

антоним —

«white». Когда студенту приходится перевести противопоставленные словосочетания на английский язык, в которых слово «белый» реализуется в своих основных значениях:

1. Черный цвет— белый цвет—ак туз- кара туз- blackcolor - whitecolor
2. Серый хлеб— белый хлеб— ак нан – кара нан-blackbread - whitebread
3. Черная магия— белая магия—кара дуба ак дуб – darkmagic - lightmagic

Как заметно, во втором значении blackbread переводится на русский как серый хлеб, в третьем значении «черный»—«злой», «белый»—

«добрый», в английском языке противопоставлены не лексемы «black»- «white», а лексемы «dark-light». Точно также и в области омонима студент-

биллингв, не подозревая, что та или иная лексема омонимична неправильно переведет следующее предложение:

Неправильный перевод.

The young man wanted to buy a ring for his bride.

Жигит суйлошкон кызына конгуроо сатып бергиси келген.

Молодой человек хотел купить звонок для своей невесты.

Правильный перевод.

The young man wanted to buy a ring for his bride.

Жигит суйлошкон кызына шакек сатып бергиси келген

Молодой человек хотел купить кольцо для своей невесты.

Значит студент не знает, что лексема ring имеет ряд омонимичных значений и поэтому совершает ошибку, студент знаком только вторым значением этого омонима:

Ring –шакек-кольцо.

Ring—конгуроо- звонок.

Ring—ринг- ринг.

В заключении можно сделать вывод о том, что как было сказано в данной статье лексические ошибки во многом превышают других языковых уровней.

Лексические ошибки происходят из-за неправильного выбора значений словарных единиц, синоним, антоним, пароним, смешение паронимов и лингвокультурологических реалий, неточное употребление фразеологических оборотов. Поэтому именно этим областям лексики следует уделять особое внимание при обучении английскому языку и при проведении сопоставительного анализа неродственных языков. В процессе обучения английского языка ошибки неизбежны, как и свой родной язык.

Список использованной литературы:

1. Ахманова О. С., Уилсон Е. А. Англо-русский и русско-английский словарь. Бишкек, «Русский язык», 1992
2. Ожегов С. И. Толковый словарь <http://ozhegov.info/slovar>
3. Баранникова Л. И. Сущность интерференции и специфика ее проявления [Текст] / Л. И. Баранникова // Проблемы двуязычия и многоязычия. - М., 1972. - 94 с
4. Чиршева Г.Н. Двуязычная коммуникация. - Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2004. — 190 с.
5. Алимов В.В. *Интерференция в переводе*. -М.: URSS, Ком. Книга, 2005.
6. Кыргызадабийтилининграмматикасы Б.2009.

Рецензент: к.п.н., доц. Сартбекова Н.К.

УДК 373.553

Син Е.Е.

п.и.д., Кыргыз билим берүү академиясынын профессору

СТАРТТЫК ЭКСПЕРИМЕНТ

Макалa педагогикалык аудиторияда таанымалы аз «Старттык эксперимент» методуна арналды. «Эксперименттин» түзүлүшүндө камтылган инновациялык пикирлерди окуу процессинде колдонууга болот. Бул жумушта сабакты өтүүнүн формалары, түзүлүшү, максаты, ыкмалары жана окутууда жыйынтыктарга жетүүнүн жолдору, катышуучулардын аракеттери «үйрөтүү» кадамдары катары сүрөттөлөт.

Ачкыч сөздөр: окуучулук тажрыйба, кадамдар, мониторинг, гипотеза, верификациялык тажрыйба

Син Е.Е.

д.п.н., профессор, Кыргызская академия образования

СТАРТОВЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Статья посвящена малоизвестной для широкой педагогической аудитории методу «Стартовый эксперимент». Содержащиеся в структуре «эксперимента» инновационные идеи могут быть применены в учебном процессе. В работе описываются структура, формы проведения уроков, цели, методы и приёмы достижения результатов обучения, описываются действия участников в виде последовательных «учебных» шагов.

Ключевые слова: ученический эксперимент, шаги, мониторинг, гипотеза, верификационный эксперимент

E.E. Sin

Doctor of Sciences, Professor, Kyrgyz Academy of Education

START EXPERIMENT

The article is devoted to a little known to the general audience teaching method "start experiment". Contained in the structure of "the experiment" innovative ideas can be applied in the educational process. In this paper we describe the structure, the form of the target classes methods and techniques to achieve the learning outcomes are described actions of the participants in the form of successive "Learning Steps"

Keywords: Student, experiment steps, monitoring, hypothesis, verification experiment.

Система традиционных занятий в школе в основном строится на авторитете и лидирующей роли учителя, который передаёт программную учебную информацию. Задача ученика воспринять эту информацию. При этом большинство учащихся пассивны и в процессе «добывания» знаний не участвуют. Такое положение естественно, но оно не может продолжаться. И чем раньше мы научим ребёнка самостоятельно добывать знания, тем легче произойдёт его адаптация в жизни. Перед школьным образованием сегодня стоит весьма не легкая проблема поиска и использования таких инновационных методов, которые позволили бы ученикам самим непосредственно участвовать в познавательном процессе [3;4]. Данная работа посвящена реализации в школе методики, где главной фигурой в учебном деятельности выступают сами дети – их взгляды, сомнения, идеи и открытия.

Как известно, школьные естественнонаучные и математические предметы призваны дать учащимся необходимые и в тоже время достаточно надежные знания по изучаемым предметам, об окружающем мире, природе и общественной жизни. Поэтому умение ученика проводить собственные наблюдения и через опыт, учебные эксперименты получать новые знания, является приоритетным направлением современного школьного образования. Практикуемый отдельными учителями с 2011 года в школах Кыргызской Республики «стартовый эксперимент» существенно отличается от традиционных методов и основан на реализации следующих не традиционных принципов:

- изучение нового материала начинается не с рассказа или объяснений учителя, а с наблюдений учащихся за экспериментом, проводимый учителем (приотсутствии теоретического материала, без пояснений и комментариев);

- каждый ученик настроен на самостоятельное осмысление увиденного и учится индивидуально формулировать выводы по итогам своего наблюдения, а отсутствие теории позволяет выдвигать различные гипотезы, концепции и выдвигать целесообразные на его взгляд учебные доводы;
- при проведении верификационных экспериментов учащиеся учатся работать и общаться в группе, обмениваться мнениями, применяя доступные научные методы, как сравнение, сопоставление, анализ, обобщение и т.п.;
- оценка результатов учебных достижений каждого ученика осуществляется коллегиально классом, самим учеником и учениками в группах;
- учитель на уроке выступает не в качестве основного источника знаний, а организатора, советника, консультанта учебно-познавательной деятельности.

Такого рода материализация учебных действий и их функциональность в процессе обучения в свое время были достаточно хорошо описаны в исследовании Н.Г. Салминой [2, с.31]. В этом смысле идеи, заложенные в «стартовом эксперименте» не новы. Этой проблемой активно занимались такие видные зарубежные ученые педагоги, как Н. Брунер, Ж. Пиаже, Д. Нахтигелль и другие. Существующие сегодня основные подходы и концепции «стартового эксперимента» принадлежат немецким педагогам – практикам Инго Мюллеру и Юргену Шёнхерру [5].

«Стартовый эксперимент» как метод был разработан для того, чтобы направить школьников на деятельный подход от практики к теории, от опыта к познанию. Через проводимые наблюдения, предполагаемые гипотезы, собственные разработки и идеи, проведение контрольных экспериментов, групповые дискуссии и критическое оценивание полученных результатов позволяют детям приобрести определенный жизненно необходимый познавательный навык. При этом учитель имеет возможность применять на своих уроках современные, ориентированные на ученика методы, активно привлекать опыт детей, приобретенный ими в повседневной жизни из разных источников, на основе сознательного понимания учащимися важности школьного образования для познания окружающего мира. Важность демонстрационных экспериментов в формировании творческого мышления отражены в работе [1, с. 234].

Для более полного достижения учебных целей учителю и участникам эксперимента необходимо владение следующими приемами:

- правильно и внимательно осуществлять наблюдения за происходящими явлениями в природе, в окружающей среде и в эксперименте (с самостоятельным повторением эксперимента для проверки правильности гипотезы и полноты сделанных наблюдений и основных выводов);
- выдвижение гипотез, в том числе и альтернативных и даже противоречивых (попытка учениками объяснить результаты своих наблюдений имеющимися ранее знаниями и потребность знать больше);
- верификационный эксперимент (для проверки гипотез в ученических группах с проведением эксперимента по собственной разработке или методике);
- презентация результатов контрольного эксперимента (для обсуждения и оценки классом различных идей и гипотез);
- разработка общей концепции (формулировка основных признаков эксперимента и наблюдаемых явлений, оценка результатов верификационных экспериментов сначала в индивидуальном порядке, в группе, а потом при обсуждении всем классом);
- фиксация «верных» и отклонение «неверных» концепций (осуществляется учащимися совместно с учителем);
- анализ возможности использования концепций в изучаемом школьном предмете, повседневной жизни и на других предметах;
- оценка учебного процесса (по категориям: знание, передача знаний и навыков, процесс).

Одним из главных характеристик «стартового эксперимента» - это новизна, не традиционность хода занятий, активность и интерес учащихся к уроку. Так, учителя проводившие мониторинг уроков по данной методике, выделяют следующие положительные тенденции:

- 1) повышение ответственности учителей при подготовке и проведении уроков;
- 2) обогащение урока новым содержанием, новой методикой и не традиционным подходом;
- 3) положительное отношение учащихся к учебе (повышается их активность, развивается инициатива, логическое мышление, любознательность, умение презентовать свои знания и т.д.) [6, с. 17].

Однако более глубокое изучение проблем связанных с использованием «стартового эксперимента» показал наличие отдельных недостатков. Так, не смотря на достаточно хорошую организационную работу по подготовке учителей к «стартовому эксперименту», директора школ не очень глубоко понимают цель эксперимента. Завучи школ вообще не задействованы и остались в стороне от эксперимента. Это снижает «методическую» эффективность урока и дальнейшую перспективу развития «стартового эксперимента» в школах республики. В целом же метод позитивно встречен педагогическим сообществом. Учитывая это, более подробно остановимся на пошаговых действиях учеников и ошибках, допускаемых учителями во время проведения уроков по методу «стартовый эксперимент».

Первый шаг. При проведении демонстрации учитель не должен делать комментарии, но отдельные учителя не придерживаются данных правил и делают частичный или подробный комментарий, что говорит об их привычках объяснять учебный материал в одностороннем порядке. Такие комментарии мешают ученикам в формулировке многообразных гипотез и развитию детской учебной фантазии.

Второй шаг. Учащиеся должны написать на отдельных листочках свои наблюдения по каждому действию учителя. Выявилось, что не все учителя могут научить учащихся лаконично оформлять каждое наблюдение по отдельности.

Третий шаг. Ассистенты-ученики из подгруппы помогают выступающему товарищу, т.е. один ученик знакомит класс с вывешенными на доске наблюдениями, а двое «единомышленников» проводят повторно эксперимент, класс решает, насколько правильно сделаны наблюдения, «чистоту» эксперимента и вносят дополнения свои предложения. Выяснилось, что на данном этапе учителя больше, чем положено вмешиваются в действия учащихся, подсказывают, опекают, а иногда забирают инициативу в свои руки.

Четвертый шаг. Проводится закрепление стартового эксперимента: ученики индивидуально делают наброски по эксперименту. В это время учитель собирает материалы наблюдений и пишет на доске вопросы для построения гипотез. Учителями допускаются ошибки в формулировании вопросов. Вопросы не всегда конкретны, корректны, точны, доступны и логичны. Наблюдается и небрежная запись на доске и неумение систематизировать ученические идеи и гипотезы.

Пятый шаг. Ученики индивидуально формулируют гипотезы к выбранным наблюдениям. Основным недостатком в этом шаге было, недостаточная подготовленность учащихся выдвигать гипотезы и формулировать их. Учителя не могли объяснить ученикам суть понятия «гипотеза» пытаются подсказать ученикам свои формулировки и даже тексты гипотез.

Шестой шаг. Учитель собирает выдвигаемые учащимися гипотезы и распределяет их согласно выбранным приоритетам. Слабо подготовленные учителя допускают ошибки, затрудняются ранжировать гипотезы согласно выбранным наблюдениям.

Седьмой шаг. Каждая ученическая группа получает по одному наблюдению с соответствующими гипотезами. Отдельные учителя затрудняются в определении главного параметра гипотезы.

Восьмой шаг. Учащиеся работают в группах, выполняя верификационный эксперимент, учитель помогает им в определении главного параметра эксперимента и оценки учебной информации. На этом этапе урока учащиеся очень активны, но все-таки один-два ученика отвлекаются, занимаются другими делами. При этом учитель не замечает таких учеников, не делает им замечаний для своевременного их подключить к активной учебной деятельности. Другая ошибка заключается в том, что учитель иногда сам неактивен, группы остаются без внимания, без контроля, без помощи, т.е. пассивность учителя при верификационном эксперименте негативно сказывается на учащихся. При оформлении презентации учитель даёт инструктаж, тогда как обязан консультировать каждую группу отдельно в зависимости от особенности гипотезы. В построении и в проведении верификационных экспериментов учителя наблюдаются отрицательные моменты, когда учитель сильно вмешивается в работу групп, не давая им проявить самостоятельность в оформлении презентаций.

Десятый шаг. Идет подготовка отчетов, написанных в группах: учащиеся работают, распределяя между собой сферы деятельности. Учитель (в отдельных случаях) не может уследить за всеми учащимися, в результате отдельные ученики только созерцают то, что происходит на рабочем столе, не вникая в суть учебного вопроса и эксперимента.

Одиннадцатый шаг. Презентация групповых сообщений. Из группы два ученика проводят презентацию, а остальные учащиеся по этапам должны демонстрировать эксперимент, который они провели. Как правило, учителя пропускают этот момент, учащиеся только представляют свою презентацию, а демонстрация отсутствует, учитель не замечает упущенного момента.

Двенадцатый шаг. Идет оценка гипотезы: основываясь на результатах верификации, класс определяет, правильно ли сформулирована общая гипотеза. При этом учителя допускают ошибки в организации класса из-за неумения акцентировать внимание всех учеников на объект изучаемого вопроса. В каждой группе продолжается работа по своим наблюдениям, гипотезам и по оформлению. Поэтому презентацию слушают не все, а учитель не придает этому особого значения.

Тринадцатый шаг. Формирование концепции изучаемого материала: учащиеся индивидуально формулируют концепции, основываясь на верификационных гипотезах, т.е. определяют новые знания, которые они приобрели на данном уроке.

Четырнадцатый шаг. Идет закрепление концепции. На этом этапе урока ошибка учителей заключается в том, что они не всегда могут выделить новые знания, приобретенные учащимися, умело увязать с учебным материалом и прокомментировать материалы эксперимента. Не всегда удачны формулировки найденных концепций.

Пятнадцатый шаг. Обмен мнениями о применении разработанных концепций: проведение индивидуальной беседы между учениками и учителем в зависимости от обстоятельств, написание реферата или сбор информации в библиотеке или в Интернете. Ошибка: чаще индивидуальная беседа не проводится, потому что это делается в конце урока, и на беседу иногда не остается времени из-за плохой ориентации учителя во времени. Многие учителя дают задания на дом. В этой связи иногда остается неизвестной тема данного урока и основные полученные знания и компетенции.

Шестнадцатый шаг. Задаются вопросы: а) индивидуальные вопросы по знаниям; б) индивидуальные вопросы для передачи знаний; в) индивидуальные вопросы по процессу экспериментирования и др.

Рассмотренный в статье метод позволяет констатировать, что выдвижение ученика в качестве основного субъекта познавательного процесса не противоречит дидактическим принципам, а наоборот усиливает их роль в учебном процессе. Проведенные уроки в рамках «стартового эксперимента» в школах Кыргызстана, несмотря на отдельные недостатки, показали хорошую перспективу этой работы в будущем и заслуживают внимания. Однако метод «Стартовый эксперимент» не является универсальным и работает

только локально на естественнонаучных предметах и по отдельным темам предметам математики, где демонстрация, построения являются ведущими носителями информации. Привлечение детей к вышеописанным учебным действиям мотивирует и учит их самостоятельности, как в учёбе, так и в различных жизненных ситуациях.

Список использованной литературы:

1. Зайцев О.С. Методика обучения химии. Учебник для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
2. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. – М., 1981. – 134 с.
3. Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе: Учебник для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
4. Щукина Г.Н. Роль деятельности в учебном процессе – М., 1986. – 144с.
5. И. Мюллер, Ю. Шёнхерр. Метод обучения и тренинг. Бишкек, 2013. - 86 с.
6. Син Е.Е., Кособаева Б.М. Опыт применения «стартового эксперимента» в школе // Известие Кыргызской академии образования. 2013. №2. С.16 -22.

Рецензент: д.п.н., проф. Рысбаев С.К.

УДК 811.512.154:398.91

Суералиева Д.С., Осмонкулова Ж.А

КМЮАнын ага окутуучусу,
КМЮАнын ага окутуучусу

КЫРГЫЗ ТИЛИ САБАГЫНДА МАКАЛ-ЛАКАПТАРДЫ ПАЙДАЛАНУУ

Макалада кыргыз тили сабагында макал-лакаптарды колдонгон учурда студенттин таанып – билүүчүлүк, коммуникативдик, инсандык сапаттарынын калыптануусу айтылат. Ошондой эле макал-лакаптар менен иштөөнүн ар кандай түрлөрү жана көнүгүүлөрү каралган.

Негизги сөздөр: *Макал-лакаптар, дүйнө элдеринин макалдарын салыштыруу, эмгекти сүйүү, жоопкерчиликке тарбиялоо, сөз байлыгы, өзүнүн көз карашын айта алуу, чыгармачылык жана ишкердик мүмкүнчүлүгүн баалоо, анализдөө.*

Суералиева Д.С., Осмонкулова Ж.А

Старший преподаватель КГЮА,
Старший преподаватель КГЮА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКЕ КЫРГЫЗСКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается познавательные, коммуникативные, личностные качества студента при использовании пословиц и поговорок на уроках кыргызского языка. А также рассматриваются разные виды работ и упражнения с пословицами и поговорками.

Ключевые слова: *Пословицы и поговорки, сравнивать пословицы разных народов мира, трудолюбие, воспитывать ответственность, словарный запас, уметь выразить свою точку зрения, анализировать, оценивать творческие и деловые возможности.*

D.S. Sueralieva., J.A. Osmonkulova

Senior Lecturer KSLA,
Senior Lecturer KSLA

USE OF THE EMBASSY AND TALKS ON THE LESSON OF THE KYRGYZ LANGUAGE