



SDU

SÜLEYMAN DEMIREL UNIVERSITY
Committed to Excellence



LINGUA ЯЗЫК

«ТЛІ МОДЕРНИЗАЦІЯСЫ: УАҚЫТ ТАЛАБЫ»
атты Халықаралық ғылыми-теориялық конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ
29-30 мамыр, 2015 ж.

МАТЕРИАЛЫ
Международной научно-теоретической конференции
«МОДЕРНИЗАЦИЯ ЯЗЫКА: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ»
29-30 май, 2015 г.

MATERIALS
of the International scientific-theoretical conference
«MODERNIZATION OF LANGUAGE: REQUIREMENT OF TIME»
May 29th and 30th

МАПРЯЛ аясында
Под эгидой МАПРЯЛ
Under the aegis of MAPRYAL

Әл-Фараби ағындағы Қазақ ұлттық университеті филология, әдебиеттану және әлем тілдері факультеті жалпы тіл білімі және шетел филологиясы кафедрасының қазақ хандығының 550 жылдығына арналған «XVIII Аханов оқулары»

«ТІЛ МОДЕРНИЗАЦИЯСЫ: УАҚЫТ ТАЛАБЫ»
ағты халықаралық ғылыми-теориялық конференциясының
МАТЕРИАЛДАРЫ
29-30 мамыр

МАТЕРИАЛЫ

Қазақстанның национальнаны университеті им. аль-Фараби факультет филология, литературоведения и мировых языков кафедрасының тіл білімі және шетел филологиясы кафедрасының қазақ хандығының 550 жылдығына арналған «XVIII Аханов оқулары»

ХVIII Международная научно-теоретическая конференция «Ахановские чтения»
«МОДЕРНИЗАЦИЯ ЯЗЫКА: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ»
посвященная 550 летию казахского ханства
29-30 мая

MATERIALS

of the International scientific-theoretical conference

«MODERNIZATION OF LANGUAGE: REQUIREMENT OF TIME»
«XVIII Akhanov readings» devoted to the anniversary of Kazakh Khanate
May 29th and 30th

Алматы, 2015

Уматова Ж.М.
Речевая агрессия: формы и сферы проявления..... 108

МОДЕРНИЗАЦИЯ ЯЗЫКА И НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Баяндина С.Ж., Луклянов А.Х.
Дискурсивная практика программиста..... 112

Бекмамбетова З.Ж., Хаирова Г.М.
Применение информационных технологий при обучении русскому языку
и литературе..... 115

Бокулева Б.С., Исмагулова С.А.
Қазақстанда хинди тілін оқыту үдерісі..... 119

Джақсыбаева К.Ш.
Қазақ тілін инновациялық технологияларды пайдалана отырып оқытуын тімділігі..... 122

Жаулықбаева А.А., Махарова Г.С.
Interactive teaching methods of foreign languages in a high school: the case study method..... 124

Қарабаева Б.Н., Мадиева З.К., Рахметова В.Ж.
Ағылшын тілі сабақтарында мәтінмен жұмыс істеудің интерактивті әдістері..... 128

Несипбаева З.С., Абдуллаева Г.А.
Жасөспірімдерді рухани адамгершілікке тәрбиелеу өзекті мәселені шешу жолдары..... 130

Несипбаева З.С., Луговская Е.И.
Проблемы комплексного подхода в формировании поликультурной личности
на уроках иностранного языка..... 133

Самыгулина Ф.
Стратегии лингвирования в онтогенезе и обучение языку..... 136

Сунтыбаева Н.А., Тулебаева Б.Б., Исабаева Б.К., Жиренинина Г.А.
Жаңа педагогикалық технологиялардың оқу үдерісінде алатын орны және
атқаратын қызметі..... 139

Тасмелирова Б.И., Бекмашева Б.Н.
Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов
языковых вузов..... 142

Аргуньбаева А. Akhmetzhanova Z.
Students' Response to Learning Russian-English False Friends through Project-Based
Learning..... 145

William P. Rivers
Language skills and the global talent gap..... 146

МОДЕРНИЗАЦИЯ ЯЗЫКА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКАХ

Абдыман Ж.О.
Структурные особенности инаугурационной речи (на материале инаугурационной
речи Н. Назарбаева)..... 149

Чарышова Г.А., Косманова Ж.Б.
Мәдениеттің лингвистикалық аспекті және оның қоғамдағы ролі..... 61

Субботина А.А.
Мәдениеттің лингвистикалық аспекті және оның қоғамдағы ролі..... 63

МОДЕРНИЗАЦИЯ ЯЗЫКА И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВА

Азаматова А.Х., Мухоморова А.З.
Құрастырылған тілдік жүйеде ұлттық мәдениеттің сақталуы..... 64

Абдылаттарова Г.А.
Пүрнәм тілдік құбылыс ретінде..... 66

Анарбекова Ұ.
Қазақстанның қазіргі таңдағы тілдік жағдайы..... 70

Аргингазина Ш.Б.
Тіл – мәдениет көрсеткіші..... 74

Бектемирова С.Б., Ералиева А.
«Марапаттау» сөйлеу актілерінің ерекшеліктері..... 77

Борисбаева Г.А.
Топонимдік аңыздардағы әйел бейнесі..... 81

Жумбаева А.К.
О современных направлениях исследования полилингвальной коммуникации
в условиях языковой ситуации Казахстана (социолингвистические и
лингводидактические аспекты)..... 84

Кенжеқанова К.К.
Когнитивтік лингвистиканың интерпретациясы..... 87

Мадиева Г.Б.
Глобализация и интеграция: современное лингвистическое образование
(к постановке вопроса)..... 90

Мадиева Г.Б., Алибекова Ф.
Онимдер – этникалық мәдениеттің куммулятивті таңбалары..... 93

Мадиева Д.
Модернизация языка: англицизмы в названиях мероприятий (к постановке
проблемы)..... 95

Попова Н.В., Сабырбаева Н.К.
Использование монологического высказывания при обучении иностранным
языкам..... 99

Рахметова В.Ж., Карабаева Б.Н., Мадиева З.К.
Коммуникативная компетентность будущих специалистов как основа высокого
профессионализма..... 102

Seth Agbo
The role of language and national cultural identities in the modernization of society..... 105

Тарбаева Ж.Т.
Саяси дискурстағы манипуляция мәселесінің ерекшеліктері..... 108

только чьим-то братом». «Если ребенок спросит: «У тебя есть брат?», он может ответить отрицательно. Однако если ему указать на его брата, ребенок скажет: «Это Коля». На следующем этапе развития мышления и речи на тот же вопрос («У тебя есть брат?») он будет отвечать положительно («Это Коля»). Но если спросить дошкольника: «А у Коли есть брат?», он ответит: «Нет, у Коли нет брата». Сам себя ребенок еще не считает братом Коли, потому что слово *брат* имеет для него не относительное, а абсолютное значение. Таким образом, «становление лексико-семантической системы идет одновременно с развитием сознания, которое меняет свое смысловое и системное строение» [2, 213].

Как видим, специфика детской речевой практики определяется закономерностями когнитивного развития индивида [7], обусловленного особенностями онтогенеза когнитивных стилей. Подобное своеобразие речемыслительной деятельности ребенка в дошкольном возрасте эксплицируется в характере овладения им как концептуальной, так и знаковой систем. Смоделировав данные процессы позволяет исследованию логики овладения лексическим значением слов [6, 84]. Этот факт определил выбор метода толкования слов как способа исследования особенностей когнитивных стилей в онтогенезе. В результате проведенного эксперимента с детьми (от 3 л.бмес. до 8 л.6 мес.) было получено более 4000 семантических дефиниций. На основе анализа полученного речевого материала были выделены две основные группы способов дефинирования, условно названные симпрактической и синсемантической стратегиями.

Один из путей толкования значения слова, предполагающий осмысление обозначаемого им предмета или явления через введение его в ситуацию, описание действия, наглядный образ, функцию предмета (то есть через конкретный опыт и практику ребенка), был определен как симпрактический. Например, *умывальник* – *там надо мыть, где моют руки и лицо, и себя моют* (М., 4 г. 2 мес.). «*это называется моем руки с мылом*» (Д., 3 г. 6 мес.). Так, дошкольники (3.6-, 4-, 5-, 6-летние), определяя семантику лексических единиц, чаще описывают конкретные действия предмета или с предметами, конкретные образы, ситуации, в которые вовлекается референт или ассоциируемый со словом предмет, то есть используют симпрактическую стратегию определения семантики лексем.

Второй способ дефинирования может быть квалифицирован как синсемантический, так как он базируется на анализе морфологической и семантической структуры слова и на введении его в систему сложных отношений и связей, позволяющих отнести обозначаемый предмет к определенной категории предметов на основе каких-то общих признаков. Например, *кофейник* – «*это такой предмет, в котором можно варить кофе*» (М., 5 л. 7 мес.), «*это такой прибор, которым кофе наливают с него, кофе там готовить*» (Д., 6 л. 3 мес.). К рассматриваемой категории высказываний были отнесены парадигматические реакции ребенка на слово, репрезентированные в эксперименте явлением синонимизации. Кроме того, в данную группу вошли неузуальные детские интерпретации лексем, созданные ребенком на основе морфологического анализа слова (продиктованные значением суффикса). Подобные дефиниции показывают достаточно глубокий уровень осмысления семантики производного слова. Способы толкования значения слов, отнесенные к данному типу, демонстрируют умение респондента абстрагироваться от своего конкретного опыта взаимодействия с обозначаемым предметом, а также вычленив в нем совокупность признаков, на базе которых его можно ввести в ряд других предметов, имеющих схожие характеристики. Ответы этой категории носят не наглядно-действенный и образный характер, а логико-знаковый. Они являются результатом аналитической работы информанта. Школьники (в отличие от детей дошкольного возраста) в подавляющем большинстве уже способны абстрагироваться от конкретной предметности мира, лексической единицы как элемента языковой системы. В то же время структура их дефиниций коррелирует с речевой формулой, применяемой взрослыми, характеризуется большим количеством, а также возникновением самонстражений, указывающих на сформированность

понятия о языковой норме. Одним словом, дети школьного возраста при интерпретации значения слов скорее опираются на синсемантическую стратегию, предполагающую осмысление лексической единицы как компонента языковой системы знаков.

Результаты проведенного эксперимента демонстрируют тот факт, что с возрастом число симпрактических дефиниций уменьшается. Наибольшее их количество встречается в ответах четырехлетних испытуемых (70,18%), а наименьшее – в ответах восьмилетних (25,40%). В то же время подавляющее большинство взрослых (96,67%) при определении значения слов использует синсемантический способ толкования лексем.

Подводя итоги, заметим, что специфика речемыслительной деятельности ребенка в возрасте от 1,5-2 до 5-6 лет эксплицируется в особенности овладения им концептуальной и знаковой систем. Ярко иллюстрируют эти процессы наблюдающиеся в разных возрастной период закономерности овладения лексическим значением слов. Как показывает экспериментальное исследование, последовательное формирование лексико-семантического компонента в языковом сознании ребенка предполагает переход от симпрактической интерпретации лексических значений к синсемантической, что следует учитывать при создании различных методик обучения языку детей разного возраста.

1. Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе // *Избранные труды по психолингвистике*. – М., 2003. – 320 с.
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Возрастная психолингвистика // *Основы психолингвистики*. – М., Лабиринт, 2001. – 304 с.
3. Деслин В.Л., Валюнова Л.Я., Долинчина И.Б. Язык и функциональная асимметрия мозга // *Нейропсихолингвистика: Хрестоматия / Составитель К.Ф. Седов*. – М., 2009. – С. 110-120.
4. Кубракова Е.С. Аналогия и формирование правил в детской речи // *Детская речь: лингвистический аспект*. – СПб: Образование, 1992. – С. 5-14.
5. Ротенберг В.С. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур // *Вопросы философии*. – 1984. – № 4. – С. 78-86.
6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шаширович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / *Изд. 2-е*. – М., 2009. – 328 с.
7. Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. – М., 2011. – 252 с.

ЖАҢА ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ АЛАТЫН ОРНЫ ЖӘНЕ АТҚАРАТЫН ҚЫЗМЕТІ

Сүттибаева Н. А. Тулеубаева Б. Б. Исбаева Б. К.,
Жиреншина Г. А. Nurbanu74@mail.ru
(Аль-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан)

Кілт сөздер: инновация, педагогика, аксиома.

Жоғары білімді дамытудың негізгі үрдісі мамандар даярлау сапасын арттыру, қарқынды ғылыми-зерттеу қызметімен ықпалдасатырған инновациялық білімді дамыту, жоғары оқу орындары зерттеулерінің әлеуметтік сала мен экономиканың қажеттіліктерімен тығыз байланысы, білім беру және жаңа технологияларды жетілдіру болып табылады.

Қазіргі заман жағдайында жоғары білім беру жүйесіне бірінші кезектегі міндет жоғары білікті мамандарды даярлауды жетілдіру болып табылған, оны айырықша сала ретіндегі түсуінді кездесетін жаңа сала мен қоғамдық мәртебе, ықпалдық пен бейімділік беру қажет. Осы міндетті жүзеге асыруда жаңа педагогикалық технологиялардың алатын орны ерекше.

Жаңа технологияның білім кеңістігіне енуі – оның төменде келтірілетін туелсіз аксиомалардың барлық қағидаларын қанағаттандыра білуге тығыз байланысты болып келеді. Аксиома жүйесі аксиомалардың үш тобына тұрала. Оларға: педагогикалық технологияның

еліміздің біртұтас білім беру кеңістік аясына қосылу аксиомалары, оқу үдерісінің үлгілерін жасау аксиомалары, оқу үдерісін жетілдіру аксиомалары. Әрбір аксиоматикалық топқа үш аксиомадан келеді. Қосылған аксиомаларының бірінші тобына:

- педагогикалық технологияның ешбір білім беру кеңістігіндегі қажеттілік аксиомасы;
- педагогикалық технологияның «сұтас» жүйесіне сәйкестік аксиомасы;
- пәндік әдістемелік жүйелерге қатысты педагогикалық технологияның универсиалдылық аксиомасы.

Оқу үдерісінің үлгісін жасау аксиомаларының екінші тобына:

- оқу үдерісін параметрлеу аксиомасы. Мұндай кезде таңдан алынған параметрлер оқу үлгісін құрайды және ол өз кезегінде педагогикалық технологияның негізіне айналады.

Бірінші параметр – оқу-тәрбие үдерісінің максаттары мен бағыт бағдарлары жайындағы хабарларды кішігірім максаттар жүйесі бойынша беруді «Максаттық бағдар».

Екінші параметр – кішігірім максаттарға жетудің немесе жете алмау фактілері жайындағы басқару хабарларын беруді «Диагностика».

Үшінші параметр – диагностикадан ойдағыдай өтіп кетуді қамтамасыз ететін білім алушылардың өзіндік жұмыстарының сипаты, көлемі, ерекшеліктері жайындағы мазмұнды және сандық хабарларды қалыптастыруды «Дозалау».

Төртінші параметр – ол оқытушының әдістемелік ойларын оқу үдерісінің тұтастық және логикалық көрнекілік үлгілеріне аудару жайындағы хабарлар «Логикалық құрылым». Бұл параметрдің оқу үдерісі қағазайна байланысты сан-салалы хабарларды бере алатын қабілеті бар. Сондықтан да олар бұл параметрмен жұмыс істей білу ұстаздық технологиялық және педагогикалық шеберлік деңгейін таңғайды. Бұл параметр оқу үдерісінің логикалық құрылымының жай ғана көшірмесі емес, өйткені ол барлығы да технологиялық түрде көрініс табатын және белгілі бір технологиялық шаралар негізінде барынша жақсарып, үйлесімділік табуын жұмыс аймағы болып саналады. Бұл жердегі ұстаздың кәсіптік қызметін іс-жүзіндегі жүзеге асырылған технология деп бағалауға негіз бар сияқты.

Бесінші параметр – диагностикадан өтпеген педагогикалық кемшіліктер және түзетудің әдістемелік жолының мазмұны жайында хабарлар жеткізеді «Түзету».

- оқу үдерісі үлгісінің тұтастығы мен оның ширәлігі. Оқу үдерісін технологияландырудың ең басты объектісі кез келген пәндік тақырыбы болуы керек. Оқу тақырыбына бөлінетін уақыт міндетті түрде заңдастырылуы қажет. Тек қана оқу тақырыптарының жобасында бес параметрлердің көмегімен болашақ оқу үдерісінің негізі қаланады және дәл осындай оқу тақырыбы ғана технологияландырудың ширәлілігін қамтамасыз ете алады. Сөйтіп, біз кез-келген пән бойынша оқу үдерісін жобалауға толық мүмкіндік ала аламыз;

- оқу үдерісінің ақпараттық үлгісін технологияландыру аксиомасы. Оқу үдерісінің ақпараттық үлгісін технологияландыру бір оқу тақырыбының шеңберінде оқу үдерісі жобасының технологиялық картасын жасаумен тығыз байланысты болып келеді және мұнда оқу үдерісінің жотарына аталып еткен барлық бес параметрлері толық қамтылады. Мұндай технология оқытушыны технологиялық картаға сәйкес келетін барлық бес компоненттерді жобалаудың технологиялық шаралар жүйесімен қаруландыра алады. Ал технологиялық картаның өз басы тақырып бойынша жасалған оқу үдерісінің төлқұжаты ретін атқарады. Дәл осы сипаттағы оқу үдерісінің жобасын одан әрі айқындалу сабақтың арнайы жүйесі арқылы жүзеге асырылады.

Педагогикалық технологияның нәтижесінде болатын оқу үдерісінің жобасын қалыпта келтіру аксиомаларының үшінші тобына:

- ұстаздың кәсіби қызметін технологияландыру аксиомасы. Бұл аксиоманың ең бірінші кезекте оқытушының кәсіби қызметінің төменде атап өтілетін компоненттеріне тікелей қатысы бар;

Бірінші компонент – оқытушының өзін әдістемелік тәжірибесінің арқасында толық оқу жылына арнап жасаған оқу үдерісінің педагогикалық нұсқасын және мемлекеттік білім беру

стандарттарының талаптарын кішігірім максаттар ретінде бере білу. Ал осы айтылғандардың дер кезінде орындауы кез-келген мамандықтың мемлекеттік білім беру стандартынан ойдағыдай жүзеге асыруына себепкер болады. Кішігірім максаттардың бұл жүйесі саты түрінде көрініс таба алады, ал стандартқа ежелі соған кішігірім максаттар бұл арада баспалдақтар ретін атқарады. Басқаша айтқанда, бұл- білім берудің мемлекеттік стандартын кішігірім максаттар тіліне көшіру деген сөз, ал дәл осы жердегі кішігірім максат – білім алушылардың таып-біту және даму баспалдағы.

Екінші компонент – оқытушыдан, жобаның авторының педагогикалық шеберлік пен шығармашылықты талап етеді, өйткені бұл талап ете күрделі әдістемелік әрекет – дәстүрлі қолданыстағы тақырыптарды қайта қарау қажеттілігінен туындап отыр. Шығарымда да бүкіл оқу жылына арналған кішігірім максаттар оқу тақырыптарының арасындағы шекараны жойдын жаббертін секілді. Осы жағдайдан кейін оқытушы жинақтаған тәжірибесі мен технологиялық жағдайларға арқа сүйей отырып, өзінің авторлық әңбек құрылымын насихаттай алады.

Үшінші компонент – ол технологиялық картаны жобалауды кәсіби тұрғыдан жүзеге асыра білу қабілеті. Бұл компонентті педагогикалық шеберліктің шығы деп бағалауға болады, өйткені оқытушы оқу үдерісінің болшағына: байланысты өзіннің ойлары мен жоспарларын технологиялық картаның канондық реформасы ретінде егестетеді. Осы орайда мұндай кәсіптік қабілеттің өзін мән-мағынасы жағынан өте күрделі, көп компонентті, интегративтік екендігін ерекше атап өтуіміз керек. Сондықтан да болар қалыптасқан бұл жағдай оқытушыдан жоғары дамыған рефлексияларды қажет етеді.

Төртінші компонент - ол сабақтың ақпараттық картасын жасауды кәсіби тұрғыдан жүзеге асыра білу. Өйткені сабақтың инновациялық картасының жиылығы белгілі бір пәннің тақырыбы үшін болашақ оқу үдерісінің айқындалған жобасы ретінде қабылданады.

Бесінші компонент – ол екі педагогикалық объектіні кәсіби деңгейде салыстыра білу қабілеті. Олар: технологиялық карта мен сабақтың инновациялық картасының жүйесі түріндегі оқу үдерісінің жобасы мен сол сыныптағы оқу үдерісінің нақты нәтижелері. Осы орайда мұндай салыстырулардың белгілі бір параметрлер мен технологиялық шараларға сүйене отырып еткізілетіндігін атап өтуіміз керек сияқты. Мұндай салыстырулардың негізінде сол топтағы оқу-тәрбие жұмысының динамикасы мен диагностикасының нәтижелерін белгілеп отыратын арнайы мониторинг жатыр.

Қорыта келгенде, теория мен теория мен практикада оқытушылар оқыту іс-әрекетінен білім алушының танымдық іс-әрекетіне назар аударылады. Осыдан келіп, білім алушылардың оқу жұмысын белсендіру, олардың оқып үйренуге деген талпынысы, өзін-өзі кәсіби белсенділік қабілетіне іске асыру талаптары туындайды. Білім беру жүйесінің барлық буындарындағы белсенді оқыту тәжірибесі көрсеткендей, оның формалары, әдістері мен құралдары көмегімен дәстүрлі оқыту жүйесінде қол жеткізілуі қиын болған бірқатар міндеттерді нәтижелі түрде шешуге болады. Мәселен, тек танымдық қана емес, сондай – ақ кәсіби мотивтер мен мүдделерді қалыптастыру, мамақты жүйелі ойнауға тәрбиелеу: кәсіби іс-әрекет пен оның міндеттері туралы тұтас түсінік беру, ұжымдық ойнау мен практикалық жұмысқа үйрету, өзара әрекет ету мен қарым-қатынас жасаудың, жеке және біріге отырып шешім қабылдаудың біліктері мен дағдыларын қалыптастыру және т.б. Мұның бәрі болашақ мамақты даярлаудағы қолданылатын жана педагогикалық технологияларға байланысты да болатынын айқандай түсік.

1. Жансерікбаева А.Е. Проектная работа на занятиях иностранного языка // ИЯШ. - Алматы, 2004. - №3(09). 23 с.
2. Ломакина Н.А. Проектирование как ведущее направление модернизации современного педагогического образования // «Вестник высшей школы». - 2004. - № 1. 54 с.
3. Комаров А.С. Теоретический подход к проектированию английского языка // ИЯШ. - 2003. № 4. 12 с.

4. Гайнова Д. Э. Формирование коммуникативных умений у студентов ВУЗа на основе проектной технологии. Маг. Дисс. Алматы, 2003. 148 с.

5. Атаханов Р. Проекттік сабақ – берері мол сабақ // «Поиск/Іздентіс», -2002. №4. 220 с.
6. Кабыкбаева Д. С. Тілдік жогары оқу орында студенттерді мәдениетаралық қатысыма үйретудегі жоба технологиясын қолдану: Маг.дисс. – Алматы, 2009.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Тасемирова Б.Н., tasba@mail.ru,
Бекназарова Б.Н. bbeknazarova@mail.ru
(ҚазНУ им. аль-Фараби, Алматы)

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, компетенция, речевая деятельность, реферирование, опитирование

При профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов языковых вузов должны быть успешно реализованы различные цели (практические, образовательные, воспитательные и развивающие). В соответствии с этими целями полноценная профессиональная речевая деятельность на иностранном языке предполагает владение определенным языковым материалом, а также навыками и умениями исполнять этот материал в процессе говорения, письма, слушания и чтения. Это значит, что будущий специалист должен уметь принимать, перерабатывать и передавать информацию, которая связана с будущей профессиональной деятельностью. При этом он должен владеть информацией страноведческого характера, в том числе знанием реалий, имеющих место в стране изучаемого языка.

Ведущей целью обучения иностранному языку в языковых вузах является формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая предполагает способность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией конкретной целевой установкой и коммуникативным намерением.

Лингвострановедческая компетенция основывается на знании правил речевого поведения в определенных стандартных ситуациях, на знании национально-культурных особенностей страны изучаемого языка и на умениях осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями.

Мотивационный компонент модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку призван обеспечить решение проблем снятия эмоциональной напряженности, организации оптимального сотрудничества и поддержания деятельности на требуемом уровне активности. Он является эффективным средством повышения качества обучения в системе профессиональной подготовки студентов.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в языковых вузах должно быть ориентировано на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, отражать непосредственно профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для дальнейшего профессионального роста.

По мнению Алексеевой Л.Е. [3,26], в содержание обучения ИЯ необходимо включить:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, участвующие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения ИЯ как средством общения, в том числе в интер-культурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка;

- учебные и адаптивные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Принимая во внимание вышесказанное, можно выделить следующие структурные элементы содержательного компонента модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку:

- коммуникативные умения по видам речевой деятельности (на основе общей и профессиональной лексики);
- языковые знания и навыки;
- социокультурные знания;
- учебные умения.

Подробно остановимся на содержании некоторых компонентов. Основным структурным элементом выступают коммуникативные умения. Под коммуникативными понимаются умения реализовывать свои потребности в общении с помощью различных языковых средств. Знание слов, грамматических форм и конструкций само по себе не обеспечивает формирования коммуникативных умений. Необходим навык владения этим материалом для порождения или распознавания информации. [3,39]

При обучении устной речи большое внимание необходимо уделять монологической речи, а именно, логически связанному, мотивированному высказыванию на основе текста [2,39]. Монолог - речь одного лица, который выражает в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т.д. В монологической речи больше последовательности, стройности, плавности. В процессе говорения обучающийся сам устанавливает объем высказывания, выбирает определенную информацию и необходимые для ее выражения языковые средства. Монолог всегда предполагает наличие собеседника, поэтому его можно рассматривать как часть диалога. Монологическая форма общения предполагает владение такими способами изложения, как описание, повествование, сообщение, рассуждение, доказательство. А это, в свою очередь, вызывает необходимость формирования у обучающихся следующих коммуникативных умений: умение описать, изложить, сообщить, умение объяснять, доказать. Для обучения монологическому высказыванию студентов языковых вузов целесообразно использовать профессионально - ориентированный или научно - технический текст.

Главная особенность диалогической речи - это обязательное наличие разного характера вопросов. Диалогическая речь предполагает:

- умение свободно пользоваться определенными штампами, свойственными этой форме речи;
- умение понимать речь собеседника;
- умение быстро реагировать на высказывание собеседника;
- способность продолжать разговор, т.е. составлять такие реплики, которые заставят собеседника откликнуться на реплику.

Под речевой ситуацией следует понимать обстановку, совокупность обстоятельств (явлений, предметов) действительности, которая вызывает ту или иную речевую реакцию [1,70]. Речевые ситуации являются обязательным компонентом речевой коммуникации. В профессиональном иноязычном общении либо в ходе повседневного общения может иметь место не одна, а несколько сменяющих друг друга ситуаций общения.

Исходя из того, что в любой ситуации иноязычного общения всегда присутствует говорящий и слушающий, большое внимание следует уделять развитию навыков аудирования, т.е. умения понимать своих собеседников на слух. Аудирование - речевой вид речевой деятельности, представляющий собой восприятие и понимание речи на слух. В качестве основной цели выдвигается развитие у обучающихся способности: