоит в формировании у студентов грамматических навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности в пределах определенного программными грамматического минимума.

Коммуникативная цель обучения грамматике на начальном уровне позволяет сформулировать основное требование к объему грамматического материала, подлежащего усвоению: он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях.

Необходимость ограничения языкового, в том числе и грамматического, материала обусловлена следующими объективными факторами.

В условиях ограниченного количества часов нет реальной возможности для овладения учащимися всем грамматическим строем данного конкретного иностранного языка в силу его обширности и трудности формирования грамматических навыков.

В последнее время получила распространение точка зрения, согласно которой особое значение придается непроизвольному запоминанию грамматических явлений в речи, делающей якобы полноценней целенаправленную и специальную работу над грамматическими явлениями.

В данном случае имеет место неправомерное отождествление двух процессов: запоминание и овладение грамматическими явлениями. Запоминание является одним из этапов овладения, последнее же возможно лишь в результате специальной, целенаправленной тренировки.

Если иметь в виду, что создание грамматических навыков сопряжено с затратой значительного количества времени для выполнения упражнений, то овладеть всеми явлениями иностранного языка до степени автоматизированного пользования ими маловероятно. Необходимы определения, весьма значительные ограничения в отборе грамматического материала и, прежде всего тех грамматических явлений, которыми студенты должны владеть активно — в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Завышение объема активно усваиваемого грамматического материала, как свидетельствует практика, отрицательно сказывается на качестве владения им: учащиеся недостаточно прочно владеют самыми элементарными явлениями морфологии и синтаксиса.

Ограничение грамматического материала и отбор его в определенных коммуникативных целях облегчается тем обстоятельством, что в языке имеется широко развитая система синонимии на всех его уровнях, которая порождает избыточность, между тем, как отмечается в научной литературе, при всем богатстве языка лишь незначительная, наиболее употребительная его часть является самой необходимой и достаточной. Поэтому возможно и целесообразно ограничивать объем материала, в частности грамматического, с учетом конкретных условий обучения иностранному языку.

В методической литературе разработаны основные принципы отбора грамматического минимума.

В активный грамматический минимум включаются те явления, которые являются совершенно необходимыми для продуктивных видов речевой деятельности.

Основными общепринятыми принципами отбора в активный грамматический минимум считаются:

- 1) принцип распространенности в устной речи,
- 2) принцип образцовости,

3) принцип исключения синонимических грамматических явлений.

В соответствии с двумя первыми принципами в активный минимум включаются лишь те грамматические явления, которые являются употребительными в устной речи и распространяются на значительный круг лексик. Такие формы, как *Plusquamperfekt* в немецком языке, обладают незначительной распространенностью в устной речи, однако довольно употребительны в книжно-письменной. Поэтому эти явления не включаются в активный, но обязательно входят в пассивный минимум.

Согласно третьему принципу в активный минимум включается лишь одно явление из всего синонимического ряда — нейтральное в стилистическом отношении. Этот принцип является уточнением первых двух и состоит в ограничении грамматических средств, усваиваемых активно. Например, из всех грамматических синонимов для выражения долженствования в немецком языке отбираются в активный минимум только модальные глаголы, а другие средства, выражающие модальность — *haben+zu+Infinitiv*, *sein+zu + Infinitiv* — относятся к пассивному минимуму.

К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи и которые студенты должны понять на слух и при чтении. Совершенно очевидно, что объем пассивного минимума может быть больше объема активного минимума.

К главным принципам отбора грамматических явлений в пассивный минимум относятся:

- 1) принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи,
- 2) принцип многозначности.

Согласно этим принципам, в пассивный минимум включаются наиболее распространенные грамматические явления книжно-письменного стиля речи.

Грамматический материал должен быть организован функционально, т. е. так, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексическими в коммуникативных единицах, объемом не менее предложения. Предложение, таким

образом, является исходной речевой единицей, представляющей собой единство структуры предложения (т.е. закономерной последовательности в расположении главных его членов), морфологических форм элементов этой структуры и ритмико-интонационного оформления, определяемого его коммуникативной функцией и контекстом.

В методической литературе иногда используются различные термины для обозначения коммуникативных единиц — речевой образец, речевая модель, языковая модель.

Под последними понимаются языковые образования, состоящие из постоянных элементов, объединенных закономерной связью, которые могут быть выражены символически, например, $S+V+O$, где S — подлежащее, V — сказуемое, O — дополнение. По этой языковой модели может быть образовано большое количество отдельных предложений, построенных по синтаксическим нормам данного языка:

Der Student liest ein Buch.

Die Studenten haben ein Buch gelesen.

Выявление структурных моделей на синтаксическом уровне особенно актуально для языков с фиксированным словорасположением, например, английского, немецкого, французского.

Особая методическая ценность речевого образца состоит в том, что он органически объединяет различные аспекты языка — грамматический, лексический и фонетический (в устной речи) или графический (в письменной) — в готовое для употребления (или восприятия) речевое целое, а именно предложение в соответствии с нормами изучаемого языка и избавляет обучающихся от необходимости конструировать его по правилам и на основе перевода с родного языка, который часто не обеспечивает безошибочного его построения в силу расхождения в языковом оформлении одной и той же мысли в родном и иностранном языках.

Одна из главных проблем организации и последовательности изучения грамматического материала состоит в методически целесообразном объединении двух сторон речи — содержательной (прежде всего, лексической) и грамматической (формальной).

В методической литературе есть попытка решить проблему обучения формальной и содержательной сторонам речи путем поэтапной последовательности овладения материалом в условиях комплексной организации: на первом — структурно-тематическом — этапе учащиеся овладевают новым грамматическим материалом (структурами и морфологическими формами) на ранее изученной, тематически связанной лексике. На втором — тематически-структурном — этапе главное внимание уделяется новой лексике по теме на основе усвоенных ранее структур. Вполне возможно введение некоторого количества нового грамматического материала. На третьем — межтемном — этапе создаются условия для творческого и правильного перекомбинирования ранее усвоенного и изучаемого лексического и грамматического материала в устной и письменной речи по межтемным ситуациям общения.

Так, на структурном и тематико-структурном этапах создаются благоприятные условия для формирования синтаксических навыков как на уровне отдельных структур, так и на уровне связной, элементарной диалогической и монологической речи в силу того, что позволяет целенаправленно тренировать структуры предложений не только по отдельности, но и в тематической связи друг с другом. Межтемный этап положительно влияет на формирование и совершенствование речевых (монологических и диалогических) умений, а также умений чтения и беспереводного понимания связанных текстов.

Как уже упоминалось, грамматические навыки являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами эти виды речевой коммуникации. Поэтому определим сначала основные виды грамматических навыков в говорении и письме.

Под грамматическим навыком говорения понимается стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно мотивированное использование грамматических явлений в устной речи. Основными качествами грамматического навыка говорения, таким образом, являются автоматизированность и целостность в выполнении грамматических операций, единство

формы и значений, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования.

Грамматические навыки, обеспечивающие правильное и автоматизированное формообразование и формоупотребление слов в устной речи на данном языке, можно назвать речевыми морфологическими навыками. К ним относятся навыки правильного употребления в устной речи падежных окончаний существительных и их детерминантов, прилагательных и местоимений в немецком языке, личных окончаний глаголов в немецком, английском и французском языках.

Морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи при совершенном владении языком имеют те же механизмы, что и устно-речевые навыки с тем, однако, добавлением, которое обусловлено письменной формой речи, т. е. графическими и орфографическими навыками.

Под рецептивными грамматическими навыками подразумеваются автоматизированные действия по узнаванию и пониманию грамматической информации (морфологических форм и синтаксических конструкций) в письменном и устном тексте.

Современное состояние теории навыков и умений в иностранном языке позволяет выделить четыре основных этапа работы над грамматическим материалом.

1. Этап презентации грамматических явлений и создание ориентировочной основы для последующего формирования навыка.

2. Формирование речевых грамматических навыков путем их автоматизации в устной речи.

3. Включение речевых навыков в разные виды речи.

4. Развитие речевых умений.

Необходимым условием правильной практической ориентировки студентов является строгое соблюдение принципа одной трудности: все, кроме вводимого грамматического явления, должно быть студентам хорошо известно в данном предложении (образце).

Основным фактором, обуславливающим успех обучения речевой деятельности, являются упражнения, ибо в упражнениях, моделирующих деятельность, формируются, раз-

виваются и совершенствуются речевые навыки и умения.

Целесообразно выделить три типа упражнений для обучения студентов речевой деятельности:

- 1) языковые,
- 2) условно-речевые,
- 3) подлинно речевые упражнения.

Под подлинно речевыми понимаются упражнения в естественной коммуникации в различных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме). Естественная речевая коммуникация представляет собой обмен информацией, мотивированный целями и условиями обучения. В искусственных условиях овладения иностранным языком этот тип упражнений является наиболее творческим и самым сложным для обучающихся, поэтому он завершает всю систему упражнений и используется, как правило, для развития речевых умений (например, «Опишите ситуацию, изображенную на рисунке», «Прослушайте текст, прокомментируйте поступки действующих лиц» и т.д.).

Упражнения, имитирующие речевую коммуникацию в учебных условиях, являются учебно-речевыми или условно-речевыми (например, «Ответьте на вопросы по рисункам», «Ответьте на вопросы, употребив указанную грамматическую форму» и т.д.). Этот тип упражнений является наиболее эффективным для целенаправленного формирования речевых навыков во всех видах речевой деятельности.

К языковым относятся все упражнения, в которых нет никаких признаков коммуникативности, или упражнения с некоторой речевой направленностью.

К первому виду языковых упражнений относятся все языковые аналитические упражнения (например, «Перепишите предложения, поставив глаголы в нужном времени», «Дополните предложения соответствующими глаголами» и т.д.), а также так называемые тренировочные (предречевые, формальные) упражнения (например, «Перепишите предложения в вопросительной форме», «Образуйте из двух предложений одно сложноподчиненное», «Постройте предложение по образцу» и т.д.).

Ко второму виду относятся упражнения, содержание некоторых элементов учебной речевой коммуникации (например, «Замените прямую речь косвенной», «Напишите предложения в пассиве» и т.д.).

Литература:

1. Диховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков.- М.: Высшая школа, 2005. - 365 с.
2. Миролюбов, А. А., Парахина, А. В. Обная методика преподавания иностранных языков - М.: Просвещение, 2003 - 310 с.

Омарова М.А.,

т.ғ.к., Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың қазіргі шығыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы

Смагулова К.К.,

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың қазіргі шығыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы

СТУДЕНТТЕРГЕ ҚЫТАЙ ТІЛІНДЕГІ МАМАНДЫҚҚА ҚАТЫСТЫ МӨГІНДЕРДІ АУДАРУДЫ ИГЕРТУ

Кез-келген тілді шет тілі ретінде оқытуда аударма мәселесі менгертуі күрделі аспектілердің бірі болып табылады. Оны шет тілі грамматикасының студенттің ана тілінің ережелеріне ұқсамайтындығымен түсіндіруге болады. Қытай тілінен қазақ немесе орыс тілдеріне аударудағы басты қиындық, ең алдымен, қытай тілі сөйлемдерінің құрылымымен тікелей байланысты. Қытай сөйлемдерін дұрыс аудару үшін оның грамматикалық құрылымын түсініп алу қажет, дәлірек айтсақ, сөйлемнің тұрлаулы және тұрлаусыз мүшелерін тауып алу керек. Қытай сөйлемдері тұрақты сөз тәртібі негізінде құралады, негізгі құрылымы мынадай: бастауыш-баяндауыш-толықтауыш. Сөйлем қаншалықты күрделі болғанымен, бұл тәртіп өзгермейді. Алайда бұл ережені студенттерге менгертуде біраз

қиындықтар туындайды. Олар қытай тілінің сөйлемдерін аударғанда өз ана тілдерінің (қазақ немесе орыс) ерекшеліктеріне сай аударып жатады. Бұл өз кезегінде аудармадағы қателіктерге алып келеді. Қазақ тілі мен орыс тілінің қытай тілі грамматикасынан айырмашылықтары өте көп. Мысалы, қытай тілінде сөздер арасындағы грамматикалық байланыс сөз тәртібі арқылы берілсе, орыс тілінде сөз формасы арқылы көрсетіледі. Қазақ тілінде сөйлемдегі грамматикалық байланыс сөз формасымен де, кейбір сөйлем мүшелерінің орналасу тәртібімен де көрсетіледі (мысалы, баяндауыштың үнемі сөйлем соңында болуы), ал орыс тілінде сөз формасы дұрыс болса болғаны, сөздер өртүрлі ретпен орналасып, сөйлем грамматикалық тұрғыда дұрыс болып есептелінеді. Осыған байланысты мөгін аударуда студенттер сөйлемдегі дұрыс сөз тәртібін сақтауда қиындықтарға кездеседі.

Халықаралық мамандықтарға арналған мөгіндерді аударуды бастамас бұрын студенттерге аудару барысында жөңілдік туғыру үшін газет мөгіндерінде жиі кездесетін мамандыққа байланысты сөз тіркестерін алдын-ала менгерту абзал. Мысалы, итін айтсақ, мынадай сөз тіркестерін келтіруге болады: “**國際協定**” - халықаралық келісім, “**雙邊關係**” - екіжақты байланыстар, “**政府間協定**” -

үкіметаралық келісім, “**加強合作**” - ынтымақтастықты ығыайту, “**土地面積**” -

жер көлемі, “**少數民族**” - аз ұлттар, “**和平共處五項原則**” -

бейбіт қатар өмір сүрудің бес қағдасы, “**總產值**” - жалпы

ұлттық өнім, “**發言權**” - сөз бостандығы және тағы да

басқалары. Осындай сөз тіркестерін ауызша және жазбаша жері отырып, студенттерді жаттап алуға машықтандыру керек. **Өкім** білетіндей қытай тілінде жазбаша жазып жаттап алу **бірінама** қиындық тудырады, сондықтан да бастапқы кезеңде аузынан болса да жаттап алу өте маңызды.

Халықаралық мамандықтарға арналған мөгіндерді аударудағы **көнегі** қиындық - географиялық атаулар мен адам аттарын **аулау** мүшелесі. Мамандыққа байланысты мөгіндерде жер атауы мен адам аттары жиі кездеседі. Ал олардың жалқы