

- проблеманы көріп, оны шешудің барлық аспектілерін және кезеңдерін таба білу;
- проблеманы топпен бірге шешуде өзінің қатысу ролін анықтау;
- проблемаға жүйелік талдау жасай алу;
- зерттеудің мақсатын және міндеттерін қоя білу;
- гипотеза шығарып, оны шешу жолдарын табу;
- хаотикалық ситуацияда негізгі мақсат пен міндеттерді таба білу;
- қажетті ақпаратты тауып, оған талдау жасап, жүйелеу және қорытынды шығару;
- стандарттық емес шешім қабылдап, соңғы нәтижеге жету;
- проблема бойынша алған білімдерінен қорытынды жасап, түйін шығару;
- жүргізілген зерттеулерге презентация ұйымдастыра алу;

Шығармашылық қабілеттерді дамытуда шығармашылық ойлауды немесе сыни ойлауды дамыту аса маңызды болып табылады. Бұл белгілі бір проблеманы шешудің жолдарын жаңадан ойластыру немесе жетілдіру.

Шығармашылық ойлаудың негізгі белгілері.

Оригинальдық - шығармашылық ойлаудың өзіне тән болуы, проблеманы шешудің өзгеше болуы, ерекше жауаптар беру қабілеті;

Икемділік - сұрақтарға түрлі жауаптар табу және бірден кірісіп кету қабілеті, бұл қабілет жауаптардың әртүрлі болу деңгейі, неғұрлым көп шешімдердің болу және қолдану мүмкіндіктері немесе шешімдерді өзгертіп, олардан жаңа мүмкіндіктер ашу арқылы анықталады;

Интеграция - бірнеше қарама қарсы шарттарды, принциптер мен пайымдарды ескеру қабілеті;

Сезушілік - проблеманың, құбылыстың немесе оқиғаның аз байқалатын тұстарын ескеру;

Шығармашыл ойлау туралы сөз болғанда сыни тұрғыда ойлау туралы айтып мүмкін емес. Сыни ойлау студенттердің түрлі саладағы кең көлемдегі және үнемі жаңарып отыратын ақпараттармен жұмыс істей алу дағдыларын, басқалардың ойын ескере отырып өз пікірін анық жеткізу, түрлі ойларды, танымдарды түсіне отырып, өзінің жеке ойын қалыптастыруға, проблемаларды шешуге, өздігінен жұмыс істей алу қабілетін арттыруға, топпен бірге жұмыс істеу және басқалармен қолайлы қарым – қатынас жасай алу қабілеттерін дамытады.

Шығармашылық қабілеттерді дамыту барысында жоғарыда айтылғандарды дамыта алсақ, студенттердің өз ойларын білдіріп, өздіктерінен тұжырымдама жасауына, оның шығармашылыққа бағытталуына, өздігінен білім алып, полимәдениетті дамыған тұлға болуларын жүзеге асыра аламыз.

Өзіндік жұмыс арқылы студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамыта отырып, біз студенттің кәсіби қалыптасуына ықпал жасап, шығармашыл ойлай алатын жан жақты тұлғаны қалыптастырамыз.

Жоғары оқу орындарында ағылшын тілі сабақтарында өзіндік жұмыс арқылы студенттердің шығармашылық қабілеттерін арттыру моделі студенттерді қажетті біліммен, біліктілікпен және дағдылармен қаруланған өздігінен жаңаша ой туындатып, шығармашылыққа бағытталған тұлғаны қалыптастыра аламыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңы // Егемен Қазақстан, 1999, 1 маусым.
2. Кузнецов С.А. Интегративный подход к решению основных проблем математического анализа в школе и педагогическом ВУЗе// Интеграция образования 2008 №3 стр 69-74.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова - М.: Педагогика, 1991. – С.480.
4. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя английского языка. –Минск: Вышейшая школа, 1999. -350 с.
5. Harmer J. How to teach English. Longman, 2007. -500 p.
6. Hyde S. Grammar and Critical Thinking in a Thematic Writing Activity. –USA, 2007. -150 p.
7. Richard P. How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. – USA, 2010. -200 p.

Редакцияға 16.12.2010 қабылданды.

Г. К. ТУСУПОВА

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

The article is dedicated to the problem of pronunciation formation of normative foreign language at the bearers of the Kazakh language in Language Higher Education Institute.

Специалистам в области иностранного языка в настоящее время необходимо безукоризненное владение функционально адекватной и коммуникативно-направленной иноязычной речью. Это порождает необходимость использования результатов исследований по контрастивной фонетике и фонологии при обучении произношению иностранного языка в языковых высших учебных заведениях.

В сопоставительной лингвистике существуют два направления: сопоставительное исследование языков в лингвистических и в лингводидактических целях. На сопоставительном исследовании языков в теоретическом аспекте акцентировали свое внимание многие ученые, например: В.Г. Гак, Ю.С. Маслов, Дж. Буранов. В целях оптимизации обучения неродному языку на основе сопоставительного анализа родного и изучаемого языков выполнены многие труды, представляющие немалый интерес. В этом направлении наиболее известны имена Р. Ладо, Г. Никеля, Ч. Фриза, Л.В. Щербы.

Вопросы, разработанные названными исследователями, не утратили своей актуальности по сей день и получили интенсивное развитие.

Авторами когнитивных моделей являются А. Кнапп-Поттхофф и К. Кнапп [1], У.К. Юсупов [2], которые рассматривают перенос единиц и правил родного языка как стратегию преодоления проблем при обучении иностранному языку.

Вопросы обучения иноязычному произношению в казахской аудитории рассматривались Т.Б. Айтжановым, М.К. Исаевым, в работе “Фонетическая интерференция в русской речи казахов” М.М. Копыленко и З.К. Ахметжановой. Работа Т.Б. Айтжанова посвящена проблемам обучения французскому произношению в казахской аудитории. В работе М.К. Исаева рассматривается фонетическая интерференция при казахско-английском искусственном двуязычии.

Вопросам, касающимся трудностей произношения учащихся с казахским языком обучения при изучении немецкого языка, посвящены труды А.И. Рабиновича, А.Е. Карлинского. Изыскания этих авторов носили лингвистический характер и не имели целью разработать методику, способствующую преодолению интерференции при обучении навыкам иноязычного произношения.

В настоящее время обучению иностранным языкам уделяется в нашей стране большое внимание, повышаются требования к уровню овладения иностранным языком. В этих условиях вопросы процесса освоения языка становятся более значимыми.

Ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующее-ситуативный этапы формирования навыка выделяет С.Ф. Шатилов [3]

Восприятие, запоминание и представленность лексических единиц в лексиконе человека зависят от их звуковой структуры и ритмического оформления. Это показывает, что произносительная компетенция во многом определяет степень коммуникативной компетенции изучающего иностранный язык и играет важную роль в обретении и развитии знаний в области орфографии, морфологии, синтаксиса и лексики.

Результативность процесса освоения грамматических явлений, употребления правил орфографии, овладения лексическими единицами иностранного языка во многом зависит от особенностей функционирования звукового уровня иностранного языка.

Способность адекватного восприятия и воспроизведения единиц иностранного языка является важным при освоении лексических единиц и пополнении лексического минимума в процессе изучения иностранного языка, для достижения цели коммуникативно-направленного обучения.

Субординативный тип билингвизма, когда обучающийся связывает новые лексемы и фонемы со словами и звуками родного языка возникает на начальном этапе изучения иностранного языка.

На данном этапе обучения необходимо преодолеть фонетически обусловленные ошибки и устранить причины, вызывающие интерференцию. Фонетическая обусловленность может быть двух видов: изучающий иностранный язык может не слышать разницы между звуками родного и иностранного языков. Ошибки зависят от сенсорных, перцептивных способностей человека или особенностями артикуляционной базы родного языка. Они также могут быть вызваны чрезмерным стремлением максимального приближения своего произношения произношению носителей языка.

Когнитивные операции, целенаправленно применяемые изучающим язык для узнавания элементов и правил иностранного языка, проверки правильности своих знаний и обретения возможности их дальнейшего применения, направленные на долговременные цели, поддерживающие мотивацию называются стратегиями изучения.

Данные операции могут быть направлены на ближайшие цели, связанные с преодолением разницы между степенью коммуникативных требований и возможностей изучающего на определенном этапе обучения языку. В этом случае их следует понимать как коммуникативные стратегии.

Стратегии и процессы являются формами усвоения языка. Протекание генерализации может базироваться на всеобщих когнитивных принципах, которые являются значимыми для всех умственных способностей или на врожденных лингвистических категориях – лингвистических универсалиях.

Интерференция звуковых единиц может быть обнаружена на различных участках звуковой системы, и в сегментных, и в супraseгментных средствах.

Трансфер и интерференция на фонологическом уровне являются переносом известных обучающемуся звуковых и интонационных образцов и слоговых программ родного языка при формировании структур изучаемого иностранного языка.

На основе рассмотренного материала можно утверждать, что проявления интерференции при обучении произношению иностранного языка объясняются тем, что интерференция относится к процессам, которые действуют неосознанно, что фонологический уровень наиболее подвержен интерференции по двум причинам: высокий уровень автоматизации произношения родного языка и неразвитость металингвистических знаний в области фонологии.

При обучении произношению нужно обеспечить студента необходимыми знаниями в области фонетики и фонологии иностранного языка в сопоставлении с имеющимися знаниями в этой области, касающимися родного языка. Необходимо довести правильное артикулирование звуков немецкого языка и использование правил их функционирования до автоматизма.

Во избежание действия процессов симплификации и сверхгенерализации в произношении необходимо обучение артикуляции и позиционно-комбинаторным особенностям звуков изучаемого иностранного языка на начальном этапе обучения языку. В рамках синтагматической интерференции казахского языка при изучении немецкого языка рассматриваются явления плюс-сегментации и минус-сегментации.

В рамках парадигматической интерференции, например, казахского языка при изучении немецкого языка рассматриваются явления недодифференциации, фонетической субституции, передифференциации и реинтерпретации.

С целью оптимизации работы над произношением в языковом вузе в условиях отсутствия отдельного курса практической фонетики необходимо учитывать этапы выработки навыка, выделяемые С.Ф. Шатиловым.

В рамках методики работы в казахской аудитории языкового вуза мы предлагаем организацию работы над произношением, при которой ознакомление с речевым материалом по тематике занятий предполагает этап ознакомления с фонетическим материалом, который осуществляется в адекватных естественным речевых условиях. При осуществлении «анализа» фонетический материал, разработанный для казахских групп с учетом особенностей родного языка, используется в работе во внеаудиторное время в рамках самостоятельной работы.

Студенты выполняют упражнения и задания, предлагаемые со слуховой и зрительной опорой, предусматривающие запись на магнитофон, выполнение контрольных тестов. Этот этап рассматривается нами как стереотипизирующе-ситуативизированный этап формирования произносительных навыков. На занятиях студенты под руководством преподавателя могут, например, сформулировать правила ассимиляции в немецком языке по встречающимся в тексте случаям данного фонетического явления. Преподаватель обращает внимание студентов на фонетические явления и помогает правильно сформулировать правила и обобщить их.

При демонстрации фонетического материала, ознакомлении со способами произнесения, при использовании упражнений в дифференциации и при воспроизведении, то есть при реализации каждого из компонентов названного этапа необходимо учитывать прогнозируемые проявления интерференции и целенаправленно использовать виды упражнений для их преодоления и предупреждения. Упражнения в дифференциации и идентификации рассчитаны, в рамках рассматриваемого этапа, на закрепление фонетического материала, представляющего наибольшую трудность для казахской аудитории. Например, для закрепления правильного восприятия на слух мы рекомендуем использование упражнений, материал которых служит для закрепления произношения гласных немецкого языка с учетом шестнадцати видов трудностей, для закрепления произношения согласных немецкого языка с учетом девяти видов трудностей.

Упражнения на прослушивание отличаются большим разнообразием. В них предлагается использование более сложных образцов. В этих упражнениях звучащие образцы являются основными для декодирования чужой речи и для собственного произношения. Заданиями к таким упражнениям являются следующие: прослушать и повторить, прослушать и написать диктант; вставить, например, «а» или «ah». Материал этих упражнений может иметь вопросно-ответную форму, может быть подан в форме небольших текстов, перечня слов или предложений. По результатам выполнения заданий к таким упражнениям можно контролировать адекватность восприятия звучащего.

Для казахских групп данный вид упражнения можно использовать, например, при закреплении правил словесного ударения.

Упражнениями на повторение звучащего образца являются те, в которых встречается также вопросно-

ответная форма, но вопрос является двойным, предлагаются на повторение два вопроса, второй из которых содержит предположение и подтверждается в ответе; а также упражнения, при выполнении которых обучающимся нужно самим найти недостающую часть перед произнесением. Материалом этих упражнений могут быть не только слова, но и предложения. Эти упражнения могут иметь разнообразные задания. Позитивной стороной этих упражнений считается концентрация внимания сразу на разных аспектах, например, на произношении, на поиске правильного артикуляционного, правильной грамматической формы, что является полезным для производства речи на немецком языке.

При обучении произношению рекомендуется использование также упражнений на репродукцию. В этих упражнениях предусматривается повторение и закрепление уже отработанного материала.

Проводить этап закрепления необходимо с учетом всех возможных влияний казахской фонетики и фонологии, последовательно снимая трудности произношения и автоматизируя только правильную артикуляцию, акцентирование и интонирование. При таких условиях разнообразие используемых упражнений обеспечит устойчивость навыков немецкого произношения.

Упражнения для работы над произношением на занятиях делятся на упражнения, закрепляющие навыки чтения вслух, и упражнения, рассчитанные на говорение. При подготовке чтения вслух обучающиеся используют знания и умения артикулировать и коартикулировать звуки, акцентировать, интонировать, паузировать немецкую речь.

Упражнения, закрепляющие навыки чтения вслух, и упражнения, рассчитанные на говорение, мы используем для реализации этапа. При подготовке чтения вслух обучающиеся используют знания и умения артикулировать и коартикулировать звуки, акцентировать, интонировать, паузировать немецкую речь. При чтении вслух выявляется степень адекватности произношения. Упражнения для тренировки правильного произношения при употреблении немецкого языка содержат задания, предусматривающие говорение, например, выразить поздравления.

Опираясь на анализ упражнений по фонетике немецкого языка, сделанный Х. Дилинг и У. Хиршфельд, и «Настольную книгу преподавателя иностранного языка», можно утверждать, что имеется большое разнообразие фонетических упражнений, способствующих развитию произношения, доступных для отделений немецкого языка высших учебных заведений. На основе этого анализа можно отметить отсутствие упражнений на чтение вслух на немецком языке вместе с диктором. Отсутствие таких упражнений можно объяснить тем, что для достижения коммуникативных целей они имеют косвенное отношение, так как чтение рассматривается в основном только для получения информации и ознакомления с лексическим и грамматическим материалом. Это может быть связано также с тем, что аудиоматериалы с диалогами и монологами с целью сохранения аутентичности материала предоставляются в говорении.

Для студентов языковых вузов обучение чтению вслух на иностранном языке является важным для их профессиональной деятельности. В учебниках по практическому курсу иностранного языка встречаются задания: «прочитайте текст», в учебниках по фонетике встречаются упражнения с заданием читать тихо вместе с диктором, предполагающее тихое чтение хором.

При обучении произношению в казахской аудитории в рамках работы над видом речевой деятельности – чтение – предлагается использование текстов для чтения со слуховой опорой. При этом звучащий вариант текста предъявляется только тому студенту, который читает вслух (с помощью наушников), остальные следят за чтением, звучащий вариант предъявляется каждому при продолжении им чтения. Выполнение таких упражнений обеспечивает активизацию имитации, выравнивание темпа чтения, одновременное действие двух каналов – слухового и зрительного, которым облегчается понимание содержания; сравнение собственного произношения при чтении с произношением диктора, присутствие элементов кодирования и декодирования, отрабатывается произношение новых слов, встречающихся в тексте. Такая организация чтения предполагает повышение эффективности восприятия иноязычного материала на слух, способствует обучению произношению. Использование таких упражнений снимает необходимость прерывать чтение для исправления ошибок, так как студент может контролировать правильность чтения, опираясь на звучащий вариант. Одновременное задействование в процессе восприятия зрения и слуха позволяет сохранить до 60 % информации. Студент получает возможность выработать компенсационные умения.

На занятиях практического курса иностранного языка во время первого цикла обучения иностранному языку в языковом вузе использование таких упражнений может быть частым. При контроле произношения определенного звука в аудиозаписи может быть пропущено звучание этого звука в разных позициях. Эти упражнения можно использовать при закреплении и контроле произношения вводных предложений, косвенной речи, обращений, эмоциональных конструкций. После чтения текста обобщаются правила произношения.

Так как типовая программа для русских и казахских отделений выдвигает единые требования для работы над произношением, такие упражнения можно использовать и в русскоязычных группах.

В учебниках зарубежных изданий для продуцирования диалогической речи часто предлагаются упражнения, где содержатся тексты диалогов-образцов, которые предоставляются и в аудиозаписи. Далее даются перефразированные варианты реплик этого диалога. Студенты слушают диалог, читают,

преподаватель проверяет понимание содержания. Составляют диалог по заданной форме и проигрывают его. В рамках нашей методики материал данных учебников использовался в тех же целях, но при другой последовательности выполнения заданий. Преподаватель дает исходную тему разговора, ситуацию, первые или последние реплики диалога. Это делается с целью стимулирования процессов речевого производства. После этого используется аудиозапись диалога. Студенты проверяют правильность составленного ими диалога, находят разницу между собственным и звучащим диалогом. Такая организация работы над диалогом способствует влиянию произношения диктора на произношение студентов. Составление подобных диалогов с использованием данных в упражнении вариантов реплик может быть следующим заданием.

Фонетические упражнения, рассчитанные на говорение, могут способствовать развитию умения выбирать логику построения своего выступления и тактику речевого поведения. Выступление может строиться на основе соблюдения последовательности: вступление в разговор, обоснование собственного мнения, подведение итога суждения. Итогом суждения является выражение мнения, которое обосновывается предыдущими предложениями для убеждения собеседника. Необходимостью обучения нормативно правильному интонированию и ознакомления с его фоностилистическими вариантами связано использование ТСО, видеофрагментов, содержащих диалоги.

ЛИТЕРАТУРА

1. Knapp-Potthoff A., Knapp K. Fremdsprachenlernen und -lehren. – Mainz, 1982. – 238 S.
2. Юсупов У.К. Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина // методы сопоставительного изучения языков. Ответственный редактор: чл. Кор. АН СССР Ярцева В.Н. – Москва: Наука, 1988. – С. 6-11.
3. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – 2-е изд. -Москва: Просвещение, 1986. – 223 с.

Поступила в редакцию 29.12.2010.

ҚҰҚЫҚТАНУ ПРАВОВЕДЕНИЕ



Г.Ж. ТУЛЕУБАЕВА

ЖЕРДІ АЙМАҚТАРҒА БӨЛҮДІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ ЖӘНЕ ДАМУЫНЫҢ ТАРИХИ-ҚҰҚЫҚТЫҚ АЛҒЫШАРТТАРЫ

In article is dedicated the history of developing of zoning. Since the early decades of the XX century, the most widely employed land use control, the most important form of governmental control of land use in urban areas has been «zoning». It is in fact the workhorse of the planning and, locally, the environmental movement in the country.

XX ғасырдың алғашқы он жылдықтарында кеңінен қолданылған және қалалық территорияда жерді пайдаланудың мемлекеттік басқаруының маңызды нысаны «аймаққа бөлу» болып табылды [1, 199-216]. Эдвард М. Бассеттің пікірінше, «аймаққа бөлу» «жерді әр түрлі реттелетін аудандарға бөлу» деп анықталады [2] және шындығында ол жоспарлауды әрекетке асырып отыр және жергілікті масштабта елдің экологиялық қозғалысы болып отыр [3, 119; 121]. Оның орны ауыстырылмас жоспарлау құралын мойындағанын келесіден байқауға болады: «1981 жылғы баяндаманың мәліметтері бойынша, аймаққа бөлу кодексінде 10 000-нан аса халқы бар 98% қалалар ғана емес, сонымен қатар 5 000-нан кем емес халқы бар 90% қала маңындағы муниципалитет және 5 000-нан кем емес халқы бар қала маңындағы муниципалитеттердің жартысында аймаққа бөлу қабылданған» [4]. Себебі, аймаққа бөлу бұл нақты детальдарымен орын алған заңнамалық процесс.

Аймаққа бөлу түсінігі Италиядан басталып Францияға дейін таралған жалпы жоспарлаудың Қайта өрлеу (Ренесанс) дәуіріне жатады; ол 1666 жылғы өрттен кейін Лондон үшін Christopher Wren Сэрның танымал жоспарымен белгілі және Құрама Штаттарындағы L'Enfant's Вашингтон и Индианаполис қалаларын алғашқы болып жоспарлаған; оның бұл елдегі алғашқы дамуында Нью-Йорк қалалық жоспары болды, бұл жоспарлау Швеция және Германияда кеңінен қолдау тапты [5].

Аймаққа бөлу бұл АҚШ, Ұлыбритания, ГФР сияқты неғұрлым дамыған мемлекеттердің жергілікті билік органдарымен пайдаланылатын жерді пайдалануды жоспарлау құрылымы. Бұл түсінік жерді пайдаланудың бірін екіншісінен ажырататын зона карталарында негізделген жерді пайдалануға рұқсат етілген тәжірибе барысында алынған. Аймаққа бөлу құрылыс салуды пайдалануға (жерді пайдалануды реттеу) немесе биіктікті өлшеу, қамту, немесе олардың кейбір қосындыларына негізделуі мүмкін. Қалалық жоспарлаудың осыған ұқсас әдістері әр түрлі облыстардың көне заманнан бергі көптеген қалаларға нақты мақсатта пайдалану мүмкіндігін көрсетті. Австралияда жер федералды үкіметтің бақылауында болады және жоспарлау бойынша мемлекеттік басқармаға жатпайды. Америка Құрама Штаттары және өзге федералды мемлекеттер ұқсас. Франция мен Германиядағы аймаққа бөлу мен қалалық жоспарлау ұлттық немесе федералды кодекстермен реттеледі. Германияда бұл кодексте аймаққа бөлу жоспары, сонымен қатар өзге құқықтық рәсімдер бар [6].

Америка муниципалитеттеріне аймаққа практикалық жүйесін және құқық теориясын құрастыру бөлу биліктің мұндай орындалуына төтеп беру америкалық соттың шығармашылық жетістіктерінің бірі болып табылады. Бұл жеңіл тапсырма болмады. Және барлық әлеуметтік өндірістер сияқты елеулі өнертапқыштық заңнамада философияның пайда болуы және жүзеге асырылуы керек болды. Сот процестерінің стратегиясын түсіну үшін жыл сайынғы Қалалық жоспарлау бойынша Ұлттық Конференцияда қарастырылады [7]. Аймаққа бөлудің кең таралғандығын ескере отыра, жерді пайдалануды бақылаудың балама жүйесі елестету қиын. Оған қарамастан қолданыстағы заң доктриналары және прецеденттерінен құрастырылған баламалық негізді құрастыру жеңіл емес.

Өткен 1926 жылдың онжылдықтарында аймаққа бөлудің жақтастары соттық мойындау үшін күрес жүргізді. Басында сол кезде меншік құқығы болып саналатын еркін жүзеге асыруды реттеу немесе шектеуді соттар қолдамады (конституциялық деп танымады). Шынында, көптеген штаттар аймаққа бөлуді рұқсат ететін конституциялық өзгерістерді ескеріп, қабылдаған. Алайда АҚШ Жоғарғы соты он төртінші толықтыруды мемлекеттік билікті конституциялық емес пайдалану деп жаңалықты талқылауға мүмкіндігі болды [8, 119].