

ResearchGate

Google Scholar

I^{WORLD}
I^{JOURNALS}

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE

NO 4

31 ДЕКАБРЯ 2024

Астана, Казахстан



lrc-els.com



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»
INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»



Main editor: G. Shulenbaev

Editorial colleague:

B. Kuspanova
Sh Abyhanova

International editorial board:

R. Stepanov (Russia)
T. Khushruz (Uzbekistan)
A. Azizbek (Uzbekistan)
F. Doflat (Azerbaijan)

International scientific journal «Endless Light in Science», includes reports of scientists, students, undergraduates and school teachers from different countries (Kazakhstan, Tajikistan, Azerbaijan, Russia, Uzbekistan, China, Turkey, Belarus, Kyrgyzstan, Moldova, Turkmenistan, Georgia, Bulgaria, Mongolia). The materials in the collection will be of interest to the scientific community for further integration of science and education.

Международный научный журнал «Endless Light in Science», включают доклады учёных, студентов, магистрантов и учителей школ из разных стран (Казахстан, Таджикистан, Азербайджан, Россия, Узбекистан, Китай, Турция, Беларусь, Кыргызстан, Молдавия, Туркменистан, Грузия, Болгария, Монголия). Материалы сборника будут интересны научной общественности для дальнейшей интеграции науки и образования.

31 декабря 2024 г.
Астана, Казахстан

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-3-7

THE INTERPLAY BETWEEN GOVERNANCE AND CONFLICT IN THE HORN OF AFRICA

YAYEHE ASMARE MUCHE

Student of Masters Program, MA in Political Science, Political Institutions and Value, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University, Russia, Moscow

Abstract. *The Horn of Africa is a region rife with governance problems and deep-rooted conflicts that were largely driven by the colonial past and perpetuated by systemic flaws. This article examines the administrative models lead to ethnic division and conflicts over resources, undermine national stability and exacerbate conflict dynamics, as well as problems of modern governance, including democratic deficits, corruption and ethnic federalism.*

In shaping the political landscape of the region, much attention is paid to the role of internal players. In conclusion, the document proposes a multifaceted approach to solving these problems and emphasizes the importance of institutional reform, inclusive governance and enhanced regional cooperation as a path to sustainable peace and development.

Analyzing the interaction between governance and conflict, the authors of the study emphasize the need for concerted efforts to solve systemic problems and create independent institutions to promote sustainable peace in the Horn of Africa in one of the most unstable regions of the world.

Keywords: *Political violence, Horn of Africa, Conflict, Ethnic federalism, governance challenges, Strategies*

Introduction

The Horn of Africa is located at the junction of historical injustice and modern management crises, which makes it one of the most conflict-prone regions in the world. The colonial legacy left behind artificial borders and a bifurcated system of government in which traditional and modern administrative models confront each other. This has led to fragmentation of national identity and constant ethnic divisions. Combined with weak institutions and limited national capacities, these structural problems make the region extremely vulnerable to internal and external shocks.

Postcolonial governance structures struggled to cope with these inherited challenges. Authoritarian regimes, ethnic federalism and corruption have undermined trust in governance, while limited economic opportunities and the irrational use of natural resources have perpetuated socio-economic inequality. For example, Ethiopia's ethnic federal system has deepened divisions and led to long-standing conflicts in the country.

The purpose of this document is to explore the root causes of conflict and political dynamics in the Horn of Africa. It examines the importance of solving systemic problems through integrated management and aims to provide practical recommendations for strengthening regional stability and resilience.

Governance Challenges and Their Role in Conflict Escalation

Effective governance is essential for stability, but the Horn of Africa faces systemic challenges that exacerbate conflict. This chapter explores the interrelationship between governance deficiencies and conflict and analyzes how inadequate democratic institutions, ethnic federalism, civil society participation, resource mismanagement, corruption and security sector problems contribute to regional instability (Clapham, 2019).

Democratic Deficits and Their Role in Conflict

Authoritarian regimes dominate politics in the Horn of Africa and democratic governance remains difficult. To consolidate their power, these regimes often suppress dissent, restrict media freedom and undermine the rule of law. The absence of an inclusive political process marginalizes large segments of

the population, particularly marginalized ethnic and regional groups. For example, Ethiopia's centralized power structure and lack of electoral transparency have encouraged widespread protests has intensified conflicts in regions (Mebrie, 2018).

Elections, a cornerstone of democracy, are frequently rigged across the region. The inability to hold free and fair elections undermines trust in governance and encourages opposition forces to resort to violence if they see the democratic process as ineffective or inaccessible. Weak democratic institutions also exacerbate governance failures. In many Horn of Africa countries, parliaments lack the autonomy to oversee executive power and judicial systems are often politicized, preventing the fair resolution of conflicts. These institutional frailties create an environment in which conflicts are exacerbated by limited legal and political tools (Bereketeab, 2013).

External actors play a dual role in addressing democratic deficiencies. Some international organizations advocate for democratic reforms, but their efforts are often undermined by geopolitical priorities. For example, the US and EU's focus on counterterrorism in Somalia has led them to prioritize short-term stability over long-term governance reform and to support a federal government that has struggled to implement democratic principles (Clapham, 2019).

Ethnic Federalism and Its Implications for National Unity

Ethiopia's ethnic federal system is a controversial governance model designed to accommodate the region's ethnic diversity. While theoretically offering autonomy and self-determination, the system has deepened ethnic divisions and created governance challenges: The 1995 Ethiopian Constitution gives 'nations, nationalities and peoples' the right to secede, a provision that has encouraged secessionist movements and exacerbated ethnic conflict (Follesdal, 2021).

One of the main problems of ethnic federalism is its tendency to fragment national identity. Regional governments often prioritize ethnic interests over broader national cohesion and promote exclusionary policies that marginalize minorities. For example, the Tigray People's Liberation Front (TPLF), which dominated Ethiopia's federal government for decades, used its influence to suppress dissent while consolidating power in local regions. These actions have led to resentment among other ethnic groups and contributed to large-scale violence. Reforming ethnic federalism requires a delicate balance between preserving regional autonomy and promoting national integration. Inclusive dialogue involving all ethnic groups is essential to address grievances and and facilitate reconciliation (Birhan, 2024).

Civil Society and Governance: Pathways to Peace or Conflict?

Civil society plays an important but complex role in governance and conflict dynamics in the Horn of Africa. On the one hand, civil society organizations (CSOs) and community-based groups have been instrumental in promoting governance reforms and mediating conflicts. On the other hand, civil society actors can become politicized and sympathetic to particular groups, exacerbating divisions. In many Horn of Africa countries, limited civic space limits the effectiveness of civil society. Governments often view civil society organizations as a threat to state power and impose strict regulations or outright bans. For example, the authoritarian regime in Eritrea has effectively excluded independent civil society, and Ethiopia has historically restricted the activities of CSOs through laws such as the Charities and Societies Decree (Adegoke, 2017).

Despite these challenges, civil society has made a notable contribution to peace building efforts. In Somalia, local organizations facilitated clan reconciliation processes and filled the governance vacuum left by the federal government. Similarly, in Sudan, civil society advocated for democratic governance and justice and played a key role in mobilizing protests during the 2019 revolution. Civil society organizations should adopt a conflict-sensitive approach to maximize their impact. Building trust and facilitating dialogue between different stakeholders can reduce tensions and pave the way for sustainable governance reform. Strengthening regional networks of civil society organizations can further enhance their capacity to work collaboratively on cross-border issues.

However, the politicization of civil society remains a major concern. In some cases, CSOs are co-opted by political elites and foreign donors to align their agendas with external priorities rather than local needs. This dynamic can undermine the legitimacy of civil society initiatives, particularly in conflict-affected areas where equity is important (Guazzini, 2003).

The Impact of Corruption on Stability and Governance in the Region

Corruption undermines governance and exacerbates conflict in the Horn of Africa by undermining public trust, diverting resources and weakening institutions. Embezzlement, cronyism and bribery are widespread, affecting all levels of government and perpetuating insecure socio-economic inequalities. In Sudan, organized corruption is a major factor in political instability. Public discontent against elite misuse of state resources culminated in mass protests during the 2018-2019 revolution, which ultimately led to the ouster of President Omar al-Bashir. But the transitional government has also suffered from corruption, undermining efforts to implement reforms and stabilize the country. Somalia provides another striking example of the impact of corruption on governance. Widespread mismanagement of donor funds and local revenues has crippled the government's ability to deliver basic services, leaving a vacuum that is often filled by insurgent groups such as al-Shabaab. Corruption in the security sector, such as the diversion of military salaries, undermines the state's ability to effectively combat these groups (Shinn, 2004).

Corruption also exacerbates resource-based conflicts by distorting the distribution of revenues. In South Sudan, oil revenues are concentrated in the hands of political elites, while local communities live in poverty and resentment. This injustice fuels inequality, and marginalized groups take up arms to demand a share of resource wealth, perpetuating the cycle of violence.

When aid funds are mismanaged, international actors inadvertently encourage corruption. While donor aid is vital to addressing humanitarian crises, it is often poorly monitored. In Ethiopia, for example, allegations of irregularities in the distribution of food aid have undermined public trust in both national and international organizations. Combating corruption requires comprehensive institutional reforms to increase transparency and accountability. Anti-corruption commissions, such as the Kenya Ethics and Anti-Corruption Commission, should be given sufficient resources and independence to investigate and prosecute cases. Whistle blower protection laws are also needed to encourage people to blow the whistle without fear of reprisals. Digital governance tools offer innovative solutions to reduce corruption. For example, e-governance systems that digitize public procurement processes can increase transparency and minimize opportunities for corruption. By adopting such a system, Rwanda has significantly reduced corruption in public administration and served as a model for other states in the region (Baez-Camargo et al. 2020).

Security Sector Reform: Bridging Governance and Conflict Resolution

Security sector reform (SSR) is essential to address the governance gaps that perpetuate conflict in the Horn of Africa. Dysfunctional and politicized security institutions exacerbate instability as they fail to protect civilians and often commit human rights abuses. Reforming these institutions is therefore essential to bridge governance and conflict resolution (Caparini, 2012).

The ongoing conflict in Ethiopia highlights the urgent need for SSRs. The Ethiopian National Defense Force (ENDF) has been accused of targeting civilians, deepening mistrust between the state and local populations. A similar situation exists in Somalia, where the security sector is divided along clan lines, undermining efforts to build a unified and accountable force. A key challenge in SSR is the politicization of security institutions. In many Horn of Africa countries, security forces function as a tool for regime maintenance rather than for the protection of the population. In Eritrea, conscription has been used to maintain authoritarian control. Depoliticizing the security forces is an important step towards building a system that prioritizes state stability over political loyalty (Ministry of Foreign Affairs of Finland, 2021).

Education and professionalization are key elements of SSR. Programs that emphasize human rights, conflict sensitivity and community engagement can increase the effectiveness and legitimacy of security forces. For example, police training initiatives in Kenya have improved relations between law enforcement and local communities and reduced violence in conflict-prone areas. SSR also needs structural reforms to improve oversight and accountability. The establishment of a civilian oversight body would ensure that security institutions operate within a legal and ethical framework. Furthermore, integrating community-based security initiatives into SSR strategies can further strengthen resilience in conflict zones (Caparini, 2012).

Future Prospects: Strategies for Enhancing Governance and Reducing Conflict

Effective strategies to strengthen governance and reduce conflict in the Horn of Africa must address the root causes of instability through comprehensive and practical measures. A multi-pronged approach, including institutional reform, inclusive governance, regional cooperation and socio-economic development, is essential for long-term stability. Institutional reform is essential to strengthen governance structures. Strengthening the capacity and accountability of state institutions can improve service delivery and increase public trust. For example, civil service reform in Somalia will professionalize the bureaucracy, reduce corruption and increase efficiency. Establishing an independent judiciary will ensure the rule of law and provide a mechanism for peaceful conflict resolution, as Kenya did with judicial reform following the 2007-2008 post-election violence (Thiankolu, 2019).

Promoting inclusive governance is essential for conflict mitigation. Governments must ensure that all ethnic and regional groups are adequately represented in the political process. In Ethiopia, reassessing the ethnic federalism model to strike a balance between regional autonomy and national unity could help reduce ethnic tensions. Electoral reforms that allow for free and fair elections can enhance legitimacy and encourage the political participation of marginalized communities. This is evidenced by the Sudanese transitional government's attempts to include various opposition groups in the political process. Strengthened regional cooperation can address cross-border conflicts and common challenges. The Intergovernmental Authority on Development (IGAD) could play a more active role in mediating conflicts and promoting dialogue among Member States (Birhan, 2024).

Conclusion

The Horn of Africa's path to sustainable governance and conflict resolution requires taking into account the complex interaction of historical, systematic and external factors. The colonial legacy in the form of imposed administrative structures and artificial borders continues to be the main cause of many modern problems in the field of governance. This historical injustice is compounded by weak State institutions, ethnic federalism and systematic corruption, which perpetuate instability and hinder development.

Comprehensive institutional reform is needed to achieve stability. These include strengthening the independence of the judiciary, promoting democratic governance and ensuring equitable resource management. For example, addressing the shortcomings of ethnic federalism in Ethiopia can ease tensions by promoting national unity while respecting regional autonomy. Similarly, increased transparency and accountability in resource management can prevent conflicts caused by competition for oil, water and land.

International actors and regional organizations should join forces to support regional initiatives, focusing on capacity-building rather than imposing external programmes. Joint activities such as joint infrastructure projects and cross-border resource management can reduce tensions and promote cooperation. The document concludes that sustainable peace in the Horn of Africa requires a long-term, comprehensive approach that integrates governance reform, socio-economic development and inclusive political systems. Only by addressing these root causes will the region be able to move towards a more stable and prosperous future.

REFERENCES

1. Clapham, C. (2019). The Horn of Africa: Regional Politics and Dynamics. Oxford Research Encyclopedia of Politics.
2. Ministry for Foreign Affairs of Finland. (2021). Finland's Country Strategy for Somalia 2021–2024.
3. Adegoke, D. (2017). The Internet, Social Media Gagging and Participatory Democracy in the Horn of Africa. *Leadership and Developing Societies*, 2(1).
4. Guazzini, F. (2003). Guest Editor's Introduction: Historians and Histories of the Horn of Africa: Toward a Comparative View. *Northeast African Studies*, 10(3), 1-12.
5. Shinn, D. (2004). Fighting terrorism in East Africa and the Horn. *Foreign Service Journal*, 81(9), 40.
6. Baez-Camargo C, Bukuluki P, Sambaiga R, Gatwa T, Kassa S, Stahl C. 2020. Petty corruption in the public sector: a comparative study of three East African countries through a behavioural lens. *Afr. Stud.* 79(2):232–49
7. Caparini, M. (2012). 'Ensuring Long-Term Protection: Justice-Sensitive Security Sector Reform and Displacement'. In: Duthie, R. (ed.) (2012). *Transitional Justice and Displacement*. New York: Social Science Research Council.
8. Birhan, A. T. (2024). Conflict Dynamics in the Horn of Africa: Causes, Consequences, and the Way Forward. *International Journal of Peace and Conflict Studies*, 9(1), 18-36.
9. Thiankolu, M. (2019). Role of the courts in ensuring free and fair elections in Kenya: A tale of fifty-six years of legal sophistry and intellectual dishonesty. *Kabarak Journal of Law and Ethics*, 4(1), 53-90.
10. Mebrie, S. (2018). Electoral Politics, Multi-partism and the quest for political community in Ethiopia. *Ethiopian Journal of the Social Sciences and Humanities*, 14(2).
11. Bereketeab, R. (2013). *The Horn of Africa: intra-state and inter-state conflicts and security*. Pluto Press.
12. Follesdal, A. (2021). Stability and trust in federations with ethnic territories and a secession clause—challenges and opportunities for Ethiopia. *International Journal on Minority and Group Rights*, 28(5), 927-943.
13. Birhan, A. T. (2024). Ethnic Identity and National Unity in Ethiopia: Challenges and Opportunities for Building National Consensus. *Journal of Political Science and International Relations*, 8(1), 40-47.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-8-14

УДК 04.912

ТАБИҒИ ТІЛДЕГІ РЕФЕРЕНЦИЯЛЫҚ ҚАТЫНАСТАРДЫ ШЕШУ МОДЕЛІНЕ ШОЛУ

ҚАЛМАН ГҮЛЖАМАЛ

Қауымдастырылған профессор, PhD доктор,
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Қазақстан, Көкшетау қ.

СЕИТОВА ТОТЫ ШАУКЕНОВНА

Сеньор лектор,
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Қазақстан, Көкшетау қ.

ОЖИБАЕВА ЗАМЗАГУЛЬ МАНАПОВНА

Сеньор лектор,
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Қазақстан, Көкшетау қ.

МАКАТОВА АСИЯ ЕНШЛЕСОВНА

Лектор,
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Қазақстан, Көкшетау қ.

ИСМУКАНОВА АЙГЕРИМ НАУРЫЗБАЕВНА

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Қазақстан, Көкшетау қ.

***Аннотация.** Табиғи тілдегі референциялық қатынастарды шешу табиғи тілді өңдеудегі (NLP) маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Бұл тапсырма мәтіндегі бір нысанға сілтеме жасайтын өрнектерді анықтауды және байланыстыруды қамтиды. Референциялық қатынастарды сәтті шешу машиналық аударма, ақпаратты алу және сұрақ-жауап жүйелері сияқты қолданбалар үшін негізгі болып табылады. Бұл мақалада біз референциялық қатынасты шешу моделдерін, әдістерін, деректер жиындарын және қиындықтарды қарастырамыз. Бұған қоса, біз лингвистикалық нюанстарды, техникалық әдістемелерді және болашақ перспективаларды тереңірек зерттейміз.*

***Түйін сөздер:** автоматтандыру, референция, ғылыми мәтіндер, табиғи тілді өңдеу, машиналық оқыту.*

Кіріспе

Тілдегі референциялық қатынастар сөйлеушілер мен жазушыларға сөздерді немесе сөз тіркестерін нақты әлемдегі немесе мәтін ішіндегі нысандармен байланыстыруға мүмкіндік береді. Мысалы, «Мария ақпараттық жүйе мамандығының үздігі, ол еліміздегі ең үздік оқу орынын бітірген» деген сөйлемдегі «ол» есімдігі «Мария» дегенді білдіреді. Негізгі референциялық шешім ретінде белгілі мұндай қатынастарды шешу NLP-де маңызды қосалқы тапсырма болып табылады. Бұл тапсырма анық емес, синтаксистік құрылымдар және контекстік тәуелділіктер сияқты факторларға байланысты күрделі. Бұл есімдіктерден басқа сілтеу есімдіктері («осы», «бұл») де кіреді.

Бұл шолу мақаласында ережеге негізделген жүйелерге, машиналық оқыту үлгілеріне және нейро архитектурадағы соңғы жетістіктерге назар аудара отырып, референциялық қатынастарды шешудің әртүрлі тәсілдері зерттеледі. Біз сондай-ақ осы саладағы прогресті қалыптастырған деректер жиынын, бағалау метрикасын және тіл аралық байланыстарды қарастырамыз.

Референциялық қатынасты зерттеулердің тарихи дамуын зерттегенде, лингвистикалық, статистикалық, детерминистік және машиналық оқыту, корпустық әдіс, тереңдетілген

әдістеріне негізделген тәсілдердің бірнеше түрі пайда болғаны белгілі болады [1, 3-46]. Лингвистикалық әдістер әдетте синтаксистік ережелерді (мысалы, талдау ағашы, грамматикалық құрылым) және лингвистикалық теорияларды қолданады. Мысалы, [2, 56] есімдіктерді шешудің алғашқы алгоритмдерінің бірін ұсынды, оны Хоббс алгоритмі деп атайды.

Бұл алгоритм әрбір сөйлемнің синтаксистік талдау ағаштарын берілген есімдіктің өңделуі кезінде оның негізгі референциалды антецеденттерін табу үшін пайдаланады. Анафоранын шешу алгоритмі (RAP) [3,16] - есімдіктерді танудың тағы бір лингвистикалық алгоритмі.

RAP пен Хоббс алгоритмінің басты айырмашылығы - RAP алдын ала анықталған кейбір параметрлерді ескере отырып, әрбір үміткерді бағалайды. Лингвистикалық теорияларға негізделген есімдіктерді шешуге арналған бірнеше басқа зерттеулер бар. Бреннан және басқалар [4, 106] орталықтандыру теориясын ойлап тапты. Орталықтандыру теориясы дискурс құрылымын қолдана отырып, анафора және кореференция сияқты құбылыстарды түсіндіру үшін қолданылатын жаңа алгоритм.

Орталықтандыру теориясында мәтінде бірнеше «айтуларды» байланыстыратын нысан ретінде анықталды. Бұл алгоритм барлық мүмкін байланыстарды, яғни жұп түзу орталықтар мен кері объектілерді құрудан басталды. Жоғарыда аталған тәсілдер референцияны шешу жүйелерінің көпшілігі білім негізінде құрылған, соңғы зерттеулер оқытуға негізделген есептеу әдістері мен модельдерге көбірек сүйенеді.

Статистикалық модельдер [5,166; 6, 76] аннотацияланған корпус бойынша есептелген ықтимал тізбектердің референциалды екендігін шешу кезінде қолданады. Ли және басқалар [8, 316] ағылшын тіліне арналған кілт сөздерді шешудің детерминистік жүйесін енгізді. Бұл әдіс көп деңгейлі каскадты құрылымда жұмыс істейді. Яғни, ағымдағы деңгейдің кірісі шығысы деңгей ретінде қабылданады.

Оқытуға негізделген референцияны шешу тәсілдері әдетте үш маңызды сыныпқа бөлінеді: референция жұбының модельдері, нысанды еске түсіру модельдері және референция жұбының рейтингтік модельдері жай ғана сілтеме жұбын өңдейді және ағымдағы сілтеме жұбының алдыңғы пікірлерді ескермей, бір-бірімен салыстырмалы екенін анықтайды. Дегенмен, транзитивтілік бұл модельдің кемшіліктердің бірі болып табылады.

Мысалы, А, В және С үш түрлі ескерту бар болсын. А В-ға, ал В С-ге сілтеме жасалса, бірақ А С-ге сілтеме жасамаса, бұл модель мұндай байланысты ала алмайды. Сонымен, бұл әдіс С мәнімен кореференция жасайды, сонымен қатар, жұп сілтемелері бар модельдер жасау үшін кейінгі өңдеу қадамы ретінде кластерлеу механизмін қажет етеді. Басқа авторлар [9,166;10, 346] жіктеу үдерісі кезінде шешім ағашын, SVM немесе шартты модельдерді (мысалы, максималды энтропия) пайдаланып, содан кейін кластерлеу тәсілін қолдана отырып, олардың кореференциялық шешімдерінде жұптық сілтеме әдісін қолданады.

Сонымен қатар, [11,196] сілтеме жұптарының жіктелуіне негізделген кореференцияны шешуді зерттеуге жаңа көзқарас әкелді.

Бұл архитектурада барлық сілтемелер басынан аяғына дейін көрінеді. Бұл айналма жолда байланыстырушы тізбектер жасалады және бұл тізбектер ағаш құрылымының түйіндерінен жасалады. Әрбір жиіктің максималды энтропия бойынша есептелген сенімділік мәні бар.

Бұл процестің мақсаты сілтемелер жиынтығынан олардың негізгі сілтеме тізбектеріне дейін ең жақсы жолды табу. Айта кету керек, аталған алғашқы жүйелермен қатар, кейбір заманауи зерттеулер FrameNet, WordNet және басқа тезаурустарды, википедияны, Yago және DBpedia сияқты онтологияларды, семантикалық және дискурстық талдауды, күрделі қорытынды механизмдерін пайдалана отырып, пәндік аймақ туралы қосымша ақпаратты тартуда.

Сонымен, [12,366] жұмысында әртүрлі дереккөздерден (WordNet, Википедия) семантикалық белгілерді, сондай-ақ семантикалық рөлдер туралы ақпаратты пайдаланатын

машиналық оқытуға негізделген кореференцияны шешу жүйесі сипатталған. WordNet-тен алынған ақпарат тікелей семантикалық байланыстың (синоним, гипероним) немесе бұрынғы үміткер мен референциялық өрнек арасындағы жанама байланыстың болуын анықтауға мүмкіндік береді.

90-шы жылдардың екінші жартысында қуатты автоматты анализаторлар мен аннотаторлардың, сондай-ақ анафора мен кореференцияны бірге шешуге негізделген мәтіндер корпусының пайда болуымен "корпус" тәсілдері пайда болды (машиналық оқыту әдістерін қолдана отырып) [13, 7-8Б; 14, 386]. Келесі жұмыста [15, 66] Чех мәтіндерінің РТД синтаксистік аннотацияланған корпусындағы референцияны шешу әдісі баяндалған.

Мұнда референцияны табудың үш кезеңі қарастырылады - кореференцияны белгілеу, онда антецедент осы тілдің грамматикалық ережелері негізінде алынады, есімдік анафораны атаулы топтарды белгілеу негізінде және ассоциативті анафораны белгілеу арқылы жасалды.

Корпустық әдіске сүйене отырып жасалған тағы да бір жұмыс - Кибриктің референциялды талдау моделі. Бұл әдіс референцияның көп факторлы табиғатына негізделген (Кибрик, 1996, 1999, 2011) [16, 66; 17, 156] Басты міндеті тек референциялық қатынасқа әсер ететін факторларды табу және зерттеу ғана емес, сонымен қатар олардың санын қажетті минимумға дейін азайту (еңбекті азайту). Сондай-ақ, кейбір жалпы дискурсивті сипаттарды қамтиды.

1. Референттің белгілері: жанды не жансыз, протагонизм (дискурстағы референттің маңызы), гендері мен саны. 2. Көсемшенің белгілері: тура сөйлеу мүшесі ме, синтаксистік топтың түрі, грамматикалық қызметі, сілтеу формасы, сөздегі көсемшенің ұзақтығы, қазіргі орнынан толық есімді сөз тіркесіне дейінгі тізбектегі көсемшелердің саны.

3. Анафораның белгілері: дискурста бірінші айтылмағаны, оның тікелей сөйлеу мүшесі ме, синтаксистік топтың түрі, грамматикалық рөлі, тізбектегі референтке сілтемелер саны.

4. Анафора мен антецедент арасындағы қашықтық: сөздердегі сызықтық қашықтық, сөйлемдердегі сызықтық қашықтық, сөйлемдердегі сызықтық қашықтық қарапайым дискурсивті бірліктердің риторикалық қашықтығы, абзацтардағы қашықтық.

Құрылған риторикалық желі бойымен мәтін үзінділері арасындағы жолдың ұзындығы болып табылатын риторикалық қашықтық анықтамалық таңдаудың маңызды факторы болып саналады, өйткені ол сызықтық қашықтықта бір-бірінен алыс мәтін үзінділері арасындағы байланысты есепке алуға мүмкіндік береді деп есептеген.

Осы жұмыс нәтижесінде мәтін ішінде ең ықтимал референт жұбын табу мүмкіндігі жақсарды. 90-шы жылдардың соңы корпусық әдіспен қатар референцияны шешу де мультиагенттік тәсіл қатар дамып келді. Бұл әдіс агенттердің түрлерімен және олардың функцияларымен ерекшеленеді. Осы тәсілді қолдана отырып зерттелген бұл жұмыста [18, 146] орыс тіліндегі кореференциялық қатынасты шешудің мультиагенттік тәсілі ұсынылды. Осы жұмыста ұсынылған кореференцияны шешу алгоритмі пәндік сала онтологиясын толықтыру үшін мәтінді талдау және ақпаратты алудағы жалпы көзқарастарын ұсынды.

Автордың пайымдауы бойынша бұл әдіс жеке бағдарламалық модульдермен дәйекті түрде орындалатын келесі үдерістерді қамтиды:

1) лексикалық талдау модулі берілген мәтіннен пәндік сала терминдерді алдын ала шығарып алуды жүзеге асырады [19, 86];

2) сегментация мәтінді формалды және жанрлық фрагменттерге бөлу (сөйлемдерге, бөлімдерге және т.б.) [20, 46];

3) негізгі талдау модулі пәндік сала онтология [21,86] даналарына сәйкес келетін терминдерден объектілерді құрастырады және негізгі кореференциялық мәселені шешеді ;

4) екі ұштылықты шешу модулі лексикалық және синтаксистік екіұштылықты жояды [22, 96];

5) толықтыру модулі алынған объектілерді берілген онтологияға қосады. Жоғарыдағы теориялық зерттеуден көріп отырғанымыздай, референциялық қатынасты шешу әлі күнге

дейін толық шешімін таппады, мұндағы басты себеп референция типтерінің толық анықталмауы.

Референциялық қатынас басқа тілдерде теориялық және практикалық тұрғыдан зерттелген болса, түркі тілдес тілдер ішінде қазірге дейін тек түрік тілінде [23, 146] ғана кейбір жұмыстарды табуға болады, дамушы тіл ретінде қазақ тілінде әлі күнге дейін зерттелмеген, бұл осы жұмыстың негізгі факторларының бірі.

Аталған моделдердің кемшіліктері де жоқ емес, төменде модельдердің негізгі кемшіл тұстары атап өтілді.

Көп мағыналылық: «ол» сияқты есімдіктерде көбінесе бірнеше әлеуетті антецеденттер болады, әсіресе күрделі құрылымдары немесе бірнеше тұлғалары бар сөйлемдерде.

Пәндік салаға бейімдеу: Жаңалық мақалалары бойынша дайындалған модельдер ғылыми мәтіндерге, әдеби шығармаларға немесе сұхбаттық диалогтарға жақсы жалпылама болуы мүмкін.

Ресурстардың жетіспеушілігі: Көптеген тілдерде референцияны шешу үшін аннотацияланған корпус жетіспейді, бұл модельдердің ресурстарға бай тілдерге қолданылуын шектейді.

Ұзақ ауқымды тәуелділіктер: ұзақ мәтін аралығымен бөлінген нысандарды шешу ағымдағы архитектуралар үшін қиын болып қала береді.

Деректер жиынындағы қиындықтар: Аннотацияланған деректер жиындары көбінесе оқытылған үлгілердің әділдігі мен жалпылығына әсер ететін мәдени және лингвистикалық бейімділіктерді көрсетеді.

Пәндік саласыз референцияны шешудің алгоритмдері мен әсілдері

Тоқсаныншы жылдардың соңында табиғи тілді өңдеу саласында ережеге негізделген эвристикалық тәсілдерден оқытуға негізделген тәсілдерге ауысу кезеңі басталды. Бұл өзгеріс референцияны шешудің жаңа әдістерімен толықтырылды. Осы уақытқа дейін референцияны шешу шешім ағаштар алгоритмдердің [24, 66] генетикалық алгоритмдерді [25, 526, 26, 1536] және Байес ережесін [27, 786] қолданылған еді. Бұл тәсілдер уақыт өте келе дәйекті түрде жетілдірілген және ақырында ережеге негізделген алгоритмдерден асып түсетін референцияны шешудің оқытуға негізделген тәсілдерінің негізін қалады. Бұл ауысым CR зерттеу қауымдастығын лингвистерден машиналық оқыту әуесқойларына дейін кеңейтті. [28, 556] мақалада қарапайым статистикалық Байес үлгісінен бастап шешім ағаштары мен шартты кездейсоқ өрістерді пайдаланатын әдістерге дейінгі негізгі референцияны шешу мәселесі үшін машиналық оқыту әдістеріне шолу жасайды. Өкінішке орай, шектеулі пәндік салаларда (мысалы, ғылым мен өндірістің нақты салаларында) жоғардағы әдістерді қолдану тиімсіз және оларды жасау біршама еңбекті қажет етеді. Мұндай жағдайларда классикалық ережелерге негізделген әдістерді қолдану тиімді болмақ.

Референцияны шешу мәселесіне қолданылатын бірнеше жұмыстар бар, олар мультиагенттік және үлестірілген әдістер: [29, 306; 30, 876]. Бұл жүйелер агенттердің түрлерімен және олардың функцияларымен ерекшеленеді. Жұмыста [31, 876] кореференцияны шешу факторлары (сандық және гендерлік сәйкестік, анимация, бір-біріне сәйкес келмейтін сілтеме, семантикалық сәйкестік, жаһандық фокус, катафора және логикалық қолжетімділік) белгілі кореференция теорияларына топтастырылған. сәйкес келетін көптеген шектеулерге [32, 906]-да морфологиялық және семантикалық келісімге жалпы агент жауап береді, ал референцияның сан алуан түрлері (мысалы, анафора, кореференция) арнайы агенттерге беріледі. Екі құжатта да агенттер негізгі референция факторларына сәйкес келеді. Негізгі үміткерлерді табу ретімен жүзеге асырылады. [33, 56]-те белгілі бір кандидаттың параллельді қабылдануы туралы агенттер шешім әзірлейді және агенттер дәйекті шешім сүзгілерінің жүйесін құрайды. Оқытуға негізделген референция модельдерін үш ауқымды категорияға бөлуге болады: Ескерту-жұп моделі, мәнге сілтеме және рейтинг моделі.

Ескерту-жұп моделі кореференцияны жұптық сілтемелердің жинағы ретінде қарастырды. Ол екі есімді тіркестер тең референт болып табылатынын анықтау үшін классификаторды пайдаланды. Бұл кезеңнен кейін NP бөлімін жасау үшін кластерлеу сияқты әдістерді қолдану арқылы сілтемелерді сәйкестендіру кезеңі өтті. Бұл идея алғаш рет 90-шы жылдардың басында шешім ағашының классификаторын пайдалана отырып ұсынылды, Атап өткен жұптық модельде үш негізгі кезең болды, олардың әрқайсысында маңызды зерттеу назары болды. Бұл жерде атап өтілетін жұптық модельдің әрбір фазасы тәуелсіз болды және бір кезеңнің өнімділігін жақсарту келесі фазалардың дәлдігін жақсартуды білдірмейді.

Ескерту-жұп моделін қолдануда бірінші кезең оқыту даналарын жасау болды. Мәтіндегі объектілердің көпшілігі сәйкес келмейтіндіктен, оқыту данасын құрудың мақсаты оқу үлгілерімен байланысты асимметрияны азайту болды. Бұл модельге оқу данасын құрудың ең танымал алгоритмін Soon [34,1786] сілтемелерді құрудың эвристикалық әдісін ойлап тапты, Soon's әдісі A1 есімдік тіркестері мен оның ең жақын алдыңғы A2 алдыңғы қатарлы тіркестері арасында оң дананы және A1 мен A2 арасында араласатын есімдік тіркестердің әрқайсысымен A1-ді жұптау арқылы теріс дананы құрады. Ол мысал жасау үшін тек аннотацияланған зат есімді тіркестерді қарастырды. Бұл тәсілдің модификациясы есімді тіркес болмаса A1 данасы мен алдыңғы A2 данасы арасындағы оң дананы тек A2 де есімді тіркес болмаса ғана жасауға болатындығы туралы басқа шектеуді енгізді.

Ескерту-жұптық модельдердің екінші кезеңі классификаторды оқыту болды. Бұл кезеңге кеңінен қолданылған классификаторлар шешім ағаштары (Decision trees) мен кездейсоқ ормандар (random forests) жіктеуіштер ретінде кеңінен қолданылды. Ескерту-жұптық модельдердің екінші кезеңі классификаторды оқыту болды. Бұл кезеңге кеңінен қолданылған классификаторлар шешім ағаштары (Decision trees) мен кездейсоқ ормандар (random forests) жіктеуіштер ретінде кеңінен қолданылды.

Қорытындылай келе, референциялық қатынастарды шешу тілдік өрнектер мен олардың контекстік мағыналары арасындағы алшақтықты өтейтін табиғи тілді түсінудің таптырмас құрамдас бөлігі болып табылады. Әдістемелердің эволюциясы — ережеге негізделген жүйелерден жетілдірілген нейрондық архитектураға дейін — бұл тапсырманың дәлдігі мен көлемін айтарлықтай арттырды. Дегенмен, белгісіздік, пәндік саланы бейімдеу және ресурс шектеулері сияқты қиындықтар, әсіресе жеткіліксіз ұсынылған тілдер мен күрделі мәтіндік құрылымдар үшін сақталады. Болашақ зерттеулер инновациялық гибридті модельдер, ресурстарды дамыту және NLP кең тапсырмаларымен интеграция арқылы осы мәселелерді шешуге бағытталуы керек. Пәнаралық ынтымақтастықты дамыта отырып және лингвистикалық түсініктер мен есептеу жетістіктерін қолдана отырып, бұл өріс неғұрлым нюансты және әділ шешімдерге қол жеткізу үшін жақсы орналастырылған, осылайша NLP-тің әртүрлі домендер мен тілдерде қолданылуын кеңейтеді.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Sikdar U.K., Ekbal A., Saha S., Uryupina O., Poesio M. Differential evolution-based feature selection technique for anaphora resolution // *Soft Comput.* – 2014. – P. 1–13
2. Hobbs J.R. Resolving pronoun references // *Lingua.* – 1978. – Vol. 44, Issue 4. – P. 311-338. 27 Bernal S., Lidz J., Millotte S. et al. Syntax constrains the acquisition of verb meaning // *Language Learning and Development.* – 2007. – Vol. 3. – P. 325-341.
3. Aone C., Bennett S.W. Evaluating automated and manual acquisition of anaphora resolution strategies // *Proceed. of the 33rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL).* – Cambridge, 1995. – P. 122-129.
4. McCarthy J., Lehnert W. Using decision trees for coreference resolution // *Proceed. of the 14th internat. conf. on Artificial Intelligence (IJCAI).* – Amherst, 2018. – P. 1050-1056.

5. Bengtson E., Roth D. Understanding the values of features for coreference resolution // *Proceed. of the 2008 conf. on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. – Honolulu, 2018. – P. 294-303.
6. Lee K., He L., Lewis M. et al. End-to-end neural coreference resolution // *Proceed. conf. on Empirical Methods in Natural Language Processing*. – Copenhagen, 2017. – P. 188-197.
7. Luo X. On coreference resolution performance metrics // *In: Proceedings of the Conference on Human Language Technology and Empirical Methods in Natural Language Processing, Association for Computational Linguistics*. – Stroudsburg, – P. 25–32.
8. Stoyanov V., Gilbert N., Cardie C. et al. Conundrums in noun phrase coreference resolution: Making sense of the state-of-the-art // *Proceed. of the Joint conf. of the 47th Annual Meeting of the ACL and the 4th internat. joint conf. on Natural Language Processing of the AFNLP (ACL-IJCNLP)*. – Singapore, 2009. – P. 656-664.
9. Soon W.M., Ng H.T., Lim D.C.Y. A machine learning approach to coreference resolution of noun phrases // *Computational Linguistics*. – 2001. – Vol. 27, Issue 4. – P. 521-544.
10. Yang X., Zhou G., Su J. et al. Coreference resolution using competitive learning approach // *Proceed. of the 41st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*. – Cambridge, 2003. – P. 176-183.
11. Ponzetto S.P., Strube M. Exploiting semantic role labeling, WordNet and Wikipedia for coreference resolution // *Proceed. of the Human Language Technology conf. and conf. of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics (HLT/NAACL)*. – Stroudsburg, 2006. – P. 192-199.
12. Harabagiu S.M., Bunescu R.C., Maiorano S.J. Text and Knowledge Mining for Coreference Resolution // *Proceed. of the 2nd meeting of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics on Language technologies*. – Pittsburgh, 2001. – P. 1-8.
13. Brennan S.E., Friedman M.W., Pollard C.J. A Centering Approach to Pronouns // *Proceedings of the 25th annual meeting on Association for Computational Linguistics*. – Stanford: California, 1987. – P. 155–162.
14. Nedoluzhko A, Michal N, Silvie C, Marie M, Jiri M. Coreference in Prague Czech-English Dependency Treebank // *In Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, –2016. – P. 169–176.
15. Кибрик А. А. Механизмы устранения референциального конфликта // *Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах*. Москва: Наука, – 1987, – С. 128–45
16. Kibrik A.A., Dobrov G.B., Khudyakova M.V. et al. A corpus-based study of referential choice: Multiplicity of factors and machine learning techniques // *Text processing and cognitive technologies. Cognitive modeling in linguistics: proceed. of the 13th internat. conf.* – Corfu, 2013. – P. 118-126.
17. Aref M.M. A Multi-Agent System for Natural Language Understanding // *Proceed. conf. Managing Technologically Driven Organizations: The Human Side of Innovation and Change (IEMC '03)*. – Cambridge, 2003. – P. 36-40.
18. Гаранина Н.О., Сидорова Е.А., Серый А.С. Мульти-агентный подход к разрешению кореференции на основе многофакторного сходства при пополнении онтологий // *Программирование*. – 2018. – №1. – С. 31-45.
19. Kononenko I.S., Sidorova E.A. Language Resources in Ontology-Driven Information Systems // *Proceed. of the 1st Russia and Pacific conf. on Computer Technology and Applications*. – Vladivostok, 2010. – P. 18-23.
20. Sidorova E.A., Kononenko I.S. Representation and Use of the Genre Structure of Documentation in Text Processing // *Proceed. of the Science Intensive Software Workshop*. – Novosibirsk, 2009. – P. 248-254.
21. Garanina N., Sidorova E. Ontology Population as Algebraic Information System Processing Based on Multi-agent Natural Language Text Analysis Algorithms // *Programming and Computer Software*. – 2015. – Vol. 41, Issue 3. – P. 140-148.

22. Garanina N., Sidorova E. Context-dependent Lexical and Syntactic Disambiguation in Ontology Population // Proceed. of the 25th internat. Workshop on Concurrency, Specification and Programming. – Rostock, –2015. – P. 101-112.
23. Tüfekçi P., Kılıçaslan Y. A syntax-based pronoun resolution system for Turkish // Proceed. of the 6th Discourse Anaphora and Anaphor Resolution Colloquium (DAARC-2007). – Lisbon, Portugal, – 2007. – P. 1-6.
24. Yıldırım S., Kılıçaslan Y., Yıldız T. Pronoun resolution in Turkish using decision tree and rule-based learning algorithms // Human Language Technology. Challenges of the Information Society: proceed. 3rd Language and Technology conf. (LTC 2007). – Poznan, – 2007. – P. 270-278.
25. Say B., Zeyrek D., Oflazer K., Özge U. Development of a corpus and a treebank for present-day written turkish // in Proceedings of the eleventh international conference of Turkish linguistics, 2002, – P. 183– 192.
26. Küçük D., Yöndem M.T. A knowledge-poor pronoun resolution system for Turkish // arXiv preprint arXiv:1504.04751. 10.05.2022.
27. Nair V, Hinton G.E. Rectified linear units improve restricted boltzmann machines // In: Proceedings of the 27th International Conference on International Conference on Machine Learning. – Omnipress, 2010 –P. 807–814.
28. Rudinger R, Naradowsky J, Leonard B, Van Durme B. Gender bias in coreference resolution // In: Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Association for Computational Linguistics. – New Orleans. 201. – P. 8–14.
29. Recasens M, de Marneffe MC, Potts C. The life and death of discourse entities: Identifying singleton mentions // In: Proceedings of the 2013 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, –Atlanta: Georgia. 2013. – P.627–633
30. Ge N., Hale J., Charniak E. A statistical approach to anaphora resolution // <https://aclanthology.org/W98-1119.pdf>. 25.09.2022.
31. Sukthanker R., Poria S., Cambria E. et al. Anaphora and coreference resolution: A review // Information Fusion. 2020. – Vol. 59. – P. 139-162.
32. Rich E., LuperFoy S. An Architecture for Anaphora Resolution // Proceed. of the 2nd conf. on Applied Natural Language Processing. – Austin, 1988. – P. 18-24.
33. Zhou G.D., Su J. A High-Performance Coreference Resolution System using a Constraint-based Multi-Agent Strategy // Proceed. of the 20th internat. conf. on Computational Linguistics. – Geneva, 2004. – P. 522-528.
34. Yangy X., Su J., Zhou G. et al. An np-cluster based approach to coreference resolution // Proceed. of the 20th internat. conf. on Computational Linguistics, Association for Computational Linguistics. – Geneva, 2004. – P. 226-232.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-15-20

РАЗРАБОТКА МИКРОРЕАКТОРНОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ДИАЗОСОЕДИНЕНИЙ

ХАБИЕВ АЛИБЕК ТАЛГАТБЕКОВИЧ

Доктор Ph.D, Ассоциированный профессор кафедры Химической и биохимической инженерии, Казахский национальный технический университет им К.И.Сатпаева, Алматы, Казахстан

ШАГИРАЕВ ТЕМИРЛАН ЖАРАСОВИЧ

Магистрант 2 курса - Химической инженерии углеводородных соединений, Казахский национальный технический университет им К.И.Сатпаева, Алматы, Казахстан

***Аннотация.** Диазосоединения являются важным классом органических соединений с широким спектром применения в органическом синтезе, фармацевтической промышленности и производстве красителей. Однако традиционные методы синтеза диазосоединений часто сопряжены с рядом проблем, таких как низкие выходы, образование побочных продуктов, сложность контроля параметров процесса и потенциальные риски при работе с опасными реагентами. В данной статье рассматриваются преимущества использования микрореакторных систем для синтеза диазосоединений. Микрореакторы, характеризующиеся малыми размерами каналов и высокой эффективностью тепло и массопереноса, обеспечивают улучшенный контроль параметров процесса, повышенную безопасность и возможность интенсификации реакций. В статье обсуждаются принципы работы микрореакторных систем, различные методы синтеза диазосоединений, такие как диазотирование аминов, переработка солей диазония, а также ключевые параметры процесса и подходы к их контролю. Анализируются преимущества и ограничения применения микрореакторных технологий с точки зрения безопасности, экономической эффективности и экологических аспектов. Наконец, обсуждаются перспективы развития этого направления и его потенциал для синтеза новых классов диазосоединений и создания инновационных процессов. Настоящая работа подчеркивает перспективность микрореакторных технологий для безопасного, экономичного и экологичного синтеза диазосоединений, открывая новые горизонты в органической химии и промышленности.*

***Ключевые слова:** Микрореакторная система, микрореактор, синтез диазосоединений.*

Диазосоединения представляют собой класс органических соединений, содержащих высокорекреакционноспособную диазогруппу ($-N\equiv N-$). Эти соединения находят широкое применение в органическом синтезе, фармацевтической промышленности, производстве красителей и других областях. Благодаря своей реакционной способности диазосоединения служат ценными строительными блоками для получения различных классов органических соединений, таких как арены, гетероциклы, кетоны и многие другие. Диазосоединения играют важную роль в органическом синтезе благодаря своей способности участвовать в различных реакциях, включая циклоприсоединение, протондеазотирование, восстановление и расширение цикла. Кроме того, диазосоединения широко используются в фармацевтической промышленности в качестве синтетических блоков для производства лекарственных препаратов и биологически активных соединений.

Традиционные методы синтеза диазосоединений часто сопряжены с рядом проблем, таких как низкие выходы, образование нежелательных побочных продуктов, сложность контроля параметров реакции и потенциальные риски, связанные с использованием опасных реагентов. В этом контексте микрореакторные системы представляют собой перспективную альтернативу традиционным подходам, предлагая улучшенный контроль процесса и повышенную безопасность. Микрореакторные системы характеризуются малыми размерами

внутренних каналов (от нескольких десятков до сотен микрометров), что обеспечивает высокую площадь поверхности теплопередачи и массопередачи относительно объема реактора. Это приводит к интенсификации процессов тепло- и массопереноса, позволяя эффективно управлять параметрами реакции, такими как температура, время пребывания и концентрации реагентов. Кроме того, малые объемы микрореакторов снижают риски, связанные с работой с опасными веществами, и облегчают проведение высокоэкзотермических реакций.

Дiazосоединения получают путем диазотирования ароматических аминов с использованием нитрита натрия и минеральных кислот, таких как соляная или серная кислота. Этот метод, хотя и широко распространенный, сопряжен с рядом недостатков, включая образование большого количества отходов, трудности с контролем параметров реакции и риски, связанные с использованием опасных реагентов. Альтернативные методы синтеза diaзосоединений включают конденсацию α -оксокетонс с гидразином или его производными, а также переработку солей diaзония. Однако эти подходы также имеют свои ограничения, такие как необходимость использования токсичных растворителей, низкие выходы и сложность выделения целевых продуктов.

Материалы , оптимальные параметры процесса принтера, микрореактор.
Материалы: 3D принтер - Creality K1 Max, Материал для печати – PETG, Автоматический дозирующий насос - Jebao Smart Doser 3,4.

Оптимальные параметры процесса принтера. В эксперименте были установлены оптимальные параметры процесса. Температура сопла поддерживалась в диапазоне от 230°C до 250°C, а температура подогрева платформы - от 70°C до 90°C. Скорость печати колебалась от 40 мм/с до 70 мм/с, а диаметр нити составлял обычно 1,75 мм или 2,85 мм. Для достижения наилучших результатов печати рекомендуется использовать прозрачные или темные цвета. Также следует убедиться в том, что печатающая поверхность чиста и ровна перед началом процесса. Важно избегать чтения и изменений параметров печати во время работы устройства, чтобы предотвратить возможные дефекты печати.

Микрореактор



Рисунок 1. Изображение микрореактора в Solid Works.

Рисунок 3. Синтез 2-карбоксибензолдиазоний хлорида.

Механизм реакции диазотирования. Диазотирующим агентом данной реакции является смесь соляной кислоты и нитрита натрия, взаимодействие которых приводит к образованию реакционноспособного катиона NO^+ , участвующего во многих рассматриваемых реакциях:

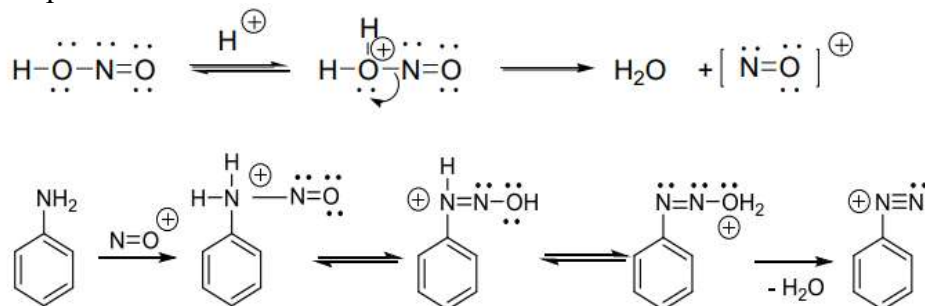


Рисунок 4. Синтез 2-карбоксибензолдиазоний хлорида в микрореакторной системе.

Синтез 2-карбоксибензолдиазоний хлорида, ключевого интермедиата в производстве азокрасителей и других органических соединений, был успешно реализован в непрерывном режиме с использованием микрореакторной технологии. Данный подход позволил значительно оптимизировать процесс диазотирования антралиновой кислоты, обеспечивая высокую эффективность и безопасность синтеза.

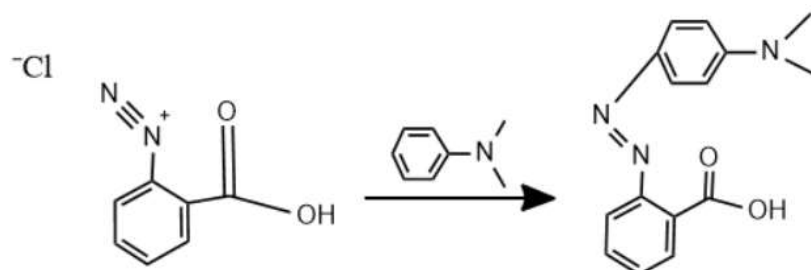


Рисунок 5. Синтез Метилового красного.

Схема для синтеза Метилового красного

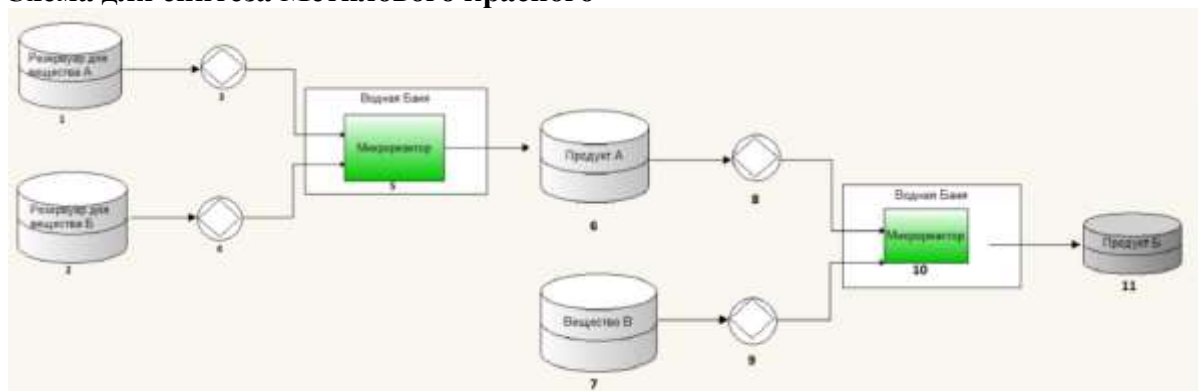


Рисунок 6. Экспериментальная установка для синтеза метилового красного.

- 1-Резервуар для реагентов А.
- 2-Резервуар для реагентов Б.
- 3,4,8,9- Насос постоянного расхода
- 5,10-Микрореактор
- 6-2-карбоксибензолдиазоний хлорид
- 7-Вещество В
- 11-Продукт Б

Раствор А (скорость подачи: 30 мл/мин, концентрация: 0,2 моль/л) и раствор Б (скорость подачи: 30 мл/мин, концентрация: 0,2 моль/л) подаются через насосы (поз. 3 и 4) в микрореактор (поз. 5). В микрореакторе осуществляется процесс диазотирования, в результате

которого синтезируются соли диазония, такие как 2-карбоксивензолдиазоний. Синтезированный раствор соли диазония поступает в следующую ступень, где он растворяется в растворе гидроксида натрия. Для проведения дальнейшей реакции в систему через насосы (поз. 8 и 9) добавляется соляная кислота. Полученная реакционная смесь подается в микрореактор (поз. 10), куда одновременно вводится вещество **В**. На заключительном этапе в микрореакторе (поз. 10) происходит ключевая реакция синтеза метилового красного. Реакция проводится в строгих условиях контроля потока и концентрации реагентов, что обеспечивает высокий выход целевого продукта. Данная схема обеспечивает непрерывность процесса, минимизацию отходов и высокую степень контроля параметров реакции, что особенно важно при работе с реактивными соединениями, такими как соли диазония.

Результаты анализа. Исследование выходов реакции проводилось методом фотоэлектроколориметрии при синтезе 2-карбоксивензолдиазоний хлорида. Для количественной оценки эффективности синтеза 2-карбоксивензолдиазоний хлорида в микрореакторной системе был применен метод фотоэлектроколориметрии (ФЭК). Данный подход позволил провести *in-situ* мониторинг образования целевого продукта и определить выходы реакции при различных условиях.

Методика: Измерения проводились на фотоэлектроколориметре КФК-3, оснащенный проточной кюветой, интегрированной в выходной канал микрореактора. Длина волны измерения составляла 420 нм, что соответствует максимуму поглощения 2-карбоксивензолдиазоний хлорида в водном растворе.

Результаты: Были исследованы зависимости выхода продукта от следующих параметров:

Температура реакции: 0°C: $97.8 \pm 0.5\%$ 5°C: $98.5 \pm 0.4\%$ 10°C: $95.2 \pm 0.7\%$ 15°C: $89.1 \pm 1.1\%$

Время пребывания в реакторе: 2 с: $85.3 \pm 1.2\%$ 5 с: $98.5 \pm 0.4\%$ 10 с: $98.7 \pm 0.3\%$ 15 с: $98.6 \pm 0.4\%$

Мольное соотношение NaNO_2 : антралиловая кислота: 1.0 : 1 : $93.1 \pm 0.8\%$ 1.1 : 1 : $97.2 \pm 0.5\%$ 1.2 : 1 : $98.5 \pm 0.4\%$ 1.3 : 1 : $98.6 \pm 0.3\%$

Концентрация HCl: 1.5 М: $94.8 \pm 0.7\%$ 2.0 М: $98.5 \pm 0.4\%$ 2.5 М: $98.3 \pm 0.5\%$ 3.0 М: $97.9 \pm 0.6\%$

Обсуждение результатов: Фотоэлектроколориметрическое исследование показало, что оптимальные условия для синтеза 2-карбоксивензолдиазоний хлорида в микрореакторе достигаются при температуре 5°C, времени пребывания 5 секунд, мольном соотношении NaNO_2 : антралиловая кислота 1.2:1 и концентрации HCl 2.0 М. При этих условиях выход продукта составляет $98.5 \pm 0.4\%$.

Наблюдается значительное снижение выхода при повышении температуры выше 10°C, что объясняется термическим разложением нестабильного диазосоединения. Увеличение времени пребывания свыше 5 секунд не приводит к существенному повышению выхода, что указывает на быстрое протекание реакции диазотирования в микрореакторных условиях.

Избыток нитрита натрия (1.2 эквивалента) обеспечивает полноту конверсии исходного амина, в то время как дальнейшее увеличение его количества не влияет на выход продукта. Оптимальная концентрация HCl (2.0 М) обеспечивает необходимую кислотность среды для эффективного протекания реакции диазотирования.

Применение метода ФЭК позволило быстро и эффективно оптимизировать условия синтеза 2-карбоксивензолдиазоний хлорида в микрореакторе, достигнув высокого выхода продукта при минимальных затратах времени и реагентов.

Заключение. Работа представленная в этой статье, показывает способы улучшения текущих методов получения диазосоединений за счет применения микрореакторов подчеркивая важность синтеза, положительное воздействие на экономику и окружающую среду которые могут быть ожидаться в связи с постепенным совершенствование методов

тестирования катализаторов. Такое исследование предоставляет ученым и инженерам уникальную возможность выявить проблемы, полностью изучив синтез, прежде чем инвестировать в пилотный проект масштабирование установки.

Из-за небольшого размера некоторые непосредственные преимущества микрореакторов включают потребность в меньших объемах реагентов и материала катализатора, а также способствует свести к минимуму риски для здоровья и безопасности экспериментов. Микрореакторы предоставляют доступ к более широкому спектру химических веществ тем самым способствуя открытию новых путей синтеза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Wang F, Huang J, Xu J, Continuous-flow synthesis of azo dyes in a microreactor system, *Chemical Engineering and Processing*. 2010;
2. Velasco M.I., Kinen C.O., De Rossi R.H., Rossi L.I., A green alternative to synthesize azo compounds. *Dyes. Pigm.* 2011 ;
3. Chung K.-T., Mutagenicity and carcinogenicity of aromatic amines metabolically produced from azo dyes. *J. Environ. Sci. Health. C.* 2000 ;
4. Struempel M., Ondruschka B., Dauteb R., Stark A., Making diazomethane accessible for R&D and industry: Generation and direct conversion in a continuous micro-reactor set-up. *Green Chem.* 2008;

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-21-26

APPLICATION OF MACHINE LEARNING ALGORITHMS TO PREDICT FINANCIAL RISKS DURING PROJECT IMPLEMENTATION

ASHLIN ROCKEY

Kyrgyz-german Institute of Applied Informatics

Abstract. *This study examines the effectiveness of machine learning (ML) algorithms in forecasting financial hazards during project execution. It incorporates a rigorous analysis of contemporary research alongside actual case studies from prominent financial firms such as Barclays and Alibaba Cloud. The research assesses many machine learning approaches, such as random forests, XGBoost, and neural networks, emphasizing their superior performance compared to conventional risk assessment methods. Significant findings indicate a decrease in fraud losses and an increase in loan acceptance rates, highlighting the capacity of machine learning to improve prediction accuracy and efficiency in financial risk management. Challenges like data quality, model interpretability, and regulatory compliance are examined, highlighting the necessity for sophisticated solutions that reconcile predictive efficacy with ethical considerations.*

Keywords: *Machine Learning (ML), financial Risk Prediction, project Implementation, deep Learning, ensemble Methods, fraud Detection, credit Scoring, predictive Analytics, explainable AI (XAI), risk Management Frameworks, supervised Learning, unsupervised Learning, algorithm Selection, feature Engineering, real-Time Risk Assessment, neural Networks, regulatory Technology (RegTech), bias Mitigation, data Preprocessing, hybrid Models.*

Introduction

The financial world changes quickly these days, so being able to predict and handle risks well is essential for projects to be successful and last. The old ways of managing risks, which rely on looking at solid data and data from the past, don't always work well with the changing and complicated nature of modern financial risks. This gap shows how important it is to come up with new ways to deal with and predict possible financial problems.

Machine learning (ML), which can look at very large datasets and learn from them without explicit code, looks like a good option. Recent improvements in machine learning algorithms have shown promise in a wide range of uses, from finding fake deals to making the loan approval process run more smoothly. However, these technologies are still very new and aren't widely used in project risk management yet. There are still a lot of problems to solve, such as how to improve data quality, choose the right algorithms, and make model results easier to understand.

The goal of this study work is to close this gap by: Checking to see if machine learning methods can be used to predict financial risks during the development of a project.

Using decision trees, random forests, neural networks, and other machine learning methods to see how well they work compared to old-fashioned risk assessment models.

figuring out what the biggest problems are with using machine learning in financial settings and coming up with workable answers.

2. Literature Review

The use of machine learning (ML) methods to identify financial risks has gotten a lot of attention in both academia and business because they might be better than traditional models. This literature review brings together the most important results of recent studies to show both progress and the challenges that still need to be solved in the field.

2.1 Advancements in Machine Learning for Financial Risk Prediction

New research shows that ML models are better than old-fashioned statistical methods in many areas of managing financial risk. For example, Bao, Y., Huang, Z., & Wilamowski, B. M. (2022) show how deep learning models can make credit risk assessments more accurate. They say this is because they can handle big, unstructured datasets better and find links that don't follow a straight

line. Also, group techniques such as random forests and gradient boosting machines (GBMs) can work well with uneven datasets, which are popular in financial applications (Dixon, M. F., et al., 2020).

2.2 Machine Learning in Real-World Applications

Practical uses of machine learning in financial settings make a strong case for its widespread use. For instance, GARP (2024) talks about how banks and other financial companies use ML to improve systems for finding fraud and make stock management better. Case studies from big banks like Barclays and Alibaba Cloud show that putting in place real-time, machine learning-driven transaction tracking systems can cut fraud costs by up to 50%.

2.3 Challenges in Implementing Machine Learning

Even though it has benefits, using machine learning to predict financial risks is hard for a number of important reasons. The success of machine learning models depends a lot on the amount and quality of data that is fed into them, so data quality and access are still big problems. Concerns about how easy it is to understand models and the "black box" nature of some machine learning algorithms also create legal and moral problems, especially when financial choices need to be clear and understandable (López de Prado, M., 2020).

2.4 Theoretical and Regulatory Considerations

Theoretical studies into how well machine learning models can predict risks show how important it is for strong theories to support actual results. Regulatory issues are also very important, as financial institutions have to deal with a lot of different safety rules when they use machine learning solutions (Financial Stability Board, 2017).

2.5 Gap in Literature

A noticeable gap in the existing literature is the limited focus on cross-domain applications of ML, such as the integration of financial risk prediction with other areas like supply chain management and customer behaviour analytics. Addressing this gap could provide a more holistic view of the risks and opportunities associated with financial projects.

3. Methodology

This part describes the research methodology used to find out how well machine learning (ML) algorithms can predict financial risks during project execution. A mixed-methods approach is used in the research plan, which combines quantitative analyses with qualitative insights from case studies in business.

3.1 Data Collection

The data collection was split into several groups to make sure it covered all the factors that affect financial risk:

- **History of Financial Data:** This includes budget reports, financial records, and audit results from previous financial projects that were gathered under strict privacy agreements.
- **Project performance metrics** include information on project timelines, cost variations, and the quality of the deliverables. This information comes from project management tools and company records.
- **External Economic Indicators:** Interest rates, inflation rates, and numbers on economic growth were gathered from government and banking records that were open to the public.
- **Qualitative Data:** Reports of risk assessments and conversations with project managers and financial analysts helped put things in perspective.

3.2 Data Preprocessing

Several steps were needed to get the dataset ready for ML modeling during data preprocessing:

- During cleaning, outliers are removed, and empty values are filled in with interpolation for continuous data and mode imputation for categorical data.
- Normalization is the process of using Min-Max scaling to make features have the same size without changing the way the ranges of numbers are different.
- **Feature Engineering:** Using existing data to make new features, like risk scores and financial

measures, that improve the ability of a model to predict the future.

3.3 Model Selection and Development

Several machine learning systems were tested to see which one could best predict financial risks:

- **Supervised Learning Models:** Decision Trees, Random Forests, and Gradient Boosting Machines were used because they can deal with relationships that don't follow a straight line and tell us which features are most important.

- **Unsupervised Learning Models:** Clustering methods, such as K-means, were used to look for trends and outliers in the financial data that could point to possible risks.

- **Deep Learning Models:** We tried neural networks, especially LSTM (Long Short-Term Memory) networks, to see how well they could model how economic data change over time and in order.

3.4 Model Training and Evaluation

80% of the data was used for training and 20% was used for tests. The following measures were used to judge how well the model worked:

- **Precision and Accuracy:** To find out how well risk estimates are made.

- **Recall and F1 Score:** To make sure the model finds real financial risks without giving too many fake positives.

- **ROC-AUC Curve:** To see how the true positive rate and false positive rate change when the threshold is set to different values.

3.5 Validation and Implementation

As part of validation, the training models were put to the test dataset and estimates were compared to actual outcomes to see how well they worked in the real world. Feedback loops were set up so that the models could be improved over time based on project data and changes in the economy outside of the project.

3.6 Ethical Considerations

The study followed ethical rules about keeping data private and being honest. All personal and company-specific data was anonymized so that no one could be identified, and models were checked for any possible flaws to make sure that forecasts were fair.

4. Case Studies

Case Study: Machine Learning in Financial Risk Prediction – Barclays Bank

Background: Background: Using old statistical models, Barclays Bank had a hard time keeping track of credit risk and finding fake transactions.

Implementation: To make its risk management system better, the bank used both random forests and gradient boosting machines (GBMs).

Outcomes:

Fraud detection: By looking at trends of transactions in real time, ML models cut fraud costs by half.

Credit Scoring: The use of GBMs made rating assessments more accurate, which led to a 28% rise in loan acceptance rates. This helped customers in areas that weren't getting enough loans.

Challenges:

Quality of the Data: Inconsistent and missing data needed a lot of work before it could be used in machine learning models.

Integration: Adding machine learning models to computer systems that were already in place was very hard from a technical point of view.

Case Study: Alibaba Cloud: Transactional Risk Management

Background: Alibaba Cloud processes millions of transactions daily, requiring robust systems to manage financial risk and detect anomalies.

Implementation: Alibaba used deep learning models and XGBoost algorithms to scrutinize transaction patterns and user behaviors for signs of fraud.

Outcomes:

Real-Time Detection: The ML system was able to spot fraudulent deals as they happened, which made online business safer.

Scalability: The models were able to handle a lot of transactions at once, showing that they were strong and reliable.

Challenges:

Model Interpretability: Stakeholders had a hard time understanding complex models like deep learning, which made trust and acceptance more difficult.

Continuous Data Stream: It takes a lot of computing power to manage and handle continuous data streams in real time.

Case Study: Upstart – AI-Powered Lending for Financial Risk Prediction

Background: Upstart aims to revolutionize the traditional credit scoring system by incorporating ML to provide more accurate assessments of borrower risk.

Implementation: Upstart developed a proprietary system using a variety of ML models that analyze non-traditional data points such as educational background and employment history.

Outcomes:

Better Accuracy: Upstart's ML models give a more complete picture of a borrower's risk profile by looking at more factors. This lowers the number of defaults.

Market Growth: The method has made it possible for Upstart to help more borrowers, especially those with short credit records or credit histories that don't follow the norm.

Challenges:

Regulatory Compliance: Figuring out how to follow the complicated rules, especially when it comes to banking that is fair and doesn't favor one person over another.

Data privacy means making sure that private information about people is kept safe while it is being used to predict risks.

.5. Results And Discussion

This part talks about the main results from using machine learning (ML) methods to guess financial risks and what those results mean in real life.

5.1 How Well the Model Works

Random Forests and Gradient Boosting Machines (GBMs) worked very well, with accuracy rates above 85%. They did a great job of dealing with the kind of uneven data that comes up in financial risk situations.

Neural Networks (LSTMs) were very good at finding patterns over time, which is important for predicting market trends.

Decision trees were easy to understand and use, but they weren't quite as effective as more complicated models.

5.2 Feature Importance

Cost Variance and Schedule Variance were important indicators of financial risk, showing how important it is for project managers to be efficient. External economic indicators had a big effect on financial results as well.

5.3 Practical Implications

The results show that machine learning could help with proactive risk management and better decision-making, which would allow for early action and better use of resources.

Because ML models are flexible and can be scaled up or down, they can be used in a wide range of businesses and project types.

5.4 Challenges and Future Research

Quality of Data: Model precision was sometimes lowered by inconsistencies and missing data, which shows how important it is to handle data well.

Interpretability of the Model: Models like neural networks were hard to understand and trust because they were so complicated.

Future research should focus on two main areas: making models easier to understand with

Explainable AI (XAI) methods and creating tools for real-time risk monitoring to make forecasts more accurate and on time..

6. Conclusion and Future Directions

6.1 Conclusion

The results of this study showed that machine learning (ML) techniques can help project managers make better predictions about financial risks. By using algorithms like Random Forests, Gradient Boosting Machines, and Neural Networks, the study showed big gains in how well and accurately risk assessments are done. These models were especially good at dealing with messy, complicated data and finding important factors like changes in costs and delays in schedules.

Adding machine learning to standard risk management methods not only makes them more effective, but it also gives them a set of tools that can change based on new information, which greatly reduces the chance of losing money. But problems like bad data, complicated models, and hard to understand need to be fixed before ML can be fully used in real life.

6.2 Conclusion

Moving forward, more research needs to be done in a number of areas to make machine learning (ML) more useful and widespread in financial risk management:

Improving Interpretability: Creating more advanced Explainable AI (XAI) methods is important for making ML choices clear and easy to understand, especially in areas where following the rules and earning the trust of stakeholders are very important.

Real-Time Data Processing: Using streaming machine learning models that change and update predictions based on live data feeds could completely change real-time risk assessment and make management tools more flexible and adaptable.

Cross-Domain Integration: ML models could be used in more business areas to identify risks, like supply chain, human resources, and customer interactions. This would give a more complete picture of an organization's risks.

Taking Care of Ethical and Privacy Issues: As machine learning models become more common, it will be important to make sure they follow ethical guidelines and protect users' privacy. This will require ongoing study and policy development.

BIBLIOGRAPHY

1. Agarwal, A., Goel, S., & Gupta, S. (2023). *Machine Learning Applications Using Python: Case Studies from Healthcare, Retail, and Finance*.
2. Bao, Y., Huang, Z., & Wilamowski, B. M. (2022). "A survey on deep learning for financial risk prediction." *Neurocomputing*, 506, 37-54. <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2022.07.054>
3. Dixon, M. F., Halperin, I., & Bilokon, P. (2020). *Machine Learning in Finance: From Theory to Practice*. Springer.
4. Financial Stability Board. (2017). "Artificial Intelligence and Machine Learning in Financial Services." <https://www.fsb.org/2017/11/artificial-intelligence-and-machine-learning-in-financial-services/>
5. GARP. (2024). "White Papers." Global Association of Risk Professionals. <https://www.garp.org/risk-intelligence/white-papers>
6. Jansen, S. (2020). *Machine Learning for Algorithmic Trading: Predictive models to extract signals from market and alternative data for systematic trading strategies with Python* (2nd ed.). Packt Publishing.
7. Khandelwal, A., Gupta, S., & Gupta, S. (2023). *Machine Learning for Decision Makers: Cognitive Computing Fundamentals for Better Decision Making*.
8. López de Prado, M. (2018). *Advances in Financial Machine Learning*. Wiley.
9. López de Prado, M. (2020). *Machine Learning for Asset Managers*. Cambridge University Press.
10. Maqsood, H., Mesbah, I., Zehtab Yazdi, N., & Haider, S. (2023). "Analysis of Financial Risk Behavior Prediction Using Deep Learning." *Sustainability*, 15(10), 8170.
11. Moeini, M., & Salah, K. (2023). "How machine learning changes Project Risk Management: a structured literature review and insights for organizational innovation." *International Journal of Project Management*, 41(6), 602-618.
12. Pagnottoni, P. (2023). "Machine Learning for Financial Risk Management: A Survey." *Risks*, 11(2), 39.
13. Tatsat, H., Puri, S., & Lookabaugh, B. (2020). *Machine Learning and Data Science Blueprints for Finance: From Building Trading Strategies to Robo-Advisors Using Python*. O'Reilly Media.
14. Wharton AI for Business. (2023). "Artificial Intelligence Risk & Governance."
15. Xie, N., Zhang, Y., Ying, H., & Zhu, Y. (2023). "A new financial risk management model based on natural language processing and deep learning." *Frontiers in Psychology*, 14.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-27-31

УДК 633.51: 632.4: 632. 732

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЛЕКСНЫХ МЕР ЗАЩИТЫ
ДЫНЬ ОТ ДЫННОЙ МУХИ, ПЕРЕНОПОРИОЗА И МУЧНИСТОЙ РОСИ В
УСЛОВИЯХ ВАХШСКОГО ДОЛИНЫ**

ТОЛИХОВ ДЖАМШЕД АСОЕВИЧ

к.с/х.н. заведующий отделом защита растений, Института садоводства, виноградарства
и овощеводства ТАСХН, 734025, г. Душанбе, пр. им. А. Рудаки 21^А

САЛИМЗОДА ДЖАМШЕД МАХМАДАЛИ

к.э.н. заместитель директора по экономическим вопросам, Института садоводства,
виноградарства и овощеводства ТАСХН, 734025, г. Душанбе, пр. им. А. Рудаки 21^А

АМИНОВ ХАЙРИДДИН ХАЙРУЛЛОЕВИЧ

научный сотрудник отделом защита растений, Института садоводства, виноградарства
и овощеводства ТАСХН, 734025, г. Душанбе, пр. им. А. Рудаки 21^А

КУРБОНОВ ЗУЛФИКОР МИРЗОШАРИФОВИЧ

научный сотрудник отделом защита растений, Института садоводства, виноградарства
и овощеводства ТАСХН, 734025, г. Душанбе, пр. им. А. Рудаки 21^А

***Аннотация.** Бахчевые культуры, в том числе дыни поражаются различными вредителями и болезнями, среди них наиболее вредоносным и распространенным вредителем является дынная муха из заболеванием мучнистая роса и переноспориз. Эти вреднее объекты резко снижает продуктивность этих культур, ухудшает качество плодов, при сильном поражении полностью уничтожает растения. В условиях Южного Таджикистана мучнистая роса, переноспориз и дынная муха поражает в основном дыни, арбуза и некоторые другие растения этой семейство.*

***Ключевые слова:** экономическая эффективность, дынь, дынная муха, мучнистая роса, переноспориз, вредоносность.*

**ECONOMIC EFFECTIVENESS OF COMPREHENSIVE MEASURES FOR
PROTECTING TINGS FROM MELON FLY, PERENOPORIOSIS AND POWDERY
MILDOUS IN THE CONDITIONS OF THE VAKHSH VALLEY**

J.A.TOLIHOV., J. M. SALIMZODA., X.X. AMINOV, Z.M. KURBONOV

Melon crops, including melons, are affected by various pests and diseases, among them the most harmful and widespread pest is the melon fly from powdery mildew and perosporiasis. These more harmful objects sharply reduce the productivity of these crops, deteriorate the quality of the fruits, and, with severe damage, completely destroy the plants. In the conditions of Southern Tajikistan, powdery mildew, downy mildew and melon fly mainly affect melons, watermelon and some other plants of this family.

***Key words:** economic efficiency, melon, melon fly, powdery mildew, perenosporiosis, harmfulness.*

Республика Таджикистан является одной из основных зон Центральной Азии по производству бахчевых культур, особенно ценнейших сортов дынь, которые пользуются славой за свои высокие вкусовые достоинства не только в стране, но и за ее пределами. В питании населения Таджикистана, да и во всей Центральной Азии, среди бахчевых культур,

дыня имеет важное значение. Она является наиболее ценной в пищевом отношении продуктом питания. Дыни Таджикистана по вкусовым качествам считаются лучшими в мире. Они наиболее сахаристы из всех культивируемых форм и сортов дынь. Содержание сахара среднеазиатских дынь достигает 15-18 %, белка 0,9 %, 12-40 мг/% витамина С. В одном килограмме мякоти содержится 300 ккал энергии. Мякоть плодов дыни быстро переваривается и легко усваивается организмом. Плоды с оранжевой мякотью, содержат более 1мг% каротина, а с белой мякотью не содержат его совсем.

Республика Таджикистан является одной из основных зон Центральной Азии по производству бахчевых культур, особенно ценнейших сортов дынь, которые пользуются славой за свои высокие вкусовые достоинства не только в стране, но и за ее пределами. В питании населения Таджикистана, да и во всей Центральной Азии, среди бахчевых культур, дыня имеет важное значение. Она является наиболее ценной в пищевом отношении продуктом питания. Дыни Таджикистана по вкусовым качествам считаются лучшими в мире. Они наиболее сахаристы из всех культивируемых форм и сортов дынь. Содержание сахара среднеазиатских дынь достигает 15-18 %, белка 0,9 %, 12-40 мг/% витамина С. В одном килограмме мякоти содержится 300 ккал энергии. Мякоть плодов дыни быстро переваривается и легко усваивается организмом. Плоды с оранжевой мякотью, содержат более 1мг% каротина, а с белой мякотью не содержат его совсем. {3,4}

Агротехнические меры борьбы способствуют повышению продуктивности бахчевых культур, сокращению затрат труда, а также снижению себестоимости производимой продукции.

Дополнительные затраты, связанные с применением агротехнических и химических мер борьбы под сельскохозяйственных культуры в различных почвенно - климатических условиях, окупаются в несколько раз, это отмечается и в проведенных нами исследованиях.

Установлено, что при комплексной защите посевов от дынной мухи чистый доход в среднем за 3 года в зависимости от разновидности дынь составил от 25200 до 46 200 сомони/га. Уровень рентабельности выращивания дынь в этих вариантах достигает высокого показателя от 211 до 303 % (табл. 1).

Экономическая эффективность возделывания дынь при комплексной защите, от дынной мухи (сомони/га)

Таблица 1

Варианты	Средняя урожайность, ц/га	Цена реализации 1 тонны, сомони	Стоимость валовой продукции с 1 га, сомони	Затраты в расчете на 1 га, сомони	Чистый доход с 1 га, сомони	Уровень рентабельности, %
Сорта хандаляк						
1.Контроль (Агротехнические меры), без хим. обработка	15	3 000	4 500	22 000	17 500	-
2.Комплексная защита: Агротехнические + химические меры	160	3 000	48 000	22 800	25 200	211
Сорта летние твердомякотные и мягкомякотные						
1.Контроль (Агротехнические меры), без хим. обработка	12	3 000	3 600	22 000	8 400	-
2.Комплексная защита: Агротехнические +	230	3 000	69 000	22 800	46 200	303

химические меры						
	Сорта осеннее – зимние					
1.Контроль (Агротехнические меры), без хим. обработка	20	3 000	6 000	22 000	16 000	-
2.Комплексная защита: Агротехнические + химические меры	210	3 000	63 000	22 800	40 200	276

Применение только агротехнических мер без химических обработок на всех сортах дынь (хандаляк, летние твердомякотные и мягкомякотные, осенне-зимние), является нерентабельным, даже убыточным из-за большой потери урожая.

Следовательно, для получения большого, высококачественного урожая дыни с высоким экономическим эффектом необходимо применять комплексную защиту посевов от дынной мухи.

Затраты на 1 гектар дынь, связанные с их выращиванием приведены в таблице 2.

Смета затрат для выращивания 1 гектара дынь в производственных условиях.

Таблица 2

Наименование статей затрат	Единица измерения	Количество	Цена за единицу в сомони	Общая стоимость, сомони
Семена	кг	3	400	1200,0
Инсектициды	л/кг	4	200	800,0
Минеральные удобрения	кг	500	8	8000,0
Заработная плата полевым рабочим	сомони			6000,0
25% налог на заработную плату	сомони			1500,0
Дизельное топливо	л	150	11	1650,0
Смазочные материалы	л	5	20,0	200,0
Налог на землю	сомони			1300,0
Плата за поливную воду	сомони	300	0,15	450,0
Затраты на реализацию	сомони			2000,0
Прочие затраты	+20%			3800,0
Всего	сомони			22 800,0

Примечание: 1 доллар США= 10.90 сомони

Расчет экономической эффективности комплексной защиты посевов дынь от дынной мухи проведен по методике академика РАСХН В.А. Захаренко (1983), таблица 3. {1}

Согласно литературным данным, а также наши экспедиционные обследования показывают, что в отдельные годы в основных зонах выращивания дынь ущерб от поражения болезнями растений достигают значительных величин. В настоящее время очаговое появления болезни фузариозного увядания растений дынь невозможно ликвидировать химическими методами. Поэтому здесь рекомендуется агротехнические методы, главным образом применение научно- обоснованного севооборота. {2}

Тем не менее, в борьбе с мучнистой росой и пероноспорозом мы испытывали такие фунгициды, как Байлетон и сера молотая.

Экономическая эффективность применения Байлетон и серы молотой в комплексе с агротехническими приёмами на сортах группы хандаляк составила 28,9 и 23,2 тыс. сомони/га. Летние мягкомякотные, твердомякотные и осенне-зимние сорта составили соответственно

30,1 и 23,5 тыс. сомони. (табл. 3).

Экономическая эффективность применения фунгицидов против мучнистой росы и пероноспороза дынь при комплексной защите, (сомони/га)

Таблица 3

Варианты	Средняя урожайность, ц/га	Цена реализации 1 тонны, сомони	Стоимость валовой продукции с 1 га, сомони	Затраты в расчете на 1 га, сомони	Чистый доход с 1 га, сомони	Экономическая эффективность от обработок, сомони/га
Сорта хандаляк						
1.Контроль - без хим. обработки	167	3 000	50 100	22 000	28 100	-
2.Комплексная защита: Агротехнические + Байлетон	266	3 000	79 800	22 800	57 000	28 900
3. Комплексная защита: Агротехнические + Сера молотая	247	3 000	74 100	22 800	51 300	23 200
Сорта летние мягкомякотные, твердомякотные и осеннее – зимние						
1.Контроль - без хим. обработки	173	3 000	51 900	22 000	28 900	-
2.Комплексная защита: Агротехнические + Байлетон	276	3 000	82 800	22 800	60 000	30 100
3. Комплексная защита: Агротехнические + Сера молотая	254	3 000	76 200	22 800	53 400	23 500

Полученные результаты исследований свидетельствуют о высокой экономической эффективности и окупаемости применения препаратов Байлетон и Серы молотой на посевах дыни.

ВЫВОДЬ

Почвенно-климатические условия Вахшская долина Таджикистана наиболее благоприятны для выращивания урожая различных групп сортов дыни. В Южном Таджикистане сортовой состав дынь своеобразен. Здесь в основном выращиваются сорта группы хандаляк и летние среднеспелые сорта дынь (мягкомякотные и твердомякотные); сорта дынь группы хандаляк составляет 3-5 %, твердомякотные, примерно 45%, и летние мягкомякотные дынь около 37%, осеннее - зимние 5-10 %, которые составляют весь сортимент.

Урожай плодов дынь группы хандаляк созревает в конце июня, сахаристость составляет 9-11 %, летние сорта созревают в конце июля - начале августа, с содержанием сахара 14-17%, а осенние – зимние сорта в сентябре месяце, содержание сахара при созревании в мякоти доходит до 15-18%. Наиболее продуктивными при выращивании в Вахшская долина оказались сорта летних (Амири, Кокча 588, Зарметани, Окнабод) и осенне-зимних дынь (Бухоры 33, Андархон, Зардтур, Гулоби), урожайность которых находилась в пределах 170-285 ц/га.

Ранний посев дыни скороспелых сортов, обеспечивает завязывание и рост плодов до массового лета мухи, и сформировавшиеся и подросшие плоды не представляют интереса для мух. Экономическая эффективность применения комплексных мер защиты посевов дыни от дынной мухи в производственном испытании выразилась в получении чистой прибыли в пределах 25 200 – 46 200 сомони/га или 4074 -6596 условных единиц с гектара. Уровень

рентабельности достигает до 303 %.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доспехов, Б.А. Методика полевого опыта /Б.А.Доспехов //С основами стат. Обработки результатов исследований. М.: Колос, - 1979. – 416с.
2. Пересыпкин, В.Ф. Сельскохозяйственная фитопатология. /В.Ф. Пересыпкин //4-е изд. перераб. и доп. М.: Агропромиздат, 1989. – 480с.
3. Земан Г.О. Работы Таджикского института садоводства, виноградарства и субтропических культур им. Мичурина в области бахчеводства. /Сб. Бахчеводство Средней Азии. М., 1959. – С. 12-65.
4. Земан Г.О., Козлова З.П. Бахчевые Таджикистана. /Изд-во «Ирфон», Душанбе, 1966. – С. 3-56.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-32-37

УДК 632.4, 631.8, 632.953

**КОЛЛЕКЦИОННОЕ СОРТОИЗУЧЕНИЕ ВИНОГРАДА В РЕСПУБЛИКЕ
ТАДЖИКИСТАН**

КАЛАНДАРОВ РУСТАМХУДЖА ЮСУФХОДЖАЕВИЧ

Заведующий отдела инновационная технология виноградарства, Институт садоводства, виноградарства и овощеводства Таджикской академии сельскохозяйственных наук. к. с/х. н.

ТОЛИХОВ ДЖАМШЕД АСОЕВИЧ

Заведующий отдела защита растений, Институт садоводства, виноградарства и овощеводства Таджикской академии сельскохозяйственных наук. к. с/х. н.

ШАРИПОВ ШАРИФДЖОН ИЗАТУЛЛОЕВИЧ

Старший научный сотрудник отдела инновационная технология виноградарства, Институт садоводства, виноградарства и овощеводства Таджикской академии сельскохозяйственных наук

ФОЗИЛОВ ДЖАЛОЛИДДИН ДУСМУРОДОВИЧ

Заведующий отдела инновационная технология питомниководства, Институт садоводства, виноградарства и овощеводства Таджикской академии сельскохозяйственных наук

***Аннотация.** В статье приведены результаты коллекционное сортоизучение сортов и гибридов которое заложена в экспериментальном хозяйстве «Сунбула» Гиссарского района. Почва коричневая карбонатная. Предшественником виноградаря в 2005 году был черный пар, в предыдущие годы – посевы пшеницы. Посадки сортов произведены весной 2014-2015 и 2017 годы, в последующие годы проводилось расширение коллекции. К настоящему времени коллекция винограда насчитывает 230 сортов и гибридных форм.*

***Ключевые слова:** виноград, коллекционное сортоизучение, урожайность, устойчивость, вегетация, гибридов винограда.*

COLLECTION STUDY OF GRAPES IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

KALANDAROV RUSTAMKHUZHZA YUSUFKHOJAIEVICH

Head of the Department of Innovative Viticulture Technology, Institute of Horticulture, viticulture and vegetable growing of the Tajik Academy of Agricultural Sciences. k. agricultural n.

TOLIHOV JAMSHED ASOEVICH

Head of the Department of Plant Protection, Institute of Horticulture, viticulture and vegetable growing of the Tajik Academy of Agricultural Sciences. k. agricultural n.

SHARIPOV SHARIFJON IZATULLOEVIH

Aging researcher at the Department of Innovative Viticulture Technology, Institute of Horticulture, viticulture and vegetable growing of the Tajik Academy of Agricultural Sciences

FOZILOV JALOLIDDIN DUSMURODOVICH

Head of the Department of Innovative Technology of Nursery Growing, Institute of Horticulture, Viticulture and Vegetable Growing of the Tajik Academy of Agricultural Sciences Republic of Tajikistan, Dushanbe, Rudaki Ave. 21A

Institute of Horticulture. viticulture and vegetable growing of the Tajik Academy of Agricultural Sciences.

Annotation. *The article presents the results of a collection study of varieties and hybrids that was established in the experimental farm "Sunbula" in the Gissar region. The soil is brown carbonate. The predecessor of the vineyard in 2005 was black fallow, in previous years - wheat crops.*

The varieties were planted in the spring of 2014-2015 and 2017, and the collection was expanded in subsequent years. To date, the grape collection includes 230 varieties and hybrid forms.

Key words: *grapes, collection variety study, productivity, stability, vegetation, grape hybrids.*

Виноградная лоза введена человеком в культуру из леса, где она, будучи светолюбивым растением, взбиралась на вершину деревьев и располагалась над пологом леса. В борьбе за свет, в процессе приспособительной эволюции виноградная лоза сформировалась как лиана, с цепляющимися усиками и сильным проявлением полярности.

В Средней Азии культура винограда своими корнями уходит в доисторическую эпоху. Виноградарство и виноделие на территории современного Таджикистана имело значительное развитие еще до завоевательных походов Александра Македонского (IV век до нашей эры) {1,3}.

В долине реки Зеравшан, где в древности также жили предки современных таджиков, культура винограда была хорошо развита задолго до прихода сюда греков {2,4}.

Большое разнообразие дошедших до нас ценных сортов винограда, абрикоса, персика, миндаля свидетельствуют о высоком искусстве земледельцев, населявших территорию современного Таджикистана, о их большой работе по отбору и размножению лучших форм.

Н. И. Вавилов на основании тщательных исследований пришел к совершенно определенным выводам относительно того, что в Таджикистане находятся очаги формирования многих культурных растений, в том числе абрикоса и винограда.

За длительную историю своего становления и развития виноградарство Республики много раз переживало периоды расцвета и упадка. Большого расцвета культура достигла в VIII и XII столетиях нашей эры. Сохранившиеся документы о виноградарстве этого периода свидетельствуют о большом разнообразии сортов, наличии агрономических трактатов по возделыванию виноградной лозы и широкой переработки ягод на вино, уксус, бекмес, о торговле сушеным виноградом с дальними странами. Особенно большое развитие эта отрасль получила в Истравшане (Ура-Тюбе), Фергане и в долине реки Зеравшан {1,5}.

Распространение мусульманской религии, запрещавшей употребление вина, внесло большие изменения в культуру винограда.

Виноград стали выращивать только для потребления в свежем виде и изготовления сушеной продукции. Насаждения винных сортов начинают исчезать, их раскорчевывают и взамен высаживают столовые или изюмные сорта. Особенно наглядно этот процесс прослеживался в виноградниках Ура-Тюбе и Ходжента {6}.

В меньшей степени процесс замены винных сортов проявлялся в Каратегине и районах юго-восточного Таджикистана. Их отдаленность от больших караванных путей, слабая связь с другими районами и более позднее проникновение ислама оставили почти нетронутым сложившийся сортимент винограда, в котором преобладали сочные сорта винного типа.

Империалистическая и особенно гражданская война привели и без того крайне примитивное до революции сельское хозяйство Таджикистана к почти полной разрухе. Оросительная сеть в большинстве своем была разрушена, и многие ранее обрабатываемых земель заброшены.

К этому времени в Таджикистане насчитывалось около 8 тысяч гектаров виноградников. Характерной особенностью являлось исключительно неравномерное распределение насаждений по территории республики, отдельными очагами, и концентрация их в предгорной полосе, на высотах от 900 до 1200 метров над уровнем моря.

Система ведения культуры – не укрывная, веерная формировка на вертикальной шпалере с длиной обрезкой лоз (на 6-8 глазка). Схема размещения кустов 4 x 2м. Общая площадь под коллекцией 1.6га.

С начало вступления плодоношения 2018 года провели фенонаблюдения за первыми плодоносившими кустами сортов посадки 2014 г.

По урожайности предварительно выделялись очень ранние сорта Дели Халили и Ватан (12,2-10,5т/га) при удовлетворительной сахаристости ягод (14,1-16,5%) и низкой кислотности сока (4,8-5,0г/л).

Среди столовых и столово-изюмных сортов хорошим урожаем и крупными гроздями отличались сорта Мухчалони (12,0т/га) Нимранг (11,4т/га) и Джавс белый (7,9т/га). Средняя масса грозди у них равнялась, соответственно 398, 504 и 523г (табл.1).

Урожай и качество ягод у сортов винограда в коллекции в 2023 г.

Таблица 1

Название сорта	Количество гроздей	Средняя масса грозди, г	Масса урожая с 1 куста, кг	Качество сока	
				сахаристость, %	кислотность, г/л
Сорта очень раннего и раннего сроков созревания					
Гиссарский ранний	29,6	202	6,0	16,8	9,7
Аушон ранний	9,0	339	3,0	18,2	8,2
Алма-атинский ранний	12,0	170	2,04	18,3	8,9
Зариф	31,8	107	3,4	17,6	8,3
Ранний ВИРа	25,4	233	7,0	19,2	8,0
Дели Халили	29,2	337	9,8	14,1	4,8
Бабатаг	5,9	103	6,1	15,3	8,2
Ватан	27,3	308	8,4	16,5	5,0
Кишмишные сорта					
Кишмиш черный	12,8	260	3,3	21,8	5,3
Кишмиш Согдиана	17,2	416	7,2	21,0	6,1
Кишмиш Самарканд	20,8	406	8,5	20,0	6,5
Кишмиш круглый	10,8	205	2,2	19,0	10,1
Столово-изюмные, столовые сорта среднего и средне-позднего сроков созревания					
Ангур сиё калон	12,0	259	3,1	23,2	6,3
Джаус белый	17,8	480	8,5	22,3	5,9
Ёкут красный	18,0	523	9,4	29,9	5,1
Паркет розовый	13,6	401	5,5	21,2	6,1
Миёна	11,2	522	5,9	23,2	7,3
Мухчалони	20,2	398	8,0	23,2	6,4
Нимранг	18,0	504	9,1	22,1	6,8
Поздние сорта					
Победа	16,2	525	8,5	23,8	6,8
Шохона	15,8	624	9,8	20,4	7,8
Хусайне белый	18,0	567	10,2	20,3	7,9

Из группы кишмишных сортов самыми урожайными были сорта Кишмиш Самарканд (10,6т/га), Кишмиш Согдиана (9,0т/га) при сахаристости ягод 20-21 г/100мл. по стандартному сорту Кишмиш черный получен урожай (4,1т/га), в 6,5-4,9 раза меньше.

Высокий урожай при хорошем качестве ягод дали поздние сорта: Победа (10,6т/га; 23,8%) и Хусайне белый (12,3т/га; 20,3%). относительно низкий урожай имели сорта: Алма-атинский ранний, Кишмиш круглый, Ангур сиё калон. Очень высоким содержанием сахаров отличился сорт Джавс белый– 29,9%.

Среди них сорта Изабелла, Алиготе (устойчивость к зимним морозам, грибным болезням – антракноз, оидиум), гибриды 64-37 и 64-51, 54-37 (устойчивость к антракнозу и оидиуму), Расми (устойчивость к оидиуму и летней почвенной засухе) и др.

Фенологическими наблюдениями (2018-2023 гг.) за сортами и гибридными формами показали, что первые распускаются почки у сортов Бабатаг, Кибрайский ранний, гибридов 54-37, 64-51, Сенека, Янги ёр и др. Цветение начинается в первой декаде мая у сортов Бабатаг, Сангвор, гибридов 135-44, 64-51 (табл.2).

Средние даты прохождения основных фаз вегетации у коллекционных сортов винограда.

Таблица 2

Наименование сорта, селекционный номер гибрида	Даты наступления фенофаз				Число дней от начала распускания почек до съемной зрелости ягод
	распускани е почек	цветение	Начало созревания	Съемная (техническая) зрелость	
Очень ранние сорта и ранние сорта					
Гиссарский ранний	21.03	04.05	01.06	25.06	107
Зариф	21.03	04.05	03.06	28.06	110
Бабатаг	20.03	03.05	03.06.	01.06	82
Ранний кибрайский	20.03	12.05	11.06	06.07	117
Сурхак китабский	21.03	03.05	02.06	03.07	115
Гибрид 135-44	21.03	03.05	02.06	03.07	114
Гибрид 64-37	21.03	04.05	28.05	01.07	113
Гибрид 54-37	20.03	04.05	08.06	11.07	122
Гибрид 64-51	20.03	03.05	04.06	05.07	116
Сангвор	21.03	05.05	03.06	11.07	123
Сенека	20.03	03.05	04.06	11.07	122
Кишмишные сорта					
Янги ёр	20.03	05.05	06.06	11.07	122
Кишмиш ранний туркменский	22.03	10.05	8.06	11.07	124
Кишмиш мраморный	25.03	12.05	23.06	20.07	136
Кишмиш советский	23.03	11.05	21.06	20.07	134
Средние сорта					
Миёна	23.03	12.05	26.06	11.08	176
Гибрид 48-26	22.03	08.05	02.07	12.08	156
Алиготе	20.03	07.05	26.06	11.08	153
Среднепоздние и поздние сорта					
Молдова	25.03	11.05	17.06	26.08	173
Подарок России	25.03	08.05	20.07	01.09	179
Изабелла	23.03	02.05	20.07	08.09	184

Начало созревания ягод у очень ранних и ранних сортов она отмечалась 01-11 июня. Съемная техническая зрелость ягод у очень ранних сортов наблюдалась в период с 25 июня по

11 июля, у средних сортов в начале второй декады августа, среднепоздних и поздних сортов – в конце августа начале сентября, у сорта Изабелла – в конце 1-ой декады сентября.

Число дней от начала распускания почек до съемной зрелости ягод у очень ранних и ранних сортов находилось в интервале 82-123, средних сортов – 153-176, поздних – 173-184.

В связи с благоприятными условиями зимы и весны плодоносило большинство сортов в коллекции винограда. Среди очень ранних сортов выделился гибрид 64-37, устойчивый к антракнозу и оидиуму. Средний урожай составил 10,2 т. в пересчете на 1 га, сахаристость ягод 17-18% (табл.3).

В группе бессемянных интерес представляет Кишмиш Терекли (урожай 7 т/га, содержание сахара 20-21%).

Урожай и качество ягод сортов и гибридов винограда (2018-2023 гг.)

Таблица 3

Сорта, селекционный номер гибрида	Число гроздей на куст, шт.	Средняя масса грозди, г	Урожай с куста, кг	Урожай в пересчете на 1 га, т	Сахаристость ягод, %
Миёна	23,8	425	10,1	16,8	20
Джанджал кара	16,0	312	7,5	12,5	18
Зариф	42,2	185	7,8	13,0	18,1
Бабатаг	44,3	167	7,4	12,3	20,2
Зебо	16,7	496	8,3	13,8	19,9
Гибрид 54-37	21,6	384	8,3	13,8	
Гибрид 64-37	29,5	210	6,2	10,2	17,5
Гибрид 64-51	33,9	227	7,7	12,9	
Гибрид 48-26	22,4	450	10,1	16,9	22,6
Ранний кибрайский	34,3	178	6,1	10,1	17,8
Янги ёр	26,1	184	4,8	8,1	17,2
Кишмиш Терекли	10,6	340	3,6	6,0	20-21
Кишмиш мраморный	10,5	263	4,0	6,7	19,8
Сенека	25,3	180	4,5	7,5	18,2
Подарок России	18,6	442	8,2	13,7	18,4
Молдова	38,2	240	9,2	15,3	18,3
Алиготе	43,6	172	7,5	12,5	22,2
Изабелла	63,3	150	9,5	15,8	22,8

Среди позднеспелых столовых отобрана гибридная форма 48-26 (урожай 16,9 т/га, при сахаристости ягод 22,6%).

У перспективного винно-технического сорта Изабелла урожай составил 15,8 т/га. Количество сахара в соке 21,2-22,8%.

ВЫВОДЬ

Таким образом по проведенным научным исследовательских работ на коллекционном участке изучаемые сорта винограда было выделена наиболее устойчивые к грибным болезням и заморозкам также отмечались, сорта винограда которых выделялись качественными урожаем Зариф, Ватан, Кишмиш Сагдиана, Кишмиш Самарканд, Кишмиш Сагдиана, Миёна и Победа, Ёкут красный и Хусайне белый.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вавилов Н.И. Генетика и селекция //Избранные труды в пяти томах. М., Л. 1959-1965
2. Негруль А.М. Достижения и задачи селекции винограда. Сорт в виноградарстве. М., 1962. – С.22-28
3. Савченко А.Д. Наследование сеянцами винограда ценных свойств и признаков при выведении ранних столовых и столово-изюмных сортов. Дисс... на соиск.уч.стени канд.с.-х.н.. Душанбе. 1969
4. Савченко А.Д. Сорт Гисарский ранний. Ампелография СССР. Отечественные сорта, М., 1984. – С.108
5. Савченко А.Д., Имамкулова З.А. Коллекционное сортоизучение и селекция винограда в Таджикистане. Доклады ТАСХН., №7-8, Душанбе, 2006. – С.46-50
6. Юзбашева А.К. Агробиологическая характеристика и районирование сортов винограда в Таджикской ССР. Диссертация канд.с.-х.н., Душанбе, 1964. – 155с.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-38-41

УДК 614.2

**THE NEARPOD PLATFORM CAN BE USED IN MEDICAL EDUCATION
FEATURES OF USE AS A MANAGEMENT TOOL**

MARGULAN UAZHANOV

Associate professor of the Department of Public Health and management, PhD

BAIGABYLOVA LAZZAT TLEKTESOVNA

Kyzylorda higher medical college

Deputy director for scientific and methodological work

NAO "Astana Medical University"

7M10121 - "Health Management" master's

Annotation: *This article will consider the features and benefits of using the Nearpod online platform in the educational process. The possibilities and effectiveness of using the NEARPOD platform as a management tool in a medical educational organization will also be studied.*

Keywords: *digital innovative technologies, online platform Nearpod, use of gadgets, distance education process, training, assessment of the quality of education, improving management of efficiency, methodology.*

Relevance. The increasing role of digital technologies in the modern education system requires the introduction of modern technological solutions to ensure high-quality and effective education in medical education organizations.

The impact of the internet on the entire educational sphere is due to changes in the forms of communication on the network and their intensity, social interaction, educational approaches.

This research topic is relevant for several reasons (Table №1):

Relevance of the research topic

Table №1

1	The importance of increasing the level of Education	Platforms such as Nearpod contribute to improving the quality of education by offering educational materials in an interesting and interactive way for students
2	Digitalization trend	As the medical education industry moves to modern digital technologies, the effective use of such platforms will increase the <i>competitiveness</i> of organizations
3	Improving management efficiency	Through Nearpod, various aspects of the educational process can be monitored and analyzed, making it easier to make management decisions
4	Arouse and increase the interest of students	Interactive tools increase students' attendance and contribute to better assimilation of the material
5	Features of medical education	Since the teaching of medical disciplines is complex and practice-oriented, the introduction of innovative tools will increase the effectiveness of the educational process.

The study allows us to understand the integration of the management tools of medical education organizations of the Nearpod platform and evaluate its effectiveness. This is an important step for the implementation of best practices in the education system.

In 2020, the world annual «The Tech Advocate Awards» recognized «Nearpod» - the online platform as the best online platform application that allows teachers to create presentations through

accessible and understandable tools for Lesson Planning and share them directly during lessons [1,p.3-4].

For the first time, the Nearpod platform was created in 2012 in the United States. Its founders are Guido Coverioli, Filippo Mezanotte and Emilio Abeldo. The main goal of the company was the introduction of digital technologies to make the educational process new and interesting, and the mission of the platform was to significantly improve the quality and cost of education, as well as transform the educational process.

According to a 2020-2021 study on "Nearpod increases student engagement: Hendry County's Story" at schools in the Hendry area of Florida, USA, Nearpod registered 1.6 million accounts, including 100,000 teachers from 10,000 schools. Tasks are usually presented in the form of interactive stories, projects or mobile games [2].

Teachers of the Open University of Jordan, Arabia, Mofid Ahmed Abu Musa and Jehad Ali al Momani, in research papers on " University Students' Attitudes towards using the Nearpod Application in Distance Learning " in the second semester of the 2020-2021 academic year his approach to the use of the Nearpod application, which he prepared on the Nearpod platform in the process of distance learning, was studied by the level of assessment of students and teachers [3,p.111-119].

The 3 main questions covered in the study:

1. Differences in the use of Nearpod by teachers who have undergone special Nearpod training (main group) and traditionally working teachers (control group).
2. When teachers are supported in using Nearpod as intended (in the control group), do their students ' standardized grades differ from those of the control group?.
3. Is there a relationship between the use of Nearpod and student performance in standardized tests?

The results of the study showed that among university students there is a positive attitude and effectiveness of the Nearpod application for use in the process of distance learning.

By reviewing the results of the research, it is possible to find out that the need to increase the interest of educational institutions in such electronic applications, to train students and teachers to use them to ensure the continuity of achieving effective training, as well as to achieve high-quality educational results has been identified.

The Nearpod platform is an online tool for creating interactive presentations and engaging audiences in the educational process, and allows you to create a highly synchronized network for students and teachers, personalize the learning process, promote collaboration, and present knowledge in an interactive format.

On this platform, students do not need to attend classes, they can be anywhere in the world. To work, it is necessary to have access to an internet source and some kind of gadget (tablet, personal computer, laptop or smartphone) [4, p.711-719].

This online platform has a minimum amount of necessary tools and has a paid version, the functionality of which is significantly expanded. But the free version is enough to create high-quality and effective educational material. There you can download videos, graphs, charts, audio and video files, create polls, quizzes, tests and voting [5].

There is a deeper understanding of the topic, the ability to use open-ended questions to work and so that students can express themselves, there is a "blackboard" tool where anything can be depicted graphically[6].

Also, the Nearpod platform is a startup that helps teachers use mobile technology for real-time learning and provides ample opportunities for monitoring the level of knowledge of students and managing the educational process.

In addition, one of the programs that allows students to work independently in classes is this Nearpod Platform [7].

Today, online platforms have been successfully used in the field of Public Administration for a quarter of a century.

In Kazakhstan, the Nearpod platform is not widely used, but some educational institutions, especially international schools and colleges, are implementing it.

The use of the platform is particularly effective for distance learning and increasing interactive student participation.

Meanwhile, there is no exact data on the use of the Nearpod platform in medical colleges and universities in the field of healthcare in the Republic of Kazakhstan, but it can be used in interactive training and simulation training and is very useful for implementation in management (Table №2).

Benefits of incorporating the NEARPOD method into management in healthcare

1	Personalize learning	Allows you to adapt the curriculum, taking into account the needs of each student
2	Leadership and management skills	Preparation of future health professionals for management processes
3	Data analysis	Ability to analyze students ' learning outcomes based on data
4	Effective communication	Improve feedback between teachers and students

Practical significance of the research work:

1.Improving the educational process: Improving the quality of training in medical education institutions through the use of interactive and analytical capabilities of the Nearpod platform. Methodological guidelines are developed and teachers and administrative staff are offered ways to effectively use the platform's tools.

2.Improving management efficiency: The results of the study will help introduce digital tools into management processes in medical education organizations. This facilitates the control and analysis of learning outcomes and promotes data-driven decision-making.

3. Supporting digital transformation in medical education: The study provides concrete examples of the platform's practical application, allowing other organizations to implement digital tools such as Nearpod as well. The results obtained contribute to the development of digitalization strategies and contribute to raising the level of innovation in educational institutions.

These highlights aim to demonstrate in practice the positive impact that the Nearpod platform has on medical education.

Expected results of the research work: The Nearpod platform has a comprehensive assessment strategy: designed not only for students, but also for teachers. The teacher makes interesting content in the topic for inclusion in his lessons and shows students that it is possible to choose material for conducting classes that meets their needs and interests, contributes to the formation of an individual style of educational activity, and most importantly-communicative competence.

It is also expected that the possibilities and effectiveness of using the NEARPOD platform as a management tool in a medical education organization will be explored, providing ample opportunities for monitoring the level of knowledge of students and managing the educational process.

SOURCES OF LITERATURE USED:

1. Anna Reznik. «Which mobile apps will help you learn».Journal «Forbes Kazakstan».06.04.2020. [1,p.3-4].
2. The Nearpod Portal. «The Impact of using Nearpod on Student Achievement in Hendry County». Март. 2021 year.
3. Mofid Ahmed Abu Musa, Jihad Ali Al Momani.Arab Open University, Jordan. «The attitude of university students to the use of the Nearpod application in distance learning». 2022. [3,p.111-119].
4. Jay Hornsby, R. Osman, "Massification in Higher education: Large classes and students of learning, Higher education,vol. 67, No6,[p.711-719].2014.
5. K.K.Riley, B.D. Myers, "Incorporating interactive learning approaches into the Top Science classroom; Advantages, Challenges, and Constraints for use at the University of Jamaica," Science Educational Journal.2014.
6. M.Berenek "Prospects for virtualization of educational processes at an IT university", Dissertation Gradek Kralov Dissertation University. 2011.
7. A.H.Jonsdottir, G. Stefansson, "O.O. Assessment to learning: Some aspects of Cyber University design", Computers and Education, vol. 2014.
8. A. Kosherova "effective use of digital platforms in the learning process ways of application". «Daryn Online». Article. 2024.08.09.
9. Standard for the preparation of digital educational resources for the e-learning system in general secondary education institutions (www.nci.kz).
10. JSC "National Center for informatization of Education" (www.nci.kz the Republican Institute for advanced training of leading and scientific and pedagogical personnel of the education system (www.ripkso.kz)
11. Savelova E. V. Digital educational resources at school: methods of use. Social Studies. Collection of educational and methodological materials for pedagogical universities. -M.: University books, [p.1-10].2008.
12. Kadirbaeva R. I. features of training using new information and educational technologies //problems of the formation of a competitive personality through the development of creative activity: materials of the International Scientific and practical conference.Shymkent-Moscow, 2009 .
13. Jing, T.W., & Yue, W.S. (2016 year). Real-time evaluation using Nearpod in the BYOD class. In: Tan S., Logonnathan L. (eds.) "Assessment of learning in the classroom and beyond." Springer, Singapore.
14. 14.S. Delacruz, (2014). Using Nearpod in elementary school reading instructiongroups.TechTrends, vol. 58, No5 [p.63-70] 2014.
15. McLean and S.Crowe, W. (2017, March).Creating a space for Interactivity: Using the Nearpod cloud-based audience feedback system to increase engagement in lectures. FEMS Microbiology Letters, 364(6).

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-42-44

УДК: 613.2: 616.12.292-085

ОЦЕНКА И УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ПО ПРОИЗВОДСТВУ И РАСПРОСТРАНЕНИЮ ПРОДУКЦИИ БОРТОВОГО ПИТАНИЯ ДЛЯ АВИАПАССАЖИРОВ

БАБАКУЛОВА ШАХЛО ХАМИДУЛЛАЕВНА

ассистент кафедры общественного здоровья, здравоохранения и физического
воспитания

ХУДАЙБЕРГАНОВА АНЖЕЛА АНАТОЛЬЕВНА

генеральный директор ИП ООО "Orient Fly Aiaion"

МАДЖИТОВ АЛИШЕР АБДУРАХМОНОВИЧ

директор ООО кейтеринг Уз. Хаво йуллари

***Аннотация.** Целью работы явилось поиск новых технологий в обеспечении гарантии безопасности для жизни, здоровья и диетических потребностей авиапассажиров при предоставлении бортового питания. Объектами исследований служили компания по производству бортового питания «Ўзбекистон хаво йўллари» и авиапассажиры международного аэропорта г.Ташкента им.Ислама Каримова. Выявлено, что бортовое питание, принятые АВАИЛНИЯМИ «Ўзбекистон хаво йўллари» по составу и назначениям соответствуют принятым стандартам и прилвкателен. По данным проведенного анкетирования более 30% пассажиров хотели бы принять особые диетические блюда, т.к. 65,0% авиапассажиры старшего возраста страдают хроническим заболеваниями, требующие специальные диетические продукты и блюда. Несмотря на соблюдения строгих мер санитарно-эпидеиологических правил при приготавлении и реализации бортового питания [огласно стандартам Codex Alimentarius возникает необходимость установлении контрольных критических точек и критериев безопасности по всей цепочик «от поля, до ложки» согласно системы НАССР (Hazards Analysis and Critical Control Point)].*

***Ключевые слова:** Авиапассажиры, бортовое питание.НАССР система.*

Введение. Обеспечения качественным и безопасным бортовым питанием авиапассажиры является залогом успешной конкуренции авиокомпаний. Учитывая масштабы охвата миллионов авиассаэиров во всеми мире, особую актуальность приобретает так же проблемы охраны здоровья авиассажиры. В этом плане Римская декларация Всемирного продовольственного саммита 1996 г. подтвердила прав каждого человека на доступ к безопасным и питательным пищевым продуктам, независимо от условий предоставляемых услуг [2]. В Плане действий Всемирного продовольственного саммита признается, что "безопасность пищевых продуктов возможна тогда, когда все люди в любое время имеют физический и экономический доступ к достаточным, безопасным и питательным пищевым продуктам для удовлетворения своих диетических потребностей и предпочтений в целях поддержания активного и здорового образа жизни"[1]. Поэтому обеспечение высокого качества и безопасности пищевых продуктов является существенной составной частью любой программы по обеспечению пищевыми продуктами.

Целью работы явилось поиск новых технологий в обеспечении гарантии безопасности для жизни, здоровья и диетических потребностей авиапассажиры при предоставлении бортового питания.

Объектами исследований явилась компания по производству бортового питания «Ўзбекистон хаво йўллари» и авиапассажиры международного аэропорта г.Ташкента им.Ислама Каримова. В период октябрь-декабрь месяцы опрошены более 300 авиапассажиры и сотни менюраскладок международных авиалиний.

Результаты и обсуждения. Выявлено, что питание, разносимое на подносах и предлагаемое пассажирам на выбор в виде "Халяльный", "Кошэрный", "Обычный" и

“Детский” соответствуют принятым стандартам и прилвкателен. Каждый вид меню на выбор предполагает на основе мяса птиц и говядины. Вместе с тем, по данным проведенного анкетирования (таблица 1), более 30% пассажиров хотели бы принять особые диетические блюда, т.к. 65,0% авиапассажиров старшего возраста встрадают хроническим заболеваниями, требующие специальные диетические продукты и блюда. Данный фактор является одним из рисков отрицательного воздействия предлагаемого бортового питания для больных пассажиров.

Таблица 1. Данные анкетирования авиапассажиров на удовлетворенностью предлагаемыми рацинами бортового питания, в % от общего числа опрошенных.

Ответы	Женщины 18-60 лет	Мужчины 18-65 лет	Женщины свыше 60 лет	Мужчины свыше 65 лет
Удовлеторены вкусом и видом	90,0%	85,0%	80,0%	72,0%
Удовлетворены особым видом “Халяльное” «Кошэрное»	10,0%	20,0%	12,0%	25,0%
Желающие получить специальные диетические продукты и блюда	25,0%	10,0%	40,0%	30,0%
Пассажиры имеющие хронические заболевания	22,0%	48,0%	65,0%	68,0%

Несмотря на соблюдения строгих мер санитарно-эпидеиологических мер при приготавлении и реализаии бортового питания [4], согласно стандартам Codex Alimentarius [2,3] и целях обеспечения гарантии безопасности бортового питания возникает необходимость установлении контрольных критических точек и критериев безопасности по всей цепочик «от поля, до ложки» согласно системы НАССР (Hazards Analysis and Critical Control Point)-международной системы оценки факторов риска в критических контрольных точках).

Перечень всех опасных факторов, возникновения которых вохможна с достаточным основанием ожидать на каждом этапе, от производства поставки продовольственного сырья, переработки, производства и распределения продукции до момента потребления позволяют эффективному и безопасному обеспечению бортового питания.

Выводы:

1. Выявлено, что питание, разносимое на подносах и предлагаемое пассажирам на выбор в виде “Халяльный”, “Кошэрный”, “Обычный” и “Детский” соответствуют принятым стандартам.

2. По данным проведенного анкетирования более 30% пассажиров хотели бы принять особые диетические блюда, т.к. 65,0% авиапассажиров старшего возраста страдают хроническим заболеваниями, требующие специальные диетические продукты и блюда. Данный фактор является одним из рисков отрицательного воздействия предлагаемого бортового питания для больных пассажиров.

3. Несмотря на соблюдения строгих мер санитарно-эпидеиологического характера при приготавлении и реализаии бортового питания, в целях обеспечения гарантии безопасности бортового питания возникает необходимость установлении контрольных критических точек и критериев безопасности по всей цепочик «от поля, до ложки» согласно системы НАССР (Hazards Analysis and Critical Control Point).

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Программа мер по профилактике неинфекционных заболеваний, поддержке здорового образа жизни и повышению уровня физической активности населения на 2019 — 2022 годы, утвержденные Постановлением Президента Республики Узбекистан от 18 декабря 2018 года № ПП-4063.
2. Совместная программа ФАО/ВОЗ по стандартам на пищевые продукты Комиссия Codex Alimentarius. Гигиена пищевых продуктов. Базовые тексты. Второе издание. Копенгаген, 1997. 79 с.
3. Mahmudova M.X., Hidayberganov A.S. Assessment of the hidden threat of excessive salt into the body due to the use of bakery products in Uzbekistan <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.8582>.
4. Havo va yer usti transportlarida umumiy ovqatlanishni tashkil etishga qo'yiladigan gigiyenik talablar (0041-22-son SanQvaN) tasdiqlash to'g'risida 2022 йил 13 декабрь, Ташкент.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-45-47

УДК: 613.2: 616.12

ИЗУЧЕНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО СПРОСА НА ПРОДУКЦИЮ ОРГАНИЧЕСКОГО ЗЕМЛЕДЕЛИЯ В НАМАНГАНСКОЙ ОБЛАСТИ УЗБЕКИСТАНА

ХАКИМОВ РАХМАТИЛЛА АБДУСАЛОМОВИЧ

старший преподаватель кафедры микробиологии Ферганского Международного негосударственного медицинского университета “Central asian medical University”

ХУДАЙБЕРГАНОВ АНАТОЛИЙ САГАТБАЕВИЧ

профессор кафедры гигиены и радиационной безопасности центра развития профессиональных навыков, зав.лабораторией гигиены питания Научно-исследовательского института санитарии-гигиены и проф.заболеваний Узбекистана, д.м.н., профессор

ФАЙЗИБОВ ПИРМАМАТ НОРМАМАТОВИЧ

доцент кафедры гигиены и экологии Самаркандского Государственного медицинского Университета, доктор медицинских наук. Самарканд, Узбекистан

Аннотация. В статье представлены материалы изучения потребительского спроса на продукцию органического земледелия в Наманганской области Узбекистана. Объектами исследований явились 300 домохозяйств Наманганской области, в том числе 300 сельскохозяйственных рабочих занятые производством органической сельскохозяйственной продукции на 230 га. Оценка знаний и навыков в области “органического производства” проводилась с применением анкет на основе международной системы STEPS (Science and Technology Excellence in the Public Service). Получены данные характеризующие отношение местного населения и производителей к органической продукции и низкую просветительскую работу среди населения по вопросам здорового питания.

Ключевые слова. Органическая продукция, навыки населения и производителей, здоровое питание.

XXI -век можно назвать веком развития «экологически чистой», «органической» продукции. Развитие данного направления в Узбекистане связано в первую очередь целью органического производства, направленную на поддержание здоровья населения и улучшение окружающей среды. Исходя из этой цели в Узбекистане приняты Закон Республики Узбекистан №766 от 22 апреля 2022 г. «Об органической продукции» [1], внедрены международные стандарты Organic and Global G.A.P., реализовано 1276 стандартов, касающихся аграрного сектора [2]. Из них 309 являются международными стандартами и 6 - зарубежными стандартами [3]. В целях внедрения 10 международных стандартов серии ISO 28000 в процессы всех предприятий и организаций, участвующих в создании дополнительной цепочки создания стоимости сельскохозяйственной и пищевой продукции, завершается их принятие. В издании «Мировой статистики органического сельского хозяйства» Института исследований органического сельского хозяйства (FiBL) и Международной федерации движения за органическое сельское хозяйство (IFOAM) за 2019 год Республика Узбекистан входит в десятку стран мира с благоприятными условиями для выращивания фруктов, а наша республика производит экологически чистые фрукты, отмечается, что она имеет удобные земельные участки [4].

Несмотря на наличие благоприятных условий и возможностей, отсутствие должного внимания к значимости органического сельского хозяйства для здоровья и экологии как среди производителей, так и потребителей в нашей стране отрицательно влияет на престижность проводимых мероприятий на производство высококачественной продукции, и на увеличение экспортного потенциала регионов и расширение его географии. В связи с чем, Постановлением Законодательной Палаты Олий Мажлиса Республики Узбекистан от 16 августа 2024 года принято решение об усилении сферы

деятельности Комитета санитарно-эпидемиологического благополучия и общественного здоровья в производстве и реализации органической продукции.

Целью исследования явилось изучение потребительского спроса на органическую продукцию среды населения Наманганской области.

Объектами исследований явились 300 домохозяйств Наманганской области, в том числе 300 сельскохозяйственных рабочих хозяйства “Органик” Янги Курганского района, занятые производством органической сельскохозяйственной продукции на 230 га..

Методы исследований. Оценка знаний и навыков в области “органического производства” проводилась с применением анкет на основе международной системы STEPS (Science and Technology Excellence in the Public Service) [2].

Результаты исследований и обсуждения. Выявлено, что у 70% опрошенных в домохозяйствах отсутствует понятие “Органической продукции” и у 30% данное понятие ассоциируется понятием “экологически чистой продукции” (таблица 1). Формирование такого понятия связано наличием на внутреннем рынке импортированной продукции из стран Европы “Экологическое”, “биодинамическое» из Австрии, Германии, Швейцарии, Италии; «биологическое» из Финляндии, Норвегии, Дании, Испании [4].

60% опрошенных в домохозяйствах «экологически чистыми» считают продукцию выращенную на приусадебных земельных участках.

Среди сельскохозяйственных работников занятых производством органической продукции, у 90,0% есть сложившаяся понятия термина «органическое сельское хозяйство». Вместе с тем 60,0% респондентов в домохозяйствах не могут связать значимость данной продукции для здоровья. Отсутствие у 60,0% производителей «органической» продукции взаимосвязи со здоровьем свидетельствует об упущениях в пропаганде вопросов здорового питания.

Таблица 1. Результаты опроса населения Наманганской области о роли и значимости «органической» продукции по системе STEPS, в % от общего количества опрошенных.

Отношение к проблеме у респондентов	Население в домохозяйствах	Производители
Понятие «органическая продукция» правильно понимают	30,0%	90,0%
Понятие «экологически чистая продукция»	30,0%	10,0%
«Экологически чистая продукция»-это продукция выращенная на приусадебных участках.	60,0%	20,0%
Влияние «органической продукции» на здоровье	40,0%	40,0%

Выводы:

1. У 70% опрошенных в домохозяйствах Наманганской области отсутствуют понятия “Органической продукции” и у 30% данное понятие ассоциируется понятием “экологически чистой продукции” .

2. 60% респондентов в домохозяйствах «экологически чистыми» считают продукцию выращенную на приусадебных земельных участках

3. Среди сельскохозяйственных работников занятых производством органической продукции, у 90,0% есть сложившиеся понятия термина «органическое сельское хозяйство».

4. Отсутствие у 60,0% производителей «органической» продукции взаимосвязи со здоровьем свидетельствует об упущениях в пропаганде вопросов здорового питания.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Закон Республики Узбекистан «Об органической продукции» 25 апреля 2022 г., № ЗРУ-766.Национальная база данных законодательства, 26.04.2022 г., № 03/22/766/0342; 18.01.2024 г., № 03/24/898/0046.
2. Музаффаров М.Ж.,Кодиров Д.А.Опыт применения модифицированной методологии STEPS в опросном анкетировании оценки состоянии питания населения. // Science and education in the modern world: ISSN 2664-2271..LIBRARY. (Медицинские науки) / – Астана, 2023 . 37-40 с.
3. Амиркулов Ш.А.Нормативно-правовые и экономические основы производства органической сельскохозяйственной продукции в Узбекистане. Экономика и социум” №«11(113)-1 2023.-с 544-550 www.iupr.ru
4. М.Х. Саидов, Н.А. Ашурметова, Г.Т Хамдамова «Теоретические основы органического сельского хозяйства в республике Узбекистан.Ташкент,2023 122 с.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-48-54

УДК 616.1:617.7-053.2(045)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЧАСТОТА ОСТРОТЫ ЗРЕНИЯ СРЕДИ УЧЕНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ЧАСТНЫХ ШКОЛ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА

АСКАРОВ С.Т., ҚАУТАЕВА Қ.Ж.

Научные руководители: АБЕУОВА Б.А., АМАНБАЕВА Н.А.
НАО “Медицинский университет Астана”

Аннотация. Целью данного исследования является определение остроты зрения в зависимости от возраста, пола и обучения в государственных и частных школах города Астаны. В исследовании приняли 377 учащихся государственных и частных школ, которые прошли скрининговое обследование в целях профилактики по приказу № 65/2020 года Министерства Республики Казахстан. Были собраны данные по возрасту, полу и по типу школы. Был проведен анализ состояния остроты зрения у 377 учащихся, где выявлены различия в зависимости от типа школы, пола и уровня класса. Зрение учащихся снижается с увеличением класса, что вероятно связано с нагрузкой в более старших классах, девочки имеют больше ранее выявленную миопию.

Ключевые слова: острота зрения у школьников, миопия, астигматизм, скрининг, пол, частные школы, государственные школы, класс.

Введение. С увеличением нагрузки в школе ухудшения остроты зрения значительно возрастает, особенно при длительном использовании смартфонов, компьютеров и других устройств. В младших классах ухудшение зрения было постепенным, а к четвертому классу у детей с остротой зрения 0.8 и ниже ухудшение остроты зрения удваивалось в сравнении с первоклассниками. Также исследования показывают, что девочки склонны к развитию близорукости и к другим нарушениям рефракции нежели мальчики. Поза во время использования электронных гаджетов и чтения книг значительно влияет на зрительную нагрузку у городских школьников в возрасте 11-17 лет. Во время чтения 27% учеников, предпочитающих лежачее положение, отмечают значительное зрительное напряжение, а 18% испытывают зрительное напряжение в конце дня после использования цифровых устройств. Это приводит к снижению остроты зрения из-за спазма аккомодации, усталости глаз и сухости [1-5]. Распространенность миопии среди учащихся составляет 13%, возрастая с 5% у детей 5–7 лет до 18% и выше, достигая 85% у подростков 13–15 лет [3,6]. Близорукость чаще всего встречается у учащихся частных школ (16%), нежели в государственной школе. Основными факторами риска являются наследственность (в 2,5 раза повышенный риск, если у обоих родителей миопия), недостаточная прогулка на свежем воздухе (в 1,8 раза повышенный риск при менее чем 2 часах) и длительные зрительные нагрузки на близком расстоянии (в 2 раза повышенный риск при >3 часов) [3]. Очки назначены в 44,2% случаев, а наблюдение рекомендовано в 26,7% случаев [7]. Астигматизм тесно связан с прогрессированием миопии, потерей зрения, усталостью глаз и амблиопией, что серьезно угрожает здоровью глаз детей. Характерные типы астигматизма у детей выявились у 16,7%-61,7% детей [8-11].

У учащихся в первый год обучения нарушения остроты зрения были незначительные, но уже со второго года у детей уже началось прогрессирование миопии. Нарушение зрения чаще регистрировалось у девочек, нежели у мальчиков, что, вероятно, связано с различиями в зрительной адаптации и нагрузке [12]. В исследовании Feride и Ayanaw Tsega (2020) установлено, что распространенность нарушения зрения составляет 1,8%. Большинство детей (87%) имеют умеренную степень ухудшения зрения, причем наиболее пострадала возрастная группа 10–15 лет. Дети старше 15 лет продемонстрировали статистически значимую связь с нарушением зрения [13].

Методы исследования. В целях профилактики, в Республике Казахстан проводится скрининг остроты зрения у детей школьного возраста. Проведение данного исследования имеет большое значение для своевременного выявления и предотвращения развития нарушений зрения, а также для предупреждения их прогрессирования. Скрининг проводится согласно приказу Минздрава РК, в частности, приказу № 65/2020 года. Он регламентирует порядок обследования и лечения глазных заболеваний у детей с помощью методов скрининга. Данная услуга включает в себя консультацию офтальмолога для детей школьного возраста: 6-7, 10-11, 12-13, 14-15 и 18 лет [14]. Исследование проводилось среди обучающихся 1, 5 и 9 классов в государственных и частных школах в период с сентября по октябрь 2024 г.

При оценке остроты зрения, используется таблица Сивцева, которая помогает выявить различные дефекты зрения у детей. Она может выявить миопию, гиперметропию и астигматизм. Проводятся дополнительные обследования, в список которых входит офтальмоскопия и осмотр глазного дна. При скрининге для детей школьного возраста особенно важно вовремя выявить проблемы со зрением и скорректировать их, что значительно улучшает качество жизни ребенка и способствует его успешной учебной деятельности.

Цель: определение остроты зрения в зависимости от возраста, пола и обучения в частных и государственных школах города Астаны.

Результаты исследования. В исследование участвовало 377 учеников, из них 76 (20,2%) были с частной школы NeoTech, большинство - 301 (79,8%) с государственных школ (школа-лицей №71, школа-гимназия №90 и Vinom школа имени А. Бокейхана). Здоровые дети со стороны зрения в частной школе составляют 57 (75%) от общего числа учащихся в частной школе, что почти не отличается от показателей в государственной школе - 218 (72,4%). Что касается доли впервые выявленных случаев миопии среди учащихся, то в частной школе показатель равен 8 (10,5%), что также соответствует частоте выявления в государственных школах 31 (10,3%).

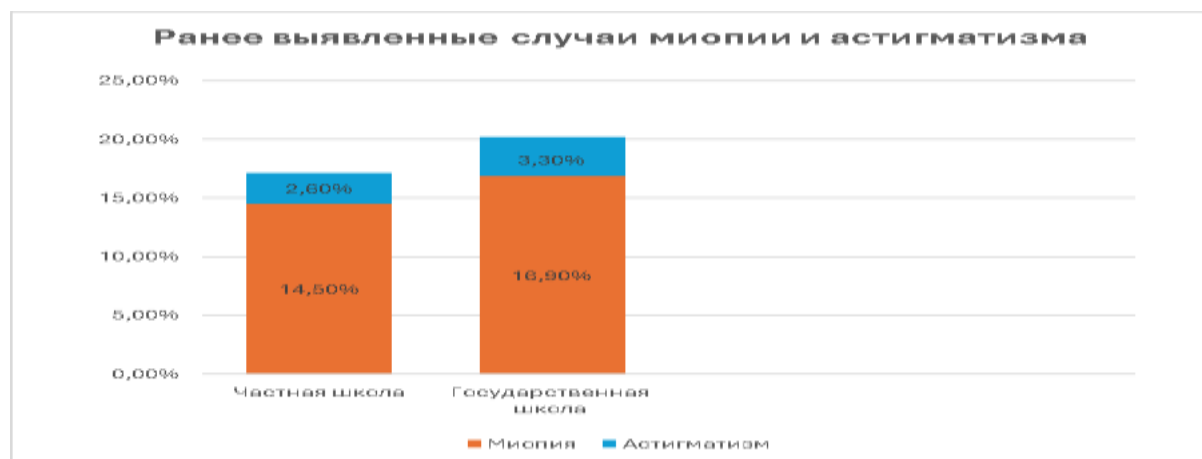


Рис. 1 - Ранее выявленные случаи миопии и астигматизма

Среди школьников частной школы ранее выявленные случаи миопии составляют 11 (14,5%), а в государственных школах данный показатель равен 51 (16,9%) (Рис1). Также было выявлено, что в государственных школах участников с ранее выявленным астигматизмом выше и составляет 10 (3,3%), по сравнению с учащимися из частной школы - 2(2,6%).



Рис. 2 - Изменение остроты зрения в зависимости от пола

Мальчиков в нашем исследовании было 186 (49,3%), девочек - 191 (50,7%). Изменения остроты зрения в зависимости от пола представлены на рис 2. В общем количество здоровых по зрению мальчиков - 137 (73,7%), впервые выявленных изменений со стороны остроты зрения - 26 (14%), ранее диагностированные проблемы со зрением - 22 (11,4%), ранее выявленный астигматизм - 4 (2,2%). Доля здоровых по зрению девочек составляет 138 (72,2%), впервые выявленные случаи - 13 (6,8%), ранее выявленные - 40 (20,9%), а ранее выявленный астигматизм - 8 (4,2%).



Рис.3 - Показатели зрения среди мальчиков в частной и государственных школах

Если рассматривать данные по государственным и частной школах (рис.3), то у мальчиков в государственных школах доля здоровых по зрению составляет 108 (72%), что несколько ниже, чем у мальчиков в частной школе - 29 (80,6%). Рассматривая данные по впервые выявленным и ранее выявленным нарушениям зрения у мальчиков, то видно, что в государственных школах - 22 (14,7%) и 19 (12,7%), в то время как в частной школе - 4 (11,1%) и 3 (8,3%). Количество ранее выявленной миопии с астигматизмом у детей в частной школе не было зафиксировано, а в государственных школах данный показатель составляет 4 (2,7%).



Рис.4 - Показатели зрения среди девочек в частной и государственных школах

Рассматривая данные среди девочек (рис.4), то здоровыми по остроте зрения в государственных школах было 110 (72,8%) девочек, что примерно сопоставимо с показателями в частной школе - 28 (70%). Данные по впервые выявленным нарушениям остроты зрения у девочек в государственное школе равна 9 (5,9%), что почти в 2 раза ниже чем в частной школе - 4 (10%) ($p \leq 0,05$). Количество ранее выявленных случаев миопии и астигматизма в государственных школах - 32 (21,2%) и 6 (4%), а в частной школе примерно также - 8 (20%) и 2 (5%).

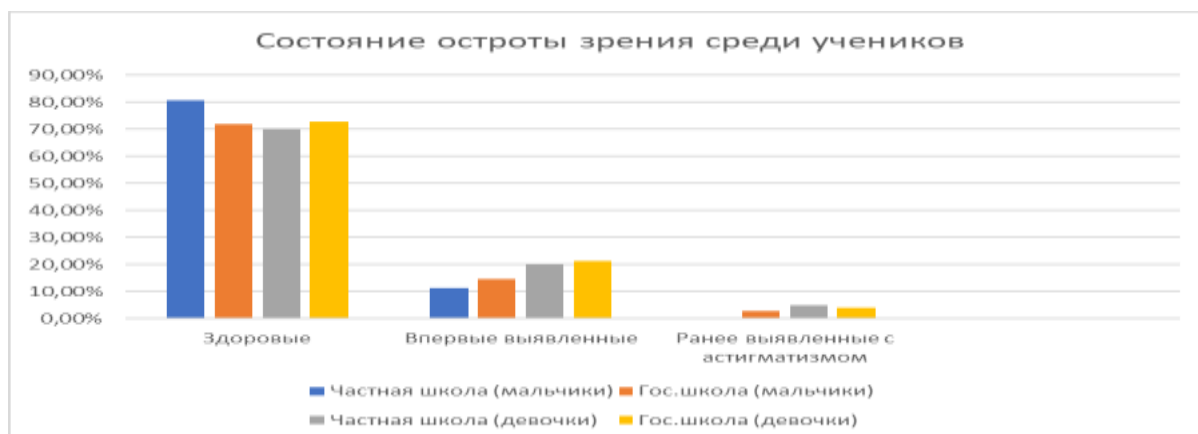


Рис.5 - Состояние остроты зрения среди учеников

В итоге, анализ данных показывает, что доля здоровых детей по зрению в частной школе выше, чем в государственных, особенно среди мальчиков (80,6% и 72%, $p \leq 0,5$), и при этом количество впервые выявленных случаев миопии среди мальчиков в частной школе - 11,1% и несколько ниже, чем в государственных школах - 14,7% ($p \geq 0,05$). Что касается девочек, то частота здоровых девочек по зрению в частной школе не отличается (70% против 72,8%), как и доля впервые выявленных нарушений зрения (20% против 21,2%). Ранее выявленный астигматизм был выявлен только среди мальчиков в государственных школах 2,7%, а среди девочек данный показатель - 5% в частной и 4% в государственных.

Помимо школы и пола было также проведено исследование по классам, в которых присутствовали учащиеся 1-х, 5-х и 9-х классов. Доля 1-х классов и 5-х классов составляет 37,1% (140 учащихся), а 9-х классов 25,7% (97 учащихся).



Рис. 6 - Острота зрения среди учеников 1, 5 и 9 классов

Среди 1-х классов доля здоровых учащихся составила 124 (88,6%), в 5-х классах данное значение уже меньше - 94 (67,1%), в 9-х классах - 57 (58,8%), что говорит о тенденции ухудшения зрения школьников с возрастом. Помимо этого, среди 1-х классов впервые выявленные нарушения остроты зрения у 10 (7,1%) детей, ранее выявленные случаи - 6 (4,2%) и ранее выявленный астигматизм - 1 (0,7%). Что касается 5-х классов впервые выявленные случаи диагностированы у 21 (15%) ребенка, ранее выявленные у 25 (17,9%) и ранее выявленный астигматизм у 1 (0,7%). В 9-х классах впервые выявленные нарушения у 8 (8,2%), ранее выявленные у 32 (33,0%) и ранее выявленный астигматизм у 10 (10,3%) (Рис.6).

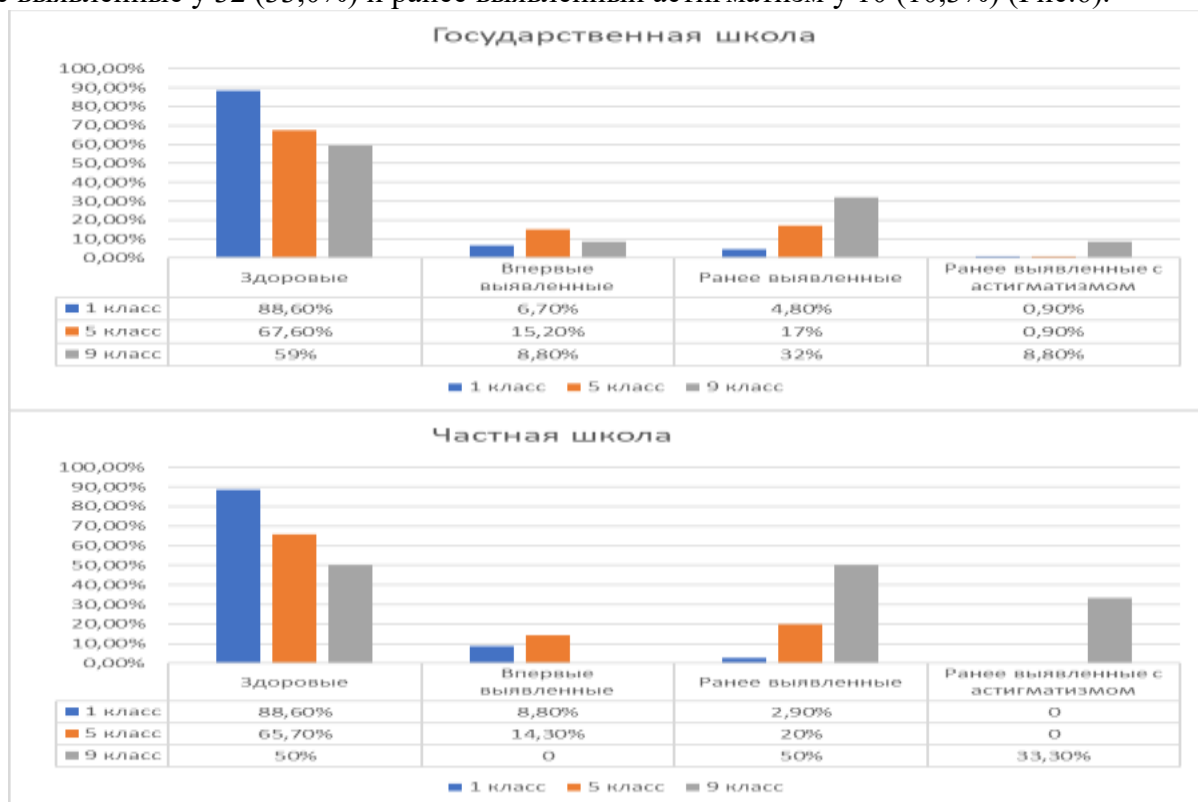


Рис.7 - Острота зрения среди учеников 1, 5 и 9 классов государственных и частной школах

Рассматривая данные отдельно по школам и классам, доля 1-го и 5-го классов в частной школе составляет 25%, а ученики 9 класса 6,19% из общей выборки. Вследствие того, что в 9 классе частной школы участвовали только 6 человек, то анализ данных по данному показателю мы не стали проводить. Согласно рис.7 нами выявлено, что в частной школе в 1-м классе здоровых детей по зрению - 31 (88,6%) человек, впервые выявленные случаи миопии

диагностированы у 3 (8,8%) детей, ранее выявленные миопии у 1 (2,9%), (ранее выявленный астигматизм не выявлялся). У детей 5-го класса, здоровые по зрению детей - 23 (65,7%), впервые выявленные случаи миопии у 5 (14,3%), ранее выявленные миопии у 7 (20%), (ранее выявленных случаев астигматизма не было). В 9-м классе здоровых детей по зрению - 3 (50%), (впервые выявленных случаев миопии не зафиксировано), ранее выявлено у 3 (50%) и ранее выявленный астигматизм в 2 (33,3%) случаях.

В государственной школе показатели также представлены на рис.7. Показатели среди 1-х классов количество здоровых детей по зрению - 93 (88,6%), впервые выявленные случаи миопии у 7 (6,7%), ранее выявленные у 5 (4,8%) и ранее выявленный астигматизм у 1 (0,9%) ребенка. В 5-х классах здоровых детей по зрению - 71 (67,6%), впервые выявленные случаи диагностировались у 16 (15,2%) детей, ранее выявленные у 18 (17,1%) и ранее выявленный астигматизм у 1 (0,9%). В 9-х классах здоровых детей по зрению - 54 (59,3%), впервые выявленная миопия - 8 (8,8%), ранее выявленных - 29 (31,9%) и ранее выявленный астигматизм у 8 (8,8%) детей.

Таким образом, выявлено, что с увеличением уровня класса ухудшается и острота зрения учащихся. В 1-х классах количество здоровых детей по зрению у 88,6%, в 5-х – у 67,1%, а в 9-х – у 58,8% детей. Помимо этого, ранее выявленный случаи миопии и астигматизма увеличиваются: от 4,2% и 0,7% в первых классах до 33% и 10,3% в девярых ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,005$).

Выводы. Был проведен анализ состояния остроты зрения у 377 учащихся, где выявлены различия в зависимости от типа школы, пола и уровня класса. Доля здоровых школьников по зрению в частной школе одинаков - 75%, также как и в государственных школах - 72,4%. Количество участников, у которых впервые были выявлена миопия в частной и государственных школах также практически одинакова (10,5% и 10,3%), ранняя выявленная миопия и астигматизм у учащихся в частной школе (14,5% и 2,6%) несколько ниже чем в государственных (16,9% и 3,3%) ($p \geq 0,05$). Среди мальчиков, здоровыми по зрению были признаны 73,7%, у девочек 72,2%. Доля впервые выявленных случаев миопии у мальчиков достоверно выше 14%, чем у девочек - 6,8% ($p \leq 0,05$). Ранее выявленные случаи миопии у девочек показал большее значение (20,9%), чем у мальчиков - 11,4% ($p \leq 0,05$). Что касается доли ранее выявленного астигматизма у мальчиков (2,2%) ниже чем у девочек (4,2%) ($p \leq 0,05$).

Анализ показателей по классам показывает то, что чем старше класс, тем и фиксируется тенденция к ухудшению зрения. Среди учащихся первых классов доля здоровых по зрению составляет 88,6%, в пятых классах - 67,1%, а в девярых - 58,8% (между 1-ми и 9-ми классами $p \leq 0,05$). Количество впервые выявленных случаев миопии также варьируется: в первых классах показатель равен 7,1%, в пятых - 15%, а в девярых - 8,2% (между 1-ми и 5-ми классами $p \leq 0,05$). Доля ранее выявленных случаев миопии и астигматизма увеличивается с возрастом от 4,2% и 0,7% в первых классах ($p < 0,05$), в пятых 17,9% и 0,7% ($p < 0,05$), а в девярых возрастает до 33% ($p < 0,05$) и 10,3% ($p < 0,05$).

Распределение учащихся по типу школы и по классам показал, что в частной школе и в государственных школах показатели нарушения зрения в старших классах выше, чем в младших. Доля здоровых по зрению в первом классе в частной школе равна 88,6%, что и государственных школах, а в пятых классах значения составляют - 65,7% и 67,6% ($p \geq 0,05$).

Следовательно, независимо от форм собственности школы выявлено, что увеличением уровня классов ухудшается и зрение учащихся. В государственных школах доля здоровых по зрению мальчиков ниже чем в частных (72% и 80,6%, $p \geq 0,05$). Что касается девочек состояние остроты зрения в государственных не особо отличается от учащихся в частной школе (70% и 72,8%, $p \geq 0,05$).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васильева Н.Н. Острота зрения детей дошкольного и младшего школьного возраста. // Здоровье и образование в XXI веке: №4 2011г. 163-164. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/ostrota-zreniya-detey-predshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta>
2. Ichhpujani, P., Singh, R.B., Foulsham, W. et al. Visual implications of digital device usage in school children: a cross-sectional study // *BMC Ophthalmol.* 2019. Vol. 19. P. 76. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12886-019-1082-5>
 3. Singh N.K., James R.M., Yadav A., Kumar R., Asthana S., Labani S. Prevalence of Myopia and Associated Risk Factors in Schoolchildren in North India // *Optometry and Vision Science.* 2019. Vol. 96, No. 3. P. 200–205. DOI: 10.1097/OPX.0000000000001344
 4. Ferede, Ayanaw Tsega, Alemu, Destaye Shiferaw, Gudeta, Alemayehu Desalegn, Alemu, Haile Woretaw, Melese, Mulusew Asferaw, Visual Impairment among Primary School Children in Gondar Town, Northwest Ethiopia // *Journal of Ophthalmology.* 2020. Article ID 6934013, 6 p. DOI: 10.1155/2020/6934013
 5. Souza, A. G. G. , Benetti, B., Ferreira, C. I. B., Fix, D., Oliveira, R. S. C., & Purim, K. S. M. Evaluation and screening of visual acuity in early childhood schoolchildren // *Rev Bras Oftalmol.* 2019 . Vol 78, No. 2. P. 112–116.
 6. Chen H., Liao Y., Zhou W., Dong L., Wang W., Wang X. The change of myopic prevalence in children and adolescents before and after COVID-19 pandemic in Suqian, China // *PLoS ONE.* 2022. Vol. 17, No. 3. Article ID e0262166. DOI: 10.1371/journal.pone.0262166.
 7. Falkenberg, H.K., Langaas, T. & Svarverud, E. Vision status of children aged 7–15 years referred from school vision screening in Norway during 2003–2013: a retrospective study // *BMC Ophthalmol.* 2019. Vol. 19. Article ID 180. DOI: 10.1186/s12886-019-1178-y.
 8. Wang, Y., Li, L., Tang, X. L., Guo, G. L., Chen, M. W., Cha, L. L., Liao, J. Y., & Zou, Y. C. (2024). Characteristics of astigmatism in school-age children aged 5 to 13 years in northeast Sichuan: a cross-sectional school-based study // *Translational Pediatrics.* 2024. Vol. 13, No. 7. P. 1130–1140. DOI: 10.21037/tp-24-70.
 9. Krishnamurthy, S., Rangavittal, S., Chandrasekar, A., & Narayanan, A. (2022). Distribution of Astigmatism among School Children Who Fail Vision Screening in South India // *Ophthalmic Epidemiology.* 2022. Vol. 30, No. 3. P. 276–285. DOI: 10.1080/09286586.2022.2088804.
 10. Hassan Hashemi, Amir Asharlous, Mehdi Khabazkhoob, Abbasali Yekta, Mohammad Hassan Emamian, Akbar Fotouhi, The profile of astigmatism in 6–12-year-old children in Iran // *Journal of Optometry.* 2021. Vol. 14, No. 1. P. 58–68. DOI: 10.1016/j.optom.2020.03.004.
 11. Azzam D., Ronquillo Y. Snellen Chart // *StatPearls.* Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2023. URL: <https://europepmc.org/article/NBK/nbk558961> (дата обращения: 31.12.2024).
 12. Жукова Е.А., Шитова О.В., Коротаева К.Н., Попова. Анализ индивидуальной динамики изменения остроты зрения вблизи и вдаль у детей первых 4 лет обучения в школе // *Электронный сборник по экспериментальной медицине и клинической диагностике.* 2020. С. 49–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-individualnoy-dinamiki-izmeneniya-ostroty-zreniya-vblizi-i-vdal-u-detey-pervyh-4-let-obucheniya-v-shkole>.
 13. Ferede, Ayanaw Tsega, Alemu, Destaye Shiferaw, Gudeta, Alemayehu Desalegn, Alemu, Haile Woretaw, Melese, Mulusew Asferaw, Visual Impairment among Primary School Children in Gondar Town, Northwest Ethiopia // *Journal of Ophthalmology.* 2020. Article ID 6934013, 6 p. DOI: 10.1155/2020/6934013
 14. Министерство здравоохранения Республики Казахстан. Об утверждении правил, объема и периодичности проведения профилактических медицинских осмотров целевых групп населения, включая детей дошкольного, школьного возрастов, а также учащихся организаций технического и профессионального, послесреднего и высшего образования: приказ Министра здравоохранения Республики Казахстан от 15 декабря 2020 года № ҚР ДСМ-264/2020 [Электронный ресурс]. Әділет – информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021820>

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-55-57

УДК 37.018.4

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ

КУРЛАПОВ МИХАИЛ НИКОЛАЕВИЧ

кандидат пед.наук, доцент кафедры международной экономики и менеджмента ФГАОУ
ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Российская Федерация, г. Екатеринбург

КУРЛАПОВА АННА ДМИТРИЕВНА

ассистент кафедры клинической психологии и педагогики ФГБОУ ВО «УГМУ
Минздрава России»,
Российская Федерация, г.Екатеринбург,
магистрант института универсальных педагогических технологий
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Российская Федерация, г. Екатеринбург

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь музыкальных способностей и готовности к художественному общению. Приводится описание музыкальных способностей на примере концепций авторов (Н.А. Ветлугина, В.Д. Остроменский). Предложен вариант проведения урока для развития музыкальных способностей.

Ключевые слова: музыкальные способности, художественное общение, урок музыки, развитие, общеобразовательная школа, упражнения, задания.

В рамках реализации стандартов дошкольного и начального школьного образования одной из ключевых задач является интеграция обучения и воспитания в целостный образовательный процесс. Этот процесс основывается на духовно-нравственных и социокультурных ценностях, а также на общепринятых нормах и правилах поведения, что отвечает интересам личности, семьи и общества. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы формирования целостного художественно-эстетического восприятия мира у детей младшего школьного возраста.

Невозможно переоценить роль музыки в решении этой задачи. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам, развитие музыкальных способностей является одной из главных целей музыкального воспитания детей. Музыкальные способности, необходимые для успешного осуществления музыкальной деятельности, объединяются в понятие «музыкальность». К основным музыкальным способностям относятся ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма, которые образуют ядро музыкальности [5].

До XX века исследователи педагогической деятельности в основном фокусировались на отдельных этапах воспитания и обучения. Однако в прошлом веке начали создаваться концепции, учитывающие особенности личности ребенка и развивающие его эмоционально-ценностные отношения к обучению. Этот сдвиг в подходах отразился и на музыкальной педагогике, где одной из значимых стала концепция Н. А. Ветлугиной [1].

Согласно этой концепции, музыкальные способности развиваются в процессе музыкальной деятельности и зависят от того, насколько активно личность включена в эту деятельность и как она её осваивает. Н.А. Ветлугина выделяет три основные музыкальные способности: ладовое чувство (как способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения), музыкально-слуховые представления (как способность прослушивать «в уме» ранее воспринятую музыку, составляя представление о том, как звучит мелодия), чувство ритма (как

способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить).

Также Н.А. Ветлугина описывает способность воспринимать музыку, которая включает в себя музыкальный слух, внимание, музыкальную память и воображение. Кроме того, она выделяет элементарные музыкально-теоретические способности, такие как чувство музыкальной формы и умение анализировать средства музыкальной выразительности.

В свою очередь в работах В.Д. Остроменский при изучении музыкальных способностей акцентирует внимание на значимости эмоциональной отзывчивости на музыку как фундамента восприятия и понимания музыкальных произведений [3]. Он выделяет три ключевых компонента музыкальной одаренности: музыкальный слух (как способность различать звуки по высоте, длительности, тембру и динамике), музыкальную память (как способность запоминать и воспроизводить музыкальные произведения), чувство ритма (как способность воспринимать и воспроизводить временные отношения в музыке). В.Д. Остроменский отмечает, что эмоциональная отзывчивость служит основой восприятия музыки и является фундаментом для развития музыкального слуха, памяти и чувства ритма. Эти способности тесно взаимосвязаны и развиваются в процессе активной музыкальной деятельности. Эмоциональная отзывчивость на музыку выражается в способности переживать и понимать её содержание, что позволяет слушателю воспринимать музыкальные произведения не только на уровне звуков, но и на уровне образов и эмоций. Музыкальный слух, память и чувство ритма выступают в роли инструментов, которые помогают слушателю выразить своё понимание музыки через исполнение или анализ. Поэтому наравне с развитием музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма, ладового чувства, а также музыкально-слуховых представлений, важно субъект-субъектное общение учащихся в процессе размышления о музыкальном произведении и в процессе исполнения музыкального произведения) и «квази» взаимодействие (субъект-субъектное общение обучающихся с автором произведения в процессе воссоздания его авторской концепции при подготовке произведения к исполнению [4, 2].

Для развития музыкальных способностей по средствам художественного общения на уроках музыки в начальной школе можно предложить следующий план урока:

Упражнение 1. «Новый ритм» (продолжительность 5 минут)

Данное упражнение целесообразно применять для снятия эмоционального напряжения перед началом работы, формирования готовности к дальнейшей работе, включения в совместную деятельность. Для выполнения упражнения понадобится таймер со звуковым сигналом. Участники группы выстраиваются в одну линию. Первый участник задает ритм, хлопая один раз, второй участник – хлопает дважды, третий – должен хлопнуть три раза, затем ритм повторяется (четвертый участник хлопает один раз, пятый – два и так далее). После того как последний участник воспроизведет свой ритм, группа начинает перемещаться в хаотичном порядке до сигнала таймера, после которого все выстраиваются в новую линию в том порядке, в котором они оказались в пространстве. После этого участники должны по очереди воспроизвести тоже количество хлопков, которые они выполняли при первом прохлопывании.

Данное упражнение можно повторять несколько раз в зависимости от общего эмоционального состояния группы.

Упражнение 2. «Слуховые ассоциации» (продолжительность 10 минут)

Это упражнение можно предложить для развития ладового чувства. После прослушивания интервала учащимся предлагается сказать свою ассоциацию (на что «похожи» прозвучавшие звуки) Так, секунды могут быть похожи на «колючки», кварта на «трубу» и т.д.

Упражнение 3. «Музыкальный фрагмент» (продолжительность 20 минут).

Данное упражнение нацелено на формирование музыкальной отзывчивости и готовности к художественному общению. Преподаватель играет фрагмент произведения, а обучающие должны определить он веселый или грустный, можно ли под него танцевать, маршировать или петь. Затем в процессе обсуждения придумывается сюжет, обсуждаются

возможные герои произведения, отношения между ними. Далее играет второй фрагмент и к истории добавляется новый сюжет и новые действующие лица. Таким образом, после проигрывания пяти-шести фрагментов появляется целый рассказ.

После данного задания рекомендуется дать задание, которое будет способствовать актуализации пройденного материала, развитию эмоциональной отзывчивости, а также формированию художественного общения.

Объяснение домашнего задания (продолжительность 5 минут).

К следующему уроку нарисовать иллюстрацию к получившемуся рассказу и представить его классу с объяснениями.

Таким образом, данные задания в комплексе будут способствовать развитию всех компонентов музыкальных способностей и готовности к художественному общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка. / Н. А. Ветлугина – Москва: Просвещение, 1968. – 150 с.
2. Курлапов, М. Н. Тренинговые задания как средство повышения интереса к уроку «Музыка» в общеобразовательной школе / М.Н. Курлапов, А.Д. Курлапова // Современное педагогическое образование. – 2024. - №10. – 113-117 с.
3. Остроменский, В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский // – Киев: Муз. Україна. – 1975. – 199 с.
4. Тагильцева, Н. Г. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников - участников скрипичного ансамбля / Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов // Педагогическое образование в России. – 2017. – №3. – 68-75 с.
5. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., 2003. – 379 с.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-58-62

УДК 378

ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

АЛЬЖАНОВА АЙНАШ ОРАЛБАЕВНА

PhD, старший преподаватель Евразийского университета имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

НЕГМАНОВА ДАРИЯ АЛДАНҚЫЗЫ

Студентка 1 курса филологического факультета Евразийского университета имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

***Аннотация.** В статье речь идет о понятии, структуре, характере полиязычного образования, а также полиязычной компетенции, формируемой у студентов, изучающих английский язык в качестве иностранного. Полиязычие является основой, главным средством языкового общения человечества. Многоязычие, являющееся средством общения, широко изучается учеными на основе его различных особенностей. Предмет иностранного языка становится практическим фактором социально-экономического и общекультурного процесса современного общества. Суть полиязычного образования в преподавании иностранного языка заключается в подготовке, воспитании и всестороннем развитии личностного отношения к жизни, подготовке студентов к общению на изучаемом ими языке. Полиязычное образование - важнейшая потребность в современном мире, позволяющая молодому поколению свободно развиваться в образовательном пространстве, углубляться в тайны мировой науки и проявлять свои способности.*

***Ключевые слова:** полиязычное образование, компетенция, субординативное обучение, коммуникативные ситуации, переключение кодов.*

Свободное владение иностранным языком - это основа, которая дает знания молодым людям, начинающим свой жизненный путь и карьеру.

Предмет иностранного языка становится практическим фактором социально-экономического научно-технического и общекультурного процесса нашего современного общества. Цель, которую ставит перед собой современный вуз - воспитание нового духовно богатого человека с разносторонне развитой культурой.

По мнению профессора Б. А. Жетписбаевой «факторы и основания исследования полиязычного образования представляют собой:

а) систему историко-педагогических, социально-педагогических и теоретических предпосылок его актуализации как совокупность онтологических и гносеологических составляющих, при этом исходным онтологическим основанием является педагогическая деятельность, а исходным гносеологическим основанием является педагогическое знание;

б) средства концептуализации полиязычного образования, которые образуют стержень его теоретико-методологического обеспечения и включают в себя наиболее общие положения философского (совокупность предельно общих мировоззренческих концепций, служащих в качестве исходной эвристической базы осуществления и развития полиязычного образования), общенаучного (методологические подходы и принципы) и частнонаучного (идеи, теории, концепции, законы, принципы и т.д., разработанные на уровне частных дисциплин) характера» [1, с. 30].

Знание и свободное владение несколькими языками - веление времени. Полиязычие является основой, главным средством языкового общения человека.

Многоязычие, являющееся средством общения, широко изучается учеными на основе его различных особенностей. Билингвизм вводился в систему образования как область,

формирующая речевую культуру слушающих, способствующая правильному и грамотному выражению мыслей, позволяющая людям понимать друг друга на любом языке, в соответствии с мировой цивилизацией и системой образования. Эта область соединяет общественную жизнь с наукой и знаниями, совершенствует мировоззрение будущего специалиста, учит его мыслить по-своему.

Двуязычие, мультилингвизм, полилингвизм – умение говорить сразу на двух и более языках в определенной социальной среде, государстве под влиянием конкретной коммуникативной ситуации. Это многоязычие личности (индивидуума) и многоязычие нации и народности.

Степень владения трехязычием зависит от многих факторов, таких как языковая среда, социальная, экономическая, культурная жизнь, быт, в которых жил человек или население в целом. Двуязычие и полиязычие – явление, характерное для сотен национальностей и народностей, таких как США, Российская Федерация, Индия, Нигерия [2, с. 34].

Билингвальное обучение может рассматриваться как частный случай мультилингвального и полилингвального обучения. Как правило, под билингвальным обучением понимается обучение второму иностранному языку на основе первого (Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, И.Е. Брыксина, А.В. Щепилова и др.).

Мультилингвальное обучение предполагает обучение нескольким иностранным языкам, реализованное в искусственной среде, характерно для многопрофильных и лингвистических вузов (Т.И. Зеленина, О.К. Бакловская, Н.В. Барышников, Л.М. Малых, А.В. Жукова и др.). Полилингвальное обучение предполагает интеграцию родного (регионального), государственного (русского в РФ) и языка международного общения (английского) как при освоении предметного содержания дисциплины, так и при организации неформального обучения каждому языку; характерно для полиэтнических регионов; два первых языка триады изучаются в естественной среде носителей (М.С. Полежаева, Г.А. Кажигалиева, В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, Г.Р. Тимирбаева и др.).

Если билингвизм определяется как сосуществование двух языков, то трилингвизм еще более сложное явление и представляет собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т. д.

В словаре лингвистических терминов есть две дефиниции термина «трехязычие»:

«1. функционирование трех языков в пределах территориальной общности: государства, региона, города, поселка, где каждый из языков коррелируется с определенной сферой общения;

1. владение индивидом тремя языками в пределах его коммуникативных потребностей» [3, с. 419].

Очевидно, что в рамках изучаемой проблематики, с точки зрения распространенности в обществе и способа возникновения трилингвизма, мы будем вести речь об индивидуальном трилингвизме, который является коммуникативной характеристикой студента-лингвиста [3, с. 56].

Сравнение современной интерпретации полиязычного обучения и традиционно рассматриваемых направлений билингвального, мультилингвального и полилингвального обучения позволило сделать вывод об отличительных характеристиках первого, присущих лежащей в его основе концепции плюрилингвизма: изучение нескольких языков приветствуется и считается достижимой целью; ставится задача овладеть уровнем, достаточным для использования языка в речи; задаётся асимметричность владения языками; перенос акцента с освоения содержания программы на освоение учебных стратегий, на развитие умения учить языки и т.д. (Н.В. Евдокимова, Т. Tinsley, L. Zuheros-Garrido, D.Coste и др.).

Иначе говоря, все предыдущие концепции обучения нескольким иностранным языкам строились по принципу субординативности и симметричности, каждый новый язык изучался на основе сравнения и сопоставления с ранее изученным или изученными языками. Механизм переключения кодов – это способность и готовность использовать попеременно два иностранных языка в речи в зависимости от коммуникативной задачи, которая продиктована сферой общения – либо сферой профессиональной коммуникации (первый иностранный), либо сферой бытовой коммуникации (второй иностранный).

Судя по характеру условий формирования и исходя из классификации типов двуязычия А.А. Залевской [4], можно выделить естественное и искусственное (учебное) полиязычие. Естественное полиязычие формируется в языковой среде, в естественных ситуациях общения, с обилием речевой практики.

Искусственный же тип полиязычия характеризуется отсутствием языковой среды, ограниченным временем общения на базе учебных ситуаций, работы на уроке, ограниченной речевой практикой в рамках программных тем, но при этом наличествует системная презентация языковых явлений, целенаправленное обучение, учитель-профессионал, который осуществляет специальную работу над ошибками в соответствии с особыми методами обучения [4, с. 12].

Казахстан - полиэтничная страна и двуязычие – актуальный вопрос, рассматриваемый не только с политической, экономической, межкультурной, но и с социолингвистической, психолингвистической точек зрения.

Как известно, рыночная экономика требует конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Это накладывает новые требования, новые задачи, новые цели на все сферы учебных заведений.

В связи с этим в системе образования одним из главных требований к преподавателям является формирование поликультурной личности, способной выбирать свое место в жизни, свободно вести себя во взаимоотношениях, быстро адаптироваться к любой среде, демонстрировать знания и умения из определенных областей науки, высказывать свои мысли и мнения, воспитывать конкурентоспособного специалиста.

Полиязычное образование - важнейшая потребность в современном мире, позволяющая молодому поколению свободно развиваться в образовательном пространстве, углубляться в тайны мировой науки и проявлять свои способности. Необходимо быть всесторонним, чтобы повысить духовность и нравственность каждого человека, жить и трудиться в современном быстро меняющемся мире.

Полиязычное образование предполагает овладение несколькими языками: родным и двумя и более неродными, в том числе иностранными, языками. Тогда, полиязычное образование может предстать в качестве процесса формирования полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам. То есть, являясь частью образования как метасистемы и разновидностью языкового образования как базовой системы, полиязычное образование сохраняет их структурные компоненты и представляет собой также триединый процесс, охватывающий обучение, воспитание, развитие.

Анализ научных разработок в области теории содержания полиязычного образования позволяет судить о достаточно высокой степени изученности их основных проблем, что в своей строго упорядоченной совокупности дает возможность выстроить теоретическую базу концептуализации полиязычного образования, основными составляющими которой являются:

-категория «содержание образования», множественность типов которого детерминирована педагогическими теориями, моделями образования, комплексом целевых установок и конечных результатов;

-концепт языковой личности как ключевая категория теории языкового образования;

-концепт вторичной языковой личности, коррелирующий с теорией иноязычного образования.

Кроме того, вопросы соотношения родного и неродных языков в модусе (лат. *modus* «образ», «способ») полиязычного образования не должны рассматриваться без учета следующих концепций, сложившихся в современной педагогической науке:

- идеи культуросообразности и природосообразности;
- идеи народности и «школы родного языка»;
- идеи кросскультурности, глобализации и межкультурной коммуникации;
- идеи интеграции содержания образования;
- Концепции этнокультурного образования (Ж.Ж. Наурызбай), Концепции этнопедагогического образования студентов высшей школы (С.А. Узакбаева, К.Ж. Кожаметова).

Состояние разработанности этих научных идей свидетельствует наличии значительного комплекса педагогических подходов и принципов, которые при условии их системно-целостного изучения и целенаправленной

Полиязычное образование представляет собой целенаправленный и специально организуемый процесс, обуславливающий трансформацию общества в целом. Это осуществляется посредством деятельности его субъектов. В данном случае деятельность субъектов полиязычного образования направлена на целесообразное изменение условий развития современного общества в целях его интеграции в мировое пространство. Поэтому выбор средств преобразования должен быть основан на научно-дидактических концепциях.

В рамках проблемы полиязычного образования наиболее значимыми представляются разработки в области лингводидактики, дидактики иностранного языка, методики обучения конкретному языку, или частной методики, а также мультилингводидактики [5, с. 251].

Анализ положений вышеназванных отраслей наук позволяет утверждать, что общей точкой их соприкосновения является идея, обозначенная в педагогике как средовой подход (языковой, культурной, образовательной, монокультурной, поликультурной, монолингвальной, билингвальной среды и т.д.).

Иными словами, ведущую роль в усвоении языков играет, прежде всего, языковая среда. Признавая, что в современном мире практически отсутствует монокультурная, а, следовательно, монолингвальная среда, нельзя не признать и то, что для одних языков она является естественной, для других ее необходимо целенаправленно создавать. В последнем случае принято говорить об образовательной среде.

Независимо от того, осваивается ли язык в родной (естественной) или искусственной (целенаправленно организованной образовательной) среде, он всегда является этническим, поэтому есть полное основание говорить об этнолингвистических особенностях процесса передачи и усвоения языка, т.е. об этнической специфике лингводидактики. Эта специфика характеризует образовательную среду как этнокультурную.

Естественная среда и специально организованная образовательная среда в своей совокупности организуют образовательное пространство. Тогда целесообразно говорить об этнокультурном образовательном пространстве.

В связи с этим актуализируется проблема выделения этнолингводидактики как отрасли лингводидактики, изучающей теорию параллельного овладения несколькими языками в этнокультурном образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жетписбаева Б. А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Б. А. Жетписбаева. – Караганда, 2009.
2. Образование в многоязычном мире: установочный документ ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Париж, 2003. – 38 с. – Режим доступа: http://www.unesco.org/new/ru/media-services/singleiew/news/multilingualism_a_key_to_inclusive_education/
3. Палмер Г., Устный метод обучения иностранным языкам. - М., 2017.
4. Исина Г.И., Актуализация полиязычного образования в условиях современного казахстанского общества // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-1. – С. 48-49; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=8293>
5. Раисова А.Б. Реализация интерактивного подхода в комплексном обучении профессионально-центрированной иноязычной речевой деятельности /А.Б. Раисова // Международная научно-практическая конференция «Межкультурная коммуникация и СМИ». Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета. - 2011. - Т. 2. - С. 250-255.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-63-67

ИГРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКА СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

САФАРОВА ЗАРИНА СИРОЧИНИНОВНА

преподаватель кафедры психологии БГУ им Носира Хусрава Адрес: 734003,
Республика Таджикистан, г. Бохтар, пр. С.Айни, 67

***Аннотация.** В современную эпоху преподавания языка в область ELT (преподавание английского языка) внедряются различные современные методы, которые выходят за рамки традиционных подходов к преподаванию. Развивающее значение игры, заложено в самой её природе. Игра - это всегда эмоции, активность мышления, внимание и воображение. Использование игрового метода обучения способствует развитию познавательной активности учащихся в изучении языка. Важно, чтобы учащиеся приобщились к атмосфере непринужденного общения, увлеклись и стали вместе с учителем участниками этого процесса.*

***Ключевые слова:** познавательной активности, образовательной системы, письменной, Развивающее значение игры, грамматика, современную эпоху, активность мышления.*

Игрой как одной из составляющих человеческой культуры и неотъемлемым компонентом онтогенеза занимались многие зарубежные и отечественные ученые.

«Начало разработки теории игры обычно связывается с именами таких мыслителей XIX в., как Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт. Разрабатывая свои философские, психологические и, главным образом, эстетические взгляды, они касались и игры как одного из самых распространенных явлений жизни». [Эльконин 1999: 14]

В отечественной науке наиболее общее и полное определение игре с точки зрения психологии, на наш взгляд, дал М. Ф. Стронин. «По определению М.Ф. Стронина, «игра - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции и самореализации.» [Стронин 2001: 3].

Психологическая сторона игры как средства обучения является крайне важным элементом в нашей работе. Игра способствует интеллектуальному развитию подростка, его социализации в коллективе, связана с развитием мотивации и формированием положительного отношения к учению.

По мнению отечественного психолога, специалиста в области детской психологии Даниила Борисовича Эльконина, игра является одной из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых.

Д. Б. Эльконин в своей работе «Психология игры» так сформулировал вышеизложенные положения.

«Содержанием развернутой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек. А так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры» [Эльконин 1999: 34]

Таким образом, опираясь на утверждение Даниила Борисовича Эльконина, мы приходим к заключению, что игра является деятельностью, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми.

Одним из важнейших является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. В своей работе, Эльконин высказывает точку зрения о том, что игра это своего рода путь к взрослости.

«К концу дошкольного возраста у ребенка возникают новые мотивы. Эти мотивы приобретают конкретную форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Для ребенка это и есть путь к взрослости. [Эльконин 1999: 323]

Не стоит также забывать о значимости игры как деятельности, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый этап.

В подростковом возрасте начинает активно формироваться аналитикосинтетическая деятельность, развиваются различные формы речи, происходит переход к абстрактному, теоретическому мышлению.

Психолог И. Ю. Кулагина в своей работе «Возрастная психология» отмечает существенные новообразования интеллекта подростка:

«Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. С интеллектуальным развитием тесно связано начинающееся в этот период становление основ мировоззрения». [Кулагина 2001: 108]

Так как, игра выполняет важную психологическую функцию в жизни школьника, игровой метод нашел широкое применение в педагогике.

Занимаясь методом игрового обучения иностранным языкам специалисты отмечают пользу от применения игрового метода в педагогическом процессе. Это можно объяснить тем, что способности и качества любого человека, а особенно ребенка ярко проявляются в игре.

Кандидат педагогических наук Ангелина Викторовна Коньшева в своей работе «Современные методы обучения английскому языку» отмечает, что игра помогает ребенку преодолеть скованность на уроке и быть активнее:

«Особенностью игрового метода является то, что в игре все равны. Она сильна практически каждому ученику, даже тому, который не имеет достаточно прочных знаний в языке. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными, чем знания в предмете. [Коньшева 2004: 27]

А.В. Коньшева определяет развлекательную функцию как основу, фундамент, на котором строится обучение коммуникативному общению:

«Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде». [Коньшева 2004: 26]

Игровая форма создаётся на занятиях при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Для того, чтобы понимать суть применения игр в педагогической деятельности, необходимо остановиться на основных функциях игры. К ним относятся:

- Развлекательная функция (основная функция игры): пробуждение интереса, получение удовольствия.
- Коммуникативная функция: общение людей при помощи языка, передача информации друг другу.
- Диагностическая функция: выявление особенностей поведения индивида, самопознание.
- Самореализация: стремление к выявлению и развитию своих личностных возможностей.

- Межнациональная коммуникация: усвоение социокультурных ценностей различных стран.
- Социализация: Усвоение человеческим индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, включение их в систему общественных отношений.

Е. И. Пассов выделяет шесть основных целей применения игр на уроке:

1. Развитие необходимых способностей и психических функций.
2. Развитие определённых речевых умений.
3. Формирование определённых навыков.
4. Развитие умения общаться.
5. Познание фактов культуры.
6. Непроизвольное запоминание речевого материала. [Пассов, Кузовлева 2010: 564]

Развивающее значение игры, заложено в самой её природе. Игра - это всегда эмоции, активность мышления, внимание и воображение.

Использование игрового метода обучения способствует развитию познавательной активности учащихся в изучении языка. Важно, чтобы учащиеся приобщились к атмосфере непринужденного общения, увлеклись и стали вместе с учителем участниками этого процесса.

Таким образом, игра - это:

1. Речевая деятельность.
2. Мотивация.
3. Личная, индивидуализированная деятельность.
4. Учение и воспитание в коллективе и через коллектив.
5. Развитие психических функций и способностей.

Успешное применение игрового метода во многом зависит от понимания педагогом функций и классификаций различного рода игр. Учитель должен уместно использовать игровые приемы в ходе учебного процесса, что зависит от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока и т.д.

Далее в обзоре внимание будет сфокусировано на деловых учебных играх. Традиционно деловую игру относят к числу методов активного обучения. Область применения деловых игр как особого метода обучения довольно широка: экономика, управление, педагогика, психология, инженерные дисциплины, экология, медицина, история, география, и т.д. Лебедев В. В. описывает, что современный мир характеризуется усилением конкуренции, которая ведет к изменению требований к подготовке учеников. Ученик, т.е. будущий специалист должен уметь подходить творчески к своей деятельности, быть всегда готов к изменениям, также должен быть всесторонне развит. Возникла прямая зависимость между качеством подготовки специалиста, его трудоустройством, дальнейшей профессиональной карьерой. Поэтому при создании модели подготовки учеников к выбору его профессии и его дальнейшего обучения предполагается использование методов обучения, способствующих эффективному развитию имеющихся у учащихся способностей и формированию навыков самостоятельности, системности мышления, умению перестраиваться в современном стремительно меняющемся обществе. (Лебедев;2006;33). Таким методом является деловая игра, которая как технология обучения наиболее соответствует решению задач обучения в школах ориентированных на профильное обучение. В отечественной и зарубежной литературе из всех активных технологий обучения чаще всего в целях обучения общению на иностранном языке используются ролевые и деловые игры. Обозначим специфику деловой игры, зафиксировав место данного метода по отношению к другим методам активного обучения, и показав его отличия от традиционных методов обучения (этому будет посвящен следующий раздел). Для типологизации методов активного обучения обычно используют два основных критерия:

- наличие имитационной модели изучаемого процесса, трудовой деятельности;
- наличие ролей.

Таким образом, различают неимитационные и имитационные методы обучения, а в

рамках последних выделяют игровые и неигровые. Как следует из нижеприводимой таблицы, деловая игра — имитационный игровой метод активного обучения [Ежова 1998:76].

Указанные выше и многие иные особенности деловых игр обуславливают их преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. В общем виде этот образовательный ресурс деловых игр усматривается в том, что в них моделируется более адекватный для формирования личности специалиста предметный и социальный контекст. Конкретизировать этот тезис можно в следующем виде:

- Игра позволяет радикально сократить время накопления профессионального опыта;
- Игра дает возможность экспериментировать с событием, пробовать разные стратегии решения поставленных проблем и т.д.;

- В деловой игре «знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации;

- Игра позволяет формировать «у будущих специалистов целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике»;

- Деловая игра позволяет приобрести социальный опыт (коммуникации, принятия решений и т.п.)

Определение темы и целей деловых учебных игр

Для разработки деловой игры принципиальными моментами являются также определение темы и целей. Так, например, в теме могут быть отражены: характер деятельности; масштаб управления; состав инстанций и условия обстановки.

При определении целей разработчику важно ответить на несколько принципиальных вопросов:

- 1) Для чего проводится данная деловая игра?
- 2) Для какой категории обучаемых?
- 3) Чему именно следует их обучать?
- 4) Какие результаты должны быть достигнуты

(Примеры учебных целей: «показать, как следует привлечь к выполнению конкретной задачи целый комплекс инструментов (рекламу, прессу, телевидение, деловое общение специалистов различных профилей и др.); проверить уровень подготовленности должностных лиц в определенном виде производственной деятельности и др.»).

При постановке целей необходимо различать учебные цели игры (её ставит перед собой руководитель игры) и цели действий её участников, которые ставятся ими, исходя из игровых ролей.

Очень важным моментом является то, что в силу двуплановости игры как феномена (см. исследования, например, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского) целеполагание реализуется в реальном и условном плане. В реальном плане — это дидактические и воспитательные цели, в условном — игровые. При чем «чисто игровые цели нужны не сами по себе, поскольку сам факт выигрыша или проигрыша ничего не добавляет к тем знаниям, умениям и навыкам, которыми должен овладеть специалист. Они нужны для создания мотивации к игре, соответствующего эмоционального фона... Такого рода цели... выполняют служебную роль, роль средства достижения педагогических целей» (формирования предметной и социальной компетентности специалиста).

Особенностью деловой игры является ее возможность, как указывалось выше, целеобразования самими студентами. Таким образом, деловая игра имеет достаточно сложную целевую систему.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисов, Е. А. Влияние ролевой, коммуникативной игры на обучение английскому языку / Е. А. Борисов // ИЯШ. – 2002. – № 3. – С. 29 – 31.
2. Бурдина, М. И. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / М. И. Бурдина // ИЯШ. – 1996. – № 3. – С. 52 – 55.
3. Винникова, И. В. Игры на развитие психических процессов / И. В. Винникова // Начальная школа. – 2002. – № 3. – С. 25 – 28.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология – [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – С. 31 – 42.
5. Ганина, Н. С. Игровые технологии на начальном этапе обучения / Н. С. Ганина // Альманах школы № 139. – 2007. – С. 67 – 68.
6. Гладилина, И. П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе / И. П. Гладилина // ИЯШ. – 2003. – № 3. – С. 41 – 43.
7. Зайнуллина, Г. М. Игровые технологии на начальном этапе обучения / Г. М. Зайнуллина // Альманах школы № 139. – 2007. – С. 68 –

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-68-75

УДК 371.38

АНГЛИС ТИЛИ САБАГЫНДА ЖАҢЫ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ КОЛДОНУУ

УКУЕВА БУШАРИПА КОЖОЯРОВНА

Педагогика илимдеринин доктору, Ош мамлекеттик университетинин башталгыч билим берүүнүн теориясы жана методикасы кафедрасынын профессору

ИЗРАЙИЛОВА АЙЗИРЕК АБДУРАШИТОВНА

Батыралы Сыдыков атындагы Кыргыз-Өзбек эл аралык университетинин англис филологиясы кафедрасынын окутуучусу

Аннотация. Бул макалада 5-класстарда англис тили сабагында жаңы технологияларды колдонуу аркылуу билим берүү процессинин натыйжалуулугу изилденди. Эксперименттик сабактар салттуу ыкмалар менен жаңы технологиялардын окутуу ыкмаларын салыштыруу максатында уюштурулган. Изилдөөгө 106 окуучу жана 5 мугалим катышып, компьютердик технологиялар, интерактивдүү такталар, онлайн платформалар жана мобилдик тиркемелер колдонулган. Жыйынтыктар көрсөткөндөй, жаңы технологияларды колдонгон класстын окуучуларынын академиялык жетишкендиктери жана сабакка кызыгуусу жогору болгон. Изилдөөнүн натыйжалары жаңы технологиялардын англис тилин окутуу процессинде эффективдүүлүгүн тастыктады.

Ачкыч сөздөр: англис тили, жаңы технологиялар, педагогикалык эксперимент, интерактивдүү сабактар, билим берүү.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

УКУЕВА БУШАРИПА КОЖОЯРОВНА

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Ошского государственного университета

ИЗРАЙИЛОВА АЙЗИРЕК АБДУРАШИТОВНА

Преподаватель кафедры английской филологии Кыргызско-Узбекского международного университета имени Батыралы Сыдыкова

Аннотация. В данной статье изучена эффективность образовательного процесса за счет использования новых технологий на уроках английского языка в 5-х классах. Были организованы экспериментальные занятия с целью сравнения методов обучения новым технологиям с традиционными методами. В исследовании приняли участие 106 студентов и 5 преподавателей, используя компьютерные технологии, интерактивные доски, онлайн-платформы и мобильные приложения. Результаты показали, что учащиеся класса, использовавшие новые технологии, имели более высокие академические достижения и интерес к уроку. Результаты исследования подтвердили эффективность новых технологий в процессе обучения английскому языку.

Ключевые слова: английский язык, новые технологии, педагогический эксперимент, интерактивные уроки, образование.

Киришүү. Илимий иште 2023-жылдан 2024-жылга чейин Өзгөн районунун Бөрү Асранкулов атындагы №28 орто мектеби менен изилдөөчү А.Израйилова тарабынан түзүлгөн “илимий-техникалык изилдөө” жөнүндө келишимдин (2023 жыл. 12 сентябрь. Келишим №2)

негизинде, аталган мектептин 5- класстарына жүргүзүлгөн педагогикалык практикадагы эксперименталдык иштердин жыйынтыгына талдоо жүргүзүлгөн.

Педагогикалык экспериментте: 5-А класстан 36, 5-Б класстан 35, 5-В класстан 35 окуучу булуп жалпы 106 окуучу жана 5 англис тилинин мугалимдери (Абдибаитова А., Каныбек. С., Муктарали к Б., Усенова.А., Жанышбек к Ж) катышты.

Педагогикалык практикадагы эксперименттин **максаты:**

- орто мектептеги 5- класстарда англис тилин окутуу процессинде жаңы технологияларды колдонуу;
- компьютердик технологияларды колдонуунун натыйжалуулугун баалоо;
- изилдөө натыйжаларына сапаттык жана сандык талдоо жүргүзүү;

Педагогикалык эксперимент: Англис тили сабагы

Темасы– «Жаныбарлар»

Эксперименттин максаты: англис тили сабагында 5-А, 5-Б жана 5-В класстарынын окуучуларынын «Жаныбарлар» темасы боюнча билимдерин текшерүү. Эксперименттин негизги көздөгөнү — салтуу ыкма жана жаңы технологияларды колдонуу аркылуу окуучулардын билимдерин салыштырып көрүү.

2. Экспериментке катышкандар

Экспериментке 3 класстын окуучулары катышты: 5-А класстан — 36 окуучу, 5-Б класстан — 35 окуучу, 5-В класстан — 35 окуучу. 5-А жана 5-Б класстарында сабак **салтуу ыкма** менен өтүлдү, ал эми 5-В класста **жаңы технологияларды** колдонуу менен сабак өткөрүлдү.

Эксперименттин методологиясы.

Эксперименттин негизинде төмөнкү методдор колдонулду:

• **Салтуу ыкма:** класстагы сабактарда жазуу жана жаттоо ыкмалары, беллетристикалык материалдар, оюндар жана тесттер колдонулду.

• **Жаңы технологиялар:** интерактивдүү такта, электрондук сабактар, онлайн тесттер (Quizlet, Kahoot, Padlet), видео жана аудио материалдар, мобилдик колдонмолор (Google Forms, Google Slides).

Эксперименттин этаптары

I. Өткөрүлүүчү сабактардын пландары:

1. 5-А жана 5-Б класстары: салтуу ыкма менен сабак
 - **Фонетикалык көндүмдөр:** оозеки жаттыгуулар, сөздөрдү угуу жана жазуу.
 - **Сүйлөө көндүмдөрү:** жаныбарларды сүрөттөп айтып берүү.
 - **Жазуу жана окулушу:** жаныбарлар боюнча сөздүктөрдү жаттоо, тесттерди жазуу.
 - **Өзгөрмө карталар:** жаныбарларды атаган карталарды колдонуу.
 - **Топтук иш:** тест, суроолорго жооп берүү.

2. **5-В класс: жаңы технологияларды колдонуу менен сабак**

Сабактын темасы: «Жаныбарлар»

Сабактын максаты:

• Билим берүүчү максат: Окуучуларга англис тилинде жаныбарлар тууралуу сөздөрдү колдонуп сүйлөй алуу, ар кандай жаныбарлардын сүрөттөрүн жана алардын өзгөчөлүктөрүн таанытууну үйрөтүү [1, б. 120].

• Өнүктүрүүчү максат: Окуучулардын англис тилинде сүйлөө, угуу жана жазуу көндүмдөрүн өнүктүрүү, логикалык ой жүгүртүүнү жана фантазияны калыптандыруу [2, б.96].

• Тарбиялык максат: Окуучулардын кызыгуусун арттыруу, англис тилине болгон кызыгуусун арттыруу, топто иштөөдө коммуникативдик компетенциясын өстүрүү.

Сабактын түрү: (тема боюнча кайра карап чыгуу жана түзөтүү)

Сабактын методдору:

- Интерактивдүү ыкмаларды колдонуу
- көндүмдөр: уга жана сүйлөй билүү, сүрөттөө
- Онлайн тесттер, оюндар жана кроссворд

Сабактын жабдылышы:

- Интерактивдүү такта, проектор, ноутбук, планшет [3, б. 480].
- Карточкалар (жаныбарлардын сүрөттөрү жана аттары)
- QR-коддор, Google Forms, Padlet, Kahoot!

Сабактын жүрүшү:

I. Уюштуруу бөлүгү (5 мин)

1. Мугалим: Good morning, my dear pupils!
2. Окуучулар: Good morning, teacher!
3. Мугалим: I am glad to see you! How are you today?
4. Окуучулар: (Жооп беришет)
5. Мугалим: Let's start our lesson. What date is it today?
6. Окуучулар: (Жооп беришет)
7. Мугалим: What day of the week is it today?
8. Окуучулар: (Жооп беришет)
9. Мугалим: Today we'll talk about animals and do some fun activities!

II. Фонетикалык көнүгүүлөр (5 мин)

• Мақсат: Жаныбарлар жөнүндө сөздөрдү туура айтылышын практикада колдонуу [4, б. 208].

- көнүгүү:

Мугалим ар кандай үндөрдү колдонуп сөздөрдү айтат, окуучулар алардын айланасындагы сөздөрдү кайталашат.

o [f] fox, frog, fish, wolf.

o [r] rat, rabbit, zebra, frog.

o [au] mouse, round, cow, house.

o [æ] My cat is black and fat. My cat likes rats. Rats are fat.

III. Жаныбарлардын сүрөттөрү менен иштөө (10 мин)

• Мақсат: Окуучулардын жаныбарлардын аттарын жана алардын өзгөчөлүктөрүн үйрөнүү.

• көнүгүү: Интерактивдүү карталар менен иштөө. (Интерактивдүү тактага сүрөттөр жана сөздөр жүктөлөт)

1. Мугалим жаныбарлардын сүрөттөрүн көрсөтөт.

2. Окуучулар алардын аттарын табышат.

3. «What animal is it?» деген суроолорду беришет.

o (Сүрөттөр: ит, мышык, коён, арстан)

o Мугалим: What animal is it?

o Окуучулар: It's a dog!

o Мугалим: Great! Now, what is this animal?

o Окуучулар: It's a cat!

IV. Жаныбарлардын сүрөттөрү менен иштөө (10 мин)

1. Табышмак оюну: (QR-коддор колдонуу)

Окуучуларга QR-коддор менен карточкалар берилет. Алар компьютерди (смартфондорун же планшеттерин) колдонуп кодду сканерлешет. Кодду сканерлегенде табышмак чыга келет.

Табышмактын мисалдары:

o I am big, grey, and I have a long trunk. What animal am I?

(Жооп: Elephant)

o I live in the jungle, I have a big mane. What animal am I?

(Жооп: Lion)

Окуучулар жаныбарды туура табышы керек.

2. Жаныбарлардын сүрөттөмөлөрүн көрсөтүү:

Мугалим сүрөттөмөлөрдү көрсөтөт, окуучулар тиешелүү жаныбарды табышат.

o The animal has a long neck and eats leaves from tall trees. (Жооп: Giraffe)

o This animal is small, it has long ears, and likes to eat carrots. (Жооп: Rabbit)

V. Интерактивдүү оюндар жана тесттер (15 мин)

1. «Match the picture to the word» оюну (Google Slides же Kahoot!):

Окуучулар жаныбарлардын сүрөттөрү менен алардын аттарын туура салыштырышат [5, б 176].

Сүрөттө арстан -> Lion

Сүрөттө тасмачы -> Fox

2. Жаныбарлар боюнча грамматикалык тест (Quizizz):

Окуучулар Quizizz платформасында грамматикалык тестти тапшырышат. Тестте артиклер жана жөндөмөлөр боюнча суроолор болот.

Тест үлгүсү:

o What article should we use: a or an?

A lion or An lion? (Жооп: a lion)

3. «Do you agree?» оюну (Kahoot!):

Мугалим Kahoot! аркылуу жаныбарлар жөнүндө суроолорду берет, окуучулар туура жоопту тандоого тийиш.

Мисалы:

o These animals give wool: a sheep, a camel, a dog, a cat. (Туура жооп: a sheep)

o People drink milk from these animals: a cow, a goat, a sheep, a dog. (Туура жооп: a cow, a goat, a sheep)

VI. Жыйынтыктоо жана эс алуу (10 мин)

1. Үйрөнгөндү кайталоо:

Мугалим сабактын аягында окуучулардан сабактагы негизги терминдерди жана жаныбарларды аталышын сурайт [6, б. 144].

o Мугалим: Let's remember, what animals did we talk about today?

o Окуучулар: Lion, elephant, cat, rabbit, giraffe, etc.

Эс алуу үчүн ар кандай кыймылдарды аткаруу:

Окуучуларга жаныбарлардын кыймылын жасоону сунуштайт:

o Мышык сыяктуу чуркоо

o Аюунун кыймылын тууроо

o Балык сыяктуу сүзүү

3. Ыр (What can you do?):

Окуучулар экранда караоке менен "What can you do?" деген ырды бийлеп аткарышат.

VII. Жыйынтыктоо жана баалоо (5 мин)

• Мугалим: Did we reach the aim today?

• Окуучулар: Yes, we did!

• Мугалим: Great! What was your favorite part of the lesson?

• Окуучулар: (Окуучулардын жооптору)

• Үй тапшырмасы:

Өз сүйүктүү жаныбарыңыз тууралуу баяндаманы англис тилинде жазып келиңиз.

Сабактын жыйынтыгы:

Жаңы технологияларды колдонуу менен сабакты өткөрүү окуучулардын кызыгуусун арттырып, сабакты динамикалуу, интерактивдүү жана кызыктуу кылды. Окуучулар жаныбарлар темасындагы лексиканы жакшы өздөштүрүштү жана грамматикалык көндүмдөрүн практикада колдонушту [7, б. 256].

II. Сабактан кийин Бардык класстарда **тест** жүргүзүлдү. Тесттин негизги максаты — окуучулардын жаныбарлар темасы боюнча түшүнүктөрүн текшерүү.

3.1. Таблица. 5-класстын окуучуларына англис тили сабагынан «Жаныбарлар» темасы боюнча билимдерин текшерүү үчүн тест

№	СУРООЛОР-ЖООПТОР
1	What is the English word for "ит"?(“Ит” сөзүнүн англисче аталышы кандай?).
	• A) Cat (Мышык)
	• B) Dog (Ит) ✓
	• C) Bird (Учкан жаныбар)
2	Which animal has a long neck and lives in the savanna? (Кайсы жаныбар узун моюнга ээ жана саваннада жашайт?).
	• A) Elephant (Сиыр)
	• B) Giraffe (Жираф) ✓
	• C) Lion (Арыстан)
3	What do we call a baby cat? (Мышыктын баласын кандай атоого болот?).
	• A) Puppy (Иттин балачагы)
	• B) Kitten (Мышыктын балачагы) ✓
	• C) Cub (Жаныбарлардын балачагы, мисалы, арыстан)
4	Which of these animals can fly? (Кайсы жаныбар уча алат?).
	• A) Lion (Арыстан)
	• B) Tiger (Жолборс)
	• C) Bird (Учкан жаныбар) ✓
5	Which animal is known for having stripes? (Кайсы жаныбар тилкелери менен белгилүү?).
	• A) Zebra (Зебра) ✓
	• B) Elephant (Сиыр)
	• C) Bear (Аюу)
6	What sound does a cow make? (Уй кандай үн чыгарат?).
	• A) Moo (Муу) ✓
	• B) Roar (Арыстандын үндөрү)
	• C) Meow (Мышыктын үндөрү)
7	Which animal is the largest land animal? (Кайсы жаныбар эң чоң жер жаныбары?)
	• A) Elephant (Сиыр) ✓
	• B) Whale (Кит)
	• C) Bear (Аюу)
8	What do you call the sound that a dog makes? (Иттин үнү кандай аталат?).
	• A) Baa (Сийырдын үнү)
	• B) Roar (Арыстандын үнү)
	• C) Bark (Иттин үнү) ✓
9	Which animal has a mane around its neck? (Кайсы жаныбар моюнуна жоон жүн чалып турат?).
	• A) Lion (Арыстан) ✓
	• B) Tiger (Жолборс)

	• C) Horse (Ат)
10	What do we call a baby sheep? (Сийырдын балапанын кандай атоого болот?).
	• A) Calf (Сийырдын балачагы) ✓
	• B) Lamb (уйдун балачагы)
	• C) Kid (Козунун балачагы)

Тесттин жыйынтыгы:

• **5-А класс:** Сабакка катышкан 36 окуучунун 25и (69%) жаныбарлар темасы боюнча жакшы же өтө жакшы баа алышты.

• **5-Б класс:** Сабакка катышкан 35 окуучунун 22си (63%) жаныбарлар темасы боюнча жакшы же өтө жакшы баа алышты.

• **5-В класс (жаңы технологиялар):** Сабакка катышкан 35 окуучунун 32си (91%) жаныбарлар темасы боюнча жакшы же өтө жакшы баа алышты.

Салыштыруу:

• 5-А жана 5-Б класстардын тесттин жыйынтыгы боюнча, жаныбарлар темасы боюнча түшүнүктөрү жакшырган, бирок жаңы технологияларды колдонгон 5-В классынан айырмалары бар.

• 5-В класстын окуучулары жаңы технологияларды колдонуу менен сабакты кызыктуу жана эффективдүү өтүштү. Технологиялар окуучулардын активдүүлүгүн арттырып, сабакка кызыгуусун жогорулаткандыгы байкалды.

• 5-В класста онлайн платформалар жана мобилдик колдонмолорду колдонуу окуучулардын жаныбарлар боюнча билимдерин текшерүүдө эффективдүү болду.

Топтордун ортосундагы айырмачылыкты текшерүү жана негизинен орточо маанилердин айырмасын баалоо үчүн үчүн статистикада көп колдонулган маанилүү тесттердин бири **Стюденттин t-критерийи (же t-тести)** — колдонулду [8, б. 56-61].

Стюденттин t-критерийи менен статистикалык иштелме (обработка)

1. Чогултулган маалыматтар:

Эксперименттин жыйынтыгы төмөндөгүдөй:

• **5-А класс (салтуу ыкма):**

○ Окуучулардын саны: 36

○ Орто баа (\bar{X}_1): 75% (жогорку жана төмөнкү бааларды салыштырганда болжолдуу орточо баа)

○ Стандарттык адашуу (S_1): 10

• **5-В класс (жаңы технологиялар):**

○ Окуучулардын саны: 35

○ Орто баа (\bar{X}_2): 91% (жогорку жана төмөнкү бааларды салыштырганда болжолдуу орточо баа)

○ Стандарттык адашуу (S_2): 5

2. Формула:

Стюденттин t-критерийи үчүн формула төмөнкүдөй [9]:

$$t = \frac{[X^1 - X^2]}{\sqrt{\frac{S^1 + S^2}{n1 \ n2}}}$$

Бул жерде:

• $X^1 - X^2$ — 5-А жана 5-В класстарынын орто баалары.

• $S^1 + S^2$ — 5-А жана 5-В класстарынын стандарттык адашуулары.

• $n1 \ n2$ — 5-А жана 5-В класстарынын окуучуларынын саны.

3. Маалыматтарды орноштуруу:

$$\bullet t = \frac{75-91}{\sqrt{\frac{10^2+5^2}{36 \cdot 35}}}$$
$$\bullet 75 - 91 = -16$$
$$\bullet 10^2 - 100,5^2 = 25$$
$$\bullet \frac{100^2}{36} = 2,78, \frac{25}{35} = 0,714$$
$$\bullet t = \frac{16}{2,78+0,714} - \frac{16}{3,494} - \frac{16}{1,868} \approx 8,57$$

4. Таблицадагы маанилер:

Студенттин t-критерийин колдонууда t-баасынын мааниси үчүн маанилүү деңгээлди текшерүү зарыл. Мисалы, $\alpha = 0.05$ (5% деңгээлде) жана 69 эркиндиги ($n_1 + n_2 - 2$) үчүн табигый t-таблицасында t-баасы 1.99 болору белгилүү.

5. Жыйынтык:

Биздин t-баасыбыз **8.57** табигый мааниден **1.99** ашып кетет. Бул деген:

• t-баасы статистикалык жактан маанилүү жана топтордун ортосунда маанилүү айырма бар деп айтууга болот.

• **5-В классынын окуучуларынын орто баасы** жогорку жана 5-А классына караганда бир топ айырмаланып турат, демек, жаңы технологияларды колдонуу окуучулардын билимдерине оң таасирин тийгизген деп ишенүүгө болот.

6. Жыйынтык:

Студенттин t-критерийи боюнча анализ көрсөткөндөй, жаңы технологиялар (5-В класс) салтуу ыкмаларга (5-А класс) караганда маанилүү эффективдүү болгондугун көрсөттү [10]. Топтордун ортосундагы айырма статистикалык жактан маанилүү ($t = 8.57, p < 0.05$).

Статистикалык тыянактар:

• Жаңы технологияларды колдонуу 5-В класста окуучулардын билимдерин жакшыртууга себепкер болгон.

• Эксперименттин жыйынтыгында жаңы технологияларды колдонуу аркылуу билимдерге жетишүү ыкмасы жакшыарын көрсөткөн.

6. Практикалык сунуштар

• **Жаңы технологияларды көп колдонуу:** Технологияларды колдонуу жаныбарлар темасы сыяктуу белгилүү бир темаларды жакшыраак үйрөнүүгө жардам берет. Мобилдик платформалар жана интерактивдүү тасмалар колдонуу сабактын кызыктуу болушун жана окуучулардын маалыматты жакшы түшүнүшүн камсыз кылат.

• **Интерактивдүү ыкмаларды колдонуу:** Окуучулардын көңүлүн жана кызыгуусун жандандыруу үчүн интерактивдүү дискуссиялар жана онлайн платформалар пайдалуу.

• **Технологияларга каражатты көбөйтүү:** Жаңы технологияларды колдонуу үчүн мектептерге көбүрөөк каражат жана ресурс талап кылынат.

КОРУТУНДУ

Эксперимент жыйынтыгы көрсөткөндөй, жаңы технологияларды колдонуу сабактарды көбүрөөк кызыктуу жана эффективдүү кылат. Окуучулардын билимдери жогорку деңгээлде экендиги белгиленди, ал эми салтуу ыкма менен сабактарда билимдер анча жакшы болбоду. Ошентип, жаңы технологияларды колдонуу окуу процессине оң таасирин тийгизгенин көрсөттү.

Жалпы алганда, экспериментдин максатына жетилди. 5-В классынын окуучулары жаңы технологиялар аркылуу сабакта эң жакшы натыйжа беришти, бул өз кезегинде англис тили сабагындагы инновацияларды колдонуу маанилүү экендигин айгинелеп көрсөттү.

АДАБИЯТТАР

1. Алиев А.К. Применение современных технологий в обучении иностранным языкам: методические рекомендации. – Бишкек: Педагогика, 2020. – 120 с.
2. Бейшеев А.Т., Иманалиева Ж.Б. Использование интерактивных методов в преподавании английского языка. – Ош: ОшМУ, 2022. – 96 с.
3. Виготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Изд-во Академия, 1991. – 480 с.
4. Измайлова Н.В. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам: Теория и практика. – Москва: ВЛАДОС, 2021. – 208 с.
5. Кonyшева А.В. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2015. – 176 с.
6. Рахманова З.К. Новые подходы в обучении школьников английскому языку с использованием ИКТ. – Алматы: Казахский национальный педагогический университет, 2021. – 144 с.
7. Филатова Л.П., Петрова М.А. Компьютерные технологии в преподавании иностранных языков. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019. – 256 с.
8. Чешская, Е.Г. Преимущества и недостатки применения интерактивных досок в процессе обучения. // Современные педагогические технологии. – 2020. – №3. – С. 56-61.
9. The British Council. Teaching English: Innovations in ELT. – London: The British Council, 2018.
10. UNESCO. ICT in Education: A New Opportunity for Teaching and Learning. – Paris: UNESCO Publishing, 2016.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-76-85

**МЕКТЕПАЛДЫ ТОПТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ МЕКТЕПТЕ ОҚУҒА
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫ**

РАҚМЕТУЛЛА БАЛҒЫН ІБРАГІМҚЫЗЫ

оқытушы, п.ғ.м., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

ТУЗДЫБАЕВА АКТОТЫ ТОЛЕУБЕКОВНА

аға оқытушы, п.ғ.м., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан,
Алматы

***Аңдатпа.** Мектепалды топтағы балаларды мектепке оқуға психологиялық дайындығы – бұл баланың мектепке деген дайындық деңгейін анықтайтын маңызды факторлардың бірі. Мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың оқу процесіне психологиялық тұрғыдан қалай дайындығы, олардың әлеуметтік, эмоционалдық және когнитивтік дамуы талқыланады. Сондай-ақ, баланың мектепке бейімделу процесі мен ата-аналар мен тәрбиешілердің рөлі туралы қарастырылған. Баланың психологиялық дайындық деңгейі мектепте оның білім алуына ғана емес, жалпы өмірге бейімделуіне де ықпал етеді, сондықтан бұл мәселе қазіргі таңда ерекше маңызға ие.*

***Кілт сөздер:** мектепке дейінгі жастағы бала, мектепалды топ, сынып, мектепке психологиялық дайындық.*

Мектепке дейінгі ұйым ең негізгі міндеттерінің бірі баланы мектепке даярлау болып саналады. Баланың мектепке көшуі - оның дамуындағы сапалы түрде жаңа кезең [1].

Баланы мектепке дайындау - бұл оның бойына білім алу мен қоғамдық қатынасқа деген саналы, позитивті қатынасты қалыптастыру, мектепте оқытудың маңыздылығы мен қажеттілігін түсіндіру; оны мектеп оқушысы болуға талпындыру; құрдастарына деген жанашырлықты, олар сияқты болуға деген ұмтылысты, мұғалімнің жеке басы мен кәсібін құрметтеуді, оның жұмысының қоғамдық пайдалы маңызын түсінуді ояту; кітапқа деген қажеттілікті, оқуды үйренуге деген ұмтылысты дамыту [2].

Мектепке дайындық 5 жастан бастап отбасында, мектепке дейінгі ұйымда, мектепалды тобында, сыныптарында жүзеге асырылады. 1-сыныпқа оқуға балалар алты жастан қабылданады [3].

Мектепалды дайындықтың негізгі міндеттері:

- балалардың оқу қызметінің ұйымдастырылған мінез-құлқының дағдыларын қалыптастыру (танымдық белсенділік, шығармашылық);

- мектепке қолайлы бейімделуге қажетті болашақ бірінші сынып оқушысының жеке қасиеттерін қалыптастыру (жауапкершілік, зейінділік, дербестік, ынталық);

- ұжымдық қызметтегі бірлескен іс-әрекет дағдыларын тәрбиелеу (құрдастарына көмек көрсету, жұмыс нәтижелерін бағалау және т. б.);

- балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, мектепке дейінгі ұйымнан мектепке көшу кезінде сабақтастықты және табысты бейімделуді қамтамасыз ету;

- баланың мектепке деген эмоционалдық-жағымды қарым-қатынасын, оқуға деген ынтасын дамыту [4].

Ғалымдар балаларды мектепке даярлау олардың өмірінің әр түрлі салаларын қамтитын күрделі, көп қырлы міндет екенін атап өтті.

Жалпы түрінде мектепке дайындық белгілі бір дене дамуын, балалардың ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас жасау, қоғамдастық ережелеріне бағыну қабілетін, белгілі бір білімнің болуын және, әрине, оқуға деген құштарлықты ұсынады.

Дайындықтың қай аспектісіне байланысты ересектер назар аударады: мектепке дейінгі жастағы баланың денсаулығы, оның мұғаліммен және сыныптастарымен өзара әрекеттесу

қабілеті және мектеп ережелеріне бағынуы, білім беру мен оқытуда көзделген білімді игеру жетістігі бағдарлама, психикалық функциялардың даму деңгейі, олар физикалық, педагогикалық (арнайы), баланың мектепке психологиялық дайындығын ажыратады. Бұл балалардың мектепке дайындығының әр түрлі түрлері емес, оның қызмет түрлерінде көрінуінің әр түрлі аспектілері (1-кесте).

1-кесте. Мектепке дайындықтың 3 аспектісі

Физикалық дайындық	Физикалық және биологиялық даму деңгейі, денсаулық жағдайы.	
Психологиялық дайындық	Интеллектуалды	Қажетті білімнің болуы, жаңа ақпаратты қабылдауға және қабылдауға дайын болу.
	Әлеуметтік	Айналасындағы қоғаммен өзара әрекеттесуге дайын болу.
	Жеке	Оқушы рөліне саналы түрде ерудің негізі болып табылатын қалыптасқан ішкі позиция.
	Эмоционалды-ерік-жігерлі	Өз мотивтерін, тілектерін, көңіл-күйлерін басқара білу. Адамгершілік қатынастардың болуы.
Педагогикалық (арнайы) дайындық	Негізгі білім беру дағдылары.	

Баланың мектепке дайын болуының барлық аспектілері оның жаңа жағдайларға ерте бейімделуін қамтамасыз ету үшін маңызды және қажет екендігі даусыз.

Сонымен бірге, балалардың мектепке психологиялық дайындығы, ғалымдардың пікірінше, ең маңызды компонент болып табылады. Бір жағынан, бұл мектеп жасына дейінгі баланың дамуының барлық алдыңғы кезеңінің нәтижесі, ал екінші жағынан, баланың мектептегі оқу іс-әрекетін ойдағыдай игеруіне қажетті алғышарттарды қамтиды.

Мектепке психологиялық дайындық проблемасы психология ғылымы үшін жаңа мәселе емес. Шетелдік зерттеулерде ол балалардың мектептегі жетілуін зерттейтін еңбектерден ертеден-ак көрінеді (Г. Гетпер, 1936ж.; А. Керн, 1954ж.; С. Штребел, 1957ж.; Я. Йирасек). Сонымен қатар отандық балалар психологиясы балалардың психологиялық дайындығын дамытудың жас ерекшеліктерін зерттеуде айтарлықтай жетістіктерге жетті, осы дамудың жекелеген бағыттары туралы іргелі білімдердің жеткілікті мөлшерін жинақтады. Қазірдің өзінде алынған теориялық және практикалық мәліметтердің әр түрлі теориялары мен тәсілдері бар, және пайдалы практикалық шешім психологиялық дайындық мәселесі осы күнге дейін ашық болып қалады.

Баланың мектеп өміріне бейімделуінде мектепке оқуға психологиялық дайындық тұжырымдамасының шешуші орны бар екенін атап өту маңызды.

Е.С. Романованың айтуы бойынша психологиялық дайындық интеллектуалды даму деңгейін, оқуға деген ұмтылыстың болуын (немесе болмауын), эмоционалды-ерік қасиеттерін және басқа да кейбір психологиялық параметрлерді анықтауға арналған. Ең алдымен, баланың мектепке алғаш келуі оның «міндетті» әлеуметтік институт - білім беру мекемесімен алғашқы кездесуі екенін есте ұстау керек.

Сонымен қатар, алғашқы кездесудің негізгі психологиялық сипаттамасы жетекші іс-әрекеттің өзгеруі және «ойыннан оқуға көшу» және адамның алғашқы «әлеуметтік жауапкершілігінің» пайда болуы деп санайтын бірқатар зерттеушілердің пікірлері бар.

Е.С. Романова: «Осы кезеңде ойын, егер ол жалғаса берсе, заттармен және олардың қабылдауымен ғана емес, бейнелермен және белгілермен, шындық туралы идеялармен жүзеге асырылады», - деп атап өткен болатын.

«Балалардың мектепке психологиялық дайындығы» тұжырымдамасында ғалымдар мен практиктердің мәні неде?

Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық ғылымда бұл мәселені түсінудің әр түрлі тәсілдері бар, бұл сәйкес келмейтін, кейде тіпті бірін-бірі жоққа шығаратын қорытындыларға әкеледі.

Кейбір мұғалімдер мен ата-аналар балаларды мектепке дайындауда ең бастысы білім, білік және дағдылар деп санайды. Егер біз осы тұрғыдан жүретін болсақ, онда балаларға, ең алдымен, үйрету керек - неғұрлым тез және көбірек болса, соғұрлым жақсы болады. Сондықтан жақсы ниетті ата-аналар уақытты босқа өткізбеуге және балаларына бәрін беруге тырысады.

Баланың мектепке оқуға психологиялық дайындығы білім дағдысынан гөрі маңызды. Баланың мектепке оқуға психологиялық дайындық деңгейі неғұрлым жоғары болса, соғұрлым ол жаңа жағдайларға тез және оңай бейімделеді, бұл табысты оқыту үшін өте маңызды. Ойында психологиялық дайындық қалыптасады. Егер бала сюжеттік-рөлдік ойындарды жеткілікті дәрежеде меңгермеген болса, онда ол жақсы және күйзеліссіз оқи алмайды. Дәл ойында баланың психикасындағы маңызды өзгерістер орын алады, басқалармен қарым-қатынастың негізгі формалары қалыптасады, жаңа, неғұрлым күрделі қызметке дайындық - оқыту жүзеге асырылады.

Көптеген авторлар мектепке психологиялық дайындықты баланың психологиялық ерекшеліктерін жан-жақты бағалау қажеттілігімен байланыстырады, білім беру, ең алдымен танымдық іс-әрекетті қалыптастыру үшін азды-көпті маңызы бар белгілі бір психологиялық сапалардың даму деңгейлерін әр түрлі етіп көрсетеді.

Мектепке дайындық - бұл күрделі құрылым, көп компонентті түсінік. Қазіргі уақытта көптеген оқу құралдары мен әдістемелік ұсыныстарда мектепке психологиялық дайындық мыналардан тұрады:

1. жеке;
2. интеллектуалды;
3. әлеуметтік;
4. еріктік дайындық.

1. Жеке дайындық баланың оқушының позициясын қабылдауға дайындығын қамтиды. Бұған мотивациялық сфераның белгілі бір даму деңгейі, өз қызметін ерікті түрде басқара білу, танымдық қызығушылықтарды дамыту - білім мотивациясы жоғары дамыған мотивтердің қалыптасқан түрі жатады. Сонымен қатар, баланың эмоционалдық сферасының даму деңгейі, салыстырмалы түрде жақсы эмоционалды тұрақтылығы ескеріледі.

Оның компоненттері:

- Мотивациялық дайындық - әлеуметтік мотивтерді қалыптастыру (әлеуметтік тану қажеттілігі, әлеуметтік маңызды мәртебеге ие болуға деген ұмтылыс), сонымен қатар білім беру және танымдық мотивтердің қалыптасуы мен үстемдігі;

- Өзін-өзі бағалау мен өзіндік тұжырымдаманы қалыптастыру - баланың өзінің физикалық мүмкіндіктерін, дағдыларын, тәжірибелерін, сондай-ақ оның жетістіктері мен жеке қасиеттерін бағалай білу қабілетін білуі;

- Коммуникативті дайындық - баланың мұғаліммен және құрдастарымен ерікті және нәтижелі қарым-қатынасқа дайындығы, оқу іс-әрекеті жағдайында, коммуникативті бастаманың болуы;

- Эмоционалды жетілу - баланың өз сезімдерін білдірудің әлеуметтік нормаларын игеруі, импульсивті реакциялардың болмауы, жоғары сезімдердің қалыптасуы: эстетикалық (сұлулық сезімі), интеллектуалды (білім қуанышы), адамгершілік.

2. Интеллектуалды дайындық баланың қоршаған әлем туралы белгілі бір білімі мен идеяларының жиынтығын, сондай-ақ оқу қызметін қалыптастырудың алғышарттарының болуын болжайды [5].

Оның компоненттері:

- Когнитивті дайындық - тұжырымдамалық интеллектке ауысу, негізгі психикалық операцияларды меңгеру (салыстыру, талдау, синтез, жалпылау, жіктеу, абстракциялау), құбылыстардың себептілігін, белгілі бір білім, идея жиынтығының болуын түсіну, ішкі әрекет қабілеттілігі және дағдылар.

- Сөйлеуге дайындық - сөйлеудің лексикалық, фонематикалық, грамматикалық, синтаксистік, семантикалық аспектілерін қалыптастыру; сөйлеудің номинативті, жалпылау, жоспарлау және реттеу функцияларын дамыту; сөйлеудің әртүрлі формаларының қалыптасуы мен дамуы (монолог - диалогтық; сыртқы - ішкі).

• Қабылдауды, есте сақтауды, зейін мен қиялды дамыту - қабылдауды сезіну, сенсорлық стандарттар жүйесін және соған сәйкес қабылдау әрекеттерін қолдану; жады мен зейіннің үлкен делдалдығы; сенсомоторлық үйлестіруді және ұсақ моториканы дамыту.

3. Әлеуметтік дайындық - мектепке психологиялық дайындықтың негізгі компоненті. Әлеуметтік жетілу баланың құрдастарымен қарым-қатынас жасау қажеттілігін және оның мінез-құлқын балалар топтарының заңдылықтарына бағындыру қабілетін, сондай-ақ мектеп жағдайында оқушы рөлін ойнауды қамтиды. Ұжымда оқыту үшін мектеп жасына жейінгі балалардың қоғаммен өзара әрекеттесуге дайын болуы керек. Қарым-қатынасқа дайындық жоғары деп саналады, егер бала:

- құрдастарымен қарым-қатынас жасауға ұмтылады, олармен достасуға тырысады;
- адамдармен байланыс орнатуды және қолдауды, олармен бірге әрекет етуді біледі;
- диалог жүргізеді, сұхбаттасушының сөзін бөлмей тыңдайды;
- өзіне сырттан қарап, өз іс-әрекетінің салдарын есептей біледі;
- толерантты: дау-дамайда қалай жеңіске жетуді, өз заттарымен бөлісуді біледі;
- өзін қорғауды біледі, бірақ жағдайдан шығудың бейбіт жолдарын іздейтін агрессияны көрсетпейді;
- кезек күтуде қиындықсыз, жалпыға ортақ ережелер мен нормаларға сәйкес келеді;
- балалар ұжымының өміріне белсенді қатысуға дайын;
- мұғалімнің, тәрбиешінің, ата-ананың беделін түсінеді және таниды, ересектердің талаптарын орындауға дайын;
- ақсақалдардан көмек сұраудан қорықпайды;
- көшбасшының соңынан еруге немесе көшбасшылық қасиеттерді көрсетуге қабілетті болған жағдайда.

Әлеуметтік дайындықтың төмен деңгейі баланың ұжымға бейімделуіне жол бермейді, оқуға кедергі келтіреді.

Әлеуметтік-психологиялық дайындық балалардың бойында қасиеттерді қалыптастыруды қамтиды, соның арқасында олар басқа балалармен және мұғаліммен сөйлесе алды. Бұл компонент балалар құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынасты дамытудың тиісті деңгейіне қол жеткізеді деп болжайды (жағдайдан тыс-жеке қарым-қатынас) және эгоцентризмнен орталықсыздануға ауысады [6].

4. Ерікті дайындық - баланың мектепке психологиялық дайындығының маңызды критерийі. Оқуға сәттілікке жету үшін бала эмоционалды түрде жетілуі керек. Ерікті дайындыққа төмендегілер жатады:

- бірінші сыныпқа баруды асыға күтеді;
- адамгершілік қатынастарға ие, ненің жақсы, ненің жаман екенін түсінеді;
- өзінің көңіл-күйі мен мінез-құлқын қалай басқаруға болатындығын біледі;
- өзіне, басқа балаларға, мұғалімдерге деген оң көзқарасы бар;
- жігерлі және зейінді: ересек адамды ұзақ уақыт тыңдай алады және мұқият, басқа заттарға алаңдамай тапсырмаларды орындай алады;

- өзінің мотивтерін, қызығушылықтары мен тілектерін ұжымдыққа бағындыра алады;
- оқу жоспарында өзіне ұнамайтын тапсырманы орындай алады;
- табанды және ұйымшыл: көп жұмыс істеуге, қиындықтарды жеңуге, мұғалімнің талап еткенін орындай білуге қабілетті;
- тәртіпті, мектеп өміріне сай бола алады;
- оқу іс-әрекетінің мақсаттарын қабылдайды, оларға оң көзқараспен қарайды;
- жоғары бағалар мен мақтауға қол жеткізуге ұмтылады, үздік оқушы немесе жақсы оқушы болғысы келеді;
- оның кейіпкерінің қандай қасиеттері оң, ал қайсысы жағымсыз, оларды өзгертуге дайын екенін түсінеді.

Егер біз мектепке эмоционалды, ерікті, мотивациялық дайындықты біріктіретін болсақ, онда біз оқушының ішкі позициясын аламыз. Қалыптаспаған мектеп оқушысының көзқарасы бар бала балалық стихиялықты көрсетеді, сабақта ол басқалармен бір мезгілде жауап бермейді, қолын көтермейді, жиі сөзін бөледі, мұғаліммен өз тәжірибесімен және сезімдерімен бөліседі. Бұл жетілмегендік көбіне білімнің жетіспеушілігіне және оқытудың төмен өнімділігіне әкеледі.

Л.И. Божович мектепке дайындық белгілі бір даму деңгейі сияқты факторлардан құралатынын атап өтті [7]:

- ақыл-ой әрекеті;
- танымдық қызығушылықтар;
- қызметті реттеудің озбырлығы;
- оқушының әлеуметтік позициясын қабылдауға дайын болу.

Кеңес оқытушысы және психологы, психология ғылымдарының докторы, профессор И.А.Зимняя осындай көзқарасты ұстанып, мектепке дайындықтың компоненттерін атап өтті [8]:

- уәждеме (мотивация);
- танымдық, аналитикалық және синтетикалық белсенділіктің даму деңгейі;
- әрекеттерді ерікті түрде реттеу механизмдерінің қалыптасу дәрежесі.

Н.В. Микляева мектепке дайындықтың 9 параметрін анықтады:

- баланың жалпы физикалық дамуы;
- жеткілікті көлемдегі білімге ие болу;
- мәдени дағдылар мен қабілеттерге ие болу;
- мектепке психологиялық дайындық;
- танымдық процестер саласындағы дайындық;
- грамматикалық және фонетикалық дұрыс сөйлеуді меңгеру;
- ұсақ бұлшықеттердің дамуы;
- оқуға деген құштарлықты қалыптастыру;
- өзіндік сана құрылымы.

Мектепке дайындық мәселесін талқылап, Д.Б. Эльконин білім беру қызметіне қажетті алғышарттарды және оның қызметтері келесі компоненттерден тұратыны анықтады:

- балалардың іс-әрекеттерін саналы түрде іс-әрекет режимін анықтайтын ережеге бағындыру қабілеті;
- берілген талаптар жүйесіне назар аударту қызметі;
- сөйлеушіні мұқият тыңдау және ауызша ұсынылған тапсырмаларды дәл орындау қызметі;
- көзбен қабылданған үлгі бойынша өз бетінше қажетті тапсырманы орындау қызметі [9].

Іс жүзінде, бұл бірінші сыныпта білім алуға негізделген мектепке психологиялық дайындықтың бөлігі болып табылатын еріктің даму параметрлері.

Д.Б. Элькониннің маңызды бөлмелері баланың еңбектегі ережелер жүйесін басшылыққа алу қабілетін, ересек адамның айтқанын тыңдау және орындау, модель бойынша жұмыс жасау қабілеттерін және басқаларын атады. Бұл алғышарттардың барлығы мектепке дейінгі жастан

бастауыш мектеп жасына дейінгі өтпелі кезеңдегі балалардың ақыл-ой дамуының ерекшеліктерінен, атап айтқанда: әлеуметтік қатынастардағы жеделдікті жоғалту, бағалауға байланысты тәжірибелерді жалпылау және өзін-өзі бақылаудың ерекшеліктерінен туындайды. Д.Б. Эльконин мектепке дейінгі кезеңнен мектеп жасына көшу кезінде «диагностикалық схема мектепке дейінгі неоплазмалардың диагностикасын да, келесі кезеңдегі белсенділіктің бастапқы формаларын да қамтуы керек» деп баса айтты [10].

Д.Б. Эльконин ерікті мінез-құлық баланың жалғыз ойнағаннан гөрі дамудың жоғары сатысына көтерілуіне мүмкіндік беретін ұжымдық сюжеттік-рөлдік ойында туады деп санады. Ұжым болжамды үлгіге еліктеу арқылы бұзушылықтарды түзетеді, ал балаға мұндай бақылауды өз бетінше жүзеге асыру өте қиын. «Басқару функциясы әлі де өте әлсіз», - деп жазады Д.Б. Эльконин – «және көбінесе жағдайдан, ойын қатысушыларынан қолдауды талап етеді. Бұл пайда болатын функцияның әлсіздігі, бірақ ойынның мәні - бұл функция осы жерде туады. Сондықтан ойынды ерікті тәртіп мектебі деп санауға болады» [11].

Мектепке психологиялық дайындық - бұл мектеп жасына дейінгі баланың ақыл-ой дамуының жүйелік сипаттамасы, ол өзіне оқу қызметін жүзеге асыруды, сонымен қатар оқушының әлеуметтік позициясын қабылдауды қамтамасыз ететін қабілеттер мен қасиеттерді қалыптастыруды қамтиды. Бұл баланың (6 жастан бастап) психологиялық даму деңгейін, құрдастар командасында жаттығу жағдайында мектеп бағдарламасын игеру үшін қажет.

В.В. Петровский, балалардың мектепке психологиялық дайындығын сипаттайтын кезде басты назар баланың дамуындағы қарым-қатынас рөліне аударылады. Үш сала бар - ересек адамға, құрдасына және өзіне деген қатынас, олардың даму деңгейі мектепке дайындық дәрежесін анықтайды және белгілі бір түрде білім беру қызметінің негізгі құрылымдық компоненттерімен байланысты [12].

В.В.Константиновтың пікірінше, оқу іс-әрекетінің алғышарттары тек арнайы ұйымдастырылған жаттығулармен туындайды, әйтпесе балалар ересектердің нұсқауларын орындай алмайтын балаларда «оқу кемістігі» болады [130].

Барлық зерттеулерде тәсілдердің айырмашылығына қарамастан, мектепте оқыту бірінші сынып оқушысының оқудың бастапқы кезеңіне қажетті және жеткілікті қасиеттерге ие болған кезде, содан кейін білім беру процесінде дамып, жетілдірілген жағдайда ғана тиімді болатындығы мойындалады.

Шындығында, мектепке психологиялық дайындық бойынша жұмыс оқыту дамуды жалғастырады деген ұстанымға негізделген, өйткені ақыл-ой дамуының белгілі бір деңгейі болмаса, мектепте оқуды бастау мүмкін емес. Бірақ сонымен бірге Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский оқыту дамуды ынталандыратынын көрсетті, яғни Л.С.Выготский оқыту дамудың алдында жүреді және оны алға жетелейді, ал оқыту мен дамудың арасында бір-біріне сәйкестік болмайды - «оқудың бір қадамы дамудың жүз қадамын білдіруі мүмкін», «оқыту ... дамудың нәтижесінде оның тікелей нәтижелерінен гөрі көп нәрсе бере алады» [14].

Бастауыш мектепте балаларды оқыту процесін зерттей келе, Б.З.Вульфов мынадай қорытындыға келеді: «Жазуға үйретудің басында оның негізінде жатқан барлық негізгі психикалық функциялар аяқталған жоқ, тіпті қазіргі даму процесін де бастаған жоқ; оқыту бірінші және негізгі даму циклдарын жаңадан бастаған жетілмеген психикалық процестерге негізделген» [15]. Бұл факт басқа зерттеулермен расталады: арифметиканы оқыту, грамматика, жаратылыстану және т.б. тиісті функциялар пісіп болған сәттен басталмайды. Керісінше, оқытудың басында функциялардың жетілмегендігі жалпы және негізгі заңдылық болып табылады, оны мектепте оқытудың барлық бағыттарындағы зерттеулер бірауыздан басқарады.

Осындай оқыту негізін құрайтын механизмді аша отырып, Б.З.Вульфов: ересек адаммен ынтымақтастықта баланың қол жеткізе алатындығымен анықталатын «жақын даму аймағы» позициясын алға тартады.

Б.З.Вульфов мектепте оқып-үйрену кезіндегі жетілген функциялар туралы сұраққа біржақты жауап берді, бірақ бәрі бір ол оқудың ең төменгі шегі туралы, яғни әрі қарай оқыту

үшін қажетті өткен циклдар туралы ескертеді. Дәл осы ескерту дамыта оқыту принципі мен мектепке психологиялық дайындық теорияларын растайтын эксперименттік жұмыстар арасындағы қайшылықтарды түсінуге мүмкіндік береді. Мәселе мынада: «жақын даму аймағына» сәйкес келетін дайындық әлі де нақты дамудың белгілі деңгейіне негізделген, бұл дайындықтың жаңа кезеңі үшін оқытудың ең төменгі шегі болады, содан кейін ең жоғары деңгейді анықтауға болады дайындық шегі, немесе «жақын даму аймағы». Осы шектер арасындағы шектеулерде оқыту жемісті болады [16].

«Балалардың мектепке психологиялық дайындығы» тұжырымдамасында ғалымдар мен практикалардың үлесінің мәні неде?

Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық ғылымда бұл мәселені түсінудің әр түрлі тәсілдері бар, бұл сәйкес келмейтін, кейде тіпті бірін-бірі жоққа шығаратын қорытындыларға әкеледі.

Кейбір мұғалімдер мен ата-аналар балаларды мектепке дайындауда ең бастысы білім, білік және дағдылар деп санайды. Ең алдымен, үйрету керек - неғұрлым тез және көбірек болса, соғұрлым жақсы болады. Сондықтан жақсы ниетті ата-аналар уақытты босқа өткізбеуге және балаларына бәрін беруге тырысады. Олар балаларды балабақшадан кейін мектепте ұйымдастырылған дайындық курстарына апарды немесе әртүрлі білім беру орталықтарында оқуға, жазуға, санауға үйретеді.

Бірақ мектепте балаларды ойдағыдай оқыту үшін білім мен дағдылардың өзі жеткілікті ме? Оны анықтауға тырысайық.

Бақылау көрсеткендей, жүзге дейін және одан да көп санау қабілеті баланың мектепке дайындығын анықтай алмайды. Көбінесе, жүзге дейін есептейтін бірінші сынып оқушысы оншақты мысалды шешуде ғана емес, зейін мен тапқырлықта да күрделі қиындықтарға тап болады.

Мысалға келтіретін болсақ Әлібек отбасының мақтанышы жүзге дейін мүлтіксіз санай алады. Ата-анасы баласының математикаға қабілеттілігін кез-келген уақытта мақтан етіп отырады. Бірде Әлібектің ата-анасы қонақтарға баласының қабілетін айтып, болашақта математикадан үздіктерің бірі болатынын айтып, көз жеткізулерін сұрайды. Ол бірден бастап сеніммен санауды басайды: «бір, екі, ...он бес, ...жиырма». «Тоқтай тұр», - дейді қонақ -«Сен маған одан да итте қанша аяқ болатынын айтшы?». Әлібек ойланып қалады (одан нені сұрап білгісі келіп тұрғанын баланың түсінбей тұрғаны көрініп тұр), басын шайқап: «Мен сізге жүзге дейін санап берейін», - деп айтады. Тәжірибе көрсеткендей бұндай жағдайлар сирек емес.

Тек білім мен дағдылар ғана мектепте оқудың сәттілігін қамтамасыз ете алмайды. Бұл факт мұғалімдерге жақсы таныс. Ата-аналар баланы мектепке әкеледі, ол жақсы оқу және есептеу дағдыларын көрсетеді, алайда сыныпта ол мектептегі тәртіпті бұзады, артына қарап бұрылады, мұғалімнің түсіндірмелерін тыңдамайды.

Көріп отырғаныңыздай, баланың балабақшадан мектепке ауысуы және оқу қызметін меңгеруі үшін тек білім, білік және дағдылардың болуы жеткіліксіз. Басқа көзқарасты қолдаушылар - мұғалімдер мен психологтар баланың жақсы және қобалжуынсыз оқуы үшін оның мектепке баруға деген құштарлығы болуы керек деп атап өтеді. «Ең бастысы, бала оқушы болғысы келеді, оқығысы келеді, білім алғысы келеді», - дейді олар. Және олар көп жағынан дұрыс, бірақ бәрінде емес.

Барлығына белгілі, мектепке келетін балалардың көпшілігі бірінші сынып оқушылары болғысы келеді. Олар әдемі, жаңа кітаптармен, дәптерлермен сөмке таққанды жақсы көреді, мектепте баға алып, отбасында жаңа, ерекше орынға ие болады. Ата-анасы өзінің жаңа мәртебесін: «Ол қазірдің өзінде бізде студент!», «Арман үй тапсырмаларын орындап жатыр» және т.б. атап көрсеткенін естіген балаға қандай жағымды.

Алайда, күн сайын үй тапсырмасын орындау, таяқшалар мен әріптерді жазу, оқу, балаға өлең жаттау көп ұзамай оған бұрын көрінгендей қызықты да көңілді болмай шығады. Сондықтан, шынымен де оқығысы келетін балалар, көбіне оқушы болғаннан кейін, мектепке барғысы келмейді. Керісінше, мектепке барғысы келмейтінін ашық мойындайтын болады.

Демек, оқуға деген ұмтылыс оқудың ықтимал қиындықтарын жоймайды, дегенмен бұл, әрине, мектепке психологиялық дайындықтың маңызды компоненті, сонымен қатар тиісті білім, білік және дағдыларды қажет етеді.

Осы мәселені шешудің үшінші тәсілін қолдаушылар баланы мектепке даярлау үшін балабақшада және үйде мектепке дейінгі жастағы балалардың ересектердің айтқанын тыңдауға және орындауға, мысал бойынша әрекет етуге, бағалауға үйрету керек деп санайды. Сонымен қатар, білім алу үшін өте маңызды осы қасиеттерді иеленген балалар мектепке келіп, мұғаліммен қарым-қатынас жасауда үлкен қиындықтарға тап болады. Олар мұғалімнің нақты рөлін түсінбейді, оның ұстанымының шарттылығын көрмейді. Мұндай жағдай бар: бала 1 қыркүйектен мектептен көңілсіз оралды, жақындары одан алған әсерлері туралы сұрай бастайды: сынып қандай, балалар қандай, қандай мұғалім? Алдымен бала батыл жауап берді: «Сынып кең. Балалар көңілді, мейірімді». Соңғы сұраққа келгенде бала: «Бірақ біздің мұғалім өзі ештеңе білмейді, бізден сол қол қайда, оң қол қайда деп сұрай береді ...».

Сонымен, мұғалімдер мен ата-аналар балалардың мектепке психологиялық дайындық мәселесі күрделі екендігіне сүйенеді. Оны ойдағыдай шешу үшін балаға білім, білік, оқуға деген құштарлық және тағы басқалары - психологиялық қасиеттер мен сапалардың тұтас жиынтығы қажет.

Мектепалды жасындағы балаларды оқытумен, оларды мектепке дайындаумен айналысатын ересектер нені ескеруі керек?

Психологтар, педагогтар мектеп оқушыларына сабақ беру мен балабақша тәрбиеленушілеріне сабақ берудің басты айырмашылығы МДЖБ оқыту олардың жеке және психикалық дамуы үшін қарастырылған жағдайларды балалардың бойына сіңіруге бағытталмауы керек деп атап көрсетеді.

Ғалымдардың пікірі бойынша, баланың жалпыға бірдей психологиялық дайындығы - бұл мінез-құлық еріктілігінің белгілі бір даму деңгейі (баланың өз мінез-құлқын ережеге, нормаға сәйкес басқару қабілеті), сонымен қатар зейіні, сөйлеу, есте сақтау, көрнекі қабылдау, қиял. Мұнсыз оқу мүмкін емес немесе қиын емес.

Баланың балабақшадан мектепке уақытында және ауыртпалықсыз ауысуын қамтамасыз ету үшін мұғалімдер мен ата-аналардың мектепке психологиялық дайындық көрсеткіштері мен критерийлеріне бағдар беріп қана қоймай, сонымен қатар дамудың психологиялық заңдылықтарын ескеруі қажет.

Д.Б. Эльконин жасаған балалардың психологиялық дамуының кезеңдері (периодизациясы) бойынша бірінші жас кезеңінде - сәбилік шақ (бала туғаннан бір жасқа дейін) - жетекші іс-әрекет баланың ересек адаммен, ең алдымен анасымен қарым-қатынасы болып табылады. Екінші кезең - ерте балалық шақ - жетекші пәндік-манипуляциялық қызметпен байланысты (әртүрлі ойыншықтармен және айналасындағы заттармен олардың әлеуметтік-мәдени мақсатына толық сәйкес келмейтін және ересектермен белсенді қарым-қатынасыз әрекеті). Үшінші кезең - мектепке дейінгі балалық шақ - жетекші ойын әрекетімен анықталады. Баланың бұл әрекеті, психологтар атап өткендей, ең алдымен баланың әр түрлі «ересек» рөлдерді жүзеге асыру арқылы адамдардың қарым-қатынасын модельдейтіндігімен сипатталады.

Бала ойында ересек адамның рөліне қаншалықты эмоционалды түрде кіріссе де, өзін әлі де баладай сезінеді. Ол өз-өзіне алған рөлі арқылы қарайды, яғни, ересек адам арқылы өзін ересек адаммен эмоционалды түрде салыстырады және оның әлі ересек емес екенін анықтайды. Оның әлі де бала екенін түсіну ойын арқылы пайда болады, демек, ересек болуға және өз функцияларын жүзеге асыруға жаңа мотив пайда болады.

Л.И. Божович мектепке дейінгі жастағы балалардың жаңа мотивтері пайда болатынын көрсетті. Бұл мотивтер мектепке баруға деген ұмтылыстың нақты формасына ие болып, елеулі әлеуметтік маңызы бар және әлеуметтік бағаланған қызметті жүзеге асыра бастайды. Бала үшін бұл ересек өмірге апаратын жол.

Ойын, керісінше, баланың қажеттіліктерімен тығыз байланысты әрекет ретінде әрекет етеді. Онда алғашқы эмоционалды-тиімді бағдар адам іс-әрекетінің мағынасында жүреді, оның ересектер арасындағы қатынастар жүйесіндегі шектеулі орны және ересек адам болу қажеттілігі туралы сана бар. Бірқатар авторлар көрсеткен тенденциялар, ойынның пайда болуының астарында, іс жүзінде мектеп жасына дейінгі дамудың нәтижесі болып табылады, сол себептен де сюжеттік- рөлдік ойын ерекше маңызға ие.

Психология тұрғысынан ойын бірінші сынып оқушысының болашақтағы оқу қызметіне қандай қатысы бар екенін қарастырайық.

Міне бір мысал - мүмкін әлемдегі ең кең таралған «ана мен қызы» балалар ойыны. Бұл ойындағы баланың әрекеттері қарапайым. Оларды бірнеше сөзбен қорытындылауға болады: «Қыз қуыршақты шайқайды, жамылғыны түзетеді,» қызына «жылы сөздер айтады, оны бесікке бөлейді. Бұл ойынның барлық желісі ...», - деп жазады психолог Г.Г.Кравцов. Бірақ, мәні бойынша, қыз не істеп жатыр? мектеп жасына дейінгі балалардың ойын әрекетінің ерекше ерекшеліктерін талдай отырып, психолог «бұл жерде қуыршақпен баланың сыртқы қарапайым әрекеттерінің артында әлем сүйенетін эмоциялар мен сезімдер гаммасы бар, оның ішкі тәжірибесі бар, деген қорытынды жасайды. Рөлдік ойынның сыртқы өнімі болмайды - бұл қызметтің нәтижесі. Оның нәтижесі - баланың өзінің ішкі өзгерістері. Оның өнімі - эмоционалды тәжірибе және баланың сол немесе басқа рөл берген шындыққа қатынас».

Сондықтан ойын әрекеті баланың психологиялық дамуы үшін, атап айтқанда оның мектепке психологиялық дайындығын қамтамасыз ету үшін өте маңызды. Оқу іс-әрекетінің мәселелерін зерттейтін мамандар балалардың мектеп типіндегі білім беруге көшуі олардың оқушының ерекше рөлі мен ішкі позициясын тұрақты ұстап тұру қабілетін дамытпай ойға қонбайтынын атап өтеді. Бұл қабілет, ғалымдар айтқандай, көбіне ойын түрінде қалыптасады.

Қазіргі ғылымда мектепке психологиялық дайындық балаларды ойыннан (мектеп жасына дейінгі жетекші іс-әрекет) оқытуға (бастауыш сынып оқушыларының жетекші іс-әрекеті) ойдағыдай өту шарты ретінде қарастырылады. Оның қалыптасуын жеңілдету үшін ересектер үшін баланың бақылаушыдан жасырылған мектеп жасына дейінгі даму кезеңінен бастауыш мектеп жасына өтуінің психологиялық механизмдерін түсіну маңызды.

Мектепалды топ (5 жастағы) - бұл жаңа жетекші іс-әрекетке - мақсатты оқытуға көшу үшін қажетті психологиялық алғышарттар мен жағдайлар жасалатын маңызды психологиялық жетістіктердің жасы екендігі дәлелденді [17].

Сонымен, мектепте оқуға психологиялық дайындық - баланың жаңа әлеуметтік ортаға енуі кезінде және оның оқу қызметін қалыптастыруда ең маңызды болатын психологиялық сапалардың даму деңгейлерін ашатын баланың күрделі сипаттамасы. Мектепке психологиялық дайындықтың негізі - оқыту дамуды қадағалайды, өйткені психикалық дамудың белгілі бір деңгейіне жете алмаған жағдайда мектепте оқытуды бастау мүмкін емес.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Козлова С.А, Куликова Т.А. Мектепке дейінге педагогика. Мәскеу. Мәскеу: Академия. 2015ж. – 466 б.
2. Вульффов Б.З. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. Под.ред. Пидкасистый П.И. Москва. 2012г. – 724 с.
3. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 «Білім туралы» Заңы. 30-31 баптары.
4. 2020-2021 оқу жылында Қазақстан Республикасының білім беру ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы: Әдістемелік нұсқау хат. – Нұр-Сұлтан қ.: Б.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2020. –16 б.
5. Виноградова Н.А. Дошкольная педагогика. Обзорные лекции по подготовке студентов к итоговому междисциплинарному экзамену: Учебное пособие. Под ред. Микляева Н.В. Москва: Форум. 2012г. – 256 с.
6. Седова Н.Е. Основы практической педагогики. Москва: Сфера. 2015г. – 192 с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. Москва. Московский психолого-социальный институт, 2011г. – 352 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва. 2008г. – 384 с.
9. Тигорян В.В. Психологическая готовность к школе: учебнометодическое пособие. Рига. 2012. – 231с.
10. Гуревич П.С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. Москва: Юрайт. 2016г. – 479 с.
11. Тигорян В.В. Психологическая готовность к школе: учебнометодическое пособие. Рига. 2012г. – 87 с.
12. Петровский А.В, Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение.1998г. – 117 с.
13. Константинов В.В. Экспериментальная психология: курс для практического психолога. Москва: Питер. 2006г. – 272 с.
14. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. Москва. Московский психолого-социальный институт, 2011г. – 97 с.
15. Вульффов Б.З. Педагогика: учебное пособие для бакалавров. Под ред. Пидкасистый П.И. Москва: Юрайт. 2013г. – 99 с.
16. Василькова Ю.В. Лекции по социальной педагогике. Теория и история. Москва: Перспектива. 2017г – 736 с.
17. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты (Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы)
18. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу жоспарлары (ҚР Оқу-ағарту министрінің 09.09.2022 № 394 бұйрығымен)

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-86-90

ТРУДНОСТИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ТЕСТОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

МАХМАДИЕВА ГУЛЧЕХРА СУХБАТОВНА

преподаватель кафедры практического курса английского языка БГУ им Носира
Хусрава. Республика Таджикистан, г. Бохтар, пр. С.Айни, 67

***Аннотация.** Метод тестирования имеет многолетние корни. В современном образовании он является одним из самых эффективных методов измерения учебных достижений учащихся. Ему посвящены многие работы исследователей. Данный метод активно используется и в практике педагогов, руководителей образовательных учреждений и системы образования. Однако его применение возможно лишь при условии освоения основных подходов к созданию измерительных материалов, их особенностей.*

***Ключевые слова:** познавательной активности, составлении теста, письменной, Тестовые задания, изложены. современную эпоху, активность мышления.*

Тестовый контроль не так прост, как кажется на первый взгляд. Существует ряд проблем, которые связаны с повсеместным внедрением тестов в образовательный процесс, а также те, с которыми сталкиваются педагог и студент в процессе использования их при обучении. Приходится условно разграничивать виды речевой деятельности, т.е. коммуникативные умения, хотя в реальном общении они чаще всего взаимодействуют для того чтобы составить тест.

Специфика теста как формы контроля заключается в следующем: [61].

1. Условия для всех испытуемых одинаковые. Это касается объема и уровня сложности материала.

2. Тест характеризуется количественным выражением качества выполнения задания, т.е. квалитетическими качествами. Результаты проверяются по ключам, и поддаются количественной оценке.

3. Экономичным тестовый контроль делает четкая определенность форм и содержания задания и всей структуры теста делает. Проверяются все учащиеся.

4. Тщательность подготовки теста в соответствии с определенными разработанными правилами и предварительной экспериментальной проверкой для совершенствования редакции теста.

5. Процедура тестирования строго регламентирована. Тест как контрольный документ или учебно-методическая разработка представляет собой совокупность, систему заданий, которая может делиться на субтесты для тестирования отдельных видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письменной речи) или аспектов языка (фонетики, грамматики, лексики) [6].

Важная характеристика теста - это его объективность. Оценка выражается в баллах. Тест как правило состоит из двух частей: информационной и операционной. Ясные и просто сформулированные инструкции и примеры правильного выполнения заданий содержатся в информационной части. Операционная часть состоит из некоторого количества заданий или вопросов. [47, с. 120].

Рассмотрим типы заданий, которые используются для составления тестов и контрольных работ, в особенности те, которые чаще всего встречаются:

- перекрестный выбор (matching),
- упорядочение (rearrangement),
- множественный выбор (multiplechoice),
- альтернативный выбор (true-false, ets.),

- завершение/ окончание (completion),
- замена / подстановка (substitution),
- трансформация,
- ответ на вопрос,
- внутриязыковое перефразирование,
- межъязыковое перефразирование (перевод),
- клоуз-процедура (cloze procedure) и т. д.

Для контроля понимания в процессе чтения целесообразно использовать наиболее адекватные избирательные тесты множественного выбора в следующих разновидностях:

- а) выбор правильного ответа на вопрос;
- б) на основе предложенных тезисов завершение начатого высказывания;
- в) расположение по порядку, группировка фактов;
- г) установление соответствий, перекрёстный выбор;
- д) исключение специально вставленных лишних слов;
- е) специально пропущенными словами заполнение пробелов. [47.с.147].

Показателями качества теста предъявляются к содержанию теста, которые также являются определенными требованиями.

Системность, или системообразующие свойства заданий, представленных в тесте, является одним из важных требований к содержанию теста. Системообразующими признаками теста являются принадлежность заданий теста к одной учебной дисциплине. Предметная чистота теста, содержательная и структурная целостность, т. е. взаимосвязь заданий теста через общее содержание (например, все задания теста проверяют уровень сформированности лингвистической компетенции) и интерпретацию результатов. Общие итоги результатов тестирования подводятся на основе анализа выполнения отдельных заданий. [50, с. 204].

Время тестирования играет не мало важную роль и конечно же является системообразующим качеством теста. Существует ограничение по времени на выполнение стандартизированного теста, оно обычно ограничено. Время на выполнение тестовых заданий, согласно приблизительным расчетам, тратится: 1 мин/задание — для чтения; 0,8 мин/задание — для аудирования; 0,7 мин/задание — по лексике и грамматике для заданий с выборочным ответом. [50, с. 205].

Задания различаются по степени их трудности. Тест строится как система заданий возрастающей трудности. В него входят легкие задания, с которыми должны справиться большинство учащихся (до 20% заданий от всех заданий теста), задания средней трудности (до 60% заданий теста) и трудные задания, с которыми справятся только наиболее подготовленные учащиеся (до 20% заданий теста).

Репрезентативность - немаловажный фактор содержательной стороны тестов. Репрезентативность объектов тестирования означает, например, что в тест включены наиболее важные элементы программы обучения.

Тест должен содержать:

- общую инструкцию. Время проведения теста, количество заданий, право на пользования дополнительными материалам раскрываются в этом пункте;
- методические рекомендации, инструкции для экзаменатора по проведению теста, по оцениванию результатов;
- инструкцию к конкретному виду заданий или группе заданий, объединенных одной основой (текстом, рисунком и т. д.) или одной задачей;
- собственно тестовые задания;

Правила составления тестовых заданий:

1. Формулировка вопроса с правильного ответа.
2. Содержание задания должно отражать содержание обучения и отвечать

программным требованиям.

3. Вопрос содержит законченную мысль.
4. Неправильные ответы должны быть разумны, умело подобраны, не должно быть явных неточностей, подсказок.
5. Вопрос должен быть чётко сформулирован, избегая слова большой, небольшой, малый, много, мало, меньше, больше и т.д.
6. Избегайте вводных фраз и предложений, имеющих мало связи с основной мыслью.
7. При составлении вопросов следует особенно внимательно использовать слова «иногда», «часто», «всегда», «все», «никогда».
8. Все варианты ответов должны быть грамматически согласованы с основной частью задания. Используйте короткие, простые предложения.
9. Реже используйте отрицание в основной части, избегайте двойных отрицаний, таких как: «Почему нельзя не делать...?».
10. Правильные и неправильные ответы должны быть однозначны по содержанию, структуре и общему количеству слов.

Если ставится вопрос количественного характера, ответы

11. располагайте по возрастанию.
12. Избегайте повторения.
13. Не упрощайте вопросы до минимума.
14. Лучше использовать длинный вопрос и короткий ответ.

Выбор правильно, верного ответа из несколько предложенных вариантов - одна из самых популярных разновидностей тестов. Проходят быстрее мыслительные процессы.

Главным требованием методики составления теста является пригодность, т. е, соблюдение принципов адекватности теста характеру тестируемой речевой деятельности.

При составлении теста нужно брать во внимание общий характер текста (чаще всего используются повествовательные тексты, наполненные фактическим материалом, деталями, существенными для понимания текста). Тестовые задания должны быть изложены просто для понимания, и что бы они требовали один или несколько вариантов ответа. Тесты должны быть такими, что бы ученик смог справиться с ними. [50].

1. Объём тестовой основы должен быть таким, чтобы учащиеся смогли удержать в памяти прочитанное;
2. Текст не должен прерываться, он должен быть законченным по содержанию отрывком;
3. Вопросы должны содержать изученный лексико - грамматический материал;
4. Автономность. Вот признак каждого тестового задания.

Тест не обходится без стимуляции интеллектуальной активности учащихся: чтобы выбрать правильную альтернативу, они должны:

- 1) прочитать текст с общим охватом содержания;
- 2) варианты ответов хорошо осмыслить;
- 3) соотнести каждую из них с содержанием текста;
- 4) выбрать правильный вариант ответа.

Доказано, что тесты являются не только эффективным инструментом контроля, но и адаптации.

Своеобразие тестов для контроля чтения заключается в следующем:

- 1) Тесты помогают учащемуся сосредоточиться на прочитанной информации.
- 2) Стимулируют мыслительную активность
- 3) Тест служит адаптацией

Сложностью организационного характера часто представляется умение создать благоприятную психологическую обстановку. Широко известно, что слагаемые успешного проведения теста - это доброжелательность учителя и понимание учеником задания, которое отвечало бы его возрастным особенностям и интересам. Кроме того, интерпретация

результатов тестирования не должна выходить за границы, установленные его целью. Преподаватель должен: дать ясные и недвусмысленные теоретические, т.е. научно обоснованные определения навыков, которые нужно измерить; точно установить условия и операции, которых следует придерживаться при проведении теста и наблюдении за его выполнением; количественно определить результаты наблюдений, чтобы понять, что используемые измерительные шкалы обладают всеми необходимыми качествами. [42]. Рассмотрим трудности, которые возникали перед нами на практике.

Стресс для организма. Использование тестирования в течение длительного количества времени приводит к негативным последствиям для здоровья. Мы не будем говорить здесь об уставании, так как его негативное влияние на организм еще не доказано. Зато общеизвестно, что длительное использование тестов, а для этого требуется полная концентрация и внимание, а это может привести к ухудшению зрения, слизистая оболочка глаза высыхает и возможно появление боли в глазах. Также, нередко возникают головные боли, и у многих падает концентрация внимания. Чтобы избежать подобных последствий, следует дозировать время работы. Преподавателю, который планирует задействовать в своей работе тестирование, стоит объяснить студентам, как избежать перенапряжения, но в то же время достигнуть высоких результатов при написании тестирования.

Индивидуальные особенности. Мышление у всех разное. Каждому ученику требуется свой период времени, чтобы понять содержимое тестирования, проанализировать и выбрать правильный ответ. Так же разный и темп чтения текста. И поэтому прочтение текста у одних учеников занимает малое количество времени, а других большее количество времени. Из-за этого не все учащиеся могут вовремя приступить к тексту, осмыслив задания. Некоторые учащиеся столкнулись с непониманием формулировки вопросов. Для этого очень важно составителю тестирования знать требования, при составлении тестов.

Трудности, связанные с содержанием тестирования. Тестирование должно проходить по пройденным темам. Формулировка вопроса с правильного ответа. Содержание задания должно отражать содержание обучения и отвечать программным требованиям. Вопрос содержит законченную мысль. Неправильные ответы должны быть разумны, умело подобраны, не должно быть явных неточностей, подсказок. При составлении вопросов следует особенно внимательно использовать такие слова как, «иногда», «часто», «всегда», «все», «никогда». С основной частью задания все варианты ответов должны быть грамматически согласованы. Используйте короткие, простые предложения. Правильные и неправильные ответы должны быть однозначны по содержанию, структуре и общему количеству слов. Всегда лучше использовать длинный вопрос и короткий ответ.

Тестовый контроль - это одновременно и средство обучения, и шпаргалка. Обучающий написал тест, затем педагог проверил его и исправил ошибки. В следующий раз при написании тестов учащийся может не допустить таких ошибок. [47, с. 113].

Требования к проведению контроля:

Тестовое задание (ТЗ) - это составная единица теста, отвечающая требованиям к заданиям в тестовой форме и, кроме того, математикостатистическим требованиям (известной трудности, дифференцирующей способности, положительной корреляции баллов задания с баллами по всему тесту и др.). Только после статистической проверки задание в тестовой форме может стать тестовым заданием. [37].

Эффективность тестового контроля зависит от того насколько он соответствует требованиям дидактики и методики обучения иностранным языкам. Основными требованиями, предъявляемыми к контролю, являются его объективность, регулярность, дифференцированный характер, а также ясность и четкость формулировки контрольных заданий.

Говоря об объективности контроля, мы понимаем соответствие полученных результатов обучения некоему эталону, содержащемуся в перечне требований к уровню владения языком для разных этапов и профилей обучения. Учитель в выставлении оценки соблюдает

объективизм.

Объективность контроля обеспечивается за счёт:

а) результатов деятельности выражены количественной оценкой. Идет учет количества сделанных ошибок в речи, оценки темпа речи и ряда других показателей деятельности;

б) результаты деятельности, а именно их качественная оценка (полнота раскрытия темы, соответствие высказывания заданию, умение адекватно выражать свои мысли в заданной речевой ситуации и др.).

1. Успех в проведении контроля определяется ясностью и чёткостью формулировки контрольных заданий. На родном языке учащихся могут быть сформулированы контрольные задания. Для каждого задания следует определить и указать его сложность: легкое, средней трудности или сложное. Данное требование является необязательным. При отсутствии пометок все вопросы будут считаться вопросами средней сложности.

При необходимости ограничения вопроса по времени, следует

1. указать максимальное время выполнения задания в минутах.

По дидактическим единицам должны быть сгруппированы тестовые задания. Такие задания предоставляются обязательно в электронном и печатном (по возможности) вариантах. При наличии дополнительных файлов, они также предоставляются преподавателем.

В соответствии с практикой создания тестов, формулировка вопроса должна быть короткой (желательно до 17 слов), а ответы не должны содержать явных подсказок и состоять не более чем из 5 слов. Также ответы не должны начинаться с одинаковых слов и словосочетаний.

Дифференцированный характер контроля предполагает следование таким требованиям: форма контроля должна соответствовать тому аспекту языка или виду речевой деятельности, который проверяется. Форму контроля следует выбирать в зависимости от этапа обучения и индивидуально - психологических особенностей учащихся. Учащиеся имеют неодинаковый уровень развития и познавательных возможностей. Таким образом, очень важно правильно и грамотно составить тест. Тестовые задания нужно составлять правильно, следуя логике, и в определенной последовательности, учитывая ряд особенностей. Только преподаватель должен иметь доступ к правильным ответам. У учащихся не должно возникнуть проблем при написании тестов. Тесты должны ускорять проверку знаний учащихся, так как благодаря тестированию экономится время и происходит наиболее точная и достоверная проверка того, какие темы знают ученики, а над какими придется еще поработать, для того чтобы достигнуть высокого результата.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамова Т.И., Шарай Н.А. Система промежуточной аттестации школьников. // Завуч.- 1998.- №1. С. 46-48
2. Нейман Ю.М. Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. - Москва: Прометей, 2000. 167 с.
3. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2001. 289 с.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М., 2000. – 352с.
5. Розенберг Н.М. Проблема измерений в дидактике. - Киев: Вища школа, 1979. - С.3-19.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для препод. и студентов. – М.: Филоматис, 2004. 396 с.
7. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 275 p.
8. Spolsky B. Language Testing in The Modern Language Journal // The Modern Language journal. – 2000. – Vol. 84 (1). – P.536-552.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-91-94

РОЛЬ И МЕСТО ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

РОЗИКОВ БАЪРОМ

Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава, преподаватели кафедры методики преподавания иностранных языков. Республика Таджикистан, г. Бохтар, пр. С.Айни, 67

***Анотация.** Сегодня, когда происходит реформирование образования, актуальной становится проблема внедрения ИКТ в процесс обучения иностранным языкам. Для этого необходимо формирование информационной компетенции самих преподавателей, решение психолого-педагогических задач при использовании компьютерных средств в учебном процессе на основе соблюдения баланса между лучшими методами традиционного обучения и современными педагогическими и информационными технологиями.*

***Ключевые слова:** традиционного обучения, современными педагогическими, информационными технологиями, коммуникативной деятельности, компьютерных средств. информационной компетенции, коммуникативное.*

Широкое распространение информационных технологий обучения, а также специальных знаний, которые необходимы преподавателям для использования на уроках иностранного языка, позволяют говорить об обучении с помощью компьютера как о направлении в методике преподавания иностранных языков, в рамках которой рассматриваются теоретические и прагматические аспекты применения ИКТ в обучении иностранному языку. В методике преподавания иностранных языков в рамках коммуникативного подхода происходит качественный скачок, связанный с возможностями ИКТ, основанных на Интернете, телекоммуникационных сетях, которые становятся не вспомогательными средствами обучения иностранному языку, а принципиально меняют среду обучения и обеспечивают коммуникативную и межкультурную направленность обучения иностранному языку, что открывает новые возможности для знакомства с актуальной и аутентичной информацией о странах изучаемого языка.

Внедрение новых ИКТ в процесс иноязычного образования является сегодня приоритетным направлением, актуальность которого определяется необходимостью решения общегосударственных проблем:

- Соответствие мировым тенденциям развития инновационного образования - увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, создание возможностей для их саморазвития, обеспечение свободного (дистанционного) доступа к средствам обучения переход на систему подготовки бакалавров и магистров;

- Модернизация экономики - массовая иноязычная подготовка специалистов различных профилей, необходимая для обмена опытом, разработки и продвижения отечественных конкурентоспособных продуктов на международных рынках;

- Удовлетворение социального заказа общества - включение большого числа граждан в процесс межкультурной коммуникации, участие в процессах глобализации и осознания уникальности собственного культурного и ментального пространства.

Применение ИКТ способно перевести обучение иностранным языкам на новый уровень, позволяя увеличить количество владеющих иностранным языком граждан и улучшить качество иноязычного образования (степень сформированности навыков и умений у обучающихся).

Сегодня, когда происходит реформирование образования, актуальной становится проблема внедрения ИКТ в процесс обучения иностранным языкам. Для этого необходимо формирование информационной компетенции самих преподавателей, решение психолого-

педагогических задач при использовании компьютерных средств в учебном процессе на основе соблюдения баланса между лучшими методами традиционного обучения и современными педагогическими и информационными технологиями.

Согласно новой образовательной парадигме, информационно-коммуникационная компетентность (ИКТ-компетентность) является одной из ключевых компетентностей современной образованной личности, что предполагает соответствующий уровень профессиональной подготовки представителя любой профессии, занимающегося интеллектуальным трудом [18, с. 35].

Под ИКТ-компетенцией учителя иностранного языка подразумевается владение знаниями о характерных особенностях и дидактических возможностях компьютерных и Интернет технологий, а также умениями и навыками их использования для решения широкого круга профессиональных и личных задач (Дугарцыренова В.А.).

Понятие «информационная компетентность» не является однозначно определенным. Его рассматривают с разных сторон, и как составляющую профессиональной компетентности, и как составляющую информационной культуры личности, и как одну из самостоятельных ключевых компетенций и т.д. К числу значимых признаков относят знание информатики как предмета, использование компьютера как необходимого технического средства, выраженность активной социальной позиции и мотивации субъектов образовательного пространства, совокупность знаний, умений и навыков по поиску, анализу и использованию информации [50].

Нужно отметить, что понятие компетенция в первую очередь подразумевает владение знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, опытом, технологиями, которые позволяют эффективно действовать и добиваться требуемого результата.

Барышникова М.Ю. даёт следующее определение: «информационная и коммуникационная компетентность определяется как способность учащихся и педагогов использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа (поиска) информации, её определения (идентификации), интеграции (организации), управления (обработки), оценки (анализа), а также её создания (продуцирования) и передачи (распространения)».

Информационная компетенция учителя иностранного языка определяется как совокупность знаний о сущности информатизации процесса обучения иностранному языку, умений и навыков применения информационных средств и технологий в практике преподавания иностранного языка, опытом их использования в процессе обучения иностранному языку [14, с. 24].

С.В. Титова выделяет следующие компоненты информационной компетенции, которые необходимо иметь специалисту в области преподавания иностранных языков [37, с. 36.].

Анализ работ вышеназванных специалистов позволяет говорить об ИКТ-компетентности преподавателей английского языка, как о его готовности к работе в новых условиях информатизации образования, а именно:

- принятие ценности виртуального мира, понимание закономерностей и особенностей протекания информационных процессов в педагогической деятельности, ориентированной на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, работать с информационными потоками в устной и письменной, печатной и электронной формах, управление системой образования на основе автоматизации процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением;

- знание свойств и характеристик профессионально важной информации, использование средств ИКТ для отбора профессионально-значимых ресурсов ИКТ;

- знание основных видов средств ИКТ систем, используемых в образовании и владение навыками работы с ними, готовность к освоению новых возможностей ИКТ для

совершенствования механизмов управления системой образования на основе использования средств ИКТ, совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания, соответствующих задачам развития личности;

- сформированная готовность и потребность в использовании ИКТ при решении профессиональных задач, базирующаяся на осознанном владении информационными технологиями и навыками информационного взаимодействия образовательного назначения, готовность и способность к разумному ограничению использования информационных технологий.

Наличие творческих практических заданий на уроках английского языка способствует высокой степени вовлеченности обучающихся в предложенные виды учебной деятельности и устойчивости мотивации учащихся на изучение иностранного языка.

Использование современных информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку позволяет более эффективно решать целый ряд дидактических задач:

- формировать у учеников определенный уровень информационной компетентности, которая предполагает, что человек использует информационные технологии при решении задач, которые он ставит для достижения целей личной и учебной деятельности;

Например, после прохождения темы «The USA» учащиеся в парах должны подготовить презентацию об достопримечательности США, или об одном из городов США, или о политической системе, или о географических особенностях Соединенных Штатов и рассказать эту презентацию на конкурсе проектов.

- совершенствовать умения чтения, используя аутентичные материалы разной степени сложности и разных жанров, и умения аудирования на основе аутентичных служб и сервисов сети Интернет;

Например, в мультимедийной программе по учебнику «Choices» представлено аудиозапись и видеозапись о трех ветвях власти в США. Сначала учащиеся слушают аудиозапись два раза, затем выполняют задание, где вставляют в тест из аудирования пропущенные слова. После проверки, для большего закрепления материала, предлагается посмотреть видеозапись.

- пополнять словарный запас, как активный, так и пассивный; Например, в программе «Глоссас» учащимся предлагаются небольшие упражнения для заучивания слов иностранного языка.

К этим упражнениям относятся:

- выбрать правильный вариант перевода;
- разбить слова и переводы на пары;
- составить слово из его перемешанных букв;
- самостоятельно вспомнить перевод слова.

- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе обсуждения материалов, найденных в сети Интернет, и совершенствовать умения письменной речи, составляя ответы, участвуя в совместной деятельности;

Например, в мультимедийной программе «Talk to me» учащиеся читают диалог о поездке в США, у каждой второй реплики есть 3 варианта ответа (на выбор учащегося выбирается ответ), а затем учащиеся в диалогах обсуждают что они хотели бы посетить в Соединённых Штатах.

- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности на занятиях на основе использования аутентичных материалов, обсуждения острых проблем;

Например, просмотр небольшого фрагмента из новостей BBC про день рождения английской Королевы и обсуждение как Королева принимает участие в управлении страны, какие у нее функции, почему день рождения Елизаветы Второй празднуют 2 раза в год и т.д.

- получать культуроведческие знания, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть важность использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения английскому языку. В данном параграфе были раскрыты такие понятия как «ИКТ-компетенция учителя иностранного языка», «информационная и коммуникационная компетентность», «информационная компетенция». Особое внимание уделяется рассмотрению сущности понятия «ИКТ-компетенция» и анализу составляющих его компонентов. Нами были рассмотрены работы различных авторов. Все они сходятся во мнении, что для того чтобы учащиеся овладели английским языком, следует использовать в учебной деятельности ИКТ, которое ориентировано на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания. При этом ИКТ позволяет более эффективно решать целый ряд дидактических задач.

BIBLIOGRAPHY

1. Allen, Kate, & Marquez, A. (2011). Teaching vocabulary with visual aids. *Journal of Kao Ying Industrial & Commercial Vocational High School*, 1(9), 1-5. Retrieved from <http://210.60.110.11/reading/wp-content/uploads/2012/10/10022007.pdf>
2. Asokha, M.O. (2009). Improvisation/teaching aids: aid to effective teaching of English language. *Int. J. Edu. Sci*, 1(2), 79-85. Retrieved from: www.krepublishers.com/...Journals/.../IJES-01-2-079-09-022-Asokhia
3. Canning-Wilson, C., 'Visuals and Language Learning: Is there a connection?' *The Weekly Column*, article 48, February, 2001, retrieved from <http://www.eltnewsletter.com/back/>, p. 8.
4. Cengizhan, S. (2011). Effective use of instructional materials and technologies in teacher training: expectations and opinions of teacher candidates. *International Online Journal of Educational Science*, 3(2), 641-662. Retrieved from <http://www.majersite.org/issue2/ozaslanandmaden.pdf>
5. Corbeil, G. (2007). Can PowerPoint presentations effectively replace textbooks and blackboards for teaching grammar? Do students find them an effective learning tool? *Calico Journal*, 24(3), 631-656. Retrieved from journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/download/757/619
6. Craig, R. J., & Amernic, J. H. (2006). PowerPoint presentation technology and the dynamics of teaching. *Innov High Educ*, 31, 147-160. doi: 10.1007/s10755-006-9017-5
7. Cakir, D. I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v5i4/549.pdf>
8. Dolati, R. (2011). Harnessing the use of visual learning aids in the English language classroom. *Arab World English Journal*, 2(1), 3-17.
9. Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
10. Freeman, D. L. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-95-99

THE MAIN TRENDS OF MODERN METHODS

КАРШИЕВА ГУЛЧАХОН ГУЛМУРОДОВНА

Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава, преподаватели кафедры методики преподавания иностранных языков. Республика Таджикистан, г. Бохтар, пр. С.Айни, 67

***Аннотация.** В современную эпоху преподавания языка в область ELT (преподавание английского языка) внедряются различные современные методы, которые выходят за рамки традиционных подходов к преподаванию. В настоящее время тенденция больше направлена на коммуникативное преподавание языка, чем на традиционное преподавание грамматики. В то время как в прежние времена изучение нового языка означало изучение чтения литературы на этом языке, теперь необходимость изучения нового языка стала коммуникативной потребностью. Люди изучают другой язык после своего родного языка для поддержания общения с людьми из другого сообщества, говорящими на другом языке. В результате язык изучается как средство общения, а не как предмет. Вот почему с изменившейся необходимостью изучения языка; методы и подходы обучения также были адаптированы.*

***Ключевые слова:** учебной программы, образовательной системы, письменной, коммуникативной деятельности, грамматика. современную эпоху, коммуникативное.*

A person who starts studying Methods will be puzzled by the variety of "methods" he may come across in books and journals and, of course, there are good grounds for this.

At different periods, depending on the aims of teaching and learning a foreign language, new methods sprang up. Moreover, the methods themselves have been modified by teachers and textbook writers, while still remaining recognizably the same basic method by another so that same amalgamated versions have resulted. In each case the method received a certain name denoted logical categories, for example: the synthetic method (synthesis), the analytic method (analysis), the deductive method (deduction), the inductive method (induction) sometime the method was names after the aspect of the language upon which attention was focused as in the cases of the grammar method, the lexical method, the phonetic method. A third set of methods received their names from the skill which was the main object of teaching.

Among these is the translation method, the oral method. Sometimes the method got its name from the psychology of language learning: in this category, the following names occur; the intuitive method, the conscious method, the direct method.

In common with every other subject of the curriculum, English language teaching requires that decisions are made about what is to be taught: the process of selection; and about the breaking down of that body of knowledge or skills into teachable units: the process of grading. Whilst decisions of this kind are usually made for the teacher by textbook writers and syllabus designers, his teaching is inevitably structured and controlled by the underlying theories.

Language teaching presupposes a theory of language, and this is supplied by applied linguistics. The traditional view that the English language consisted of a battery of grammatical rules and a vocabulary book produced a teaching method which selected the major grammar rules with their exceptions and taught them in a certain sequence. This was the grammar-translation method whose rules with examples, its paradigms and related exercises have for so many years produced generations of non-communicators. The later structural theory of language described the syntax of English as a limited number of patterns into which the lexis or vocabulary could be fitted. Selection and grading them consisted of identifying the major structural patterns and teaching them in a suitable sequence. In its extreme form, the structural approach enabled many learners to use 'language like behaviour', reflecting a one-dimensional, and essentially non-communicative, view of the nature of language.

Such approaches to language teaching are about as practical as driving lessons in an immobilized car. Language, as a form of human social behavior, functions within a context of situation.

Communication is the groundwork based on which any idea can progress and develop into a fully fledged one. Without that, sustenance in any field is impossible. During the last decade, various crucial factors have combined to affect the current ideologies of teaching of English such as the ineffective methodologies, unsuitable materials, and integration of contextualized teaching, over emphasis on multi language skills etc. Teachers who practiced Grammar Translation method during the previous decade solely relied on black board as the apt tool to impart communication skills and the nuances of English language. Later on, over head projectors, acted as another medium for the teacher dominated class room. Such teachers believed in the dictum of drill and practice. Researchers had given more emphasis on authentic and meaningful contextualized discourse. Then they focused on a successful adult second language learning as a parallel process to a child's first language acquisition. With the advent of communication, it has been made possible for the English language teachers to enrich their profession. Basically, the teacher controls the instructional process, the content is delivered to the entire class and the teacher tends to emphasize factual knowledge. In other words, the teachers deliver the lecture content and the students listen to the lecture.

Thus, the learning mode trends to be passive and the learners play little part in their learning process. It has been found in most universities by many teachers and students that the conventional lecture approach in classroom is of limited effectiveness in both teaching and learning. This method had stayed in practice for a good period of time due to its focus on the functional use of English. But, still this method was marred with setbacks like there were many issues with this method. It needed a lot of time, good budget and a small class size. And even in some situations, it was not very useful.

These issues led to another Method that is called Audio-Lingual Method. The **audio-lingual method** is a style of teaching used in teaching English language. Audio-lingual Method was widely used in the 1950s and 1960s. It is based on [behaviorist](#) theory, which professes certain traits of living things, and in this case [humans](#), could be trained through a system of reinforcement. The correct use of a trait would receive positive feedback while incorrect use of that trait would receive negative feedback. This approach to language learning was similar to another, earlier method called the [direct method](#).

The Direct method is natural method of teaching foreign language its makes use of Audio-Visual Aids. To make a class interactive and lead a discussion, the audio-visual aids play important roles

The Direct method originated in France in 1901. The Direct method develops as a reaction against Grammar Translation method (GTM). Its basic principle is that pupils should think directly in foreign language. This method is called the translation method. It is also called as the classical method. It is the oldest method of teaching English. It is used widely in schools. This method has two philosophical bases i.e. Grammar is the soul of language and a foreign language can be easily learnt through translation. This method as Tickoo said: "came to English Language teaching in most of Asia in general and India in particular with support in the long-established tradition of teaching classical languages in the United Kingdom. The system of education in the country served as a model for schools in most of its colonies.

Direct method (DM) is to teach language directly at aims to create direct bond between the word and meaning, thought and expression. It's also improving the pupil's pronunciation. It is also called as the natural method or reformed method. The direct method of teaching an English language came as a reaction against the translation-grammar method. It is the method of teaching English through conversation, discussion and reading without use of the pupil's language, without translating and without the study of formal grammar. In this the student is encouraged to think directly in English. This method could be defined "as a method of teaching English language, through conversation, discussion and reading, in the language itself, without use of pupil's language, without translation and without the study of formal grammar.

In 21st Century there is rise of communicative methodology. Which emphasize real meaning communication method than activity, topic and situations which are artificial and remote from pupil's lies. The process of English communication learning will be more student-centered but less time consuming. Therefore, it promises that the teaching quality will be improved and students' applied English communication can be effectively cultivated, meaning that students' communicative competence will be further developed. Language in education would ideally and ordinarily build on such naturally acquired language ability, enriching it through the development of literacy into an instrument for abstract thought and the acquisition of academic knowledge. Teachers use a range of local texts or English translation of literature in the classroom.

The use of language as well as the use of a variety of accents in listening activities or tests is encouraged in the English language classroom. With the proliferation of tablets and smart phones, it is believed that textbooks will disappear in a few years. Furthermore, the access to knowledge in terms of flexibility and mobility has changed drastically. Teaching in English language classes focuses on fostering the students thinking as well as language content, outcomes and learning activities.

There are significant and complex student-teacher interactions inside and outside the classroom. In a knowledge based society and to remain competitive and employable, teachers are expected to engage in a continuous professional development or the professional learning activities from the beginning to the end of their careers. As with any other profession, teachers are also expected to assume a greater responsibility for their own professional learning, continually developing their knowledge and skills. Having realized the need of the hour: the English teachers convene different types of conferences and seminars to create a platform and to get to know the upcoming ideologies in the ELT and also to upgrade themselves professionally. It is the fifth skills of language that enables the efficiency to use grammatical structures with accuracy. Academic qualification alone may not help teachers to grow professionally, on the other hand, they need to be equipped themselves with the current practices.

The teaching materials that are being used in our country are almost made available all over the world. There had been too many methodologies of teaching English language. The third dimension of globalization which is inseparable from English teaching is an advancement of Information and Communication Technology.

1. There are many methods of language teaching and a considerable amount of controversy as to the best way of foreign languages teaching abroad at present. the method was sometimes named after its inventor. Thus we find: the Amos Comenius method, the Jacotot method, the Berlitz method, the Palmer (West, Fries) method.

2. In some cases the methods bear coupled names: they represent two sides of teaching , for example, the leading aspect of the language and the skill the pupils acquire (the grammar-translation method), or the name of the author and the language activity which is the main aim in teaching- "Fries oral method", "the method of teaching reading by West". We may find even such names as "hear-say-see-read-write method" and other.

3. All the methods existed in the history of teaching languages are grouped into four classes. It is certainly true that all four methods have survived intact and are still being used by some teachers somewhere in the world. The four following methods are archetypes-classic examples - and offer a clear picture of the way language teaching has developed in the present century. Teachers of English have concluded that no single method or approach is appropriate for all learning styles.

4. A good lesson will therefore be one in which you use a smorgasbord of activities taken from a variety of sources. By varying your technique, you will give students of all styles the chance to shine some of the time. With this thought in mind, you can begin to appraise the language learning approaches used in the country in which you serve.

5. Each method(approach) has something to offer. Our task is to identify AND exploit those elements. Below, we have selected for comment those methods which have had a long history and have influenced the contemporary methods of foreign language teaching, and live on in them.

However it is possible to group them into modern methods which have their origin in the grammar-translation method, and audio-lingual methods which are considered to be a further development of the direct method line.

The traditional approach to foreign language teaching is characterized by

- (1) the use of the native language for explanation, retention and checking;
- (2) the deductive explanation of grammar and the use of grammar exercises;
- (3) the development of all the language skills, i. e., hearing, speaking, reading, and writing from the beginning of the course.

This approach is called traditional because it has been prevalent in schools for a long time. The traditional methods, although they are adopting some kinds of innovation in teaching techniques and teaching materials, still retain those distinguishing characteristics which were mentioned above. Since these methods are often contrasted with audio-lingual methods, and the latter are considered to be contemporary ones, we shall dwell upon the audio-lingual methods more thoroughly.

The main features of the modern methods are:

The development of audio-lingual skill first, i. e., listening comprehension and speaking, that is why the methods are called audio-lingual. The **audio-lingual method** is a style of teaching used in teaching English language. Audio-lingual Method was widely used in the 1950s and 1960s. It is based on behaviorist theory, which professes certain traits of living things, and in this case humans, could be trained through a system of reinforcement. The correct use of a trait would receive positive feedback while incorrect use of that trait would receive negative feedback. This approach to language learning was similar to another, earlier method called the direct method. Like the direct method, the audio-lingual method advised that students should be taught a language directly, without using the students' native language to explain new words or grammar in the target language. Audio-lingual method is a method for second language teaching which emphasized the teaching of listening and speaking before reading and writing. There are four parts of audio-lingual method:

1. Repetition (The students repeat (copy) what the teacher says).
2. Inflection (The teacher says a word or sentences and the student change the form).
3. Replacement (The teacher says a sentence and the student replace a word in the sentence).
4. Restatement (The teacher says a sentence and the student replace a word in the sentence).

The justification of the priority of spoken language in foreign language learning is found in the observation that a language is first of all a system of sounds used for social communication; writing is a secondary derivative system people use for the recording of spoken language. Children normally learn spoken language before they learn written language. Even if the learner's aim is only to read or write the language he can attain a surer mastery of the foreign language if he passes through a substantial stage of work with the spoken language. It is thought that reading and writing might, at least in the beginning, interfere with the development of audio-lingual skills, and that especially the use of writing may lead to spelling pronunciation.

The amount of delay between presentation of the spoken and the written material may vary from a short time to a very long time which depends on the aim of teaching, the student's age, the organization of the course, the conditions of instruction, etc. Therefore if the teacher wants to stimulate pupils' interest in the subject he should make them use their knowledge for practical needs while talking, reading, doing various exercises of a communicative character which are creative by nature.

Hence the methodological principle may be formulated as follows: In teaching a foreign language it is necessary to stimulate pupils' activity by involving them in the act of communication in the target language either in its oral (hearing, speaking) or written (reading, writing) form.

If pupils are not involved in the act of communication in the target language and remain on the level of performing drill exercises, they soon lose interest in the subject and become passive at the lessons.

The majority of junior high school and high school lessons are taught in the native language primarily from a textbook, with little active use of English oral skills being taught. From the junior

high school level, English is rote learned rather than acquired. In the past, this has been partly due to the school teacher's lack of English oral ability. Even aural learning was limited to students listening to a tape recorder. Therefore, little interactive communicative exercises were used while learning took on the form of mainly reading and writing. It has been only in recent years, that as part of global education, has realized the necessity of people to be able orally communicate in English within an intercultural situation. Therefore, there has been a push for English oral communication to be taught in the mainstream education.

BIBLIOGRAPHY

1. S.B.Stupina, "Technologies of interactive learning in higher education: the teaching method," allowance, Saratov: Science, 2009.
2. Continuity in foreign-language education: problems and prospects: monograph, E.A. Isakovich, and N.N. Kolobkova, Eds. Volgograd, Volgograd scientific publishing house, 2016, pp. 123-133.
3. E.V. Kaminskaya, "A variety of modern interactive methods of teaching a foreign language in a university," Language and the world of the language, No. 7, pp. 159-165, 2016.
4. O.V. Zhironkina, "Interactive methods of teaching foreign language to future economists in class," Bulletin of KemSU, No. 1, pp. 37-45, 2009.
5. Yu.N. Kulichenko, O.Yu. Popova., Yu.I. Linkova, "The use of multimedia presentations in teaching a foreign language to students of non-language specializations," The world of science, culture, education, No. 4 (59), pp. 30-33, 2016.
6. P. Westwood, "What teachers need to know about teaching methods". Camberwell, Vic.: ACER Press, 2008, 105 p.
7. M.A. Suzdalova, V.G. Lizunkov, E.Yu. Malushko, N.A. Sytina, V.E. Medvedev, "Innovative Forms of Partnership in Development and Implementation of University-Business Cooperation," "The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS". vol. XIX. 2017, Article #61. Pp. 450-455.
8. V.G. Lizunkov, M.G. Minin, E.Y. Malushko, V.E. Medvedev, "Developing economic and managerial competencies of bachelors in mechanical engineering," "SHS Web of Conferences", vol. 28, 2016. Article #01063.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-100-104

ОВЛАДЕНИЕ ТЕХНИКОЙ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

БАРОТОВА РОБИЯ ХАЙДАРОВНА

преподаватель методика преподавание иностранного языка БГУ им Носира Хусрава.
Республика Таджикистан, г. Бохтар, пр. С.Айни, 67

***Аннотация.** Овладение чтением на начальных этапах изучения английского языка представляет много трудностей для учащихся, в силу больших различий между родным языком и английским языком. Обучение чтению на начальном этапе обучения иностранным языком должно осуществляться в соответствии с навыками иноязычного чтения.*

***Ключевые слова:** познавательной активности, составлении теста, навыками, Овладение чтением, изложены. больших различий, иноязычного чтения.*

Сегодня при обучении чтению на английском языке перед учителем ставятся следующие задачи: научить школьников читать тексты; понимать и осмысливать их содержание с разным уровнем понимания их информацию.

Овладение техникой чтения на английском языке на начальном этапе является самостоятельной проблемой. Именно поэтому мы обращаем особое внимание на формирование данного навыка в процессе обучения чтению.

В нашей статье выявлены проблемы, с которыми сталкивается педагог в процессе обучения чтению, разработан ряд методических рекомендаций, а именно:

- обучение технике чтения следует осуществлять на хорошо усвоенном лексическом материале;
- тексты для предъявления обязательно должны отвечать возрастным и эмоциональным особенностям обучающихся;
- работая с иностранными текстами, стоит вовлекать учащихся в активную творческую деятельность, даже не речевую;
- отбирая тексты для чтения, следует учитывать их воспитательную и методическую ценности, а так же доступность содержания и формы текста;
- в занятиях использовать различные приемы работы с текстами, в процессе чтения учитывать психологические и индивидуальные особенности обучающихся.

Методические рекомендации по применению коммуникативной методики с элементами игрового метода на уроках английского языка, рекомендуемые для включения в программу УМК с целью эффективного формирования навыка чтения на английском языке у младших школьников на начальном этапе обучения:

1. Необходимо подобрать видео материал к изучаемым темам. Это добавит наглядности в процесс обучения английскому языку младших школьников.
2. В УМК следует добавить тексты для чтения. Данные задания представлены только в виде нескольких страниц в конце учебника.
3. Добавить игровые ситуации, при которых младшие школьники, чувствуя себя комфортно, смогут отработать свои навыки и опробовать знания.

Определяя уровень сформированности умений навыков чтения текстов на иностранном языке, оценивание осуществляется по результатам выполнения заданий направленных на различные виды чтения (поисковое, ознакомительное или изучающее).

При обучении чтению необходимо подбирать тексты специально продуманными коммуникативными заданиями. В них должна быть связь со смысловой стороной читаемого, учащихся необходимо заставлять уже на начальном этапе думать, проявлять себя как личность, использовать свой жизненный опыт.

Безошибочное, быстрое узнавание и восприятие графических образов, лексико-грамматических единиц текста в письменном виде предполагает формирование рецептивных, технических и лексико-грамматических навыков чтения.

В процессе контроля по формированию навыков чтения у младших школьников на начальном этапе мы проверяли:

- узнавание букв и их название;
- сопоставление букв\буквосочетаний с принадлежащими им звуками;
- устном воспроизведении слов\словосочетаний и предложений;
- интонирование или деление предложений на ритмические группы;
- понимание текстов (полное или точное);
- общего понимание содержания текста (при ознакомительном и поиском чтениях);
- правильность чтение вслух.

Язык - важнейшее средство общения, при его помощи происходит существование и развитие человеческого общества, развитие международных отношений. Изучение английского языка в начальной школе является признаком возрастающего интереса социума к изучению языков в целом, подтверждением значимости и необходимости этого предмета для всестороннего личностного развития личности и ее успешности в современном мире.

Чтение рассматривается в школьной методике как цель и средства обучения чтению на английском языке. Главной целью обучения чтению является извлечение информации из прочитанного. При овладении чтением учащиеся сталкиваются с целым рядом психических и лингвистических трудностей. Для формирования техники чтения необходимо читать вслух, для других. Техника чтения - показатель понимания прочитанного.

Чтение - один из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности, направленной на извлечение информации из письменного текста. Рецептивный характер этого вида речевой деятельности

обуславливает доступность и легкость его изучения.

Существует ряд трудностей в обучении иностранному языку:

- при обучении иноязычному чтению в памяти младших школьников нет прочных слуховых и моторных образов читаемых слов.
- необходимость овладения системой графических знаков, отличающихся от знаков родного языка, а также умение соотносить их с иноязычными звуками.
- стремиться к развитию познавательного интереса учащихся к предмету путем вовлечения в различные обыгрываемые ситуации.
- способствовать воссозданию ситуации реального общения на иностранном языке в ходе урока.

Проведенное исследование подтвердило, что проблема обучения чтению актуальна в современном мире и требует особого внимания.

Овладение чтением на начальных этапах изучения английского языка представляет много трудностей для учащихся, в силу больших различий между родным языком и английским языком. Обучение чтению на начальном этапе обучения иностранным языком должно осуществляться в соответствии с навыками иноязычного чтения. В начальных классах основной задачей обучения чтению на английском языке это овладение буквами алфавита, усвоение буквенно-звуковых соответствий, прочтение слов и фраз с правильным ударением и интонацией.

В нашем экспериментальном исследовании мы рассмотрим наиболее интересные и применимые методы овладения техникой чтения на английском языке в начальных классах.

На наш взгляд в настоящее время одним из ведущих современных методистов является Е.И. Пассов. Этим ученым написан ряд работ, посвящённых коммуникативной методике обучения иностранным языкам, речевой деятельности, планированию урока иностранного языка. В нашем экспериментальном исследовании предполагается рассмотрение обучения

технике чтения на базе английского языка, в связи с чем нами будут рассмотрены общие рекомендации Е.И. Пассова описанные в своих работах.

Процесс формирования технических навыков чтения нами был начат во вторых классах во время педагогической практике со второй четверти. Данный процесс мы начали с овладения учениками знаками транскрипции, а именно чтение и запись усвоенных в устной речи слов в транскрипции.

Экспериментальное исследование проводилось в СООШ №5 среди учеников начальных классов (2,3,4классы). Такой метод не может не вызывать трудностей у учеников, что в конечном итоге негативно сказывается на успешном овладении чтения на английском языке. Наше экспериментальное исследование заключается в поиске и апробации оптимальных методик обучения чтению иноязычных текстов детьми младшего школьного возраста.

Как показывает многолетняя практика обучение чтению на иностранном языке не всегда эффективно, так как не учитываются возрастные и психологические особенности обучающихся, в связи с предъявлением завышенных требований к уровню овладения языком и неадекватности условий и содержания обучения.

В нашем исследовании за основу взят коммуникативный метод, так же разработана серия упражнений направленная на развитие вида речевой деятельности - чтения во вторых классах начальной школы «СООШ».

Навыки чтения в техническом плане рассматриваются нами как автоматизмы восприятия графических образов слов в иностранном языке. Не секрет, что существует множество различных методик преподавания иностранным языкам, а так же целый ряд методов по обучению технике чтения (послоговый, алфавитный, метод целых слов, и другие), наша же методика является лишь дополнением к ним. Наше «дополнение» кажется весьма эффективным в становлении технических навыков чтения. Методика включает в себя механические приемы работы над чтением в комплексе с учебной и игровой деятельностью. Во избежание ненужных трудностей в процессе и он прошел как можно легче, мы разделили его на три этапа:

- доалфавитный (заключается в психологической подготовке учащихся к восприятию графического кода изучаемого языка);
- алфавитный (формирование прочных технических навыков чтения, основанных на буквенно-звуковых связях).
- посталфавитный (укрепления и совершенствования технических навыков и развитие элементарных коммуникативных умений читать на иностранном языке).

Все этапы рассчитаны на первый год обучения английскому языку в начальной школе. В последующие два года обучения планируется всего лишь совершенствование умения читать.

Уникальность методики заключается в применении на практике. С ее помощью возможно обучения использованию какого - либо учебника или учебного пособия, так как предполагает использование наглядного материала (учебных карточек, игрушек, кубиков, и так далее) в качестве «триединого» предъявления лексики. Это очень важно на доалфавитном и алфавитном этапах обучения. Методика открывает возможности овладения чтением на высоком уровне, как в классе, так и в процессе самообучения.

При проведении исследования была подтверждена гипотеза, предполагающая, что обучение чтению в младших классах оказывается результативным при соблюдении трех этапов (доалфавитном, алфавитном, посталфавитном) в комплексе с развитием умений и навыков в других видах речевой деятельности.

Универсальный комплекс разработанных упражнений подтвердил свою эффективность экспериментальным путем и может быть применен на начальном этапе обучения чтению обучающихся любого возраста. Говоря о перспективности исследования, добавим, что в дальнейшем планируется продолжить изучение проблем формирования основ коммуникативного умения читать на следующих ступенях образования. Чрезвычайно важной

проблемой кажется преемственности между ступенями начальной и средней школ. Предполагается дальнейшая корректировка содержания и целей обучения на среднем и последующих этапах обучения иностранному языку с учетом сформированности прочных основ коммуникативного умения читать в младших классах средней школы.

Доалфавитный этап. Подготовка к чтению. Суть данного этапа заключается в том, что учитель проводит подготовку перед предъявлением текста обучающимся, которая заключается в ознакомлении с лексикой. Предпочтительно чтобы лексика, для лучшего закрепления образа, была визуализирована (карточки с картинками и словами, и так далее). **Алфавитный этап. Чтение текста.** Цель данного этапа это закрепление навыков детального чтения. Вначале ученикам необходимо объяснить задание, желательно на иностранном языке, но как показывает опыт, в младших классах разумней и рациональней объяснение на родном языке.

Пример задания: Текст членится на примерно равные по объему отрывки, к каждому отрывку присваивается определенный цвет(количество отрывков должно быть равно количеству цветов). Далее каждому ученику раздается фрагмент из текста и список вопросов к нему, но вопросы составлены по всему тексту. Задача обучающихся - ответить на все вопросы письменно. Все ответы вместе должны воссоздать текст. Таким образом, педагог может определить уровень понимания прочитанного текста.

Посталфавитный этап

На данном этапе проходит непосредственное обсуждение текста. Учитель делит учащихся так чтобы в каждой группе присутствовали все цвета чтобы далее воссоздать связный текст. Подобная «сортировка» делается для того, чтобы обучающиеся обменялись прочитанной в тексте информацией и ответили на вопросы из других отрывков текста. После того, как работа в группах завершилась, следует показать им весь текст, для того, чтобы те кто не понял смысл текста смогли его понять самостоятельно и разобраться в нем. После просмотра текста целиком, педагог проводит фронтальный опрос, задавая вопросы по тексту каждой группе по другим отрывкам. Закончив фронтальный опрос, следует перейти к общим вопросам. Можно предложить обучающимся озаглавить текст и выслушать их мнение о тексте.

Задачей данного упражнения является контроль обмена информации между обучающимися, вместо того чтобы просто списывать правильные ответы. Более того, необходимо следить, чтобы дети говорили на иностранном языке во время задания, и минимизировали общение на родном языке, так как задачей данной работы еще является и развитие навыков устной речи.

Положительной стороной применения такой методики, является единовременное развитие навыков устной диалогической, монологической речи, навыков письма и чтения, развитие умений работы в группах, способствует сплочению коллектива. Отрицательной стороной методики является сравнительно небольшое количество времени отведенного на усвоения довольно большого объема информации. Таким образом, подобная работа целесообразна в классах со спаренными уроками, либо разделить материал на два урока.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров, А.А. Полный англо-русский словарь / А.А. Александров.-М.: ООО Астрель: 2007. - 1184 с.
2. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Лексическая семантика / Ю.Д. Апресян.- М.: Школа «Языки русской культуры» 2007. - 472 с.
3. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола / Ю.Д. Апресян.-М.: Наука 1967. - 51 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология, учебник для вузов / Г.М. Андреева. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 414 с.
5. Ариян М. А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе, проектирование и реализация / М.А. Ариян. - М.: 2010. - 382 с.
6. Архангельский С. И. Некоторые пути развития систем обучения / С.И. Архангельский. - М.: Знание, 1967. - 387 с.
7. Асмолов А. Г. Методология личностно-ориентированного образования // Построение модели личностно-ориентированной школы: сб. трудов; под ред. И. С. Якиманской / А. Г. Асмолов, И. С. Якиманская. - М.: КСП, 2006. - 18 с.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-105-108

КАТЕГОРИЯҲОИ ТИПОЛОГИ ГРАММАТИКӢ

АСРОРОВ САЙБУРХОНИДИН НАЗУРУЛЛОЕВИЧ

преподаватель кафедры практического курса английского языка Бохтарского государственного университета имени Насири Хусрава. Адрес: г. Бохтар, улица Айни 63, каб. 47. Таджикистан

Аннотация. Муаллиф бар он ақида аст, ки морфемаҳои грамматикӣ ҳамеша бо морфемаи лексикии мушаххас алоқаманданд. Онҳо бо морфемаи лугави якҷоя шуда, калимаи якҷеларо ба вучуд оваранд, ба монанди дар себ ё пиёда гаштан ё худ калимаи алоҳидаеро ба вучуд оваранд, ки ба як иборати морфемаи лугави тааллуқ дорад. Морфемаҳо ду намуди асосии вазифаҳоро доранд, ки аз ҷиҳати алоқамандии морфемаҳо бо морфемаи лексикии бо ҳам омехта фарқ мекунад.

Калид вожаҳо: забони англисӣ, категория, истифодашаванда, шиддат, гуногунӣ, вақт, кљюсивият, фокус, сиғави.

Категорияи грамматикӣ вазифаҳои грамматикиро ба категорияҳои гуногун тақсим мекунад. Функсияҳо метавонанд бо сабаби морфологияи гуногунашон ба калимаҳо бо роҳҳои гуногун таъсир расонанд, аммо онҳо як вазифаи асосии грамматикиро иҷро мекунад. Дар забоншиносӣ ҳамагӣ 20 вазифаи грамматикӣ мавҷуданд; на ҳамаи забонҳо ҳамаи ин вазифаҳоро доранд ва онҳо аксар вақт бо тарзҳои гуногун зоҳир мешаванд. Чунин функсияҳо дорои шиддат, гуногунӣ, вақт ва ҷинс мебошанд. Ин истилоҳест, ки ба қоидаҳои сохтори идоракунӣ забон дода шудааст.

Чунин қоидаҳо дар китобҳои дарсӣ ва китобҳои грамматикӣ шарҳ дода шудаанд ва онҳо ба омӯзандагони забонҳои нав омӯхта мешаванд, аммо онҳоро инстинкт аз ҷониби забон мефаҳманд. Истифода ва аҳамияти грамматика ба забони англисӣ нисбатан дер омад.

Аз соли 1066 то асри 15 ин забони синфҳои поёнӣ буд ва назарияи грамматикӣ то асри 17 ба он татбиқ нашуда буд. Аз он вақт инҷониб грамматикаи забони англисӣ асосан аз грамматикаи латинӣ илҳом гирифта шудааст, ки боиси мушкилоте ба мисли ҷудошавии инфинитивӣ мегардад. Категорияи грамматикии аввал аниматсия мебошад.

Аниматсия барои муайян кардани он, ки исм зинда ё бечон аст, истифода мешавад. Он аксар вақт ба феъли бо исм истифодашаванда таъсир мерасонад. Категорияи грамматикии ҷанба ҳисси мушаххас ё умумии замонро зам мекунад ва бо замон алоқаманд аст, аммо аз он фарқ мекунад. Нишон медиҳад, ки исм дар ҳукм мавзӯ, объект ё соҳиб аст. Кљюсивият нишон медиҳад, ки ҷонишини шахси аввал ба монанди "мо" фарогир аст ё истисно. Масалан, забонҳои, ки дорои ҳосият доранд, метавонанд байни мо маънои 'ҳамаи мо' ва мо маънои 'моро, вале на шумо' -ро фарқ кунанд. Категорияи грамматикии муайянкунӣ ба хонанда, шунаванда то ҷӣ андоза муайян аст ё не, амалро нишон медиҳад. Масалан, он байни 'Ман суруд гӯш кардам' ва 'Ман сурудро гӯш кардам' фарқ мекунад - 'I listened to the song' and 'I listened to the song' are different. Дарачаи муқоиса се намуди асосии сифат ва зарфҳоро танзим мекунад. Инҳо ба мусбат, муқоисавӣ ва олий ба мисли 'калон', 'калонтар' ва 'бузургтар' тақсим карда мешаванд. Далел нишон медиҳад, ки ҳукм ба далелҳо асос ёфтааст ё не ва агар ин тавр бошад, то қадом дараҷа. Фокус маълумотро дар як ҷумла ба маълумоти қаблан додашуда иртибот медиҳад [4].

Ин бо забонҳои гуногун барои нишон додани ҷинси гӯянда, мавзӯ ё ашӯ тавассути тағир додани исмҳо, сифатҳо ва феълҳо истифода мешавад. Он пештар бо забони англисии кӯҳна мавҷуд буд, аммо аз забони англисии муосир нопадид шуд. Категорияи грамматикӣ дар баъзе забонҳо барои нишон додани тааҷҷуб дар дохили ҳукм бо истифода аз кофӣ ё дигар нишондиҳандаҳои истифода мешавад, на ба нидо ва интонатсия. Феълҳо сиғавие, ки бо истифода аз тағирот аз категорияи грамматикӣ, ки қайфият номида мешавад, эҷод мекунад, ишора мекунад. Синфи исм исмҳоро аз рӯи маъно ё ҷанбаҳои морфологияи онҳо ташкил

мекунад. Шахс корбари чонишинхоро муайян мекунад ва аз ин ру, ба шаклҳои феъл ва исм таъсир мерасонад. категорияи грамматикӣ аст, ки чихатҳои мусбат ва манфири фарқ мекунад.

Дар забони англисӣ, манфӣ ҳамчун 'не' нишон дода шудааст, масалан, 'Дэйв теннис бозӣ намекунад.' Мавзӯи муайян мекунад, ки ҳукм дар бораи ҷустуҷӯи одатан бо мавзӯи ҳукм ё банд алоқаманд аст. Трансферти фарқи байни феълҳои гузаранда ва гузариширо нишон медиҳад. Категорияи ниҳони грамматикӣ овоз аст, ки муносибати байни феъл ва предмет ва объекти ҳукмро ташкил медиҳад, нисбатан бисёр замонҳои феълҳои англисӣ мавҷуданд, феълҳо дар забони англисӣ дар шаклҳои мухталифе ҳастанд, ки сояҳои гуногуни маъно доранд. Аммо, феълҳои англисӣ нисбат ба дигар забонҳо системаи феълҳои нисбатан осонтарро дар бар мегиранд, ки барои шахсон ва шумораи гуногун анҷоми феъли флективии феълӣ доранд ё ҳатто бунёди феълро бо замонҳо ва ҷанбаҳои гуногун иваз мекунад. Дар забони англисӣ танҳо як хотимаи феъл боқӣ монд, барои феълҳои шахси сеюм танҳо дар замони ҳозира Simple.cooks: Барои мо дар як ҳафта 3 маротиба хӯроки шом мепазад. -For us, dinner is cooked 3 times a week.

[Шахси сеюм, танҳо, ҳозира, оддӣ, нишондиҳанда, фаъл, маъно: одат дар айни замон] Мо соатҳо паси ҳам пухтупаз мекардем. - We cooked for hours on end. [шахси 1-ум, ҷамъ, гузашта, пешрав, нишондод, фаъл, маъно: амал дар гузашта, ки дар тӯли муддати тӯлонӣ идома дошт], Агар шумо аз ӯ хоҳиш мекардед, пухта мешуд. - If you asked him, he would have cooked. [пурсида буд: шахси 2 -юм, ягона, гузашта, комил, тобӣ, фаъл, маъно: фарзияи гипотезӣ дар гузашта, бар хилофи далел]. Пешниҳод мекунад, ки хӯроки шом на дертар аз соати 20:00 пухта шавад. - Recommends that dinner be cooked no later than 20:00. [Шахси 3 -юм, танҳо, ҳозира, тобӣкунанда, ғайрифаъл, маъно: тавсияи қавӣ, ки ҳатман иҷро нахоҳад шуд] Мактубҳо навиштааст. Ду ҳарф навиштааст ба маъноҳои нисбатан хос ва мансуб ба синфҳои калону кушод. He wrote letters. The two letters are written in relatively specific meanings and belong to large and open classes.

— Морфемаҳои лугавӣ ва онҳое, ки маъноҳои хеле абстрактӣ доранд ва ба синфҳои хурди пушида мансубанд — морфемаҳои грамматикӣ таксим мешаванд. Дар ин бахш ва қисми дигар, мо ба баъзе маъноҳо ва вазифаҳо, ки морфемаҳои грамматикӣ доранд, амиқтар назар хоҳем кард [2].

Морфемаҳои грамматикӣ ҳамеша бо морфемаи лексикӣ мушаххас алоқаманданд. Онҳо бо морфемаи лугавӣ якҷоя шуда, калимаи яхеларо ба вучуд оваранд, ба монанди дар себ ё пиёда гаштан ё худ калимаи алоҳидаеро ба вучуд оваранд, ки ба як ибораи морфемаи лугавӣ тааллуқ дошта, мисли себ ё равон аст. Морфемаҳо ду намуди асосии вазифаҳоро доранд, ки аз ҷиҳати алоқамандии морфемаҳо бо морфемаи лексикӣ бо ҳам омехта фарқ мекунад. Як вазифа, мавзӯи боби оянда, эҷоди мафҳуми нав дар асоси маънои морфемаи лексикӣ мебошад. Масалан, дар кӯтоҳ, -en маънои сифатро кӯтоҳ мегирад ва онро ба тағирёбии ҳолат дар баробари андозаи дарозӣ мубаддал мекунад. Дар ҷараёни -en аз сифат феъл месозад. Ин вазифаи морфемаҳои грамматикӣро ҳосилшавӣ меноманд. Вазифаи дигари морфемаҳои грамматикӣ, ки мавзӯи боқимондаи ин боб аст, ба тағйир монанд аст; морфемаи грамматикӣ баъзе хусусияти хеле абстрактӣ категорияро ифода мекунад, ки маънои морфемаи лексикӣ мебошад. Ба ибораи дигар, маънои он як категорияи грамматикӣ хеле абстрактӣ аст. Масалан, дар пиёда рафтани, -ed муайян мекунад, ки рафтор пеш аз вақти суҳанронӣ сурат гирифтааст; он хусусияти гузаштаро ба ҳодиса таъин мекунад. Ба ибораи дигар, гузашта, ки бо ҳозир ва оянда муқолиф аст, як категорияи грамматикӣ забони англисӣ мебошад. Омӯзиши морфемаи грамматикӣ бо морфемаи лексикӣ барои сохтани калима, ба мисли дар роҳ рафтани, флексия номида мешавад. Тавре ки мо мебинем, категорияҳои грамматикӣ инчунин метавонанд бо морфемаҳои грамматикӣ, ки калимаҳои алоҳида мебошанд, муайян карда шаванд. Аз ҷиҳати он, ки кадом категорияҳои грамматикӣ дар морфологияи онҳо сохта шудаанд, хеле аҷиб фарқ мекунад. Дар ин бахш ман чанд намуди категорияҳои грамматикӣро, ки дар ибораҳои исмӣ нақш мебозанд, тавсиф мекунам. Дар боби оянда, ман баъзе категорияҳои грамматикӣро тавсиф мекунам, ки дар феълҳо қайд карда шудаанд. на танҳо қобилияти шинохтани ашъи

инфиродин дар муҳити худ ва гурӯҳбандии онҳо ба сифати себ, санг, одамон ва ғайра доранд. Гарчанде ки фард ва маҷмӯа чизҳои хеле гуногун ба назар мерасанд, раванди гурӯҳбандӣ барои фард ва унсурҳои маҷмӯа бояд яқсон бошад. Ин дар моликияти зоҳиран универсалии забони инсонӣ инъикос ёфтааст: ҳамон морфема барои объектҳои инфиродин, ки ба категория тааллуқ доранд ва барои маҷмӯи объектҳои, ки аз онҳо ба ин категория мансубанд, истифода мешавад.

Дар забони англисӣ, морфемаи себ ҳам ба себҳои алоҳида ва ҳам ба маҷмӯи себ истифода мешавад. Дар қобилияти иловагӣ; онҳо метавонанд ба маҷмӯа кардиналият таъин кунанд, яъне онҳо гуфта тавонанд (ё тахмин кунанд) ки дар унсур чанд элемент ҳастанд. Ва зоҳиран ҳама забонҳо дароӣ системаҳои шумораӣ ба монанди ду ва ҳашт мебошанд.

Ҳар як шумораи нишони категорияи маҷмӯа аст, новобаста аз он, ки кадом аз себҳои маҷмӯа доранд. Масалан, ҳашт категорияи маҷмӯаҳоро дар бар мегирад, ки аз ҳашт элемент иборатанд. Биёед ду қаблаи Грэммиро тасаввур кунем. Яке аз исмиҳои умумӣ ба мисли себ ва паланг ва шумораҳои ду ва ҳашт, инчунин сифатҳои монанди бисёриҳо барои ҳарф задан дар бораи афрод ва маҷмӯаҳои истифода мекунад ва мефаҳмад, ки ин шаклҳо кофӣанд. Онҳо чизҳои мегӯянд, ба ман себ диҳед, хоҳ онҳо мехоҳанд, хоҳ як ё чанд, ва вақте ки ин муҳим аст, онҳо мегӯянд, ба ман ду себ ё ба ман чанд себ диҳед. қаблаи дигар, бо ин ё он сабаб, як зергурӯҳи аз себҳои ҳар вақте ки онҳо дар бораи маҷмӯа сухан мегӯянд, ба таври возеҳ зикр карданро оғоз мекунад, на як фард. Ҳамин тавр, онҳо мегӯянд, ки ба ман себ диҳед, баъзеҳо ҳар вақте ки аз як зиёд мехоҳанд ва ба ман себ медиҳанд, вақте ки онҳо мехоҳанд. Аммо вақте ки шумора вучуд дорад, онҳо баъзеҳоро тарк мекунад, зеро шумора равшан мекунад, ки зиёда аз як шумора пешбинӣ шудааст.

Ин амалия ба амал меояд ва дар ниҳоят ду чиз рӯй медиҳад. Аввалан, азбаски баъзеҳо иттилооти зиёд намедиҳанд, он зудтар ва беэҳтиётна талаффуз карда мешавад ва дар ниҳоят ҳама чизи боқимонда дар ибтидо с аст. Ин s ҳамчун талаффуз карда мешавад, ки гӯё қисми исмест, ки аз он пайравӣ мекунад ва он ҳатто ба овози телефони охири дар исми ассимилятсия карда мешавад, бинобар ин / z / дар себ талаффуз карда мешавад. Сониян, аз себҳои қабла гуфтани себро аҷиб меҳисобанд, ки ҳар вақте ки онҳо зиёда аз як чизро дар назар доранд, ҳатто вақте ки контекст возеҳ мекунад, ки онҳо ин корро мекунад. Ҳамин тавр, ҳоло онҳо мегӯянд, ки ба ман ду себ диҳед [3].

Гарчанде ки ин ҳикоя қомилан сохта аст, он чизро нишон медиҳад, ки зоҳиран бо ду намунаи забони муосир руҳ додааст. Забони англисӣ забони навӣ дуҷум аст. Вақте ки ба зиёда аз як себ ишора карда мешавад, гуфтан дар забони англисӣ ғайри имкон аст. Албатта, гуфтани себ як хел ғайри грамматикӣ аст, вақте ки танҳо ба як себ ишора мешавад.

Грамматикаи забони англисӣ дар тарзи истинод ба объектҳои фарқияти дуҷониба мегузорад: объектҳои инфиродин ва маҷмӯи объектҳои ба таври гуногун меноманд. Яъне, забони англисӣ дароӣ шумораи грамматикӣ бо ду арзиш ё категорияи грамматикӣ, танҳои ва ҷамъӣ мебошад. Исмиҳои англисӣ барои шумораи ҷамъ карда мешаванд ва ҷамъшавии шумораҳо ҳатмист. Ҳамин тариқ, се себ ва шумораи зиёди одамон дар забони англисӣ грамматикӣ нестанд. грамматикаи забон метавонад гӯяндагонро онро маҷбур кунанд, ки морфемаҳои муайянро дар контекстҳои муайян истифода баранд, ҳатто вақте ки онҳо ба маъноӣ ҳеҷ чиз мусоидат намекунад, ки дар ибораи се себ, морфемаи ҷамъ, -ҳо аслан ягон маълумот надорад; шумора аллақай возеҳ мекунад, ки зиёда аз се ишора карда мешавад. Яъне морфемаи грамматикаи зиёдтаст. Зиёдшавӣ хосияти маъмулии морфемаҳои грамматикӣ мебошад.

АДАБИЁТ:

1. Категорияҳо ва муносибатҳои грамматикӣ: Универсалият бар зидди хоси забон ва мушаххасоти сохтмон. Қутбнамои забон ва забоншиносӣ 3/1.441-479. Уилям. 1998.
2. Далелҳои забонӣ ва муаррифии ақлӣ. Забоншиносии маърифатӣ 9.51-73., А. (2000) Маъно дар забон. Оксфорд: Матбааи Донишгоҳи Оксфорд, В. Янис, Т. Маккой ва З.-С. Чжан, 17-34. Донишгоҳи давлатии Огайо. 1988.
3. Андозаи диахронӣ дар шарҳ. Шарҳи универсалҳои забон, ed. аз ҷониби J.A. Хокинс, 350-379. Оксфорд: Блэквелл., Р. К. (2006):
4. Дар бораи типология ва семантикаи пешгуиҳои ғайришафқалӣ. Номзади фанҳо. Диссертация, Донишгоҳи Осло., Грамматикаи забони англисӣ: Принсипҳо ва далелҳо / J.P. Каплан. - Englewood Cliffs, Нью Черсӣ: Prentice -Hall, Inc., 1995. - 438 саҳ., К. (2000)
5. Семантика. Басингсток: Палгрейв., В. (1995): «Таҳлили муносибатҳои замони аз ҷанбаи русӣ», Забон 71, саҳ. 669-695.
6. Ч. Бринтон, Сохтори забони англисии муосир: Муқаддимаи забоншиносӣ. Чон Бенчаминс, 2000, Ч. (1968).
7. Муқаддима ба забоншиносии назариявӣ. Кембрич: Нашри Донишгоҳи Кембрич. Конфронси дуҷуми давлатҳои Шарқӣ оид ба забоншиносӣ, нашр. аз ҷониби S. Choi, D. Оксфорд луғати грамматикаи англисӣ / E. Chalker, E. Weiner. - Донишгоҳи Оксфорд, 1994. - 448 с.
9. Забон ва забоншиносӣ: Мафҳумҳои асосӣ, нашри 2, нашр. аз ҷониби Питер Стоквелл Routledge, 2007, R.L.
10. Концепсияҳои калидӣ дар забон ва забоншиносӣ. Лондон: Routledge, 2004., Т. (1992) Грамматикаи ҳамаҷонибаи русӣ. Оксфорд: Блэквелл.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-109-112

PROFESSIONAL GAMES AND THEIR USE IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE

SATTOROVA SHAHNOZA

Bokhtar State University named after Nosir Khusrav, teacher of the Department of methods of foreign language teaching.

Republic of Tajikistan, Bokhtar, S. Aini Ave., 67

***Anatation.** Today, modern schools have educational methods that are not only educational in quality, but primarily in personality development. Modern education is aimed at preparing students to actively adapt to changes in the social situation. In English language classes, a special place is occupied by the form of lessons, which ensures the active participation in the learning of each student, the motivation of communication, the interest and motivation of learning the English language.*

The use of different teaching methods helps to strengthen the linguistic phenomena in the mind, to create an example of hearing and visual perception, to attract the interest and activity of students. Professional games teach social sensitivity in using the English language. The games have a positive effect on the development of perception, interest and enthusiasm of the students, they help to understand and master the English language. They contribute to the development of such qualities as independence, initiative, collective emotional training. Pupils work actively, enthusiastically, help each other, listen carefully to their friends, and the teacher only manages the classroom activities.

Today, modern schools have educational methods that are not only educational in quality, but primarily in personality development. Modern education is aimed at preparing students to actively adapt to changes in the social situation. In English language classes, a special place is occupied by the form of lessons, which ensures the active participation in the learning of each student, the motivation of communication, the interest and motivation of learning the English language. Such problems can be solved by the method of educational games. During the game, all the possibilities of a person, especially children, are fully revealed. The game is a special organizational activity that requires emotional and mental strength. The game involves making the necessary decisions - what to do? What is necessary to say? How to win? The intention to solve these problems activates the intellectual activity of the students, and if at this time the students speak a foreign language again, the game acquires a rich educational icon.

The English language lesson is a certain social circle in which the teacher and the student walk with a special social relationship between each other, the educational process is the cooperation of all participants, the learning success is the result of the collective use of all educational opportunities. Role-playing games provide great opportunities to activate the reading process and are one of the methods used by the group. He is actively involved, and teaches a foreign language in a practical way.

Role-playing games are a conditional representation of the real actions of people by the participants of the game, and create conditions for real communication. The effectiveness of education here depends on it, first of all, it is the goal, increasing interest in the lesson. The game can turn from fun and relaxation into education, into creativity, into a type of human relationship.

He has been interested in role-playing games as a method of teaching English since long ago. Exercises in the form of - read in roles, - make a scene, dialogue occupy one of the strongest places in the world of methodical methods, as in the course of the story (dramatization) understanding of the full meaning and content of the piece (text) and reception of speech material takes place. . In this diploma work, role-playing games are considered as situational and variant exercises, the emergence of opportunities for multiple repetition of a speech pattern in conditions close to a real speech conversation with all its characteristics, that is, with emotions, purposefulness and speech effects. The use of role-playing games helps in the development of communication skills, facilitates the effective

acceptance of language program materials, provides the direction of practical learning, and helps to introduce insignificance, narrowness, boredom, and formalism from the educational and educational process in school.

Role-playing in a group of children provides endless opportunities to recreate various life relationships that people experience in their real lives.

One of the main conditions for the successful formation of lexical skills is the implementation of exercises with a limited number of problems. These exercises can include the form of game exercises or the situation and make the vocabulary learning process interesting. In addition to this game, it is possible to use new materials in the conditions of communication close to the normal situation - in every game there is an element of surprise, from this point of view, speech happens spontaneously.

In the method of teaching a foreign language, the motivation of students in the course of reading, participation in various activities during the lesson and after the lesson can be seen. Many well-known psychologists who are engaged in the study of children's psychology, such as A.N. Leontiev, DB Elkonin, consider the game as the main activity of school-aged children. The use of game moments in lessons is a very effective method of teaching, it increases interest, reduces fatigue, and at the same time increases the speed of the lesson. There are many different types of games according to categories and types: oral and written, grammatical and orthographic, lexical and phonetic, joint games, speech activity and communicative cooperation, formal, individual and group games, quiet and dynamic.[24]

Many teaching methods are used in modern pedagogical practice. When separating them, the teacher faces serious difficulties. Therefore, there is a need for classification, which helps to determine the methods of general and special, original and casual education, and thus for purposeful and effective use.

Also, conducting didactic games allows slow-reading students to show their creative abilities in front of their advanced classmates. Even if the performance of one of the conditions of the conducted game by slow learners is on the one hand a success of the teacher, on the other hand it will be a serious impetus for their further activities. Now let's consider several types of organization of didactic games.

Puzzle game. This game allows the teacher to determine to what extent the students have mastered the alphabet. The way of conducting it is as follows. We divide students into groups (divide into several groups it is up to the teacher himself). We will give each group the English alphabet, in which numbers and letters are written separately and letters are mixed. The task or condition of the game is to pick the letters in alphabetical order. The winner is the group that completes the task first. This game can also be played with English voices. Since the sounds do not have a specific order, the task can be as follows: divide the vowels into groups (vowels, consonants, diphthongs). Puzzle game can be used to develop spelling skills and to memorize vocabulary. For this, we write the words on paper, then cut it, and mix each letter separately. Then, we give the students a picture or their Tajik version and instruct them to make the given word with the given letters. To make the task more difficult, one or two additional letters can be added to each word. It depends on the creativity of the teacher and the ability of the students.[15]

Also, to check the students' vocabulary, using the game - Field of Miracles, which is known among us as Pole of Miracles, can give good results. Colorful conduct of this game depends on the teacher. He can organize this both individually and between groups. The terms and conditions of this game are known to everyone and do not need to be explained.

In the topics of Weather, Seasons, it is possible to play The Seasons game. We will divide the students into four groups and name each of them with the names of the seasons: spring, summer, autumn, winter. Then, on the blackboard, we write the words related to the topic, such as rain, snow, flowers, cold, warm, hot, swimming, skiing, skating, snowman, snowball, blossom, etc., as well as the names of the months. The task will be as follows: write the words belonging to your group. For example, the winter group writes: snow, cold, skiing, etc. In this game, several types of tasks are

given and points are given for each of these tasks it is possible to give separately and finally add up the points and determine the winner. If the first task is to find related words, it is necessary to give one point to each found word.

The second task of this game is as follows: write down the natural events occurring in your season and your holidays. For example, the spring group writes: It often rains. We celebrate Mother's Day and more. Two points can be given to each correct sentence, and one point can be given to sentences that are correct in content and have spelling or grammatical errors.

The third task: on the blackboard write sentences that are incorrect in content, such as There are 11 months in the year. We write Winter is the warmest season and the like (the teacher can divide these sentences into groups to save time). Correction of sentences is given. Groups get one point for each sentence they correct.[18]

The ball can be used in the fourth condition of the game in order not to let the students get bored sitting in one place, as well as to develop their agility and attentiveness. Depending on the size of the educational classroom and the number of students, we gather them into one period. If the classroom is large, the appropriate place is next to the blackboard. It is possible to gather around the perimeter of the small classroom.

A republic that expands its relations with foreign countries needs specialists who know a foreign language as a means of communication. This, in turn, affects the change and determination of the goals of learning foreign languages in various educational institutions.

Now, special attention is paid to the study of foreign languages, especially English, in higher schools and schools of general education. Teachers are trying to effectively implement the educational process using modern methods. Such as the implementation of communicative, interactive, intensive and similar methods.

In order to activate students, a number of teachers pay attention to the organization of various educational games in English classes. This is not without reason, because the game is one of the most effective ways to learn English nowadays. It provides good conditions in classes and eliminates the fatigue of students. The game ensures the active participation of students in the process of teaching English, increases their interest in learning the language. The game that children need creates conditions that increase the sense of responsibility, creativity and independent thinking of students.

It develops students' linguistic memory and speeds up their speech. All this happens at that speed, if the teacher can manage the game correctly. Although the game is played in a short period of time, it is able to organize the environment of the language. During the game, students only think about the game from a mental point of view and can see the process of using their knowledge in practice. This leads to the development of cognitive processes, especially attention, observation, perception, memory, thinking and speech of students.

During the game, solving problems, being able to overcome this or that game gives pleasure to the students. Therefore, overcoming language and speech problems, students turn learning English through play into a creative work. At the beginning, it will make the students interested in the game, and then the interest in the language will be covered. Now we will give some examples from the experience of conducting role-playing and professional games during the test lessons of students at the first level of language learning, that is, in the third and fourth grades.

It should be emphasized that this or that type of game is based on the requirements of the educational program, according to which the students of the third and fourth grades already express their opinion in the range of seven to eight sentences and make a dialogue in the range of six to seven sentences. they can have the skills and ability to read texts corresponding to this level.[15,16]

As for grammatical subjects, they know the present modal constructions -can, may, must, make sentences in the form of present and continuous tenses, have mastered quantitative and ordinal numbers as much as possible.

Also, two types of cards should be prepared for playing the game. Group-A card consists of nouns, and group-B card consists of two types of adjectives. The class is divided into two groups. Group-B reads the adjectives in turn, group-A must name the appropriate nouns faster. For each

correct answer, one point is given to the group. In the process of role-playing and professional games, students become very interested and become different people, they create the roles of people of different professions (doctor, tourist, teacher, translator, etc.).

The game-exercise is widely used in English language classes. This is a game that is used as a speech exercise. As we know, the exercises are linguistic, speech, preparatory and creative. Preparatory games are divided into lexical, grammatical and phonetic games. For example, the game "Who knows the most words"? The presenter asks each student the words in English.

Pupils of subgroups take turns writing words in English on the blackboard. The presenter should know the translation of the words himself. Points are given for each answer. Another game is grammar. Name – Repeat and add. The condition of the game is as follows: the teacher announces the topic and the game is conducted on this topic. Example: The teacher expresses a sentence: I have a pen. Students should add appropriate adjectives to the nouns in the sentences. I have a red pen. A second reader adds. I have a nice red pen. Experience proves that the use of game moments at the first level of education makes students relatively active, makes them unprepared for the forms of group and collective work, awakens curiosity and interest, develops students intellectually and aesthetically.[23]

Again, it is impossible without a presenter because the role of the presenter is very important, but the role he plays as a teacher should be an interesting and passionate role for others. For example, the advantage of the next game depends on how the teacher behaves, and directly his role in this game has a good advantage.

REFERENCES

1. Anikeeva, N.P. Education through play: textbook / N.P. Anikeeva. – M.: Education, 2008. – 237 p.
2. Akhmetov N.K., Khaidarov Zh.S. Game as a learning process. – Alma-Ata: Knowledge, 1985. – 38 p.
3. Akhmetova N. Grammar games // English language. Supplement to the newspaper - September 1. – 2004. – No. 34. – p. 6 – 9.
4. Barashkova E.A. English grammar. Games in the lesson: 5th grade: to the textbook by V.P. Kuzovlev and others -English-5 / E.A.Barashkova. – M.: Publishing House-Exam, 2007. – 269 p.
5. Bim I. L. Some current problems of modern teaching of foreign languages // Institute of Foreign Languages. – 2001, No. 4. – P. 57-60.
6. Bruner J. Psychology of cognition. Beyond immediate information. – M.: Progress, 1972. – 412 p.
7. Butko V. Language games in English lessons // Institute of Foreign Languages. – 1988. – No. 4. – P. 54 – 55.
8. Vitlin Zh.L. Modern problems of teaching foreign language grammar // Foreign Language School. – 2000. – No. 5. – P. 23 – 26.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-113-116

UDK 81-114.2

O‘ZBEK TILIDA POLISEMANTIK SO‘ZLAR ASSOTSIATIV MAYDONI

NARGIZA SHIXNAZAROVNA AXMEDOVA

O‘zbek va sharq tillari kafedrası

Oriental universiteti

Toshkent, O‘zbekiston

dotsent, filologiya fanlari nomzodi

Аннотация. Ushbu maqolada o‘zbek tilida ko‘p ma‘noli so‘zlar assotsiativ maydoni, unda bosh ma‘no va ko‘chma ma‘no bilan bog‘langan so‘zlarning ishtiroki, maydonning markazi va chegarasidan o‘rin olgan birliklar tahlil qilingan, o‘ziga xos xususiyatlari ko‘rsatib o‘tilgan. Assotsiativ birliklar orqali sintaktik birikuvlarning hosil qilinishi, assotsiativ maydon birliklari munosabati tahlilga tortilgan.

Калит so‘zlar: assotsiativ tilshunoslik, assotsiativ tajriba, assotsiativ birliklar, assotsiativ maydon, assotsiativ munosabat, stimul so‘z.

Аннотация. В данной статье анализируется ассоциативное поле многозначных слов в узбекском языке, участие в нем слов, связанных главным значением и переносным значением, единицы, расположенные в центре и на границе поля, показаны их отличительные особенности. К анализу были привлечены генерация синтаксических соединений через ассоциативные единицы, отношение ассоциативных полевых единиц.

Ключевые слова: ассоциативная лингвистика, ассоциативный опыт, ассоциативные единицы, ассоциативное поле, ассоциативное отношение, слово-стимул.

Annotation. This article analyzes the associative field of polysemous words in the Uzbek language, the participation in it of words connected by the main meaning and figurative meaning, units located from the center and border of the field, its distinctive features are shown. The analysis involved the generation of syntactic compounds through associative units, the ratio of associative field units.

Key words: associative linguistics, associative experience, associative units, associative space, associative relation, stimulus word.

Assotsiativ yondashuv, assotsiativ tahlil natijalari til materiallarini uning egasidan alohida o‘rganishga yo‘l qo‘ymaydi. Assotsiativ tahlil asosida muayyan til egalarining voqelikni idrok etishi, kognitiv bilimi, lisoniy qobiliyati, lisoniy xotirasi imkoniyatlari, leksik birliklari zahirasi o‘rganiladi.

Assotsiativ tilshunoslikning asosiy tushunchalaridan biri assotsiativ maydon hisoblanadi. Assotsiativ tajribada turtki so‘zga javoban shaxs tasavvurlari, hayotiy tajribasi, bilimi, qarashlari, yashash va turmush tarzi bilan bog‘liq holda biri-birini esga soladigan, o‘zaro uyg‘unlashadigan so‘z, so‘z birikmasi, gaplar majmuyidan assotsiativ maydon yuzaga keladi. Assotsiativ maydon, uning yuzaga kelishi, o‘ziga xos xususiyatlari, rus tilshunosi Ю.Н. Караулов, o‘zbek tilshunosi D.Lutfullayevalar tomonidan o‘rganilgan. Ассоциатив майдон – инсоннинг нафақат вербал хотираси (билимлари) фрагменти, балки тилдаги семантик ва грамматик муносабатлар, шунингдек, онгдаги образлар, мотивлар ва у ёки бу маданият вакиллари баҳосининг фрагментидир.

Tilshunos D.Lutfullayeva fikriga ko‘ra “ассоциатив майдон – структур жиҳатдан лексикографик хусусиятга эга бўлган, моҳиятан инсон онгда акс этган муайян воқелик, унинг ҳамроҳлари образининг вербал ифодаси, у ҳақдаги тасавури, билимларини намойиш этувчи тилнинг ўзаро ассоциатив боғланган семантик ва грамматик муносабатдаги бирликлари йиғиндидир”.

Англашиладики, *ассоциатив майдон* мураккаб тузилишга ега бўлган, тил эгаларининг олам ҳақидаги тасаввурлари асосида ўзаро ассоциатив боғланган бирликлар мажмууидир. Ассоциатив майдон ҳам индивидуал, ҳам тил эгалари жамоасига хос тасаввурларни ифода этувчи турли сатҳ бирликларининг йиғиндисидир.

Assotsiativ maydon so'zlarining assotsiativ ma'nosini tekshirishda, tilning leksik tarkibi, undagi o'zgarishlarni aniqlashda, leksik birliklarning o'zaro paradigmatic, sintagmatic aloqasini kuzatishda muhim ahamiyatga ega. Assotsiativ maydondan turtki so'zning sinonimlari, antonimlari, paronimlari, uyadoshlari, o'zakdoshlari, ko'chma ma'nolari, u bilan makon va zamonda bog'lanishga ega bo'lgan birliklar, so'z birikmalari, gaplar, maqol va matallar ham o'rin oladi. Biz quyida ko'p ma'noli so'z bo'lgan bosh so'zi asosida hosil bo'lgan assotsiativ maydon birliklarini tahlil qilamiz.

Bosh – tananing bo'yindan yuqoridagi qismi, kalla, asosiy a'zo, odam, inson, hayvon, odamning kompyuteri, odamning o'ylaydigan a'zosi, oyoq, yuz, jag', ko'z, quloq, burun, qosh, soch, bo'yin, yelka, tana, gavda, peshona, bosh kiyim, shapka, do'ppi, qalpoq, ro'mol, salla, rahbar, lider, bosh vazir, bosh vrach, asosiy, bosh harf, bosh barmoq, so'ngi, oxiri, aqlli, aqlsiz, ahmoq, aqlga to'la, dumaloq, uzunchoq, qiyshiq, katta, kichik, eng muhim, bosh farzand, bosh kelin, miya, aql-hush, fikr, zehn, oltin bosh, boshliq, boshlamoq, boshlovchi, boshpana, o'ylamoq, ishlatmoq, boshli, boshsiz chavandoz, boshlang'ich, boshi og'rimoq, boshog'rig'i, boshi aylanmoq, boshini tik tutmoq, boshga tushmoq, boshdan kechirmoq, boshidan o'tkazmoq, boshiga solmoq, yuvmoq, shampun, bosh og'ritmoq, boshi o'nta, bosh qotirmoq, ikki bosh qo'y, ko'chaning bu boshi, oila boshi, davraning boshi, ishning boshi, yurtboshi, Mirziyoyev, boshi berk ko'cha, "Boshi-kefi yo'q", bir bosh uzum, bir bosh karam, bir yostiqa bosh qo'ymoq, bir yoqadan bosh chiqarmoq, biror ishning boshini ushlamoq, boshiga yetmoq, boshga bitgan balo, boshida tayoq sinmoq, boshi osmonga yetmoq, "Baliq boshidan sasiydi", "Odam ko'rki - bosh", "Boshing toshdan bo'lsin", "Boshing omon bo'lsin", boshini aylantirmoq, boshini yemoq, boshini ikkita qilmoq, boshini silamoq, boshini qovushtirmoq, boshi ochiq, boshi qorong'i, boshi qotmoq, bosh ko'tarib yurmoq, bosh ko'tarmoq, bosh olib ketmoq, boshi oqqan tomonga ketmoq, meningit, boshiga urmoq, boshiga kiymoq, boshiga ro'mol o'ramoq, bosh ustiga, bosh egmoq, bosh qashimoq, bosh qo'shmoq "Ishi boshidan oshib yotibdi" oyog'iga bosh urmoq, "Do'st boshga boqar, Dushman – oyoqqa", "Boshga tushganni ko'z ko'rar", "Tog'ning ko'rki tosh bilan, odam ko'rki bosh bilan" "Yaxshi yigit – davraning boshi", "Yomonga bosh bo'lguncha, yaxshiga yo'ldosh bo'l", "Bir boshga bir o'lim", "To'yning boshi – boshlanguncha", "Er boshiga ish tushsa".

I. Assotsiativ maydonda *bosh* leksemasi quyidagi birliklar bilan paradigmatic munosabatga kirishadi:

- 1) sinonimik munosabat: *kalla, odamning kompyuteri*;
- 2) qarama-qarshi ma'no ifodalashi:
 - a) antonimik munosabat: *bosh-oyoq, boshi - so'ngi, boshi – oxiri, katta, kichik*;
 - b) enantiosemik munosabat: maydondan o'rin olgan *ko'chaning boshi* enantiosemik birligi ham ko'chaning boshlang'ich nuqtasiga, ham tugash nuqtasiga nisbatan qo'llanadi;
 - c) ko'chma ma'nolari bilan munosabatga kirishadi: *rahbar, lider, bosh vazir, bosh vrach, asosiy; aql-hush, fikr, zehn*;
- 2) uyadoshlik munosabati: maydondan bosh so'zi bilan bir uyaga mansub *qo'l, yelka, oyoq* so'zlari ham o'rin olgan;
- 3) tur-jins munosabati: *inson a'zosi*;
- 4) qism-butun munosabati: *bosh – soch, peshona, yuz, ko'z, quloq, og'iz; bosh – odam, bosh – hayvon*.

II. Assotsiativ maydon birliklarining grammatik-struktur belgilari:

Bosh leksemasi assotsiativ maydonida *turtki so'z + assotsiativ birlik* munosabatida quyidagi aloqa-bog'lanish turlari kuzatiladi:

Tobe aloqa usullari: a) boshqaruv usuli. Boshqaruv usuli *bosh* turtki so'zi bilan assotsiativ bog'langan *tutmoq, qashimoq* javob reaksiyasining o'zaro sintagmatic munosabatida kuzatiladi. Ya'ni: *boshini tik tutmoq, bosh qashimoq*;

b) moslashuv usuli: *ko'chaning bu boshi, oila boshi, davraning boshi, ishning boshi, odamning kompyuteri*.

c) bitishuv usulida: *boshsiz chavandoz, bosh harf, bosh barmoq, bosh vazir, bosh vrach, asosiy a'zo*.

Assotsiativ maydonda struktur jihatdan quyidagi tuzilishli birliklar o'rin olgan:

sodda so'z shaklidagi assotsiatsiyalar: *kalla, odam, inson, hayvon oyoq, yuz, jag', ko'z, quloq, burun, qosh, soch, bo'yin, yelka, tana, gavda, peshona* kabilar;

qo'shma so'z shaklidagi assotsiatsiyalar: *boshpana, boshog'rig'i*, kabilar;

birikma shaklidagi assotsiatsiyalar: *tananing bo'yindan yuqoridagi qismi, odamning o'ylaydigan a'zosi* kabilar;

turg'un birlik (ibora) shaklidagi assotsiatsiyalar: *boshi aylanmoq, boshga tushmoq, boshdan kechirmoq, boshidan o'tkazmoq, boshiga solmoq, boshi o'nta, bosh qotirmoq, biror ishning boshini ushlamoq, boshga bitgan balo, boshida tayoq sinmoq, boshi osmonga yetmoq, boshini yemoq, boshini ikkita qilmoq, boshini silamoq, boshini qovushtirmoq, boshi ochiq, boshi qorong'i, boshi qotmoq, bosh olib ketmoq, boshi oqqan tomonga ketmoq* va boshqalar.

maqol va matallar: *“Do'st boshga boqar, Dushman – oyoqqa”, “Boshga tushganni ko'z ko'rar”, “Tog'ning ko'rki tosh bilan, odam ko'rki bosh bilan” “Yaxshi yigit – davraning boshi”, “Yomonga bosh bo'lguncha, yaxshiga yo'ldosh bo'l”, “Bir boshga bir o'lim”, “To'ying boshi – boshlanguncha”, “Er boshiga ish tushsa”*.

III. Assotsiativ maydon birliklarining derivatsion xususiyatlari. Assotsiativ maydonda *bosh* leksemasi asosida yasalgan quyidagi birliklar uchradi: *boshliq, boshlamoq, boshlovchi, boshli, boshsiz*.

IV. Assotsiativ maydon birliklarining pragmatik xususiyatlari. Assotsiativ maydonda o'ziga xos konnotativ birliklar o'rin olgan bo'lib, ularning ayrimlari *bosh* leksemasi bilan bevosita bog'liq: *odamning kompyuteri*. Ushbu birlik ko'chma ma'noda konnotatsiya ifodalashga xizmat qilgan.

Bosh leksemasining assotsiativ maydonidan o'rin olgan *bir yostiqa bosh qo'yimoq, boshini ikkita qilmoq, boshini qovushtirmoq, boshi ochiq* kabi birliklar milliy-madaniy xususiyatga egaligi bilan o'ziga xos ahamiyat kasb etadi.

Ma'lumki, tildagi ma'noli birliklar semantikasi, tabiiy ravishda, yondosh ma'nolar (yaqin, zid, o'xshash ma'nolar) orqali ochib beriladi. Masalan, *oq* leksemasining ma'nosiga *qora* leksemasining ma'nosi asosida aniqlik kiritiladi. Bu jarayonda til birligining assotsiativ ma'nosi muhim o'rin tutadi. Leksemaning assotsiativ ma'nosi leksik ma'no kabi so'z orqali reallashadi, biroq leksik ma'no leksemada o'z ifodasini topsa, assotsiativ ma'no til egalari lisoniy ongida muayyan leksik birlik bilan bog'liq tarzda shakllanadi. Assotsiativ ma'no leksemaning nafaqat semantik jihati, grammatik shakli, intonatsion xususiyati, so'z yasaliş strukturasi, uslubiy, dialektal belgisi kabi lingvistik omillar, balki ekstralingvistik omillar asosida ham hosil bo'ladi. [1.17.] Шунингдек, ассоциатив майдонда сўзнинг изоҳли луғатларда акс этмаган ассоциатив маъноси, маданий семаси, шеваларга хос маъно қирралари ҳам ўз ифодасини топади.[botir, 69]

Demak, *bosh* leksemasi assotsiativ maydonida maydonga mansub birliklar sinonimik, antonimik, enantiosemik, antisemik, omonimik, uyadoshlik, tur-jins va darajalilik asosida paradigmatic munosabatga kirishadi. Assotsiativ maydonni grammatik-struktur belgilari, derivatsion va pragmatik xususiyatlari asosida o'zaro bir tizimga uyushadigan birliklar tashkil etadi.

ADABIYOTLAR RO‘YXATI:

1. Лутфуллаева Д. Ассоциатив тилшунослик назарияси. – Тошкент: Meriyus, 2017. – 140 б.
2. Tojiboyev B. O‘zbek tili milliy-madaniy birliklarining assotsiativ tadqiqi.- Toshkent, 2020
3. Нурмонов А. Парадигма ва унинг оламнинг лисоний манзарасига муносабати. Танланган асарлар. III жилд. -Тошкент: Akademhashr, 2012, Б.98.
4. Лутфуллаева Д. Ассоциатив тилшунослик назарияси. – Тошкент: Meriyus, 2017.
5. Ahmedova Nargiza Shikhnazarovna. EXPRESSION OF THE FAMILY CONCEPTION IN UZBEK LANGUAGE// ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal, Vol. 10, Issue 12, December 2020. pp. 746-750.
6. Akhmedova Nargiza Shikhnazarovna. Expression of the concept of motherland in uzbek language // Theoretical & Applied Science. International Scientific Journal. – Filadelfiya, 2020. Issue: 05 Volume: 85 (Published: 30.05.2020) <http://www.t-science.org/conf/2020/05-2020-7>
7. Лутфуллаева Д., Давлатова Р., Тожибоев Б. Ўзбек тили ассоциатив луғати. – Ташкент, 2019.
8. Akhmedova Nargiza Shikhnazarovna. Linguo-cultural characteristics in uzbek referential units //EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (SJIF Impact Factor :5.614) Volume: 6 Issue: 1 January 2020. https://eprajournals.com/jpanel/upload/914pm_31.EPRA%20JOURNALS%20-3950
9. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. Изд.2 – М.: УРСС, 2010. – 328 с.
10. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т.2. От реакции к стимулу / Ю.Н.Караулов, Г.А.Черкасова, Н.В.Уфимцева, Ю.Н.Сорокин, Е.Ф.Тарасов. – М.: ООО «Издательство Астрель». 2002. – 992 с.
11. Русский ассоциативный словарь: В 2 т. Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов / Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. и др. - М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. - 784 с.
12. Караулов Ю.Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста. – М., 1999 б.
13. Akhmedova N. The Role of Associative Units in the Creation of the Uzbek Language Corpus // European Journal of Innovation in Nonformal Education (EJINE) Volume 4 | Issue 5 | May - 2024 ISSN: 2795-8612, P 26-29
14. Akhmedova N. The Associative Field Of Words Denoting Evaluation In The Uzbek Language // American Journal of Science and Learning for Development. – Volume. 2 No 12 (2023): ISSUE 12. ISSN – 2835-2157. P11-114

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-117-119

İSPAN DİLİNDƏ ƏRƏB ALINMALARI İLƏ OLAN IDIOMLAR

LALƏ BALADADAŞ QIZI İBADOVA

b/m, Azərbaycan Dillər Universiteti
“Tərcümə” fakültəsi “Roman
dillərinin tərcümə nəzəriyyəsi və praktikası”
kafedrasında ispan dili üzrə baş müəllim
Bakı şəhəri, Təbriz küçəsi 81

***Açar sözlər:** Ərəb mənşəli idiomlar, dil və mədəni əlaqələr, leksik uyğunlaşma, semantik dəyişikliklər*

IDIOMS WITH ARABIC DERIVATIVES IN SPANISH

LALA B. İBADOVA

***Summary.** Idioms of Arabic origin in Spanish show not only historical connections, but also the richness and diversity of the language. These idioms, besides being frequently used expressions in everyday life, are living witnesses of Spain's heritage from Arab culture. Their preservation and research is important for a better understanding of language and intercultural relations.*

***Key words:** Idioms of Arabic origin, language and cultural connections, lexical adaptation, semantic changes.*

ИДИОМЫ С АРАБСКИМИ ПРОИЗВОДНЫМИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

ЛАЛА Б.ИБАДОВА

***Резюме.** Идиомы арабского происхождения в испанском языке демонстрируют не только исторические связи, но также богатство и разнообразие языка. Эти идиомы, помимо того, что они часто используются в повседневной жизни, являются живыми свидетелями наследия Испании в арабской культуре. Их сохранение и исследование важны для лучшего понимания языка и межкультурных отношений.*

***Ключевые слова:** Идиомы арабского происхождения, языковые и культурные связи, лексическая адаптация, семантические изменения.*

***Giriş.** İspan dili tarixi ərzində bir çox mədəniyyətlərin təsiri ilə zənginləşmişdir və ərəb mədəniyyəti bu təsirlərin ən güclülərindən biridir. Ərəblərin Əndəlüs dövründə İspaniyada apardığı mədəni dəyişikliklər yalnız söz səviyyəsində deyil, həm də idiomatik ifadələrdə özünü göstərmişdir. Ərəb mənşəli idiomlar bu gün də ispan dilinin gündəlik istifadəsində geniş şəkildə işlədilir və onların mənaları tarixi və mədəni əlaqələri əks etdirir.*

Bu məqalədə İspan dilindəki ərəb mənşəli idiomlar araşdırılır, onların mənşəyi və istifadəsi təhlil edilir.

Ərəb mənşəli idiomların gündəlik dildə rolu

Ərəb mənşəli idiomlar ispan dilində emosional və məcazi mənaları ifadə etmək üçün istifadə olunur. Bu idiomların kökləri Əndəlüs dövrünə gedib çıxır və onlar mədəniyyətlərarası əlaqələrin dil üzərindəki təsirini göstərir. Çox vaxt bu idiomlar gündəlik həyatın müxtəlif aspektlərini təsvir etmək üçün işlədilir və dilin rəngarəngliyini artırır.

Ərəb Mənşəli İdiomların Nümunələri

1. Dua və ümid ifadələri:

- “Ojalá” – “Kaş ki”: Bu ifadə ərəb dilindəki “inshallah” (Allahın izni ilə) sözündən törəmişdir, arzu və ümid bildirmək üçün istifadə olunur.

Nümunə: “Ojalá que mañana no llueva.” (Kaş ki sabah yağış yağmasın.)

“Ojalá” sözü həmçinin “y” birləşməsindən sonra istifadə olunur və xüsusən də Meksika, Mərkəzi Amerika və Karib dənizi bölgəsində: «Ojalá y encuentren a los culpables» (Güemes Soñar [Méx. 2011]).-“Ümid edirəm ki, günahkarları tapacaqlar” (Güemes Soñar [Méx. 2011]). İspaniyada bu son istifadə bu gün bəzi ərəzələrdə populyar nitqlə məhdudlaşır.

2. “Zaman və səbr ifadələri”

- “Hasta mañana” – “Sabaha qədər”. Ərəb mənşəli “hasta” (həttə, qədər) sözü ilə işlənən bu ifadə gündəlik sağıllaşmalarda geniş istifadə edilir.

- Nümunə: “Nos vemos, hasta mañana.” (Görüşürük, sabaha qədər.)

3. “Gündəlik Məişət İfadələri”

- “No vale un camino” – “Heç bir şeyə dəyməz”. Buradakı “camino” (zirə) sözü ərəb mətbəxindən gəlir və dəyərsiz bir şeyi ifadə etmək üçün işlədilir.

- Nümunə: “Ese consejo no vale un camino.” (Bu məsləhət heç bir şeyə dəyməz.)

4. “İradə və tədbir ifadələri”

- “Quien tiene boca se equivoca” – “Ağzı olan səhv edər”: Bu ifadə, hər kəsin səhv edə biləcəyini vurğulamaq üçün işlədilir və ərəb hikmətli ifadələrindən təsirlənmişdir.

- Nümunə: “No te preocupes, quien tiene boca se equivoca.” (Narahat olma, ağzı olan səhv edər.)

5. “İnşaat və Ev İfadələri”

- “Estar en su alcázar” – “Öz qalasında olmaq”: Burada “alcázar” (qala) sözü ərəb mənşəlidir və insanın özünü rahat hiss etdiyi yeri təsvir edir.

Nümunə: “Después del trabajo, estoy en mi alcázar.” (İşdən sonra öz evimdəyəm.)

Ərəb idiomlarının xüsusiyyətləri

1. *Mədəni yaddaş*: Ərəb mənşəli idiomlar ispan dilində tarixi yaddaşın və mədəniyyətlərarası mübadilənin daşıyıcısıdır. Onlar, keçmişin izlərini saxlayaraq, bu gün də dilin bir hissəsi olaraq yaşayır.

2. *Leksik və semantik uyğunlaşma*: Ərəb mənşəli idiomlar ispan dilində morfoloji və semantik dəyişikliklərə uğrayaraq gündəlik istifadəyə uyğunlaşdırılmışdır.

3. *Dil zənginliyi*: Bu idiomlar dilin ifadə gücünü artırır, çünki onlar yalnız söz səviyyəsində deyil, həm də məcazi və emosional ifadələrdə istifadə olunur.

Nəticə

İspan dilində ərəb mənşəli idiomlar yalnız tarixi əlaqələri deyil, həm də dilin zənginliyini və çoxşaxəliliyini göstərir. Bu idiomlar, gündəlik həyatda tez-tez işlədilən ifadələr olmaqla yanaşı, İspaniyanın ərəb mədəniyyətindən aldığı irsin canlı şahidləridir. Onların qorunması və araşdırılması, dil və mədəniyyətlərarası əlaqələrin daha yaxşı başa düşülməsi üçün vacibdir.

ƏDƏBIYYAT SIYAHISI:

1. Corriente, F. (1999). *Diccionario de Arabismos y Voces Afines en Iberorromance*. Madrid: Gredos.
2. Penny, R. (2002). *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Lapesa, R. (1981). *Historia de la Lengua Española*. Madrid: Gredos.
4. Wright, R. (2010). *The Transcription of Arabic in Medieval Spanish*. Leiden: Brill.
5. Dozy, R. (1869). *Glossaire des mots espagnols et portugais dérivés de l'arabe*. Leiden: Brill.
6. Echevarría, A. & Páez, M. (2004). *Andalusia: A History of Cultural Interactions*. Granada: Alhambra Press.
7. Bunton, A. & Garcés, M. (2013). *The Arabic Influence on European Languages*. Oxford: Oxford Linguistic Studies.
Elmi Məqalələr və Araşdırmalar
8. Roth, N. (1994). "The Influence of Arabic on Medieval Spanish Culture." *The Journal of Medieval Iberian Studies*, 26(2), 121-145.
9. Montaner, A. (2001). "Arabismos en el Léxico de Uso Diario del Español." *Revista de Filología Española*, 81(3), 45-78.
10. Corriente, F. (2008). "Andalusi Arabic as a Source for Modern Spanish Lexicon." *Iberoromania*, 38, 23-42.
11. Eckhart, R. (2015). "Morphological Integration of Arabic Words into Spanish Idioms." *Lingua Iberica*, 32(5), 87-103.
12. Martínez, J. A. (1996). "La Huella Lingüística Árabe en el Español Moderno." *Actas del Congreso de Filología Hispánica*, Salamanca, 1996.
Online Resurslar və Platformalar
13. Real Academia Española (RAE)
<https://www.rae.es>
İspan dilində ərəb mənşəli sözlərə dair lüğət məlumatları.
14. Linguistic Bibliography Online
<https://www.linguisticbibliography.com>
Ərəb təsirini araşdırmaq üçün müasir və klassik dilçilik mənbələrinə çıxış imkanı.
15. Medieval Iberian Texts Project
<https://www.mit.edu/medievaliberiantexts>
Əndəlüs dövrünə aid qədim mətnlər və lüğət materialları.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-120-124

GRAMMAR-TRANSLATION METHOD IN LANGUAGE TEACHING

SUVONQULOVA AZIZA ERGASHOVNA

The teacher of Bokhtar State University named after Nosir Khusrav, at the Department of methods of teaching of foreign languages. Republic of Tajikistan, Bokhtar, S. Aini Ave., 67

Annotation. *Direct method is the method of teaching English through conversation, discussion and reading without use of the pupil's language, without translating and without the study of formal grammar. In this the student is encouraged to think directly in English. Its merit is that it is an interesting method as it involves many activities. It helps to make understanding of English easier. In this method time and energy which are needed in teaching through mother tongue are saved, as there is a direct contact established with the object that is introduced. The students are never dull in this of teaching.*

Key words: *Direct method, modern pedagogical, information technologies, through conversation, involves. mother tongue, encouraged.*

The grammar translation method looks upon language learning as an intellectual activity. Until twenty-thirty years ago, this method was commonly used in Europe to teach Latin in schools. For a long time, it was uncritically assumed that this was the only way languages should be taught. It was transferred to the teaching of modern languages when they were introduced into schools, first as an optional and then as a compulsory subject. In a typical Grammar Translation class the main focus is on reading and writing, with little attention being given to speaking or listening. The method consisted of giving the pupils grammatical rules and paradigms. Paradigms are lists of forms arranged according to a grammatical pattern.

This method is called the translation method. It is also called as the classical method. It is the oldest method of teaching English. It is used widely in Indian schools. This method has two philosophical bases i.e. Grammar is the soul of language and a foreign language can be easily learnt through translation. This method as Tickoo said: "came to English Language teaching in most of Asia in general and India in particular with support in the long- established tradition of teaching classical languages in the United Kingdom. The system of education in the country served as a model for schools in most of its colonies. The psychological beliefs that prevailed then were (a) that classical languages with their intricate systems of grammar were capable of training human faculties including memory, and (b) that learning these languages was part of a truly liberal education. Teaching and learning primarily aimed at the ability to read full texts rather than to communicate orally in everyday situations". Basically grammatical structures are kept in mind while teaching English language like "I am going to school" in this sentence the structure is grammatically analysed in terms of tense, subject, predicate, verb etc. and the is translated into native language as "Ман ба мактаб рафта истодаам" or vice versa.

This method is based on three principles i.e.

- Translation interprets foreign phraseology best,
- In the process of interpretation, the foreign phraseology is assimilated,
- The structure of a foreign language is best learnt when compared and contrasted with that of the mother-tongue.

In this method the English teacher translates each and every word, phrase and sentence of English into mother tongue of the students. This is the oldest method of teaching English in our country. The unit of teaching is word. Mother-tongue dominates. Grammatical rules are explained by the teacher. In this method text-book occupies an important place. The text-book has all reading material, specific graded vocabulary and each lesson has some new words. Thus the lesson starts with the meaning of words and then explains the meaning of phrases and sentences.

It saves time so it is economical method. It helps in enhancing the student vocabulary. It follows

the maxim, "From known to unknown". It helps in having better and clear understanding of word meanings. This method can be easily used even in the overcrowded classrooms. It explains grammatical rules therefore it gives correct knowledge of English. This method can be used in every situation. This method tries to establish a strong link between new ideas and old ideas. It is convenient for the teacher because material aid is not needed. The unit of teaching is word and not sentence. This method saves teacher's labour. We can test the comprehension of our pupils by this method. Sometimes it is found very useful in the senior classes for explaining complex ideas, abstract thoughts and meanings.

In this method no emphasis is put on speaking, reading and writing. In this method speech is neglected. The students are not provided practice in oral work. This method fails to teach correct articulation, intonation and pronunciation. Translation method attempts to teach English through rules and not by use. It stops the power of thinking freely. Too much emphasis is given on grammar. This method is dull because the student does not take active part in learning process. This method is not based on psychological principles which are must for learning process. It is against the maxim, "from whole to part". It develops the translation habit among the students. Literal translation rains the sense and beauty of a sentence. It helps to develop booking English but prevents the delicate expression. In English language we come across some structure which cannot be translated into Indian languages. The structure of two different languages could not be similar. So the technique of teaching through translation delays the process of learning the structure of a foreign language. This method is unnatural because it does not help the learners to learn the foreign language as they learn their mother-tongue. It completely neglects silent reading, model reading and rapid reading. This method is uninteresting method because in this method students are only passive listeners. Learning by this method lasts only up to examinations, because students learn rules by cramming. In teaching a foreign language by means of the grammar-translation method attention was paid to the assimilation of grammar rules of the foreign language that pupils studied. The vocabulary was "turned up" to grammar. Translation was extensively unitized both as a means of explanation of new words, grammar forms, and structures, an as a means of mastering the foreign language, all exercises for assimilating the language material being limited to translation from the mother tongue into the foreign language and from the foreign language into the mother tongue.

The distinguishing features of the grammar-translation method are:

- 1) insistence upon grammatical analysis
- 2) the assumption that grammatical categories can be defined in general terms with reference to meaning, the grammatical categories being the common denominator of all languages.

According to this method the best way to say a sentence in a foreign language is to start with a sentence in the mother tongue, analyze it grammatically into such components as subject, i.e. one who performs the action, predicative, that which denotes the action, object, that which receives the action, etc. If necessary pupils go on with the analysis, for example, they name tense, mood, etc. Then the pupils is told to find the corresponding forms in the foreign language. Summary:

The Grammar Translation Method:

Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language. Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words. Long elaborate explanations of the intricacies of grammar are given. Grammar provides the rules for putting words together and instruction often focuses on the form and inflection of words. Reading of difficult classical texts is begun early.

Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis. Often the only drills are exercised in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.

Little or no attention is given to pronunciation.

The grammatical analysis was very neat and satisfactory for the grammarians who had devised it, but it often made facts about the language very confusing to the students. The method put a tremendous strain on students' memories. Word-to-word translations were often unsatisfactory.

The students had to learn a lot of grammatical terms (noun, tense, indicative, etc). In fact, they had to learn a new language, talking about language.

The grammar-translation method in its orthodox form was practised in schools in the XVIII-th and XIX-th centuries. The development of pedagogies, psychology and linguistics brought changes in the grammar-translation method. It was greatly modified at the end of the XIX-th century and in the XX-th century, and, first of all, these modifications dealt with the approach to the relationship of "two grammars". Instead of forcing the target language into the mold of the learner's native language, the "grammars" are compared with the result of better comprehension and retention in all points of difference and interference. The grammar-translation method is often mentioned even nowadays when one wants to emphasize a traditional approach to foreign language teaching.

Grammar-Translation method is one of the reasons of following standards of English in India. In spite of so many demerits the translation method is still the most commonly used method in Indian school. It can thus be concluded that this method has been universally condemned. Even then it continues to be popular with most of English teachers as well as English medium schools.

It has often been pointed out that the direct method was developed as a reaction to the grammar-translation method. This is true, but in fact people have been learning languages by this method at least as early as Roman times, when young men were provided with Greek, the cultural language of Europe in those days and an essential part of one's education. The educationalists attempted to build a language learning methodology around their observations of child language learning. They argued that a foreign language could be taught without translation or use of the learner's native tongue. The Direct Method therefore insists on thinking and communicating directly in the target language and does not allow translation.

It is one of the best method in teaching English. The method originated in France in 1901. It is also called as the natural method or reformed method. The direct method of teaching an English language came as a reaction against the translation-cum-grammar method. It is the method of teaching English through conversation, discussion and reading without use of the pupil's language, without translating and without the study of formal grammar. In this the student is encouraged to think directly in English. This method could be defined "as a method of teaching English language, through conversation, discussion and reading, in the language itself, without use of pupil's language, without translation and without the study of formal grammar. The first words are taught by pointing to objects or pictures or by performing actions."

For example, in a reading lesson to class V, a new word 'watch' occurs. If we associate it with its intermediate in the vernacular, i.e. 'Gharee', we are teaching the meaning indirectly; but if on the other hand, we associate the word with an actual 'watch' or with the picture of a watch, we are teaching the meaning directly.

It brings thought, experience, expression and language closer. It lays more stress on listening and speaking English. Mother-tongue is completely avoided in this method. The pupil gets an exposure to objects through the direct method. It emphasizes the establishment of a direct bond between word and idea. It follows full sentences not words. Pupils senses of listening, seeing, smelling, feeling, touching etc gets the first hand knowledge and as there is no hurdle of translation the thoughts, concepts, idea, word or object is fully grasped by his senses. It completely ignores the translation-grammar method. In this method vocabulary is used directly. In the initial stage it lays emphasis purely on oral work. The teacher helps students to build up good speech habits. Good speech habits are the basis for good writing habits. Audio-visual material to illustrate the words, history, literature etc. of the foreign nation whose language is to be taught is extensively used. In this method the role of teacher is very important.

In this method the teacher either shows the object or its picture or gives the meaning indirectly, through synonym, inference, definition or explanation. Thus a direct contact between foreign words and concept is established. In this way mother tongue is not used at all. This method follows the maxim; "From simple to complex" and "From concrete to abstract. Many questions are asked by the teacher when teacher is teaching. In this method, grammar is taught inductively. Audio-Visual

material is used extensively to explain the meaning. In this method a direct bond is established between word and idea, word and experience. The auditory impressions and motor activities, that is listening and speaking plays a very important role in picking up of language skills.

It is an interesting method as it involves many activities. It helps to make understanding of English easier. In this method time and energy which are needed in teaching through mother tongue are saved, as there is a direct contact established with the object that is introduced. The students are never dull in this of teaching. They have to use their sense organs to feel all the objects in the class. They cannot thus lose their interest in the class. In this method cramming of words and their meanings is discouraged. It helps in improving the pronunciation of the child.

In this method the use of audio-visual aids becomes easy. It develops the linguistic sense and makes the students active. It is based on psychological principles. It bridges the gap between the active and the passive knowledge. It enables the learners to express their thoughts and feelings directly in English. It helps the pupil to acquire a practical command of language. It requires correctness and activity on the part of both the tutor and the taught. The pupil can speak fluently, they can also write fairly, quickly and correctly. It lays emphasis on speech, as oral drill is conducted again and again.

It is an incomplete method. It promotes the oral aspect of language learning and ignores reading and writing aspects of language learning. In this method grammar is not taught systematically. This method makes only an aural-oral appeal. It is an expensive method as a lot of audio-visual aids are needed. In this method much time is consumed in creating life situations. It is very laborious method on the part of the teacher because teacher has to spend a lot of time for the preparation of the lesson. It is not suitable for all students. It suits only those students who are linguistically minded. Direct method ignores translation completely. Only a limited number of words can be directly associated with their meanings or objects they re-present. There are certain words in English, the definition or explanation of which, is difficult to explain only in English. In the Indian conditions where the classroom are over-crowded and even the proper seating arrangement is not available for the learners. This method is inconvenient and impractical. This method is not popular in Indian because of shortage of teachers who can teach English through this method. This method gives less importance on systematic written work and reading lesson. Many times it becomes quite difficult to bring word meaning and child's experience together. P. Gurrey and Dr. West do not consider it a method. In their opinion it is principle which can be used along with same method. Because of these demerits the method has failed to yield the desire results. Even then this method is superior to translation-cum-grammar method.

In the end we can say that this method has its limited utility and cannot be used in big classes of our school. Only the public schools with better facilities can use this type of method of teaching.

In many schools, the most common way of teaching English is the bilingual and translation method. The teacher mostly reads and transforms the text into mother tongue of the child. Meanings of the words are given in the language of the learner. After the lesson is over, yet another procedure is used in the form of dictation, to fix up the knowledge into the child's mind. Bilingual method is recently devised by Prof. C.J. Dodson Wales. In this method two languages, one that is to be learnt and the other mother-tongue, are used. In this method mother-tongue is used to achieve the target language English. Dodson, who is its propounded, lays down the following, as the aims and objectives of this way of teaching English. The learner should see that he is:

- Making fluent and accurate approaches to the spoken word first;
- In the later stage is to make a similar approach to the written word; and
- To achieve Bilingualism in the strictest form in the long run.

This method is a midway between two old methods. Grammar-translation method and direct method. In this method, mother-tongue is used to explain the mailings of words, phrases, idioms, sentences structure and grammatical rules. The world bilingual applies to a person who knows two languages, the mother-tongue and second language. Our country is the best example of it. This method allows the use of the mother tongue though restricted to the teacher only and in this way this method comes near the translation method to a certain extent.

While teaching English we have only to provide the child with mother-tongue equivalent without duplicating the situation. Only equivalents are to be given in the bilingual method, for the words in the mother-tongue or vice-versa and the learner is the gainer of two languages, side by side. Mother-tongue is used only for the explanation and the word meaning and that too only by the teacher of English class. Only the teacher is to use the mother-tongue.

In this method the unit of teaching is a sentence. Rigorous practice is undertaken in sentence pattern. Rules of grammar are not taught separately as is done in grammar-translation method. Mother-tongue is used when it is necessary to explain the difficult area of language. It emphasizes on creating situations, by giving the mother-tongue equivalent of English words. Word for word translation is not done in this method. Translation is done by teacher only to explain the subject-matter. Pupils are given a lot of practice in the drill of sentence patterns. In Indian conditions, however this method is suitable both for the teachers and the students because of its time saving characteristics.

It gives emphasis on speech practice. It does not require specially trained teachers. This method suits both rural and urban schools. It makes use of linguistic habits formed during learning mother-tongue. Not such of audio-visual aids are required in this method. It saves time, energy and labour of the teacher. Students taught by this method learn much more than the students taught with the help of other methods. Pupil can learn two languages by this method. It provides greater practice in speaking English. Even an average teacher of English can teach the lesson successfully through this method.

This method is still in an experimental stage. Other aspects like reading, writing are ignored. Students are passive listeners. Grammar is not taught systematically to the learner in this method. This method stops students from thinking freely. It is not so useful in teaching secondary and senior secondary level classes. It is sometimes rather impossible to provide a correct mother-tongue equivalent. Sometimes it becomes very difficult to bring word meanings and child's experience together. A contrast between the features of the two language is likely to confuse students. If teacher fails to handle the method properly he is likely to degenerate to translation method.

BIBLIOGRAPHY

1. Allen, Kate, & Marquez, A. (2011). Teaching vocabulary with visual aids. *Journal of Kao Ying Industrial & Commercial Vocational High School*, 1(9),
2. Asokha, M.O. (2009). Improvisation/teaching aids: aid to effective teaching of English language. *Int. J. Edu. Sci*, 1(2), 79-85. Retrieved from:
3. Canning-Wilson, C., 'Visuals and Language Learning: Is there a connection?' *The Weekly Column*, article 48, February, 2001, retrieved from
4. Cengizhan, S. (2011). Effective use of instructional materials and technologies in teacher training:
5. Corbeil, G. (2007). Can PowerPoint presentations effectively replace textbooks and blackboards for teaching grammar
6. Craig, R. J., & Amernic, J. H. (2006). PowerPoint presentation technology and the dynamics of teaching.
7. Cakir, D. I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom.
8. Dolati, R. (2011). Harnessing the use of visual learning aids in the English language classroom. *Arab World English Journal*, 2(1), 3-17.
9. Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. New York: Oxford University Press.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-125-129

GENERAL STRUCTURE OF ENGLISH ADJECTIVES

SAFAROVA Z.M.

Annotation. This article is devoted to the structures and types of adjectives in the English Language. In the system of parts of speech an adjective occupies one of the central places, as it indicates the attribute and quality of an object. Adjectives are the all-important words that describe nouns or pronouns. Adjectives describe, limit or qualify a noun by giving it a quality or a quantity. Adjectives give us more information about people, places, animals, and things.

Key words: Structures, adjectives, quality of an object, limit or qualify, quantity

ОБЩАЯ СТРУКТУРА АНГЛИЙСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

САФАРОВА З.М.

Преподаватель кафедры Методика преподавания
иностранных языков Бохтарского Государственного
Университета им. Носира Хусрава

Аннотация. Статья посвящена структурам и видам прилагательных английского языка. В системе частей речи любого языка прилагательное, занимает одно из центральных мест, так как указывает на признак и качество предмета. Прилагательное все важные слова, которые описывают существительное или местоимение. Прилагательное описывает предел или количество существительного придавая ему качество и количество. Прилагательное дает информацию о людях, местах, животных и вещах.

Ключевые слова: Структура, прилагательное, признак и качество предмета, предел или количество, количество.

One of the most important components of a sentence is the adjective. Adjectives are one of the main parts of speech of the English language, although historically they were classed together with nouns. An adjective is a describing word. It tells you more about a noun. An adjective usually appears before the noun it describes. Sometimes, though, the adjective appears after the noun, later in the sentence. For example: a busy street, a dark corner, a deep sea, a large bed. Adjectives usually provide relevant information about the nouns/pronouns they modify and describe by answering the questions: What kind? How many? Which one? How much? Examples:

The team has a dangerous batsman. (What kind?)

I have ten candies in my pocket. (How many?)

I loved that red car. (Which one?)

I earn more money than he does. (How much?) [1].

Adjectives have different endings. Some adjectives end in -ful or -less. An adjective that ends in -less is the opposite of the same adjective that ends in -ful. For example: useful – useless, careful-careless, harmful – harmless

a beautiful dress

a careless driver

a faithful dog

a harmless insect

a useful tool

The -ful ending means having a lot of something.

For example:

Painful = having a lot of pain, hopeful = having a lot of hope, careful = having a lot of care, cheerful=having or showing good spirits, baleful= having a lot of bale, joyful=having a lot of joy,

peaceful=having a lot of peace ,powerful=having a lot of power, fearful=having a lot of fear, colorful=having a lot of color, bashful=having a lot of shy,

The -less ending means without.

For example:

Leafless = without leaves, sleeveless = without sleeves, careless=without care, hopeless=without hope, a unsuccessful=without success, a loveless=without love

Some adjectives end in -ive and -ing. Examples:

an expensive necklace, an active child, an attractive hat, talkative pupils
a cunning fox, a caring nurse , an interesting book, loving parents, matching clothes, a smiling face.

Adjectives with the endings -able, -al, -en, -ible, -ish and -ous

For example:

childish behavior, a comfortable chair, a dangerous place, a foolish act, a horrible smell, a loveable koala, a famous pop singer, a national costume, a musical instrument, a terrible mess ,a woolen sweater, a wooden table, a poisonous snake.

We use adjectives in sentences which show the place or country a person or thing comes from, or belongs to. They are called adjectives of origin. Examples:

Australian apples , a Balinese dancer, the English language ,the French flag, an Italian car, a Japanese garden, a Scottish kilt, Thai boxing, Chinese kungfu, an Indian temple.

Opposite Adjectives. Most adjectives in English have an opposite adjective: big/small, hot/cold, tall/short, good/bad etc. However, we can also use prefixes to form the opposites of many adjectives. The most common prefixes for forming opposite adjectives are un-, dis-, and in-. Examples:

Jerry is a very unlucky person.

This chair is uncomfortable.

It's dishonest to lie about something.

Janice was disrespectful to the teacher.

The answer is incorrect.

Torture is inhumane.

The prefixes il-, im- and ir- are only used before particular letters. il- comes before words that start with an -l, im- comes before words that start with an -m or a -p and ir- comes before words that start with an -r. Examples:

It's illegal to bring fruit into this country.

His thought process was illogical.

Matthew is an impatient man.

My little sister is so immature.

The verbs be, do and have are irregular.

It's irresponsible to drive if you have been drinking.

Adjectives change in form when they show comparison and have three degrees they are Positive Degree, Comparative Degree and Superlative Degree

Positive Degree: An adjective is said to be in the positive degree when there is no comparison. For example bright, easy, old, chip, clean, new, cold, long, brave, active, big, short, clear, important, beautiful etc. Examples:

Ali is a brave boy.

Sanam is a good student.

They are bad boys.

We are creative and active students

Comparative Degree: An adjective is said to be in the comparative degree when it is used to compare two nouns/pronouns.

The comparative form of the adjective in English often it is necessary to compare some things – for example, to say that one object is better or worse than another, or in general the best or the worst, more beautiful than another or the most beautiful, lighter or the easiest, etc.

The comparative degree is when we compare – “easier”, “harder”, “greener”, etc. If the word is short (one or two syllables), we simply add the ending -er: long – longer, short – shorter, soon – sooner, old – older – elder, cheap-cheaper, clear-clearer, loud-louder, new-newer, rich-richer, tall-taller, thick-thicker. Examples:

Her skirt is shorter than your skirt.

This flat is cheaper than that flat.

The groom is older than the bride, she is younger.

She spoke louder than all the students in the group

If the word already ends in -e, then we only add -r: large – larger, polite – politer, white – whiter, close-closer, safe-safer, wide-wider. Examples:

This paper is whiter than the other.

This tree is larger than those in the park

The road is wider in the village than in the city

Said and I are closer friends than with you

If the word ends in a consonant and there is a vowel before it, the consonant is doubled: – bigger, fat – fatter, hot – hotter, thin – thinner, dim-dimmer, mad-madder, sad-sadder. Examples:

He seems sadder today than ever

This calf is fatter than the others in the herd

In the summer the days are hotter than in the spring and our family goes out of city.

The weather is dimmer today than yesterday

If the word ends in -y and there is a consonant before it, then -y changes to -i: busy-busier, easy – easier, dirty – dirtier, happy – happier, pretty-prettier. Examples:

It seemed to me that our family was happier of all, but I was wrong

Your bag is dirtier than his bag, clean the bag!

This task is easier than all tasks

Our bride is prettier than yours

With some adjectives, we use more to make the comparative form. A different rule applies to long adjectives. The word itself does not change in any way, but we put more in front of it: beautiful – more beautiful, difficult – more difficult, interesting – more interesting, effective – more effective, dangerous – more dangerous, useful – more useful. Examples:

I don't think it to be more effective.

I believe comedy film will be more interesting for your family than horror.

This trick is more dangerous than the previous ones.

Learning German is more difficult than English

Superlative Degree: An adjective is in superlative degree when it is used to compare more than two nouns/pronouns. We use the article 'the' before the superlative degrees. Superlative degree: we say about an object that it is the very best – “the most beautiful”, “the simplest”, “the most dangerous”, or “the least simple, beautiful, dangerous”, etc. We add -est to short words. Such words are almost always accompanied by the article the soft – the softest, new – the newest, tender – the tenderest, gray – the greyest, hard – the hardest, narrow – the narrowest.[2] Examples:

This path is the narrowest.

This pillow is the softest.

She is the tallest than her friend.

If the word already ends in -e, then we add only -st: large – the largest polite – the politest white – the whitest If the word ends in a consonant, and there is a vowel before it, then the consonant is doubled: big – the biggest fat – the fattest hot (hot) – the hottest (the hottest) thin (thin) – the thinnest (the thinnest, the thinnest)

This paper is the whitest than the other.

This tree is the largest than those in the park

The road is the widest in the village than in the city

Said and I are the closest friends than with you

If a word ends in -y and is preceded by a consonant, -y changes to -i: easy – the easiest, dirty – the dirtiest, happy – the happiest etc. Example:

I'm the happiest mother today!

It's made of the thinnest lace.

We don't change long words, but we put the word most before them: beautiful – the most beautiful, difficult – the most difficult, interesting – the most interesting, effective – the most effective, dangerous – the most dangerous, useful – the most useful. Example:

This novel is the most interesting for me.

You have chosen the most dangerous road to go there.

Sometimes you need to say that an object is not more beautiful, smarter, etc., but less. Then we put less for the comparative degree or the least for the superlative before the word: beautiful – less beautiful – the least beautiful, difficult – less difficult – the least difficult, interesting – less interesting – the least interesting, hot – less hot – the least hot, busy – less busy – the least busy. Example:

This task was less difficult for me.

Today is the least busy day for me.

If the word is compound and consists of two elements, we use more / most or less / least.

Light-minded – more light-minded – the most light-minded hard-working – less hard-working – the least hardworking. Example:

She was the most light-minded girl I have ever met.

These materials may not be altered, transformed or based on.

Their Own Forms Word Comparative Superlative good better (the) best bad worse (the) worst little less (the) least much many more (the) most far farther (further in the sense of physical distance) further (further in a broader sense) (the) farthest (the) furthest old older (older in age) elder (older in seniority in the family) (the) oldest (the) eldest (the oldest) late later (the) latter (the last of the two mentioned) (the) latest (the) last (the most recent in order). Examples:

It's the oldest tree in our garden.

I need more money.

Yesterday's game was better than the day before yesterday's, but today's one is the best.

It was the worst hotel in my life; it's difficult to find a worse one.

Tomorrow is our last day in this village.

If a word is compound and one of its parts is an exception (from this list), then you need to use the forms of this word: good-looking (beautiful) – better-looking (more beautiful) – the best-looking (the most beautiful) little-significant (little-significant) – less-significant (less significant) – the least-significant (the least significant).

There are different kinds of adjectives. Some adjectives describe the qualities of nouns happy children, a kind lady, a new car, an old house, a pretty girl, a rich family, a sad story, a strong man, a wicked queen, a kind doctor, a nice book, an interesting book, a little cat, a thick notebook.

To sum up, adjectives are the all-important words that describe nouns or pronouns. Adjectives describe, limit or qualify a noun by giving it a quality or a quantity. They answer questions like what kind, how many, and which one? Just like there are countless adjectives, there are many ways to describe adjectives themselves. Adjectives give us more information about people, places, animals, and things. Some adjectives can be formed from nouns, verbs, and even other adjectives by adding a prefix or a suffix. Because adjectives are used to identify or quantify individual people and unique things, they are usually positioned before the noun or pronoun that they modify. [3]

BIBLIOGRAPHY

1. Learn English – Adjective: Definition & Types – [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.learngrammar.net/english-grammar/adjective> – 29.11.2020.
2. Your Dictionary – What Is an Adjective? – [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://grammar.yourdictionary.com/comparts-of-speech/adjectives/what-is-an-adjective.html> – 29.11.2020.
3. Grammarly blog – What Is an Adjective? – [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.grammarly.com/blog/adjective/> – 29.11.2020.
4. Сорокина, М.А. Прилагательное как транслятор синестезии в разносистемных языках. - Душанбе: РТСУ, 2016. - 127 с.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-130-133

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

МАДАЛИЕВА РАФОЖОН КАЮМОВНА

преподаватель кафедры языков Международного университета туризма и предпринимательства в г. Леваканде

***Аннотация:** Автор отмечает, что тенденция изменений в современной системе высшего профессионального образования в значительной степени характеризуются переходом от парадигмы «обучение» к парадигме «образование». В этой связи технология интегрированного обучения положительно влияет на уплотнение содержания образования, установлению связей содержания обучения и его технологии, объединению теоретических знаний и практических умений.*

***Ключевые слова:** интегрированные занятия, технология, студенты, русский язык, компетенции, деятельность.*

Русский язык принят в качестве языка общения всеми нациями и народностями СНГ. Поэтому особое значение в лингводидактике приобретает проблема развития устной русской речи во всех учебных заведениях стран СНГ [1, с.168].

Существует прямая взаимосвязь между знаниями, навыками и компетенциями, получаемыми при подготовке к интегрируемому занятию и знаниями, умениями и навыками, вырабатываемыми в ходе интегрированного урока. То есть, в ходе подготовки, в первую очередь самостоятельного характера, к интегрированному занятию преподаватель и студент вырабатывают у себя компетенции, которые потом развиваются и закрепляются в ходе интегрируемого занятия. По форме этот процесс напоминает замкнутый круг, в котором формирование навыков и компетенций, а также приобретение знаний, происходит как из-за подготовки к занятиям, но и в следствие их проведения.

В целом, интегрированный учебный курс преследует целый ряд целей, среди которых особо выделяются:

- создание теоретического понимания и осмысления основ изучаемых дисциплин, как элементов общей профессиональной деятельности студентов или определенных навыков, способствующих дальнейшему профессиональному росту будущих специалистов (как например знание русского языка);
- формирование умений практической реализации полученных теоретических знаний не путем прямого копирования, но на основе творческих подходов к созданию практически имеющихся моделей возможных ситуаций специфического характера;
- улучшение профессиональной и академической подготовки студентов с использованием знаний русского языка;
- улучшение взаимодействия в процессе обучения на уровне «преподаватель – студент – преподаватель»;
- демонстрация содержания и методик учебных лекций или образовательных курсов, в том числе и с использованием изучения русского языка, на основе взаимодействия различных дисциплин;
- использование технологий и средств интегрированных курсов обучения на основе подготовки и изучения русского языка для подготовки специалистов в различных профессиональных направлениях в вузе [3, с.138].

Современная подготовка специалистов в рамках высших профессиональных учебных заведений базируется на новых способах образования и педагогических технологиях, которые, в первую очередь, направлены на индивидуальное развитие личности, творческую инициативу, навыки самостоятельного продвижения, а также формирования у студентов

универсального умения ставить цели и решать возникающие задачи в рамках их профессиональной деятельности.

Подходы к пониманию как самостоятельной, так и творческой деятельности студента вуза можно рассматривать с теоретико-педагогической и формально-декларативной точек зрения. Теоретико-педагогическая точка зрения включает в себя рассмотрение того или иного явления с общих подходов педагогики и психологии, тогда как формально-декларативная заключается в определении того или иного понятия, закрепленного в официальных документах. [5, с.190].

Целью использования данного подхода в профессиональной подготовке студентов в вузе является улучшение и оптимизация взаимодействия с рынком труда, а также повышение конкурентоспособности выпускаемых высшим профессиональным учреждением специалистов. Именно этот подход обуславливает изменения и модернизацию содержания, методологии и среды профессионального обучения в вузе [2, с.268]. В свою очередь это находит отражение непосредственно в подготовке специалиста необходимого уровня, не только владеющего необходимыми навыками своей профессии, но и хорошо ориентирующегося в смежных областях, имеющего компетенции, дающие ему возможность к дальнейшему профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. К одной из таких компетенций мы относим знание и владение русским языком. Этот навык в современных условиях Республики Таджикистан является одним из важнейших в области возможного профессионального применения и профессионального роста будущим специалистам – выпускникам таджикских вузов.

А.С. Родиков выделяет следующие ценности в профессиональной деятельности с точки зрения компетентностного подхода, которые, в свою очередь, мы адаптировали под итоговые компетенции, развивающиеся в результате самостоятельно-творческой деятельности студента:

- умение успешно работать в проблемном поле деятельности по приобретению необходимых навыков, знаний и умений;
- индивидуально-коллективная рефлексия собственного опыта, получаемого в результате самостоятельно-творческой деятельности;
- освоение нового опыта, получаемого в результате самостоятельно-творческой деятельности;
- саморазвитие и само созидание при самостоятельно-творческом решении задач в условиях новых подходов в образовании [4, с.240].

Специалисты отмечают, что эффективность самостоятельной работы студентов зависит от ее организации и практического применения в условиях образовательного процесса в вузе. Это означает, что самостоятельная работа должна применяться в качестве целостной системы, проходящей по всем этапам обучения.

В современных условиях, когда активным образом идет процесс модернизации и реформирования системы высшего профессионального образования посредством внедрения новых подходов, применение новых технологий в выработке у студентов необходимых навыков и компетенций приобретает большую актуальность. Из вышеизложенного, а также исходя из исследуемого научного материала, можно заключить, что эффективность приобретаемых студентом знаний, умений и навыков напрямую зависит от тех технологий, которые используются при его обучении.

Одним из современных методико-дидактических подходов в педагогике, показывающим высокую эффективность в обучении студентов, особенно в плане развития их самостоятельно-творческой деятельности, можно считать технологию интегрированного обучения, основанную на межпредметных связях. Понятие межпредметных связей базируется на тесных взаимосвязях подавляющего числа отраслей в современной науке. В связи с чем многие исследователи уходят от понятия изолированности друг от друга учебных предметов и рассматривают их в тесном комплексе связей [5, с.84].

С дидактико-методологической точки зрения, технология интегрированного обучения положительно влияет на уплотнение содержания образования, установлению связей содержания обучения и его технологии, объединению теоретических знаний и практических умений [4, с.28].

Такие исследователи как А.Д. Калимова, Г.К. Кудушева, Г.К. Байжунусова и др., анализируя современные требования, потребности и задачи системы образования, справедливо подчеркивают, что актуальность технологии интегрированного обучения в связи с ее положительным влиянием на успешность реализации новых образовательных задач, определенных государственными документами. Интеграция обучения предусматривает создание принципиально новой учебной информации с соответствующим содержанием учебного материала, учебно-методическим обеспечением, а также новыми технологиями [4, с.375].

В общем выводе при анализе вопросов применения интегрированного обучения и роли в нем самостоятельно-творческой деятельности студента, мы согласимся с мнением тех исследователей, которые говорят, что в значительной степени технологий интегрированного обучения направлена на развитие технологического учебного мышления, формирование навыков организации, планирования, алгоритмизации и стандартизации, как учебной, так и самостоятельной деятельности студента [6, с.139]. Однако, несмотря на такой формализовано-технический подход, все же значительную роль в процессе интегрирования предметов, одной из которых выступает языковая подготовка, мы считаем, играет творческая деятельность студента, подразумевающая различные вариативности решения возникающих перед ним задач и ситуаций.

Само по себе проведение интегрированных уроков (лекций), в том числе и по русскому языку требует от преподавателя и студента обладания определенными компетенциями, которые коренным образом влияют на успех занятий подобного типа (рис. 1).



Рисунок 1 – Компетенции преподавателя и студента, формируемые в результате проведения интегрируемых занятий

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашурова Ш.К. Холмуродов Ф.Р. Совершенствование произносительных навыков студентов-филологов в курсе современного русского языка / Ш.Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. – 2021. - № 5. –С.168-174.
2. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М, 1980. – 240 с.
4. Родиков, А.С. О ценностях компетентностного подхода в педагогике / А.С. Родиков // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. - Т.3, №3. - с. 25 – 31.
5. Хуторской, А.В. Деятельность как содержание образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003 – №8. - с. 107 - 115.
6. Цупкова, Е.В. Организация самостоятельной интеллектуально-творческой деятельности студентов в рамках научно-исследовательской работы / Е.В. Цупкова // Гуманитарные исследования. – 2018. - №2 (19). – с. 137 – 140.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-134-136

УПРАЖНЕНИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ПОВЫШЕНИЮ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

САФАРОВ УСМОНАЛИ НУРИДДИНОВИЧ

преподаватель кафедры языков Международного университета туризма и
предпринимательства в г. Леваканде
Таджикистан, Леваканд

***Аннотация.** В данной статье автором рассматривается разнообразие системы упражнений, способствующих развитию интереса студентов к русскому языку. Автор считает, что от разнообразия используемых в целях выработки речевых и навыков упражнений зависит степень интереса к ним. Однообразие видов работ, в частности упражнений, приводит к снижению интереса, к притуплению его.*

***Ключевые слова:** организация самостоятельной деятельности, формирование, интерес, вуз, важный фактор, совершенствование, расширение знаний, русский язык.*

Поиск наиболее оптимальных способов интенсификации обучения русскому языку привел к тому, что в настоящее время усиливается тенденция к практической направленности обучения, в связи, с чем как объект обучения рассматривается не язык, не речь, а речевая деятельность, способом формирования и формулирования мысли является речь, а средством его осуществления – язык.

В усвоении второго языка решающую роль играет процесс выработки речевых умений и навыков, методическая сущность которого выражается в использовании определенной системы упражнений. От того как построена эта система, зависит успешность усвоения языка.

Результаты реализации системы упражнений, т.е. выработка речевых умений и навыков, зависит от отношения обучаемых как к самой системе, так и к отдельным ее компонентам, т.е. к отдельным видам упражнений, к процессу выполнения упражнений.

От разнообразия используемых в целях выработки речевых и навыков упражнений зависит степень интереса к ним. Однообразие видов работ, в частности упражнений, приводит к снижению интереса, к притуплению его.

Среди устных упражнений различаются два вида: упражнения на аудирование и говорение.

Интерес студентов к упражнениям на аудирование зависит от того, в какой мере они способствует активизации мышления. Студентам более интересны такие упражнения на аудирование, в которых требуется проявить догадливость, сообразительность, мыслительную активность и самостоятельность. Например:

1. Прослушайте текст и перескажите его по цепочке (начинает рассказ один студент, второй – продолжает, третий дополняет и т.д.)
2. Прослушайте отрывок и скажите, из какого из прочитанных вами текстов он взят.
3. Прослушайте текст и озаглавьте его.
4. Прослушайте рассказ и скажите, соответствует он действительности или нет.
5. Прослушайте текст и выберите из данных рисунков те, которые соответствуют содержанию текста.
6. Слушайте текст и смотрите на рисунок. Укажите, в чем различия между текстом и деталями рисунка.
7. Прослушайте текст и расположите рисунки в последовательности, соответствующей содержанию текста. [1, с.70].

Выработка навыка аудирования путем использования таких упражнений вызывает у студентов интерес к массовым источникам информации – радио и телевидению.

Среди устных и письменных упражнений различают также языковые и речевые. К языковым относят грамматические упражнения, направленные на выработку навыков правильного оформления высказывания, а к речевым – содержание высказывания.

В языковых упражнениях отрабатывается навык морфолого-синтаксического оформления речи, умение правильно написать и оформить слово, правильно связать слова в предложении; усваиваются правила согласования, управления и примыкания, правила построения предложения. К числу языковых упражнений относятся почти 95% упражнений, данных в действующих учебниках по русскому языку.

К речевым относятся упражнения, направленные на развитие умения правильно выражать содержание высказывания, передавать мысли. Для выработки этих умений нужно знать правила построения и оформления высказывания, поэтому речевые упражнения основываются на языковых. Языковые же упражнения называются подготовительными, так как только владея навыками, которые формируются в языковых упражнениях, можно приступить к речевым упражнениям. Выполнение речевых упражнений требует продуктивной мыслительной деятельности обучаемых, активных самостоятельных усилий, поэтому эти упражнения иначе именуется продуктивными упражнениями, а языковые упражнения, подготавливающие почву для их выполнения, называют аналитическими и конструктивными. Прежде чем перейти к характеристике этих упражнений, рассмотрим различие в степени активности мышления в упражнениях различного характера [1, с.70].

По степени активности мышления обучаемых при выполнении упражнений различают три вида познавательной деятельности: рецептивный, репродуктивный и продуктивный.

При рецептивной деятельности знания усваиваются и применяются в соответствии с предложенным образцом. Здесь в основном срабатывает механизм памяти.

При репродуктивной деятельности наряду с механическими процессами вступает в действие и логическое мышление, материал не просто воспроизводится по готовому образцу, а изменяется его форма, он определенным образом преобразовывается.

При продуктивной деятельности обучаемые проявляют самостоятельность и творческую активность не только в усвоении, но и в применении знаний, в творческой переработке их.

Этим трем видам познавательной деятельности соответствуют три типа упражнений, т.е. рецептивные действия совершаются при аналитических упражнениях, репродуктивные – при конструктивных упражнениях и продуктивные – при творческих продуктивных упражнениях.

Для овладения языком важен сам по себе каждый из этих видов упражнений. Например, аналитические упражнения незаменимы при закреплении некоторых языковых знаний, имеющих особо важное значение для формирования речевых навыков, при обобщении, повторении или систематизации определенных знаний о языке. [8, с.52].

К этому типу относятся упражнения с заданиями типа: «сравните», «найдите», «выпишите», «объясните», «выполните по образцу», «выделите», «определите» и т.д. такие упражнения составляют почти 15 % всех упражнений, данных в действующих учебниках по русскому языку в Таджикистане.

Не менее важны для усвоения второго языка и конструктивные упражнения, в результате выполнения, которых формируются навыки правильного употребления слов, составления словосочетаний и конструирования предложений, правильного оформления высказываний. К этому типу относятся все упражнения на дописывание и изменение слов, вставку нужных слов вместо точек, вставку в предложение слов или словосочетаний, данных в начальной форме, ответы на вопросы с использованием данных слов или словосочетаний, перевод на русский язык, составление предложений из слов, данных в начальной форме, трансформацию предложений, замену конструкций синонимичными им и т.п.

Эти упражнения составляют 80% упражнений действующих учебников.

Отсутствие или ограниченность самостоятельности и творческой активности при выполнении большинства аналитических и конструктивных упражнений, отсутствие в них коммуникативных установок и недостаточная осознанность студентами цели использования

этих упражнений является причиной того, что не всегда студенты выполняют их с интересом. С большим интересом обычно выполняют студенты продуктивные упражнения, отвечающие подлинным коммуникативным целям. К ним относятся упомянутые выше ситуативные и коммуникативные упражнения, упражнения творческого характера [1, с.72].

Несколько примеров упражнений, способствующих повышению интереса студентов к русскому языку.

1. Выбирается тема, по которой один из студентов называют первую фразу, второй придумывает ее продолжение, третий дает высказанной мысли новый ход и т.д. предыдущие фразы не повторяются. Преподаватель контролирует, направляет рассказ студентов.

2. Преподаватель предупреждает, что нужно запомнить содержание картины, демонстрируемой 2-3- минуты. Затем картина убирается, и студенты по памяти должны описать то, что на ней изображено. Целевая установка дается преподавателем в зависимости от содержания нужных для активизации синтаксических конструкций (описание действий, описание одежды персонажей, деталей картины и т.п.)

Для полного в овладения языком следует тренировать студентов в самостоятельном творческом оформлении высказывания, нужны продуктивные речевые упражнения. Только при выполнении таких упражнений у студентов появляется потребность в тех или иных языковых знаниях, т.е. только эти упражнения обеспечивают мотивацию интереса студентов. Но к выполнению этих упражнений можно приступать только после выработки соответствующих умений и навыков путем выполнения аналитических и конструктивных упражнений. [6, с.18].

Следовательно, в систему упражнений должны войти все три типа упражнений, которые обеспечивают всестороннее воздействие на обучаемых и опираются на все стороны их психики: на моторные акты и память (аналитические упражнения), на репродуктивно-преобразовательную способность мышления (конструктивные упражнения) и на мыслительные способности и воображение (продуктивные упражнения). Это разнообразие воздействий на студентов, разнообразие упражнений, в свою очередь, является одним из приемов стимулирования интереса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ашурова Ш.К. Реализация разнообразия упражнений, способствующих повышению интереса студентов русскому языку // Вестник Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава, 2020. – С.70-74
2. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации, М.: Просвещение, 1982, № 11, с.37.
3. Левитов Н.Д. Очерки педагогической психологии, М. 1998, с.88.
4. Морозов Н.Ф. Психологические основы обучения. – В кн: Основы дидактики, М.: Просвещение, 1997, с.157.
5. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка. - М.: Русский язык, 1990. - 267 с.
6. Проблемы повышения активности студентов // Сборник статей, Уфа, 1998.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина, М., 1971, с.139-140.
8. Талипова Р.Т. Развитие интереса студентов к русскому языку. - 1986. - 156 с.

-

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-137-140

ПРОЗВИЩА, ОТРАЖАЮЩИЕ СХОДСТВО ЧЕЛОВЕКА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

БЕГОВА СУМАН

Преподаватель кафедры методика и практики преподавания русского языка и литературы Бохтарского государственного университета имени Насира Хусрава. г. Бохтар, улица Айни 63, Таджикистан

Аннотация. Теория номинации является важной областью лингвистических исследований, которая занимается изучением отражения в языке картины мира, формирующейся в процессе познания.

В центре внимания теории номинации - описание закономерностей образования языковых номинативных единиц, изучение соотношения между языковыми единицами и когнитивными структурами, хранящими в сознании человека все знания о мире.

Понимание значения языковых знаков, согласно деятельностному подходу в теории номинации, возможно только с пониманием деятельности и сознания конкретных индивидов, участвующих в коммуникации.

Ключевые слова: теория номинации, лингвистических исследований, картины мира, описание закономерностей, процессе познания, номинативных единиц, когнитивными структурами, конкретных индивидов.

Номинации предшествует мотивация, которая является условием акта именования предметов и явлений действительности, а термин «мотив» означает признак, легший в основу наименования.

Чаще всего прозвищные номинации появляются вследствие переосмысления или семантической деривации (метафора, метонимия). Давая вторичное именование, сопоставляется, дифференцируется, сравнивается или же приписываются те качества, которые появляются в результате субъективного восприятия другой личности, независимо от ее объективных качеств.

Дифференцирующие приписывания характеризуются эмоциональной оценкой со знаком (+) или (-). Следовательно, прозвища ярко эмоциональны и экспрессивны и обладают эмоционально-оценочной функцией. Они наглядно демонстрируют процесс перехода познанных и отобранных фактов объективной реальности в эмоционально-оценочные образы.

В прозвищах постоянно осуществляется движение от конкретного к абстрактному и через него вновь к чувственно-конкретному, предметно зримому.

Относительно характера эмоционально-оценочного отношения номинатора к номинанту среди прозвищ спортсменов выделяют мелиоративные - такие, которые одобряют, возвеличивают. Словесными овациями звучат многочисленные прозвища известных спортсменов, образованные путем метафорического переноса, которые возникли в результате одобрения: The Greatest (Muhammad Ali) - в роли индикатора позитивной оценки выступает качественное прилагательное the greatest (highest in quality); Marvellous (Marvin Hagler) - восхваление передается при помощи качественного прилагательного с позитивной семой marvelous (extraordinarily good or great); Magic Man (Antonio Tarver), Magic (Erwin Johnson), Superman (Aaron Davis, Tim Horton), - позитивная эмотивная оценка образована посредством прилагательного magic (possessing or using or characteristic of or appropriate to supernatural powers) и существительного superman (a person with great powers and abilities); Super (Zab Judah) - прилагательное super (extremely good, of the highest quality) указывает на наивысшую похвалу почитателей.

Предоставление вторичного именования имеет своеобразную основу, связанную с экстралингвистическими факторами, - родом занятий, местом проживания, внешностью,

характером и т.д.

Отсюда метафоричные (основанные на сходстве) имена, среди которых:

Прозвища, в основе которых - названия явлений природы: Dan Majerle - Thunder Dan, Howie Meeker - Hurricane Howie, Corb Denneny - Flash, Fred Taylor - Cyclone, Richie Anderson - The Avalanche, Clarence Perry - Earthquake, Ron Low - Tide, Rubin Carter - Hurricane, Arturo Gatti - Thunder.

Переосмысление лексического значения в представленной группе характеризуется метафоричным переносом концептуальных сфер: ЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ→ЧЕЛОВЕК. Источником создания множественных прозвищ выступают разные явления природы, в которых актуализируется какой-то ассоциативный признак, как, например, в именовании Hurricane сила и мощь спортсмена сравнивается с разрушительным тропическим циклоном, а в названии Thunder - способности спортсмена характеризует звук взрывной силы, вызванный ударами молнии. Прозвище боксера Криса Бёрда "Rapid fire" образовано при помощи существительного fire, которое употребляется для обозначения человека, владеющего сокрушительной силой, а прилагательное rapid, означающее "быстрый, ловкий", еще больше указывает на незаурядные способности спортсмена.

Прозвища, отражающие сходство человека с каким-либо животным, птицей. Разнообразные ассоциативные связи обуславливают возникновение многочисленных прозвищных номинаций, когда слово из категории "животное" переходит в категорию "человек": "The lion" (Lennox Lewis) получил симпатию поклонников бокса после победы над легендарным железным Майком в 2002 году. Приписыванием боксеру качеств льва создается яркий образ мужественного, талантливое и непобедимого. Во вторичном именовании "The Black Mamba" (Mayweather) концептуализируются характерные свойства змеи - опасность и скорость движений (black mamba - a highly venomous southern African mamba dreaded because of its quickness and readiness to bite).

Игрок в гольф Бен Хоганзапугивал оппонентов своими уникальными способностями, поэтому получил прозвище The Hawk, где лексема the hawk отображает образ жесткого, сильного спортсмена, готового нанести своей жертве удар в любой момент.

В основе метафоричного переноса в именовании испанского теннисиста Карлоса Ферреро - "Mosquito" - сходство по внешним свойствам комара - необычайная быстрота и меткость. "Juan Carlos Ferrero is fondly known as the «Mosquito» in the world of Tennis. Like a mosquito, JC Ferrero is fast on-court and has a strong and wiry physique. This might not look like the build of a typical tennis player but it is this physique coupled with talent that skyrocketed JC Ferrero's career".

Еще одна известная фигура в теннисе, Тим Хенман, за карьерой которого внимательно следило не только британское сообщество, но и популярный американский писатель Джером Девид Селинджер, вошел в историю спорта как "Tiger". Его смелые и искусные действия на корте вызывали сравнения с тигром ("he's a tiger on the tennis court").

Лестер Патрик считается одной из самых уважаемых личностей в хоккее, поскольку он сначала в качестве игрока, а потом и тренера, руководя национальной хоккейной лигой в Канаде, очень много сделал для этого вида спорта в целом. Следовательно, прозвище "The Silver Fox", образованное от лексемы fox (a cunning or sly person), наилучшим образом говорит о его качествах - ловкости, мастерстве, а прилагательное silver посредством метафоричного переноса указывает на возраст человека. "He is generally regarded as the architect of modern day hockey as his name is identified with many of the major developments in style of play, the organization and expansion of the game". В основе самой многочисленной группы лексических единиц, образованных с помощью метафоричного переноса, лежит схема ЖИВОТНОЕ→ЧЕЛОВЕК, которая опосредована общей концептуальной метафорой. Большое число наименований этой группы объясняется тем, что с давних времен человек отождествлял себя с животными (инстинктивно чувствуя биологическое родство), фиксируя в своем опыте определенные проявления их поведения и наделяя животных соответствующими

человеческими чертами. В результате создаются метафоричные номинации, в которых концептуализируются свойства животных.

Подобная перекатегоризация происходит, когда мы сопоставляем или приписываем качества животных, возникающие в результате субъективного восприятия другого лица, прежде всего по внешнему сходству или особенностям поведения.

Прозвища, которые отображают интерпретацию человека через призму мира предметов, веществ по схеме ПРЕДМЕТ/ВЕЩЕСТВО→ЧЕЛОВЕК. Впечатляющая скорость легенды в плавании фристайлом Яна Торпа обусловила ассоциативное сравнение спортсмена с торпедой "Thorpedo" (Ian Thorpe). Для номинации самого известного пловца современности Майкла Фелпса взят артефактный троп "The Baltimore Bullet". Лексема "bullet" означает "пуля, снаряд, ракета" и актуализирует ассоциативный признак скорости.

Образование лексической инновации произошло благодаря процессу перекатегоризации. За рассекающий короткий прямой удар, напоминающий разрез лезвия, боксер Иран Баркли получил одобрителное прозвище "бритва" (The Blade).

Прозвища, в основе которых имена героев мифов, легенд, мультсериалов, кинофильмов. В данной группе семантические преобразования происходят по схеме ВЫМЫШЛЕННОЕ СУЩЕСТВО→ЧЕЛОВЕК.

Ассоциативная соотнесенность по сходству имеет субъективный фактор восприятия действительности, и поэтому необходимо владеть предыдущими фоновыми знаниями относительно сформированных в определенном коллективе предметно-практических связей. Например, чтобы растолковать возникновение прозвища Shrek победителя Открытого чемпионата по гольфу 2010 года Луиса Оостхуизена (Louis Oosthuizen), нужно исследовать межличностные отношения партнеров по коммуникации. В СМИ описали это так: he has become "Shrek", after the animated ogre. The relaxed 27-year-old South African has a dazzling smile, which ironically he displayed liberally when explaining the nickname. "It's the gap in my teeth," he said. "My friends say I look like Shrek - some of my friends".

5. К одной из самых многочисленных групп примыкают прозвища, мотивированные тем или иным внешним свойством объекта номинации, отражающие особенности поведения или физические особенности, - ВНЕШНИЙ/ВНУТРЕННИЙ ПРИЗНАК→ЧЕЛОВЕК.

Метафорический перенос позволяет номинатору сконцентрировать внимание на определенном признаке, который в данной ситуации привлекает наибольшее внимание или имеет основополагающее значение. Прозвищем The Acorn (Earnie Shavers) прославленный Мухамед Али наделил своего коллегу за лысую голову боксера. Другого боксера, Джона Руиза, прозвали The Quiet Man, потому как Джон почти не говорил по-английски, а значит часто молчал, был тихим. Большинство из приведенных метафоричных прозвищ содержат эксплицитно выраженный признак, который, лаконично характеризуя его носителя, отражает межличностные отношения между коммуникантами. Еще один механизм, активно задействованный в формировании прозвищ, - метонимия, которая характеризуется переносом признака с одного объекта на другой по смежности. Смежность признаков того, что уже обозначено в предшествующем значении слова, и нового обозначаемого создает основание для плавного перехода одного смысла в другой и объективную ясность метонимического переосмысления.

Прозвищные номинации, образованные метонимичным переносом, указывают на принадлежность спортсмена к определенному виду спорта. В результате перехода имени нарицательного в собственное, исходное нарицательное теряет значение обобщенного названия предмета и формирует новое, номинативное значение.

Таким образом, прозвища спортсменов составляют большую группу «прозвищной» лексики в английском языке. Обладая общим категориальным признаком - вторичностью номинации, прозвища выступают как слова «со вторым художественным планом», как носители ассоциативного фона, вызывающего в сознании коммуникантов определенные образы и представления.

Основными когнитивными механизмами создания прозвищ спортсменов являются метафора и метонимия. Метафорические именованья формируются преимущественно в рамках рассмотренных выше моделей («предмет→человек», «животное→человек», «растение→человек», «человек→человек», «вымышленное существо→человек», «явление природы→человек», «особенности внешнего вида/поведения→человек»)

Прозвищные наименования, образованные метонимическим переносом, по своему характеру формирования - на основе смежности - ориентированы на функцию выделения характерной для объекта детали. Выбор механизма создания прозвищных номинаций зависит от того, какое номинативное задание выполняется при номинировании, и какие мотивированные признаки лежат в основе переосмысления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова С. Н. Теория номинации в свете функциональной лингвистики [Электронный ресурс]. 2010. URL: http://www.confcontact.com/2010alyans/fl2_anton.php.
2. Блягоз З. У., Кириллова А. А. Социальное функционирование прозвищ // Проблемы общей и региональной ономастики: материалы VI Всероссийской научной конференции. Майкоп: АГУ, 2008. С. 143-145.
3. Борисенко И.И. Телескопия в современном английском языке // Вопросы языковой структуры. - Киев: Киев. гос. пед. ин-т ин. яз., 2006. - С. 17-21.
4. Глазунова О. И. Логика метафорических преобразований [Электронный ресурс]. 2000. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/glazunova-00.htm>.
5. Дюжикова Е.А. Аббревиация сравнительно со словосложением: структура и семантика (на материале соврем. англ. яз.): Автореф. дис. д-ра филол. наук. М., 2007. - 50 с.
6. Ермоленко Ю.П. Актуальные процессы аббревиатурного словообразования (на материале соврем. англ. яз.) // Проблемы соотношения культуры, языка и мышления в парадигме современной английской лексикологии. - М., 2004. - С.84-90. (Вестн. МГЛУ; вып. 489).
7. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. - М.: Высшая школа, 1999. - 124 с
8. Заботкина В.И. Когнитивно-прагматический подход к изучению английской неологии: Материалы науч. конф. «Проблемы английской неологии». - М., 2002. - С. 11-20.
9. Зайцева К. Б. Английская стилистическая ономастика: тексты лекций. Одесса: ОГУ, 2003. 68 с.
10. Кубрякова Е.С. Неология: проблемы и перспективы: Материалы науч.конф. «Проблемы английской неологии». - М., 2002. - С.5-11.

DOI 10.24412/2709-1201-2024-3109-141-145

УДК: 631.6 (574.1)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ЦИФРОВОЙ МОДЕЛИ ЛИМАНА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИХ ЗАТОПЛЕНИЯ

ОҢАЕВ МАРАТ ҚАЙРЛЫҰЛЫ

Кандидат технических наук, доцент индустриально-технологического института,
НАО «Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана»,
Республика Казахстан

УМБЕТКАЛИЕВ НУРЛАН МЕНДИКЕРЕЕВИЧ

Магистр, старший преподаватель индустриально-технологического института,
НАО «Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана»,
Республика Казахстан

ДЖАПАРОВ РАШИТ ШАФХАТОВИЧ

Доктор PhD, и.о. доцента политехнического института,
НАО «Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана»,
Республика Казахстан

АСҚАР БАҒДАТ НҰРБЕКҰЛЫ

Магистрант индустриально-технологического института,
НАО «Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана»,
Республика Казахстан

Аннотация. При создании цифровой модели местности (ЦММ) территории лимана № 50 применялась съемка с использованием спутникового приемника Spector S65 в комплексе с базовой станцией. На местности были выделены и закоординированы 4 участка, расположенные на 4 ярусах с нормами затопления 2500-3000 м³/га, 3000-3500 м³/га, 3500-4000 м³/га, 4000-4500 м³/га. В работе с космическими снимками использовалась программа с открытым кодом Quantum GIS (QGIS), которая позволила управлять геоданными, отображать, редактировать и анализировать их, а также создавать макеты карт. QGIS поддерживает множество векторных, растровых форматов, а также различные базы данных. Для определения и выделения на спутниковом снимке на фоне почвы и растительности участков, затопленных водой, или участков во влажном состоянии, использовался индекс NDWI (Normalized Difference Water Index), который позволил установить продолжительность времени стояния воды на выделенных участках.

Ключевые слова: лиман, нормы затопления, NDWI, цифровая модель местности, Quantum GIS.

Лиманы в Западно-Казахстанской области играют важную роль в обеспечении кормами животноводческую отрасль региона. От эффективности применения комплекса агротехнических и гидротехнических мероприятий, направленных на улучшение продуктивности травостоя на луговых и лугово-каштановых почвах, зависит решение кормовой проблемы в Западном Казахстане [1]. Правильный режим орошения не только экономит водные ресурсы, но и способствует появлению на лиманах большого количества ценных растений [2]. Продуктивность лиманов обусловлена агрохимическими, агрофизическими свойствами и мелиоративным состоянием почв лиманов. Основным фактором, влияющим на урожайность естественных трав в Западном Казахстане, является наличие участков периодического затопления, что обуславливает неравномерность увлажнения почвы, как во временном промежутке, так и по площади лимана. Равномерное

распределение воды на лимане обеспечивает высокую урожайность [3]. Использование технологий спутниковой связи для проведения измерительных работ и получения космических снимков, обработка полученных данных посредством геоинформационных инструментов является неотъемлемой частью научных изысканий на современном этапе работ.

В процессе исследовательских работ в 2023-2024 гг. был исследован рельеф лиманного участка, расположенного на территории поселка Алгабас Акжайского района Западно-Казахстанской области.

Рельеф играет значительную роль в формировании растительного покрова лиманов. Рельеф является основным фактором в процессах формирования почв и их географического распределения. Он определяет перемещение тепла, влаги и материалов, обуславливая процессы выветривания и создание почв на поверхности земли.

При создании цифровой модели местности (ЦММ) территории лимана № 50 применялась съемка с использованием спутникового приемника Spector S65 в комплексе с базовой станцией. Данная модель была необходима для наложения на нее горизонталей, посредством использования приложения МенюГео в программе AUTOCad 2021. Получаемый формат трансформировался в программу QGIS и использовался в дальнейшем для наземного подтверждения спутниковых картограмм.

Технология проведения работ со спутниковой GPS аппаратурой включает этапы:

- полевая рекогносцировка;
- закладка центров;
- организации базовой станции;
- полевые измерения (съемка объекта);
- камеральная обработка, вывод результатов измерений;
- составление технического отчета и оформление необходимой документации;
- полевой контроль, архивирование и сдача материалов.

Спутниковые измерения были выполнены в соответствии с требованиями инструкции по проведению спутниковых определений координат пассивных пунктов государственной геодезической сети с применением глобальных навигационных спутниковых систем [4].

С целью определения элементов микрорельефа лимана, высота сечения горизонталей была проведена через 5 см. В результате получился план со значительно расчлененным рельефом, осложненным мелкими микрозападинами, в которых вода застаивалась продолжительное время, в то время как основная часть лимана в конце весны была освобождена от воды (рисунок 1).

После изучения топографического плана местности были выделены и закоординированы 4 участка, расположенные на 4 ярусах с нормами затопления 2500-3000 м³/га, 3000-3500 м³/га, 3500-4000 м³/га, 4000-4500 м³/га.

Эти опытные участки стали местом изучения растительного материала и взятия почвенных проб. В соответствии с нормой затопления, эти опытные участки визуально качественно отличаются в ландшафте и растительном покрове. Участок на четвертом ярусе наиболее долго находился под водой и в отличие от участка на первом ярусе имеет более плотную и высокую растительность, более влагонасыщенные почвенные горизонты.

Базовые функции данной ГИС включают поддержку работы с векторными и растровыми данными: большинство векторных форматов, таких как shape-файлы ESRI, а также растровые форматы, например цифровые модели рельефа и данные спутников космических спутников. С помощью QGIS можно создавать, редактировать и экспортировать пространственные данные, выполнять оцифровку, создавать shape-файлы, привязывать растры, а также импортировать и экспортировать данные в различные форматы и преобразовывать их [5].

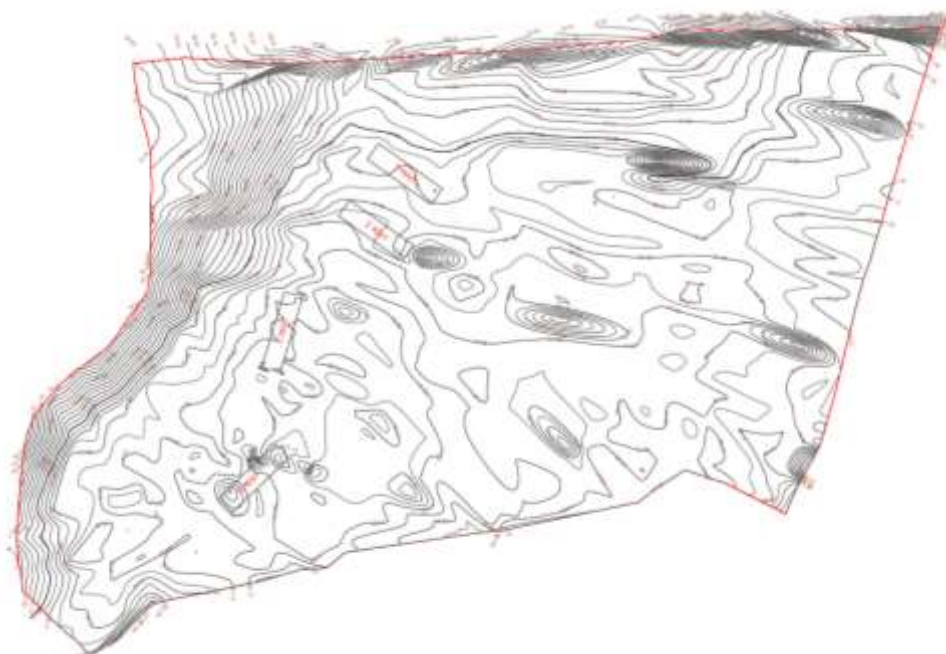


Рисунок 1 – Цифровая модель лимана с нанесенными опытными участками

Для определения и выделения на спутниковом снимке на фоне почвы и растительности объектов открытой воды или объектов во влажном состоянии использовался индекс NDWI (Normalized Difference Water Index - Нормализованный Разностный Водный Индекс).

Индекс NDWI рассчитывается с использованием комбинации зеленого видимого света (GREEN) и ближнего инфракрасного диапазона (NIR), что позволяет фиксировать малейшие изменения содержания воды в водоемах. Этот индекс применяется для выявления и мониторинга изменений водных объектов. Благодаря использованию спектральных диапазонов NIR и GREEN, NDWI усиливает видимость водных объектов на спутниковых снимках [6].

Выбор этих длин волн был обусловлен тем, что водные объекты обладают максимальной отражательной способностью в зеленом спектре и минимальной в ближнем инфракрасном диапазоне, где, напротив, растительность и почва демонстрируют наибольшие значения отражения. В результате этого расчета водные объекты проявляются с положительными значениями, тогда как почва и наземная растительность характеризуются нулевыми или отрицательными значениями.

При вычислении значения индекса NDWI были приняты за основу следующие интервалы:

- 0,2-1 – поверхность воды;
- 0,2-0,2 – затопление, влажность;
- 0,3- 0,2 – умеренная засуха, неводные поверхности;
- 1-0,3 – засуха, неводные поверхности.

NDWI был применен для выявления водных объектов, уточнения их контуров на карте и отслеживания изменения. Вода практически не отражает свет в инфракрасном диапазоне за пределами видимого спектра, и NDWI эффективно использует это свойство для определения водоемов и мониторинга их мутности.

Данные, полученные с помощью индекса NDWI из спутниковых снимков, были отображены на картограммах с использованием цветовой палитры и графиков, показывающих изменения значений во времени. На карте более высокие значения, близкие к +1, выделяются синим цветом и указывают на высокое содержание воды или наличие водных поверхностей. В то время как более низкие значения, вплоть до -1, свидетельствуют о признаках засухи, если только область интереса не представлена другой, неводной поверхностью.

На основе данных NDWI и ГИС QGIS 3 были созданы гистограммы состояния поверхности лимана по количеству дней стояния воды (рисунок 2). Данные гистограммы показали последовательное освобождение территории лимана от воды и формирования ярусов затопления.

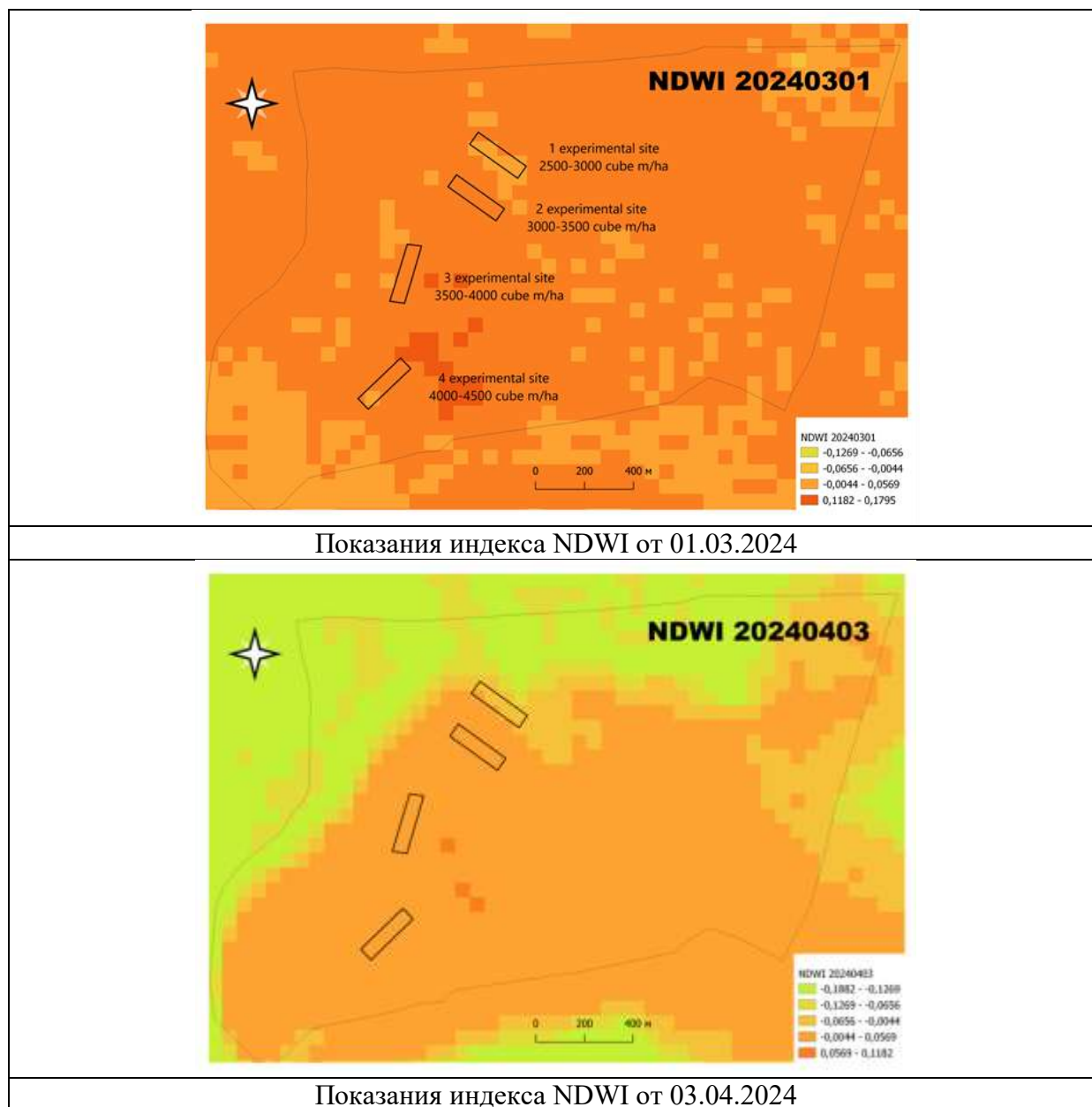


Рисунок 2 - Показания индекса NDWI на участках лимана №50 по данным космического снимка со спутника Landsat 9

Продолжительность нахождения четвертого яруса (максимальная норма) под водой в 3 раза превышало соответствующий период первого яруса (минимальная норма). Отмечено, что для четвертого яруса практически не характерна характеристика «поверхность с умеренной засухой», так как долгое время данный ярус находился под водой. С 8 апреля по 10 мая территория лимана только на две трети освободилась от воды. Частично связанное с более ранним водоспуском, а также прохладной весной, вода долгое время покрывало лиман, что могло сказаться на позднем формировании растительного покрова и смещении фазы цветения на более поздний срок.

Полученная информация о периодах нахождения под водой участков лимана позволяет установить нормы затопления, эффективнее регулировать подачу и сброс воды для полноценного развития произрастающих кормовых трав и улучшения плодородия почвы.

Благодарности. Данное исследование было профинансировано Министерством науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках НТП BR21881871 «Разработка технологий и приемов заготовки кормов в кормовых угодьях Казахстана в контексте устойчивого управления».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларин, И.В. Природные лиманы, их улучшение и рациональное использование / И.В. Ларин // Вестн. с.-х. науки. – 1965. – № 7. – 1965. – С. 14-20.
2. Онаев, М.К. Мелиоративная оценка водных и земельных ресурсов Приуралья. Монография [Текст] / науч. ред. В.С. Кучеров. – Уральск: Зап.-Казах. аграр. техн. ун.-т им. Жангир хана, 2014. – 166 с.
3. Ongayev, M.K. Assessment of The Current State of Vegetation of Estuaries in The Zone of Dry Steppes of Western Kazakhstan / M.K. Ongayev, R.B. Tuktarov, Z.B. Tassanova, S.E. Denizbayev // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. – 2016. – RJPBCS 7 (5). – P. 382-389.
4. Об утверждении инструкции по геодезическим работам на геодинимических полигонах. Приказ и.о. Министра цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности Республики Казахстан от 11 января 2024 года № 13/НК. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 15 января 2024 года № 33906. - Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2400033906>.
5. Сутырина, Е. Н. Дистанционное зондирование земли : учеб. пособие / Е. Н. Сутырина. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. – 165
6. Курьянович, Ю. С. Использование инфракрасных тепловых космических снимков для изучения почвенного покрова / Ю. С. Курьянович, Ф. Е. Давидович, М. Ф. Шалькевич // Почвоведение и агрохимия – 2022. - № 1(68). – С. 21-30.

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ПОЛИТОЛОГИЯ **POLITICAL SCIENCES**

ҮҮҮЕНЕ АСМАРЕ МУЧЕ [RUSSIA, MOSCOW] THE INTERPLAY BETWEEN GOVERNANCE AND CONFLICT IN THE HORN OF AFRICA.....3

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ **TECHNICAL SCIENCES**

ҚАЛМАН ГҮЛЖАМАЛ, СЕИТОВА ТОТЫ ШАУКЕНОВНА, ОЖИБАЕВА ЗАМЗАГУЛЬ МАНАПОВНА, МАКАТОВА АСИЯ ЕНШЛЕСОВНА, ИСМУКАНОВА АЙГЕРИМ НАУРЫЗБАЕВНА [КӨКШЕТАУ, ҚАЗАҚСТАН] ТАБИҒИ ТІЛДЕГІ РЕФЕРЕНЦИЯЛЫҚ ҚАТЫНАСТАРДЫ ШЕШУ МОДЕЛІНЕ ШОЛУ.....8

ХИМИЧЕСКИЕ НАУКИ **CHEMICAL SCIENCES**

ХАБИЕВ АЛИБЕК ТАЛГАТБЕКОВИЧ, ШАГИРАЕВ ТЕМИРЛАН ЖАРАСОВИЧ [АЛМАТЫ, КАЗАХСТАН] РАЗРАБОТКА МИКРОРЕАКТОРНОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ДИАЗОСОЕДИНЕНИЙ.....15

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ **ECONOMIC SCIENCES**

ASHLIN ROCKEY APPLICATION OF MACHINE LEARNING ALGORITHMS TO PREDICT FINANCIAL RISKS DURING PROJECT IMPLEMENTATION.....21

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ **BIOLOGICAL SCIENCES**

ТОЛИХОВ ДЖАМШЕД АСОЕВИЧ, САЛИМЗОДА ДЖАМШЕД МАХМАДАЛИ, АМИНОВ ХАЙРИДДИН ХАЙРУЛЛОЕВИЧ, КУРБОНОВ ЗУЛФИКОР МИРЗОШАРИФОВИЧ [ДУШАНБЕ, ТАДЖИКИСТАН] ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЛЕКСНЫХ МЕР ЗАЩИТЫ ДИНЫ ОТ ДЫННОЙ МУХИ, ПЕРЕНОПОРИОЗА И МУЧНИСТОЙ РОСИ В УСЛОВИЯХ ВАХШСКОГО ДОЛИНЫ...27

КАЛАНДАРОВ РУСТАМХУДЖА ЮСУФХОДЖАЕВИЧ, ТОЛИХОВ ДЖАМШЕД АСОЕВИЧ, ШАРИПОВ ШАРИФДЖОН ИЗАТУЛЛОЕВИЧ, ФОЗИЛОВ ДЖАЛОЛИДДИН ДУСМУРОДОВИЧ [ДУШАНБЕ, ТАДЖИКИСТАН] КОЛЛЕКЦИОННОЕ СОРТОИЗУЧЕНИЕ ВИНОГРАДА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН.....32

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ **MEDICAL SCIENCES**

- MARGULAN UAZHANOV, BAIGABYLOVA LAZZAT TLEKTESOVNA** [KYZYLORDA, KAZAKHSTAN] THE NEARPOD PLATFORM CAN BE USED IN MEDICAL EDUCATION FEATURES OF USE AS A MANAGEMENT TOOL.....38
- БАБАКУЛОВА ШАХЛО ХАМИДУЛЛАЕВНА, ХУДАЙБЕРГАНОВА АНЖЕЛА АНАТОЛЬЕВНА, МАДЖИТОВ АЛИШЕР АБДУРАХМОНОВИЧ** ОЦЕНКА И УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ПО ПРОИЗВОДСТВУ И РАСПРОСТРАНЕНИЮ ПРОДУКЦИИ БОРТОВОГО ПИТАНИЯ ДЛЯ АВИАПАССАЖИРОВ.....42
- ХАКИМОВ РАХМАТИЛЛА АБДУСАЛОМОВИЧ, ХУДАЙБЕРГАНОВ АНАТОЛИЙ САГАТБАЕВИЧ, ФАЙЗИБОВ ПИРМАМАТ НОРМАМАТОВИЧ** [САМАРКАНД, УЗБЕКИСТАН] ИЗУЧЕНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО СПРОСА НА ПРОДУКЦИЮ ОРГАНИЧЕСКОГО ЗЕМЛЕДЕЛИЯ В НАМАНГАНСКОЙ ОБЛАСТИ УЗБЕКИСТАНА.....45
- АСКАРОВ С.Т., ҚАУТАЕВА Қ.Ж., АБЕУОВА Б.А., АМАНБАЕВА Н.А.** [АСТАНА, КАЗАХСТАН] СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЧАСТОТА ОСТРОТЫ ЗРЕНИЯ СРЕДИ УЧЕНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ЧАСТНЫХ ШКОЛ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА.....48

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ **PEDAGOGICAL SCIENCES**

- КУРЛАПОВ МИХАИЛ НИКОЛАЕВИЧ, КУРЛАПОВА АННА ДМИТРИЕВНА** [ЕКАТЕРИНБУРГ, РОССИЯ] РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ.....55
- АЛЬЖАНОВА АЙНАШ ОРАЛБАЕВНА, НЕГМАНОВА ДАРИЯ АЛДАНҚЫЗЫ** [АСТАНА, КАЗАХСТАН] ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....58
- САФАРОВА ЗАРИНА СИРОЧИНОВНА** [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] ИГРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКА СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....63
- ҮКҮЕВА БУШАРИПА КОЖОЯРОВНА, ИЗРАЙИЛОВА АЙЗИРЕК АБДУРАШИТОВНА** АНГЛИС ТИЛИ САБАГЫНДА ЖАҢЫ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ КОЛДОНУУ.....68
- РАҚМЕТУЛЛА БАЛҒЫН ІБІРАГІМҚЫЗЫ, ТУЗДЫБАЕВА АКТОТЫ ТОЛЕУБЕКОВНА** [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] МЕКТЕПАЛДЫ ТОПТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ МЕКТЕПТЕ ОҚУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫ.....76

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ **PHYLOLOGICAL SCIENCES**

- МАХМАДИЕВА ГУЛЧЕХРА СУХБАТОВНА** [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] ТРУДНОСТИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ТЕСТОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....86
- РОЗИҚОВ БАХРОМ** [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] РОЛЬ И МЕСТО ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....91

КАРШИЕВА ГУЛЧАХОН ГУЛМУРОДОВНА [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] THE MAIN TRENDS OF MODERN METHODS.....	95
БАРОТОВА РОБИЯ ХАЙДАРОВНА [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] ОВЛАДЕНИЕ ТЕХНИКОЙ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ.....	100
АСРОРОВ САЙБУРХОНИДИН НАЗУРУЛЛОЕВИЧ [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] КАТЕГОРИЯҶОИ ТИПОЛОГИ ГРАММАТИКӢ.....	105
SATTOROVA SHAHNOZA [BOKHTAR, TAJIKISTAN] PROFESSIONAL GAMES AND THEIR USE IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE.....	109
NARGIZA SHIXNAZAROVNA AXMEDOVA [TOSHKENT, O'ZBEKISTON] O'ZBEK TILIDA POLISEMANTIK SO'ZLAR ASSOTSIATIV MAYDONI.....	113
LALƏ BALADADAŞ QIZI İBADOVA [BAKİ, AZƏRBAYCAN] İSPAN DİLİNDƏ ƏRƏB ALINMALARI İLƏ OLAN İDIOMLAR.....	117
SUVONQULOVA AZIZA ERGASHOVNA [BOKHTAR, TAJIKISTAN] GRAMMAR-TRANSLATION METHOD IN LANGUAGE TEACHING.....	120
SAFAROVA Z.M. [BOKHTAR, TAJIKISTAN] GENERAL STRUCTURE OF ENGLISH ADJECTIVES.....	125
МАДАЛИЕВА РАФОЖОН КАЮМОВНА [ЛЕВАКАНДЕ, ТАДЖИКИСТАН] САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	130
САФАРОВ УСМОНАЛИ НУРИДДИНОВИЧ [ЛЕВАКАНДЕ, ТАДЖИКИСТАН] УПРАЖНЕНИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ПОВЫШЕНИЮ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	134
БЕГОВА СУМАН [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] ПРОЗВИЩА, ОТРАЖАЮЩИЕ СХОДСТВО ЧЕЛОВЕКА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	137

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ **INFORMATION TECHNOLOGY**

ОҶАЕВ МАРАТ ҚАЙРЛЫҰЛЫ, УМБЕТКАЛИЕВ НУРЛАН МЕНДИКЕРЕЕВИЧ, ДЖАПАРОВ РАШИТ ШАФХАТОВИЧ, АСҚАР БАҒДАТ НҮРБЕКҰЛЫ [РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН] ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ЦИФРОВОЙ МОДЕЛИ ЛИМАНА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИХ ЗАТОПЛЕНИЯ.....	141
---	------------

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com