



POLISH SCIENCE JOURNAL

INTERNATIONAL SCIENCE JOURNAL

Issue 5(14)
Part 3



POLISH SCIENCE JOURNAL

ISSUE 5(14)
Part 3

INTERNATIONAL SCIENCE JOURNAL

WARSAW, POLAND
Wydawnictwo Naukowe "iScience"
2019

ISBN 978-83-949403-4-8

POLISH SCIENCE JOURNAL (ISSUE 5(14), 2019) - Warsaw: Sp. z o. o. "iScience", 2019. Part 3 - 169 p.

Languages of publication: українська, русский, english, polski, беларуская, казахша, o'zbek, limba română, кыргыз тили, ჯუღრუ

Science journal are recommended for scientists and teachers in higher education establishments. They can be used in education, including the process of post-graduate teaching, preparation for obtain bachelors' and masters' degrees. The review of all articles was accomplished by experts, materials are according to authors copyright. The authors are responsible for content, researches results and errors.

ISBN 978-83-949403-4-8

© Sp. z o. o. "iScience", 2019
© Authors, 2019

TABLE OF CONTENTS

SECTION: PEDAGOGY

Allaberganova Dilbarjon Atabekovna, Ibragimova Charos Shermat qizi (Urganch, O'zbekiston)	
TOG'AY MUROD ASARLARIDA QAHRAMON NUTQIDA FOLKLOR NAMUNALARINING QO'LLANILISHI.....	6
Baboev Alomirzo Tulamirzoevich (Bukhara, Uzbekistan)	
MOTIVATIONAL READINESS OF MILITARY CADETS OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	9
Seitbekova Dinura (Tashkent, Uzbekistan)	
CLASSROOM DIFFICULTIES - DEALING WITH DIFFICULT STUDENTS AND PARENTS.....	13
Soatov Asadulloh Jabborovich (Qarshi, Uzbekistan)	
O'QUVCHI YOSHLARNI KASB-HUNARGA YO'NALTIRISH PSIXOLOGIK MUAMMO SIFATIDA.....	17
Tairova Shahnoza (Tashkent, Uzbekistan)	
A BRIEF GUIDELINE TO SCIENTIFIC ARTICLE WRITING.....	20
Tairova Shahnoza (Tashkent, Uzbekistan)	
AUTHENTIC TEXT MATERIALS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	23
Tairova Shahnoza (Tashkent, Uzbekistan)	
PROSPECTS FOR DISTANCE EDUCATION.....	29
Tairova Shahnoza (Tashkent, Uzbekistan)	
PRINCIPLES OF SELECTING TEACHING MATERIALS TO DEVELOP CRITICAL READING WITHIN ESP.....	33
Xamzayev A. A, Ochilov A. B. (Jizzakh, Uzbekistan)	
TEACHING READING AS A WAY TO PREPARE STUDENTS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	42
Xudayberganov Shuhrat Shavkat o'g'li, Shonazarova Muazzamxon Zoxid qizi, Yaqubova Nodira Ruslanovna (Urganch, Uzbekistan)	
BOSHLANG'ICH SINF O'QUVCHILARINI MATEMATIKA DARSLARIDA INTERFAOL METODLAR ASOSIDA O'QUV FAOLLIGINI OSHIRISH.....	45
Бекчанов Худайберган Уринович, Бобожонова Хулкар Мадрахимовна (Урганч, Ўзбекистон)	
ФАУНА И БИОЛОГИИ РОДА DRASTERIA COVOK (LEPIDOPTERA:NOCTUIDAE.) КАРАКАЛПАКСТАНА.....	49
Латунова Наталія Володимирівна (Харків, Україна)	
НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ТА СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....	58
Шахмуродова Дилжаҳон Алмардоновна (Қарши, Ўзбекистан)	
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	63
SECTION: PHILOLOGY AND LINGUISTICS	
Abdurakhimova Makhfuza Akbarali qizi (Tashkent, Uzbekistan)	
DEATH ANXIETY IN DON DELILLO'S NOVEL WHITE NOISE.....	65

Abdurakhimova Makhfuza Akbarali qizi (Tashkent, Uzbekistan) THE PROBLEM OF REGRESSION DON DELILLO'S NOVEL FALLING MAN.....	71
Seitbekova D. A. (Tashkent, Uzbekistan) LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: AN OVERVIEW FOR L2 TEACHERS.....	75
Seitbekova D. A. (Tashkent, Uzbekistan) USING LLS IN THE CLASSROOM.....	78
Tairova Shahnoza (Tashkent, Uzbekistan) THE LINGUISTIC PROSPICIENCE OF PHRASAL VERBS IN MODERN ENGLISH.....	81
Tairova Shahnoza (Tashkent, Uzbekistan) THE EVOLUTION OF LANGUAGE ASSESSMENT.....	88
Бабаева Зарина Сайфуллаевна (Ташкент, Узбекистан) ВОСПРИЯТИЕ ЛИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛ.....	93
Гулиметова Бозоргул Маткаримовна, Шерметова Роза Мадаминовна (Ургенч, Узбекистан) LA DIFFÉRENCEDES ENTRE DES SYNONYMES IDÉOGRAPHIQUES ET DES SYNONYMES STYLISTIQUES.....	98
Рузимбаев Сарвар, Рузметова Нилуфар (Ургенч, Узбекистан) TO'RT VA UN DAN ORTIQ LEKSEMA DOIRASIDA FARQLANUVCHI OMONIMLAR TAHLILI.....	102
Саримсакова Гулчехра Мурадовна (Ташкент, Узбекистан) ПРИМЕНЕНИЕ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ-СТУДЕНТОВ.....	105
Саъдуллаев Д. С. (Ташкент, Узбекистан) СРЕДСТВА МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ - КАТАЛИЗАТОРЫ И ПРОВОДНИКИ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ МИФОВ.....	109
Узакова Малохат Халиловна (Ташкент, Узбекистан) МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ.....	113
Умарова Дилфуза Батыралиевна (Ташкент, Узбекистан) ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....	117
Холмурадова Жамила (Тошкент, Узбекистан) ХОРАЗМ ДОСТОНЛАРИНИНГ ЭТНОМАДАНИЙ ТАВСИФИ.....	122
Худойбергенов Ровшан Юсупович, Собирова Саодатжон Тохиржон қизи (Ургенч, Узбекистан) МАВЖУД ИМЛО ҚОИДАЛАРИ ВА ИЛМИЙ ИШЛАРДА АНТРОПОНИМЛАР ИМЛОСИГА МУНОСАБАТ.....	127
Гулямова Озодахон Шавкатовна (Ташкент, Узбекистан) ЭТИМОЛОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ «МУЗЫКА» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	133

SECTION: PHILOSOPHY

Азизова Лайло Садриддиновна (Самарқанд, Ўзбекистон) АВЕСТОДА ФАЛСАФИЙ ТАФАККУР ТАРЗИ.....	138
---	-----

Султанова Гулноза Сабировна, Шавқиев Ойбек Салимбой ўғли (Самарқанд, Ўзбекистон) ИБН СИНОНИНГ ФАЛСАФИЙ ВА ТАБИИЙ-ИЛМИЙ ҚАРАШЛАРИ.....	142
Эргашева Махбуба Хотамбековна (Самарқанд, Ўзбекистон) “АВЕСТО” ҲОЯЛАРИНИНГ МАРКАЗИЙ ОСИЁ ФАЛСАФАСИДАГИ АҲАМИЯТИ.....	145

SECTION: POLITICAL SCIENCE

Попков Денис (Харків, Україна) ПРОПОРЦІЙНА ВИБОРЧА СИСТЕМА VS КОНСОЛІДАЦІЯ РОЗКОЛОТОГО СУСПІЛЬСТВА. ПОСТІНДУСТРІАЛЬНИЙ ВИМІР.....	149
--	-----

SECTION: PSYCHOLOGY SCIENCE

Шалагинова Ксения Сергеевна, Харитоновна Людмила Михайловна (Тула, Россия) ОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АКЦИЯ В ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ.....	159
Шалагинова Ксения Сергеевна, Залыгаева Светлана Александровна (Тула, Россия) ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	165

SECTION: PEDAGOGY

Allaberganova Dilbarjon Atabekovna, Ibragimova Charos Shermat qizi
Urganch Davlat Universiteti
(Urganch, O'zbekiston)

TOG'AY MUROD ASARLARIDA QAHRAMON NUTQIDA FOLKLOR NAMUNALARINING QO'LLANILISHI

Annotatsiya. Maqolada yozuvchining chuqur mushohadaga undovchi xalq og`zaki ijodi namunalaridan foydalanish mahorati, muallif va qahramon nutqidagi o`ziga xos jihatlarni ko`rsatib o`tilgan.

Kalit so`zlar. Folklor, hikoya, nutq, xarakter, obraz, nasr, uslub, lirika, muallif nutqi, persanoj nutqi, epik janr, ibora.

Annotation. This article is about skills of using writer's examples of folk which makes reader observe deeply, features in the speech of authors and heroes.

Key words: Story, speech, character, image, prose, style, lyric, author's speeches, persian narration, epic genre, phrase.

Аннотация. В статье автора аннотация показывает отличительные особенности и достоинство издаваемого, умение пользоваться в своей речи народным устным творчеством.

Ключевые слова: фольклор рассказ, речь, характер, образ, проза, стиль, лирика, авторские речи, персидское повествование, эпический жанр, фраза.

XX asrda jahonda shuhrat topgan adiblar anchagina. Ammo ular orasida Tog'ay Murod o'zining fazoviy tafakkur tarzi, inson kamoloti hamda taraqqiyotiga to'siq bo'layotgan illatlarni jasorat bilan fosh qila olgan, ayni paytda dunyo adabiyotining ilg'or analarini ham milliy, ham umumturkiy adabiyotga dadillik bilan olib kirgan, adabiyotning zamon bilan uyg'un keladigan nuqtalarini topa olgan ulkan va betakror istedod sohibi ekanligi bilan alohida ajralib turadi. Yozuvchi asarlarida folklorga xos lirik va badiiy usullar, poetik ruh barq urib turadi. Bu esa o'z navbatida adib asarlariga jozibadorlik, maftunkorlik fazilatlarini baxsh etib, o'quvchini o'ziga butunlay sehrlab olish qudratini namoyon etadi. Tog'ay Murod adabiyotning eng yaxshi analarini davom ettirib va boyitib, o'tmish va zamonaviy adabiyotning eng yaxshi namunalarini sinchiklab o'rgandi, reallik bilan ro'yo, voqelik bilan tasavvur adabiyotining ajralmas bo'lagi, hatto insonni tadqiq etishdagi yangi usuli ekanini isbotladi. Yozuvchi uslubida epik janrga xos etaklar, hikoyalar, miflar, afsonalar, rivoyatlar, xayol badiiy vositaga aylanib ketadi, yangi ifoda usullarini, qarashlarni, tashbeh-u talqinlarni o'z ijodida, o'z badiiy olamida birlashtira oldi.

Ma'lumki, san'at asarlarining kuchini, qimmatini belgilaydigan mezonlardan biri keng kitobxonlar ommasidir. "Agar sening asaring kitobxonlarni hayajonlantirsa, bu-baxtdir", -deydi adib Chingiz Aytmatov. Buyuk istedod sohibi Tog'ay Murod ana shunday baxtga musharraf bo'ldi va adabiyotning yirik siymosi bo'lib tanildi. Adibga adabiyot siymosi nomini olishda yordam bergan narsa ajdodlarga hurmat, tarixga

ehtiromlar, tarixiy boy merosga qiziqish, milliy ruhning, milliy qarashlarning, milliy qadriyatlarning, milliy urf-odatlarning xalq milliyligini o'zida jamlagan folklorning yozuvchi qon-qoniga, jon-joniga singib ketishidir, desak yanglishmaymiz.

Yozuvchi ijodida folklorga xos tasvir uslubiga ergashish, folklor materialidan o'z asarida mohirona foydalanish, folklorga mansub syujet yoki motivni o'z asariga olib kirish kabi murakkab folklorizm g'oyalarini yaqqol ko'ra olamiz. Folklor namunalari orqali o'z fikrini kitobxonga chuqurroq yetkaza olgan. Muallif nutqida va personajlar nutqida xalq og'zaki ijodi namunalari aynan keltirilganligi ham yuqoridagi fikrlarimizni isbotlay oladi. Xususan, Tog'ay Murodning chinakam o'zbek polvonlari tasvirlangan, surxon polvonlarining xarakteri, bolaliklari, mard, tantiliklari o'z aksini topgan "Yulduzlar mangu yonadi" asarida folklor adabiyotidan oziq olish mahoratini uchratamiz.

"Bo'ri tishlarini tishlariga qattiq bosdi. Gavron bilan ho'kizlar sag'risiga so'qdi. Bor ovozi bilan qo'shiq boshladi:

Yo'rtib-yo'rtib haydagin-a, mayda-yo, mayda-yo,

Don somondan arisin-a, mayda-yo, mayda-yo.

Ayni sahar bo'lganda-yo, mayda-yo mayda.

Ho'jayin huzr dorisin-a, mayda-yo, mayda-yo."¹

Qissadagi Bo'ri ning onasi tilidan aytilgan, Momoqiz tilidan aytilgan qo'shiqlar va boshqa o'rinlardagi folklor namunalari fikrimizga dalildir.

"Oshiq bo'ldim, arpaning somoniga,

O'lim bersin, qizlarning yomoniga"².

Mashhur yozuvchi Said Ahmad tabri bilan aytganda bir qo'shiq tinglagandek bo'ladigan, Tolstoyning "Xolstomeri", Aytmatovning "Gulsari"si qatoriga qo'shilgan Tog'ay Murodning "Torlon"i haqidagi "Ot kishnagan oqshom" qissasida ham qahramonlar nutqida folklorning aynan namunalari uchratamiz.

"Jo'shib keldim. Do'mbiramni olib dostonimni boshladim. Dostonimda bir hovliga kelin keldi. Hovlida gulhan yoqildi. Chanqovuz chalindi. Kelin otda keldi. Ot olovni bir aylandi. Ot doston bo'ldi.

Boli edi boling bor,

Ming tumorli noring bor.

Jasadingga qarayman

Chonadigan holing bor"³.

ng xalq og'zaki ijodidan material olish mahorati qanchalik yuqori saviyada ekanini namoyon qila oladi.

Qissadagi bolani ovutish maqsadida aytilgan qo'shiqlar bolalar folklorining aynan namunasi:

"Huye-huye, huyeng qani?

Bovang bergan tuyang qani?

Bovang bergan tuyang bo'lsa,

Boqib yurganlaring qani.

Boqib yurgan tuyang bo'lsa,

Adir ham cho'llaring qani"⁴.

¹ Tog'ay Murod. Yulduzlar mangu yonadi. Toshkent: Sharq, 1999.

² O'sha manba.

³ Tog'ay Murod. Ot kishnagan oqshom. Toshkent: Sharq, 1999.

Sharqning buyuk dostonlari "Layli va Majnun", "Farhod va Shirin", "Tohir va Zuhro"larga hamohanglikda yozilgan deb ezozlangan.Doston tarifiga sazavor bo'lgan "

Oydinda yurgan odamlar" qissasi Tog'ay Murod ijodining gultoji desak yanglishmaymiz.Gultoij hisoblanmish qissada ham folklor namunasi bo'lmish kelin salom ananasi yozuvchi tomonidan mohirlik bilan tasvirlab berilgan.

"Kayvoni momo kelinni to'ylovchilarga salom berdira- berdi:

Soydan ho'kiz suvlatgan

Do'mbirasini kuylatgan.

O'g'illarini uylatgan-

Qaynotamga salom!

Osmondagi yulduzday,

Qoshi qaro qunduzday.

Dili oydin qunduzday

Qaynonamga salom!

Tegirmonning noviday,

Adras to'nning log'iday,

Daroz akamga salom"⁵.

Etibor berib qaraydigan bo'lsak, xalq og'zaki ijodi materiallaridan foydalanayotgan paytda asar voqealari kechayotgan hudud bilan hamohanglik sezilib turadi. Bu asosan ulardagi motivlarda, shevaga xos xususiyatlarda o'z aksini topgan.

Motam marosimlarida ijro qilinadigan aytimlar ham xalq og'zaki ijodida alohida o'rin egallaydi.Qissada motam marosimini tasvirlashda obrazlar tilidan folklorning bu turidan unumli foydalanilgan.Jumladan:"Yosh-yalanglar momomlab

-momomlab yig'ladi:

Osmondagi qirq yulduz

Qiyalab ketadi bo'lgani

Voy momom-ov,momom-ov,

Men momomni bir o'payin.

Qiyomat ketadi yotgani

Voy momom-ovv,momom-ovv.

Yoki qaytmishlar onamlab-onamlab yig'ladi:

Hovlimizning tolini

Tolut bo'lsin, debmidik.

Voy enam-ovv,enam-ovv"⁶.

Tog'ay Murod deyarli har bir asarida xalq og'zaki ijodiga xos iboralarga murojaat qilganini ko'ramiz.Uning asarlarini o'qigan har bir o'quvchi hayot, inson, olam, tiriklik haqida olam-olam fikrlar oladi.Zero, kitob mutolaasi inson uchun hamisha manaviy saboq hamda manaviy mayoq vazifasini o'taydi, uni o'tmishdan saboq olib, kelajak uchun yashashga o'rgatadi.

⁴ O`sha manba.

⁵ Tog'ay Murod. Oydinda yurgan odamlar. Toshkent: Sharq,1999.

⁶ O`sha manba

УДК 378.24

Baboev Alomirzo Tulamirzoevich
Bukhara State University
(Bukhara, Uzbekistan)

MOTIVATIONAL READINESS OF MILITARY CADETS OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

***Abstract.** The article is devoted to the motivational readiness of military cadets of higher education institutions for professional activities.*

***Keywords:** development of the education system, psychological readiness, quality of educational organization, scientific and methodological support, military service.*

At the present stage of modernization of higher professional education, the main task of universities is to prepare competent specialists who are able to effectively solve professional tasks. The success and quality of teaching students is largely determined by their focus on the development of a profession based on a system of motives. That is why within the framework of an educational institution it is important to create such conditions that will contribute to the formation and development of students' activity in mastering the theoretical aspects of future work and the willingness to apply the acquired knowledge and skills in practice.

Considering the professional readiness for the professional activity of military cadets, we consider it important to take into account the psychological readiness to master the profession and the readiness to perform professional functions. It should be noted that in the formation of professional readiness a key point is motivational readiness to learn professional activities. In the scientific literature, to date, discusses the various approaches to motivational readiness.

A. B. Korzin as indicators of motivational readiness of students for professional activity considers formed internal motives (desire for self-realization in activity, motivation for success, readiness for risk) and external manifestations of readiness for activity (desire to work in the chosen specialty, successful mastery of professional knowledge, the desire to master the profession, good academic performance, active participation in extracurricular activities).

S.V. Marikhin indicates that the motivational sphere of professional activity, including various types of motives (professional intentions and inclinations, value orientations and motives of professional activity, professional claims and expectations, professional attitudes, interests, readiness for professional activities, job satisfaction) are also formed in the process of vocational training [2]. Psychological readiness of a person for activity as if accumulates in himself all the necessary and sufficient elements for the successful solution of the task set for the forthcoming action.

Often, students enter educational institutions without having a specific motive for their chosen profession, and in the process of studying, they doubt whether they have made the right choice. It should be noted that the motivational readiness of cadets for professional activity became the subject of attention of researchers relatively recently and therefore belongs to the group of concepts in

psychology that are not sufficiently developed. Considering the formation of the motivational readiness of the cadet to the professional activity, it is necessary to talk about a dynamic process that depends on external conditions.

During the period of training in educational institutions, the requirements for the profession, the structure of the main motives for its acquisition, spiritual values, operational and technical sphere change due to the emergence of innovative technologies, etc. self-realization in it. In the process of mastering the profession, in the course of training and professional activity, the development of the motivational structure of the subject of activity takes place. This development goes in directions: the general motives of the personality are transformed into labor ones and the system of professional motives changes with the change in the level of professionalization. The motivation of the cadets is to find precisely such actions that correspond to the basic, fixed in the life of the installation of the individual.

In the process of training in a military college, cadets form motivational and value orientations for the upcoming military service and professional activities, and efficiently master functional responsibilities in the volume of primary officer positions in accordance with the received military specialty.

Summarizing the concepts of motivational readiness for professional activity, it should be noted that several components stand out in the structure of professional readiness. In our work we will consider the motivational component to the professional activity. The basis of practical activity is the motive, which is important in the process of obtaining a profession. Considering the motives of students, we understand them as an internal motivation to set goals and to actions, actions to achieve this goal, associated with the satisfaction of needs.

In the process of obtaining a profession, students should have a certain motivation of the chosen profession, they already have ideas about what they will do, know their duties, how much, the student is ready for a future profession in the process of learning. In the basis of the motives of the military professional activity, it is necessary to consider the personal and socially significant needs of the individual. Motives as consciously and subjectively taken by an individual decisions prepare the focus and predictability of professional behavior, although they do not provide it.

We consider motives of military professional activity as conscious internal motives of a person, determining the direction of his activity in professional behavior in general and orientation of a person to various aspects of this professional activity (content, process, result, etc.), or factors outside the professional activities (earnings, benefits, etc.). In the formation of professional readiness, a special place belongs to the motivational component, which is a core, a kind of guiding education, since no activity is possible outside motive and meaning, no even the most learned knowledge and extremely advanced skills are realizable [3].

To identify the levels of motivational readiness of a cadet for professional activity, a system of criteria is necessary. Their classification is based on research conducted in this area by military psychologists. The first group of criteria are external. These are features of professional activity of the cadet; the results of psychological and educational activities; discipline; the desire for professional self-improvement and self-assertion, to fulfill duties; possession of professional knowledge, abilities, skills; performance in the service, the adequacy of actions in

the situation of solving the tasks of the military service plan; actions and attitudes of managers, trust from their side, etc.

The result of the action of these criteria can be the achievement of high performance and recognition of them from others. The second group of criteria includes internal (personal): the prevalence of a broad socially significant plan in the structure of the motivational readiness of the cadets of the formations; the degree of adequacy of managerial self-assessment; positive self-assessment of the progress and results of activities; self-assessment of the attitude to the team of colleagues, its adequacy to the collective assessment of the officer's personality.

The result of the internal criteria of motivational readiness is the prevalence in the hierarchy of its structural elements of broad-based motivational and semantic formations, as well as individual satisfaction with the results of their activities and their position in the team. In this connection, the consideration of all external and internal criteria of motivational readiness [1] is of particular importance.

The work highlighted the following criteria by which we determine the readiness of cadets for professional activity: the leading type of motivation in choosing a profession (internal individually significant motives, internal socially significant motives, external positive motives and external negative motives); motivation of studying in an educational institution (acquisition of knowledge, mastering a profession, obtaining a diploma); find out the features of character, aptitudes and interests of the individual.

The result of the professional development of an officer in a military college should be: confident fulfillment of functional duties for official purposes; the ability to build interpersonal relations in military teams, to organize educational work in the unit; the ability to see the most important things in work, clearly define goals and be persistent in achieving them, carry out the selection of executors and rationally distribute responsibilities between them, bring the work begun to the end; the ability to adapt to changes in the social environment through general educational and military vocational training; the desire for continuous self-improvement; confidence in their abilities and abilities, in the correctness of their life choices, etc.

To solve professional problems a student must be sensitive to the manifestations of emotions, intelligence and the nature of another person, abide by ethical standards, while showing integrity in upholding one's own position. Formation of motivational readiness in the period of study in an educational institution requires the inner work of the cadet, the development of personal and professional qualities, the development of self-confidence and abilities, this contributes to the qualitative assimilation of educational material. Formed motivation in the school is the basis for the constant desire of students to improve their professional skills, in the process of mastering their professional activities.

REFERENCES:

1. Ageev, B. A. Motivational readiness of young officers for military professional activities. -M.: GA, 2014. - 234 s.
2. Dakhuzhev A. S., Pchelintsev S. Yu. Improving the system of motivation as the basis for the professional growth of future officers // Medical, biological and

- pedagogical bases of adaptation, sports activities and a healthy lifestyle. Voronezh: Publishing and Printing Center "Scientific Book", 2014. - p. 170–171.
3. Sanzhaeva, R. D. Psychological preparation of students for pedagogical activity // Personality in the system of activity. Abstracts of the region. scientific practical conference. - Novosibirsk: NGPU, 2015. - S. 90–114.

Seitbekova Dinura
Uzbekistan State University of World Languages
(Tashkent, Uzbekistan)

CLASSROOM DIFFICULTIES - DEALING WITH DIFFICULT STUDENTS AND PARENTS

Confronting difficult students in your class is not something that teachers look forward to but it is a disruption that every educator will meet at some point during their career. And then comes the possibility of difficult parents. Although these may be tough and sometimes emotional situations to deal with, it is important to stay positive.

Although this may be hard to do at times, try not to take the child's disruptive behaviour personally. Remember that the child does not know you as a person, and is reacting the only way that they know - childishly.

Controlling your emotions is an important part to dealing with disruptive children who probably do not want to listen to an adult who is trying to reason with them. Avoid the urge to get involved in a verbal battle with them. Instead, take the problem-solving approach, and stay calm. Wherever possible, speak to the student privately away from their fellow peers, as there may be more personal problems such as family issues that are causing the disruptive behavior.

Focus working on solving the original problem, this will involve future disturbances from the same cause. And usually, if the root of the problem is discovered and resolved, then the student may offer an apology. Even if they don't, but their behavior improves, then this is still good as they are back on the right track.

In order to try and maintain the class' attention, try introducing some hands-on methods of learning such as educational printables or word searches that allow the children to get involved with their learning instead of simply listening to you dictate notes. This gives them something new and fresh to think about and it also keeps them alert and listening by changing their learning routine.

Positive reinforcement is also a great behavior management tool to have up your sleeve. Praise and reinforce the good behavior that you want in your class, and ignore the inappropriate behavior you wish to dispel. But remember to specify why this behavior is good and how it can help them and their fellow classmates. Praise regularly, but be honest.

Difficult and stubborn parents can be the bane of a teacher's life. Although the idea of confronting them about a problem with their child might be terrifying, do not be afraid to assert your authority. The first step is to make an impression. Behind your desk you should display certificates of your achievements because whether people like to admit it or not, they are impressed by qualifications. Remind them that this is your class/office and that you are in charge.

While doing this, it is important to remain respectful. No matter how rude the parent may be, you must remain calm as a cool response will neutralize a toxic statement. Listen attentively to their side of the story and do not judge, accuse, argue or interrupt. Another highly effective response to an angry statement is to

simply not say a word. By replying, you are giving them verbal satisfaction. If you ignore them, you are denying them the power, and plus nobody likes to be ignored.

Unfortunately, our images of school are almost factory images, so school is very standardized. But kids don't come in standard issue. The challenge is having teachers question the standardized notion of school and then helping kids realize there's a better way to do school. (Carol Ann Tomlinson, Associate Professor of Educational Leadership, Foundations, and Policy; The Curry School of Education, University of Virginia)

What The Research Tells Us About Differentiate Instruction

There are three bodies of research worth mentioning. They are:

- 1) Brain-based Research**
- 2) Learning Styles and Multiple Intelligences**
- 3) Authentic Assessment**

Brain-based Research on Learning

Research on the brain has been used to inform educational practice for many years and is becoming more and more popular. Brain-based research helps us to know the many influences that can affect learning. The more we understand about "how" students learn best given the variables affect learning, the better equipped we are to provide instruction that will maximize learning outcomes.

Learning Styles and Multiple Intelligences

Learning styles research is predominantly used to understand learning preferences that students use to receive and/or process information. Obviously, the ideal is to create instruction that will address all three learning styles: Visual, Auditory, and Kinesthetic.

Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences has received an overwhelming response from educators in the past several years. Gardner offers seven different ways to demonstrate intellectual ability and has recently added an eighth intelligence. Understanding how students demonstrate their intellectual capacity is an important factor in designing instruction that will meet the specific learning needs of students who may be dominant in one or several intelligence as opposed to other forms of intelligence. More information on these topics can be found on:

Authentic Assessment

Not enough can be said about authentic assessment. Basically, what it means is that students are tested on what they have been taught and hopefully, what they have learned. The greatest implications are that: curriculum is aligned with what is expected to be learned; strategies used to teach are according to students' needs; and assessment instruments used are flexible and adequately and appropriately used to measure on-going performance. The bottom line is that authentic assessment offers students the opportunity to "measure up" to the standards that are aligned to the curriculum. For more information on this very important topic, go to:

After having read what the research has to offer on differentiated instruction, specifically, brain-based research on learning, learning styles and multiple intelligences, and authentic assessment, you are now ready to plan.

Step 1 - Know Your Students

Determine the ability level of your students.

This can be done by surveying past records of student performance to determine capabilities, prior learning, past experiences with learning, etc.

Survey student interests.

It is also important to get to know your students informally. This can be done by an interest inventory, an interview/conference, or asking students to respond to an open-ended questionnaire with key questions about their learning preferences (depending on the age group).

Is behavior management a problem?

This is key when planning for activities that require less structure. However, it is still important to determine learning styles and preferences for students who may have a hard time controlling their behaviors. Sometimes knowing preferences can help to motivate students to attend to any tasks that are presented.

Step 2 - Have a Repertoire of Teaching Strategies

Because "one size does not fit all," it is imperative that a variety of teaching strategies be used in a differentiated classroom. Among many teaching strategies that can be considered, there are four worth mentioning: direct instruction, inquiry-based learning, cooperative learning, and information processing models.

Direct Instruction

This is the most widely used and most traditional teaching strategy. It is teacher centered and can be used to cover a great amount of material in the amount of time teachers have to cover what students need to learn. It is structured and is based on mastery learning. More information can be found on:

Inquiry-based Learning

Inquiry-based learning has become very popular in teaching today. It is based on the scientific method and works very well in developing critical thinking and problem solving skills. It is student centered and requires students to conduct investigations independent of the teacher, unless otherwise directed or guided through the process of discovery. For more information, go to:

Cooperative Learning

Probably one of the most misunderstood strategies for teaching is "cooperative learning." Yet, if employed properly, cooperative learning can produce extraordinary results in learning outcomes. It is based on grouping small teams of students heterogeneously according to ability, interest, background, etc. However, one of the most important features of cooperative learning is to pick the best strategy that will be used to assign the task for students to accomplish. The more popular strategies include JigsawII, STAD-Student Teams, or Group Investigation. For more information, go to:

Information Processing Strategies

Teaching students "how to" process information is a key factor in teaching students how to strategically organize, store, retrieve, and apply information presented. Such strategies include, but are not limited to, memorization, KWL, reciprocal teaching, graphic organizing, scaffolding, or webbing. More information on this topic can be found at:

Step 3 - Identify a Variety of Instructional Activities

Engaging students in the learning process using activities that motivate and

challenge students to remain on task is probably one of the most frustrating events in the teaching learning process. But if you know your students' profiles, you have a better chance at keeping them on task to completion of any given assignment or activity. In a differentiated classroom, activities are suited to the needs of students according to the mixed ability levels, interests, backgrounds, etc. For example, if you have English language learners in your class, you need to provide activities that are bilingual in nature or that provide the necessary resources for students to complete the activity with success. Good activities require students to develop and apply knowledge in ways that make sense to them and that they find meaningful and relevant. Ideas for activities can be found at:

Step 4 - Identify Ways to Assess or Evaluate Student Progress

Once again, we cannot assume that "one size fits all." As a result, varying means of student assessment is necessary if students are to be given every opportunity to demonstrate authentic learning. Authentic assessment has been around for a long time and is now taking the limelight as we attempt to measure students' progress in a fair and equitable way. A variety of assessment techniques can include portfolios, rubrics, performance-based assessment, and knowledge mapping. For more information on this topic go to:

The Bottom Line

Differentiated instruction is about using teaching strategies that connect with individual student's learning strategies. The ultimate goal is to provide a learning environment that will maximize the potential for student success. The important thing to remember is to hold on to the effective teaching strategies that lead students to positive learning outcomes and to make adjustments when necessary. It's about being flexible and open to change. It's also about taking risks and trying teaching and learning strategies that you would have otherwise ignored. It's about managing instructional time in a way that meets the standards and also provides motivating, challenging, and meaningful experiences for school age students who are socialized to receive and process information in ways that require differentiation of experience. These are very exciting times for the teaching profession, we are faced with a generation of learners who are challenging us to think about how we deliver instruction.

Effective teachers have been differentiating instruction for as long as teaching has been a profession. It has to do with being sensitive to the needs of your students and finding ways to help students make the necessary connections for learning to occur in the best possible way. In this day and age, we have extensive research available to us to assist us in creating instructional environments that will maximize the learning opportunities that will assist students in developing the knowledge and skills necessary for achieving positive learning outcomes.

REFERENCES:

1. Benson, P., & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
2. Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
3. Bongaerts, T., & Poulishse, N. (1989). Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics*, 10(3), 253- 268.

**Soatov Asadulloh Jabborovich
(Qarshi, Uzbekistan)**

O'QUVCHI YOSHLARNI KASB-HUNARGA YO'NALTIRISH PSIXOLOGIK MUAMMO SIFATIDA

*Har qanday kasb bu bilimsizlikka qarshi kurashdir
Bernard Shou*

O'quvchi - yoshlarni kasb-hunarga yo'naltirish masalalarining dolzarbligi ularning erkin, ongli kasb-hunar tanlashlari uchun ijtimoiy-iqtisodiy, pedagogik-psixologik shart-sharoitlar yaratish zarurati bilan izohlanadi. Bu shaxsning umumiy rivojlanish jarayonining muhim tomoni hisoblangan, "ongli kasb tanlashga tayyorlik", yoki "kasb-hunarga yo'nalganlik" tushunchalarini yanada mukammalroq tadqiq qilish kerakligini ko'rsatmoqda.

O'quvchi yoshlarni kasb hunarga yo'naltirish – ularni shaxsiy moyillik, layoqat, qiziqishlari asosida jamiyat talablariga mos holda ongli kasb tanlashga tayyorlash bo'yicha maqsadga yo'naltirilgan, integral xususiyatga ega ilmiy – amaliy faoliyatdir. Shu jihatdan o'quvchi yoshlarni kasb hunarga yo'naltirish jarayoni mazmunan psixologik mohiyatga ega bo'lib o'quvchining kasbiy o'zligini anglashi va ongli kasb tanlashi uchun xizmat qiladi. O'quvchining kasbiy o'zligini anglash jarayoni esa psixologik qonuniyatlar asosida kechadi.

Kasbiy o'zlikni anglash, kasb – hunarga yo'naltirish jarayonining tarkibiga singib ketgan komponent sifatida, maqsadga yo'naltiruvchi, kuchaytiruvchi, korreksiya qiluvchi, ya'ni uning xususiyatini belgilab beruvchi omil hisoblanadi.

O'quvchining ongli kasb tanlashiga ta'sir etuvchi omillar – uning individual – tipologik xususiyatlari yoki ichki imkoniyat va ehtiyojlari hisoblanadi. Bundan tashqari, o'quvchilarni kasb-hunarga yo'naltirishda kasbiy o'zlikni anglashning namoyonligi – ichki pozitsiyaning shakllanish qonuniyatiga ham asoslanish lozim. Ichki pozitsiya o'z-o'zidan emas, balki shaxsning tashqi muhit bilan uzluksiz aloqada bo'lishi va tashqi muhitning unga ta'sir etish jarayonida shakllanadi. Mana shu ikki tomonlama ta'sir hamda ijtimoiy munosabatlar jarayonida inson o'zligini izlaydi va shu "izlanish" oqibatida o'zligini anglaydi.

Bilish psixik jarayonlari, psixik holatlar va individual-tipologik xususiyatlar ham o'quvchi ichki pozitsiyasining shakllanishiga ta'sir qiluvchi psixologik omillar hisoblanadi. Kasb hunarga yo'naltirish jarayonida bu omillarning hisobga olinishi, o'quvchilarda ijobiy kasbiy motivatsiyani shakllantirish imkonini beradi. Shu o'rinda ta'kidlash kerakki, maqsadga yo'naltirilmagan kasbiy motivatsiya shaxsiy kasbiy rejani belgilash va mustaqil qarorga kelishda o'quvchi uchun qiyinchilik tug'diradi. Bugungi kunda o'quvchilar kasb tanlash jarayonida quyidagi motivlarga tayanadi.

- o'zi uchun hurmatli bo'lgan yoki idealidagi kishining kasbini tanlash;
- ota-onasining xohishi bilan;
- tanlagan kasbidan moddiy manfaat kutib;
- kasbning nufuzliligi uchun;
- hayotiy vaziyatlar sabab qiziqish uyg'onishi;
- ota-onasining kasbini davom ettirmoqchi;
- aka-opasining izidan bormoqchi;

- do'stlariga ergashmoqchi;
- shu kasbga keyinchalik o'zi qiziqib qoldi.

Kasb tanlash motivlari ichida eng ko'p uchraydigani ota-onasining xohishi bilan kasb tanlash motividir. Kasb tanlayotgan o'quvchi yoshlar tanlayotgan sohani qiziqishlari va tabiiy layoqatiga qarab tanlashlari lozim. Agar ota-onaning xohish istaklari farzandning qiziqishi va tabiiy layoqatiga mos bo'lsa egallanishi lozim bo'lgan kasb sifat darajasida o'zlashtiriladi. Shu bois ota-onalar farzandning qiziqish va tabiiy layoqatini hisobga olmasdan o'zlarining xohishiga ko'ra kasb tanlashga yo'naltirishga urinmasligi lozim. Bu xuddi olma daraxtining ko'chatini yerga qadagan bog'bonning keyinchalik undan shaftoli hosilini olishga urinayotganiga o'xshaydi. Bunday tanlov aks natijani keltirib chiqaradi.

Bugungi kunda kasb tanlash jarayonida o'quvchi yoshlarning qiziqishiga va zamon talablariga mos bo'lgan 51 ta kasb-hunar o'quv-ishlab chiqarish majmualarida o'rgatilib kelinmoqda. 2019-2020 o'quv yilidan boshlab o'quvchilarning qiziqishlarini inobatga olgan holda yangi 26 ta kasb turlarini o'rgatish rejalashtirilgan. Yangi kasblar 10-11–sinf o'quvchilariga rivojlanib borayotgan mehnat bozorida o'z o'rnini topishiga ko'mak beradi. Jumladan, mazkur qo'shimchalar bilan o'quvchilarga animator, alyumin va plastik profilli rom yasovchi usta, grafik dizayner, veb-dizayner, landshaft dizayneri, mozaikachi, muzlatgich tuzatuvchi, reklama stendi ustasi kabi yangi kasb turlarini o'rgatish nazarda tutilgan. Ushbu kasblar ro'yxati Qoraqalpog'iston Respublikasi Vazirlar Kengashi, viloyatlar va Toshkent shahar hokimliklari, vazirliklar, idoralar, yirik ish beruvchi korxonalar va tashkilotlarning takliflari asosida mehnat bozori ehtiyojlaridan kelib chiqqan holda shakllantirilgan.

Shu bois kasb hunarga yo'naltirish ishlarining asosiy maqsadi – o'quvchilarning kasb-hunar tanlashlarini ilmiy asoslarda, pedagogik-psixologik talablarga muvofiq ravishda tashkil qilish va bu jarayonning uzluksizligini ta'minlashdan iborat bo'lishi kerak.

O'quvchi-yoshlarni kasb-hunarga yo'naltirish sohasidagi asosiy amaliy vazifalarga quyidagilar kiradi:

- o'quvchilarni kasb-hunarlar bilan tanishtirib boorish;
- o'quvchilarning kasblar bo'yicha moyilliklarini o'rganib, aniqlab, tegishli tahlillarni amalga oshirib borish;
- har bir o'quvchining qiziqishlari, moyilliklari, qobiliyati, jismoniy imkoniyatlariga muvofiq kasb-hunar tanlashiga pedagogik-psixologik yordam ko'rsatish;
- kasbga yo'naltirish va kasb tanlash masalalari bo'yicha o'quvchilarga va ota-onalarga zarur maslahatlar berib borish;
- yuqori sinf o'quvchilariga o'zlarining kelajakdagi kasblarini ongli ravishda tanlashlariga yordam berish;
- o'quvchilarning kelgusidagi o'z kasblarini ongli tanlashlari uchun psixologik tayyorliklarini shakllantirish va shu kabilar.

Kasbga yo'naltirish ishlarining asosiy mazmuni quyidagilarni o'z ichiga oladi: o'quvchilarning o'z kelajaklari to'g'risidagi xohish va umkoniyatlarini anglashlari; o'z qobiliyatlari, qiziqishlari, intellektual va shaxsiy xususiyatlarini tadqiq qilishlari; kasb tanlashning asosiy tamoyillari bilan tanishishlari; zamonaviy mehnat bozori xususiyatlari bilan tanishishlari; o'z imkoniyatlarini tanlayotgan kasb talablari bilan

taqqoslashlariga yordam berish; kasbiy maqsadlarga erishishdagi qiyinchiliklarni anglash va ularni yengish yo'llarini topishda yordam berish; diagnostik ma'lumotlar asosida individual ta'lim olish rejasi yoki o'z-o'zini rivojlantirish dasturini tuzish va boshqalar.

Kasbga yo'naltirish ishlari maktab ma'muriyati, sinf rahbarlari, amaliyotchi psixolog, kasb-hunarga yo'naltiruvchi texnologiya fani o'qituvchisi hamda fanlar o'qituvchilari tomonidan ota-onalar, mahallalar va boshqa jamoat tashkilotlari bilan hamkorlikda olib borilishi lozim.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Jo'raboyev K. "O'quvchi – yoshlarni kasb – hunarga yo'naltirish bo'yicha psixologik – pedagogik o'yinlar, mashqlar va metodikalari" Uslubiy qo'llanma. "KOMRON PRESS" Toshkent 2017 yil 5-7 betlar
2. "O'quvchilarni kasb-hunarga yo'naltirishda qo'llaniladigan psixologik-pedagogik tashxis metodikalari" Uslubiy qo'llanma Toshkent 2006 yil 6-8 betlar
3. Internet manbalari: O'qituvchi, ta'lim, ta'lim yangiliklari telegram kanallari

Tairova Shahnoza
Uzbekistan State University of World Languages
(Tashkent, Uzbekistan)

A BRIEF GUIDELINE TO SCIENTIFIC ARTICLE WRITING

Beyond any reservation successful production of a written document for submission to a peer-reviewed scientific journal requires substantial effort. Such an effort can be maximized by following a few simple suggestions when composing the product for submission. By following some suggested guidelines and avoiding common errors, the process can be streamlined and success realized for even novice authors as they negotiate the publication process. It goes without saying that the task of writing an article and submitting it to a journal for publication is often deemed a time-consuming and daunting task. There are a diverse range of apparent barriers embracing lack of experience, poor writing habits, writing anxiety, unfamiliarity with the requirements of scholarly writing, lack of confidence in writing ability, fear of failure and resistance to feedback. On the other hand, the process of article writing is of the concern to be a helpful tool for promoting the process of scientific thinking and effective writing skills allow professionals to participate in broader scientific conversations. The intellectual property will significantly enhance, as well. In the following article, it is further targeted to gain some insight into the effectual ways of scientific article writing in linguistic institutions.

There are a good number of tips while article writing. First and foremost, ***Begin with the end in mind.*** It necessarily means that when one initiates their research, he/she should begin with a specific target journal in mind; what journal he/she has aimed to publish his/her article in. It is also vital to be thoughtful about the distinction between content (what is being reported) and structure (where it goes in the manuscript). Poor placement of content confuses the reader (reviewer) and may cause misinterpretation of the content. Secondly, article writers need to possess the ability to accurately describe ideas, procedures and outcomes as they are the pillars of scientific writing. Clear and precise expression of thoughts and information must be the primary goal of scientific writing. Using vague terminology should be highly avoided. Thirdly figures and graphics can be used to the advantage. Tables should be able to stand alone and be completely comprehensible at a quick glance. Quality, quantity and clarity of figures are essential for reproduction purposes. Fourthly, plagiarism and inadvertent lack of citations ought to be prevented. However, the citations need to be cited frequently so as to avoid any plagiarism.

It would not be further from the truth to claim that by far the most essential part of writing an article is to conform to the format. A standard format is used where the author presents the research in an orderly and logical manner. The format of a scholarly scientific article is as follows:

Abstract

The abstract is acknowledged as a brief summary of the article or study written in the third person allowing the readers to figure out what the contents of the article encompass. The abstract of an article is of paramount importance as it plays a tremendous role to determine whether the remainder of the article is worth

reading. Furthermore, with the assistance of the abstract an opportunity arises for the author to draw the reader into the study and entice them to read the rest of the article. However, writing an abstract is rather challenging as being brief, accurate and concise are requisite.

Title

There are numerous must-to-follow requirements. First things first, the title should be specific enough to describe the contents of the paper. The title should be appropriate for the intended audience, not the one that only specialists might understand. In addition, it should describe the subject-matter of the article.

Authors

The author of the article is generally listed first. Nonetheless, there is likelihood that the other people who made some contributions to the work are also listed as co-authors.

Introduction

Before starting your article, a question should be inquired. *Why is it interesting?* The introduction should summarize the relevant literature so that the reader will understand why the author is interested in the question he/she asked. The article can include one to four paragraphs. It should also tell the main points of the article. Additionally, the definition to the key terms discussed in the article is also given in the introductory section. Finally, the readers are informed how the article is structured.

Materials and methods

In this part, the readers are let to be aware of the methods, materials and measures the author has taken to apply.

Results

The results section is where the author presents his or her results that he/she has obtained.

Tables and graphs

The usage of tables and graphs are optional. If the data is summarized in one sentence, there is no need for a table or graph.

Discussion

It is where the author highlights the most significant results. If the author has unexpected results, he/she should try to explain the reason. It is greatly needed to make the Discussion corresponding to the Results, but the results should not be reiterated. The findings and results ought to be compared.

Conclusion

In this section, repeating the abstract as well as listing the obtained results should be avoided. Instead, a clear scientific justification for the work should be provided. Future experiments can also be suggested and those that are underway may be pointed out, as well.

Acknowledgements

This section is optional. In this section, the author can express his/her special thanks to those who either helped with the experiments or made other important contributions.

References

In the references section, citations should be listed in an alphabetical order. The spelling of author names, year of publications, punctuation and whether all

references are included should be proof checked.

In scientific article writing, what matters most to bear in mind is to draw a conclusion what to include and exclude. Firstly, scientific writing must be accurate. What is more, the author is required to make sure he/she says what he/she means. Namely, the author should not allow the readers to misinterpret his/her notions. Being careful with commonly confused words such as effect-affect, various-varying, little-few, a large amount of – a large number of or which-that is also another core prerequisite. Distinctively obvious lines should be drawn between them. In addition, the article should be written clearly. Ambiguous, obscure and vague language should not be used. While composing an article, the active voice as well as the first person should be in use. Last, but not least, the article must be produced succinctly. What is meant by saying succinctly is that verbs instead of abstract nouns should be used. For instance, it is by far the most preferable to write “consider”, not “to take into consideration”. The other requirements embody the broad utilization of strong verbs, short words compared to long ones and concise terms. Finally, any potential grammar, spelling and pronunciation errors should be thoroughly checked and the author must proofread carefully in slow motion to spot if any words are left out.

In sum, writing for publication can be a challenging yet satisfying endeavor. Nevertheless, the disseminated product of research labors can be rewarding. A few suggestions have been offered in this article that may assist the novice or the developing writer to attempt, polish and perfect their approach to scholarly writing.

REFERENCES:

1. Dixon N. Writing for publication: A guide for new authors. 2001;13:417-421
2. Gopen G, Swan J. The science of scientific writing. Am Sci. 1990;78:550-558
3. Nahata MC. Tips for writing and publishing an article. Ann Pharmacol. 2008;42:273-277
4. Newell R. Writing academic papers: A guide for prospective authors. Intensive Crit Care Nurs. 2001; 17:110-116

Tairova Shahnoza
Uzbekistan State University of World Languages
(Tashkent, Uzbekistan)

AUTHENTIC TEXT MATERIALS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The formation of communicative competence is one of the central problems of modern linguodidactics. Along with the possession of the basic means of the language, communicative competence includes working with information: its transformation in accordance with its own representation for the subsequent expression of personal opinions in the perceived information when it is transmitted to the interlocutor. At the same time, one more goal of mastering basic educational programs for foreign languages and images of foreign literature in their genre format should be indicated. However, one of the ways to form communicative competence while observing the principle may be the use of authentic materials, yet, the concept of "authentic materials" in connection with the new consideration of this issue in modern linguistic didactics has not yet become clearly defined. First of all, it is necessary to consider the concept of authenticity as such. Unfortunately, the appeal to the considered concepts leads to terminological confusion. Currently, there is no clear definition of authenticity, as a result of which the terminological boundary between the notions of "authentic", "original" and "authentic" is lost. I need to give a definition of authenticity and find out the relationship of these concepts with its relatives.

Let us begin the consideration by the fact that in translation from Greek authentic means authentic, which corresponds with English - natural. According to the dictionary definitions of the concept "authentic", "authentic", "original" as properties of authenticity, authenticity and originality in the broad sense fall into a number of synonyms. For example, in the New Dictionary of the Russian Language Efremova, T. F. defines the concept of "authentic" as "emanating from the original source, corresponding to the original; authentic". At the same time, "authentic" means "being original; not copied, but "original" is presented as "peculiar to the original, characteristic of it" or "not borrowed, not imitative, not translated, authentic". Obviously, in the framework of linguodidactic science, the concepts of "authenticity" and "authentic" acquired a different connotation of value, which allowed the Methodists to classify authenticity. In the works of foreign and Russian methodologists various classifications of authenticity were found. For instance, L. Lier identifies three types of authenticity. First, it highlights the authenticity of the material, manifested in the use of adapted - specially processed for methodological purposes texts while retaining their inherent authentic properties, such as the use of natural language, coherence, etc. Secondly, the pragmatic authenticity, that is the authenticity of the context and communicative purpose, authenticity of speech interaction. Thirdly, L. Lier speaks about the existence of personal authenticity, which means that the subject is clearly aware of the causes and goals of performing communicative actions, anticipating the result of these actions, the subsequent correction of language behavior depending on the specific communication situation. Compared to L. Lier, M. Brin identifies not 3, but 4 types of authenticity: the authenticity of texts used in the learning process; authenticity of perception of the

given texts; the authenticity of educational tasks, as well as the authenticity of the social situation in the classroom. At the same time, the authenticity of the texts by M. Brin comes to the fore.

Domestic methodists Nosonovich E.V. and Milrud R.P. similarly to M. Brin, preference is given to reviewing authentic texts and highlight a number of aspects of the authenticity of an educational text, among them:

1) Cultural authenticity - the use of texts that form an idea of the main features of the life of the speakers of the target language in all areas of the functioning of the language;

2) Informative authenticity - the use of texts containing relevant, relevant information corresponding to the age characteristics of students;

3) Situational authenticity - the creation of a natural situation of communication, proposed, for example, in the form of an educational illustration, possession of a stated topic of interest for native speakers, the naturalness of the discussion of the specified topic;

4) The authenticity of the national mentality - an explanation of the relevance or lack of it in the use of a phrase of a foreign language;

5) Reactive authenticity - the text's ability to elicit an authentic emotional, mental and speech response from the trainees;

6) Authenticity of design - compliance with the design of the text in the textbook and its design in the original, with the result of attracting the attention of students, facilitating the understanding of the communicative task of the text;

7) Authenticity of textual assignments for texts - the ability of assignments to stimulate students' interaction with the text, in particular, they must be based on operations performed outside extracurricular time when working with various sources of information.

Based on the above classifications of authenticity, it is possible to conclude that authenticity in the framework of linguodidactic and methods of teaching a foreign language can be defined as the correspondence of the content, organizational and individual aspects of teaching a foreign language to the natural way of functioning of a foreign language in a foreign language.

Along with the difficulties of explaining the authenticity phenomenon, there is a problem in determining the essence of authentic material, in particular, which materials can be recognized as authentic, and most scientists, similarly to Nosonovich Ye. V. and Milrud P. P., speak primarily about authentic text materials. So, for example, G. I. Voronin in the consideration of authentic texts defines them as texts borrowed from the communicative practice of native speakers. In contrast to G. I. Voronina, KS Krichevskaya, considering ways of knowing foreign culture, includes authentic literary works, music, folklore, and works of fine art among authentic materials. She is also given a separate group of pragmatic materials serving the everyday side of society (advertisements, questionnaires, signs, labels, menus, bills, maps, handouts, etc.), various audiovisual materials, including informational bodies, can be assigned to them. - and radio programs, weather forecasts, announcements in public places (train stations, airports).

According to foreign linguists, such as D. Harmer, an authentic text is understood as a text originally written for native speakers of this language. Simultaneously with him, K. Morrow considers an authentic text as an example of a

living language; an authentic text is an excerpt of speech, created in oral or written speech for a real recipient in order to transfer this or that information. Unlike D. Harmer and K. Morrow, D. Noonan considers not only authentic texts, but also other materials, arguing that "any material created not for the purpose of learning a language can be considered authentic".

According to G. I. Voronina, functional and informative texts are distinguished among authentic texts. By functional texts, we mean texts that serve as explanations, instructions, warnings or advertisements (road signs and signs, signs, diagrams, diagrams, flyers, theater programs, etc.). As for the informative texts, they are represented by news notes, articles, interviews, polls, announcements, comments, reports, etc. K.S. Krichevskaya, referring to authentic texts, also refers to literature texts. Proceeding from the above, we will determine that functional, informative and artistic authentic texts are distinguished.

One of the above advantages of using authentic materials, namely the ability to create an authentic situation along with the authenticity of learning tasks, is fully inherent in the use of functional and informative texts. The latter, performing a pragmatic function and serving the everyday side of society, are characterized by relevance (change with society), genre variety of sources (which follows the principle of individualization), situational conditionality and contain the basic units of language necessary for everyday communication. When considering artistic authentic texts in terms of relevance, content and the possibility of setting an authentic communication situation after G. Hoffmann it can be concluded that authentic literary texts not only represent uninteresting information divorced from the conditions of real communication, have difficult language content, but are also not situationally determined in most cases.

According to G. Hoffmann, the use of authentic literary texts should take place in the teaching of a foreign language. The scientist demonstrates that the effectiveness of using these texts is directly dependent on compliance with the guidelines for working with them. They put forward 18 theses, among them the following:

- Along with speaking, writing is part of the communication process. The text is a product of writing, performing a number of functions, including the main one - communicative, manifested in the text property to be the most important means of informational interaction of communication partners;
- Artistic texts are presented in a wide variety, which allows you to choose texts for learning that relate to the topic and communicative tasks;
- There is a possibility of expanding the communicative task, since literary texts provide a greater range of opportunities for the development of imagination and creativity of students;
- When choosing authentic literary texts, preference should be given to texts containing conflict resolution, updating social, cultural and other problems;
- Literary authentic texts should be debatable;
- The content of the selected authentic texts should have cultural and regional geographic value, the texts themselves should be clearly structured and small in size, etc.

These theses are ways to remove the problems of relevance and content when using authentic literary texts.

Speaking about the problem of the difficult language content of all the mentioned types of authentic texts, one should consider ways of organizing work with the text. First of all, the selection of authentic texts should be carried out in accordance with the aforementioned aspects of the authenticity of educational texts Nosonovich V. V. and Milrud R. P. In addition, different types of authentic texts correspond to different types of reading. Let's start with the fact that there are several types of reading - viewing and introductory, which has the task of finding the necessary information and getting a general impression about the content of the text, and studying, which assumes one hundred percent understanding of the text.

Viewing reads the task of getting a general idea of the subject of the text or searching for specific information. Achieving this task can be accomplished by reading the headings, individual paragraphs, or a sentence. This type of reading is characteristic of authentic functional texts.

In turn, the introductory reading assumes a complete understanding of the text of at least 70%, and the background information of the text must be understood without distortion. This type of reading is most common in the context of real communication and is carried out within the framework of authentic informative texts containing information reflecting the particularities of the life, life and culture of the country of the language being studied. When introductory reading is formed a number of skills, including the ability to determine the topic and content of the text on the title, highlighting the main ideas, establishing a logical sequence of basic facts of the read text.

Authentic literary texts are characterized by studying reading, aiming at a complete understanding of the content for its subsequent critical thinking. This type of reading is more time consuming, the presence of stops and rereading of individual pieces of text. A complete understanding of the content of the text implies an understanding of its lexical, grammatical and syntactic content.

Most authors share the opinion that in working with any text there are three main stages - pretext, text and post text. At the pre-text stage, the students' motivation is stimulated to work with the text, personal experience is actualized by attracting knowledge from other areas of the studied subjects, the text content is predicted based on headings, pictures. An essential element of the pre-text stage will be the formulation of an authentic communicative task (for example, you celebrate a birthday with a friend in a cafe, study the menu and place an order). Considering the pretext stage when working with authentic text, it is worth noting that the main activity will be the removal of language and substantive difficulties through identification by title, text structure, text type illustrations (for example, recipe or newspaper ad, in other words functional, informative or artistic text); recognition of unknown vocabulary in the text, followed by actualization by translation and non-translational methods, depending on the level of language proficiency of the students, followed by prediction of the text content according to unknown words. At the same time, one should not disclose the subject of the text completely, through the actualization of the majority of the words contained in it, since this can have a critical impact on the students' motivation to read. In terms of compliance with the aspect of individualization, with its addition taking into account not only the age characteristics, but also the degree of proficiency in the language, such a situation seems almost impossible.

The next text stage consists in reading the text or its individual parts in order to solve the specific communicative task set in the pre-text stage. The object of reading control is the level of understanding of the text, and the control of understanding of the read text is associated with both communicative tasks and the type of reading. Time and depth of work on text depend on the type of authentic text. Speaking of pragmatic

It's worthwhile to say that a number of them are advisable to use for search reading (city map), informational texts for studying reading (recipes, instructions), if they are presented as communicating texts, then for introductory reading (signs, announcements). Difficulties of a linguistic and substantive nature should not be a problem when reading these texts, since, due to the small volume and formal expression, they are completely removed during the pre-text stage.

In contrast, the authentic literary texts (in the selection of texts for students with a high level of proficiency in the language) are considered difficult enough to remove all language difficulties. In this regard, the reading can occur in several stages. So, for example, the first reading of an authentic artistic text can be associated with understanding basic information, defining ideas, themes, problems, searching for main information, and also establishing logical and semantic links by drawing up a plan, tables, or diagrams. Repeated reading draws the attention of students to the details with the subsequent assessment (meaningful component), as well as a detailed analysis of grammatical and lexical difficulties (language component). At this stage, the aspect of situational authenticity acquires the main meaning, since repeated reading of the same material takes away the communicative meaning from reading. Repeated reading of non-artistic texts is advisable only in the case of searching for additional, clarifying information, for example, while simultaneously filling in various kinds of tables, diagrams, etc.

The last post-text stage of work with all types of authentic textual materials is characterized by communicativeness, so exercises of reproductive-productive and productive type prevail, and the organization of post-textual activity can be presented orally (to be debatable, expression of personal opinion) and writing (for example, writing personal letter, letter of complaint or official request).

Thus, it can be concluded that consistently prepared work with authentic text at all stages of reading ensures not only the necessary level of motivation, reducing the level of possible language and speech difficulties and the formation of skills in this type of speech activity, but also contributes to the integrated development communicative competence.

The problem of determining authenticity and authentic materials is considered in the works of many scientists, such as E.V. Nosonovich, R.P. Milore, G.I. Voronina, K.S. Krichevskaya, L. Lier, M. Brin, D. Harmer, K. Morrow, D. Noonan, G. Hoffman and others. Based on the generalization of their provisions, authenticity as a property of the educational process means the conformity of the organization of learning a foreign language in all its aspects to the natural way of functioning of a foreign language in society. And authentic materials that are materials produced by native speakers for native speakers and presented in the native language in text, video and audio format, as well as in the form of illustrations, represent the result of the process of using a foreign language by representatives of the relevant society, and can be used as the main means of

creating an authentic learning situation when learning a language. According to the classification of authentic text materials, functional, informative and artistic authentic texts are distinguished. The use of authentic textual materials fully satisfies the methodological concept of communicative foreign language education and is an effective means of developing communicative competence, provided that the principles of communicative competence are complied with (individualization, authentic situationality, verbal-thinking activity, functionality, novelty), aspects of authenticity of the text, as well as stages of organizing consistent work on authentic text according to its type.

REFERENCES:

1. Voronina G. I. Organization of work with authentic texts of the youth press in senior classes with in-depth study of a foreign language / G. I. Voronina // Foreign languages in school. 1999. № 2. S. 23-25.
2. Breen M. P Authenticity in the Classroom / M. P. Breen // Applied Linguistics. 1985. No. 6/1. R. 60-70.
3. Harmer J. How to teach English / J. Harmer. 6th impression. London: Pearson. 2010. pp. 290.
4. Hofmann H. Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. In: Authentische Texte im DU / H. Hofmann. München: Hueber Verlag. 1985. pp. 200
5. Lier L. V. The Classroom and the Language Learner / L. V. Lier. N.Y: Longman. 1988. pp.
6. Morrow, K. Authentic Texts in ESP / K. Morrow, S. Holden (Ed.) // English for specific purposes. London: Modern English Publications. 1977. pp. 13-16.
7. Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom / D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. 1989/2000.

Tairova Shahnoza
Uzbekistan State University of World Languages
(Tashkent, Uzbekistan)

PROSPECTS FOR DISTANCE EDUCATION

One of the most promising ways of getting education in our time is distance learning with the help of opportunities provided by modern telecommunication technologies and, in particular, the Internet. The first experiments on the use of telecommunications in practice already determined the place of distance learning which remains so today: this is additional, that is, non-basic education.

The effectiveness of distance learning is determined by the pedagogical meaning laid down in it, among the interpretations of which two essentially different approaches should be distinguished. The first, quite common today, implies the exchange of information between a teacher and a student by distance learning. Knowledge is understood as transmitted information, and students do not acquire personal experience and their knowledge-building activities are almost not organized.

In the second approach, the dominant of distance learning is the personal productive activity of students, built up with the help of modern telecommunications. This approach involves the integration of information and pedagogical technologies that provide interactivity between the interaction of subjects of education and the productivity of the educational process. The exchange and transfer of information in this case plays the role of an auxiliary environment for the organization of students' productive educational activities. Learning takes place synchronously in real time (chat, video communication, "virtual boards" common for remote students and a teacher with graphics, etc.) as well as asynchronously (e-mail newsgroups). The personal, creative, tele-communicative nature of education is the main features of this type of distance education, and its goal is the creative self-expression of a remote student. Distance learning is closely related to Internet education, but not identical to it from the point of view of concepts, the second is the specific difference of the first, which more strictly regulates the technical and technological specifics of education using global resources. Online learning does not necessarily imply the distance of the teacher and the students. For example, they can all be engaged in a computer lab connected to the web.

Currently, organizational and pedagogical opportunities for distance learning are realized through virtually all available telecommunication services, such as e-mail, subject distribution lists, e-journals, Usenet conferences, chat, ICQ, web conferences, bulletin boards, etc. At this taking into account the current situation, e-mail is the most effective in distance learning, taking into account the current situation. Therefore, the most intensive development and development of new pedagogical technologies takes place precisely on the basis of e-mail which is more important than so far unsuccessful attempts to introduce more "advanced" means such as video and TV technologies. In addition to publicly available funds, there is a large number of special software that allows you to comprehensively solve many organizational and pedagogical tasks of distance learning such as ClassPoint and video conferencing system. The teacher sees up to 12 video images of students

distant from him at the same time and can allow students to see as many. Each of the remote participants can speak and will be heard throughout the "class". Pupils participate in a joint voice discussion, up to four participants can speak at the same time. The teacher conducts classes through the Internet, explains the material on a common "blackboard". Text chat is used by the teacher for a general conversation with students or for confidential with one of them, as well as for open discussion. The so-called "spotlight" allows the teacher to "call" one or more students for an answer, and for the students to ask the teacher to call them. They may request a "center of attention" from the teacher, and they also indicate the optional status of the request (urgent, not urgent, etc.).

The teacher, seeing the requests of all students, monitors their activity, etc. On the basis of the listed telecommunication and information facilities, it is possible to use various pedagogical forms of activity such as remote business games, laboratory work and workshops, virtual visits to inaccessible objects, virtual tours, computer correspondence of schoolchildren, as well as teachers with each other, the issuance of electronic newsletters and much more. These tools can work both individually and in combination. For example, students are offered lecture material in which an educational problem is posed. Each student solves it, and sends the results to all fellow students. These solutions are mapped and discussed via email; students exchange questions, opinions, reviews.

The teacher provides students the opportunity to contact with experts in the study area on ICQ. The result is the formulation of questions that have arisen and the collective selection of the main problems on the topic, which are placed on the training web server. The types of distance learning are determined on the one hand by the features of the pedagogical process, on the other - by a set of information and telecommunication means and services available at the training center. Practice shows the efficiency of use in distance learning the following types of activities. The introductory lesson is held in order to cover the whole course, a review of its problems, upcoming lessons. It is advisable to make it in the form of a set of web pages on the educational server. Individual lesson-consultation is held in various forms, taking into account the characteristics of each student. A remote e-mail conference requires the development of the structure and rules for discussing one problem in the framework of remote correspondence. Chat session is conducted in real time and requires a clear timetable and formulation of questions-problems, as well as the possibility of recording the text of the lesson for analysis and use in the future. A web lesson has many options: remote lessons based on web quests (specially prepared pages with links on the topic being studied), conferences in the form of a forum, seminars, business games, etc. The effective form of training and control is distance Olympiad with creative open tasks. This activity is conducted via e-mail or using web forms.

Remote forms of employment are used not only for students, but also for teachers and not only for the purposes of training, a large role is played by remote pedagogical conferences and competitions. For example, with the help of remote technologies, traditional August conferences in different cities of the country can be combined. The Internet enhances the role of "network" teachers, because their zone of influence through telecommunications increases hundreds and thousands of times compared to the usual educational process. A talented teacher is

interesting not only to those who surround him; his mission is broader - to help those who want to learn from him using distant technologies. In our century, the best teachers, most likely, will be remote ones, that is, those who have the ability and ability to interact with the whole world through electronic telecommunications.

Distance learning today has both its advantages and its disadvantages

- Teaching disciplines at an individual pace - the speed of studying materials is set by the student himself, depending on his personal circumstances and desires.

- Freedom and flexibility of learning - the student can choose any of the many courses offered to choose from, as well as independently calculate the time and duration of their classes.

- Availability of training for any person - regardless of your geographical and temporary position, you can get an education remotely at any university that supports these technologies, which allows you to meet the educational needs of any person.

- The speed of communication - the effective implementation of feedback between the teacher and the student is an integral part of the learning process. - The manufacturability of the educational process - the use in the process of learning the latest achievements and discoveries of information and telecommunication technologies.

- Social equality - implies equal opportunities to receive distance education regardless of place of residence, state of health, nationality and material condition of the student.

- Creativity - favorable conditions for the creative self-expression of the student in the process of learning. But there are obvious disadvantages:

- Lack of real, "human" communication between students and teachers. That is, all those moments are missing related to an individual approach to training and education. And if there is no teacher, who usually emotionally colors knowledge and contributes to the perception of the material, this is, of course, a significant disadvantage.

- A number of individual psychological conditions are absent in home schooling. Regular, rigid self-discipline is necessary for receiving distance education, and the result of training directly depends on the independence, abilities and self-consciousness of the student.

- Constant access to sources of educational materials (electronic textbooks, video materials, etc.) is required. This requires good technical equipment at home, but not everyone who wants to get an education has a computer and access to the Internet.

- Lack of practical exercises necessary to consolidate the theory and better master the knowledge.

- Educational electronic programs and courses are not always well developed and meet all international requirements due to insufficient qualifications of specialists creating such training aids, as today it is still a new and insufficiently studied direction.

In distance education, training is conducted mainly only in writing. For some students, the lack of opportunities and requirements to express their knowledge orally can lead to poor-quality learning and many other problems. In our opinion, distance education has its pros and cons, but it also has prospects for future

development. New technologies will allow us to discover new areas of science and education as well as open up new opportunities for self-development.

REFERENCES:

1. Alonso Díaz, L. and BlázquezEntonado, F. (2009) „Are the Functions of Teachers in e-Learning and Face-to-Face Learning Environments Really Different?“ Educational Technology & Society
2. Davis, R. (2006). Utopia or Chaos? The Impact of Technology on Language Teaching. The Internet TESL Journal. Retrieved August 19, 2012 from <http://iteslj.org/Articles/Davis-ImpactOfTechnology.html>
3. Hattie, John (2012) Visible learning forteachers, ISBN: 978-0-415-69014-0. Ruthledge, NY, USA
4. Pallof, R. M., & Pratt, K. (2005). Learning together in community: Collaboration online. Paper presented at the 21st Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, WI.

Tairova Shahnoza
Uzbekistan State University of World Languages
(Tashkent, Uzbekistan)

PRINCIPLES OF SELECTING TEACHING MATERIALS TO DEVELOP CRITICAL READING WITHIN ESP

Language teachers need to not only have a strong foundation in language learning theory, to be effective users and developers of language materials, they also need to understand the various functions that materials have in support of language instruction. There are four principal roles that materials play in language instruction, including ESP instruction (Hyland, 2006).

The first role is to provide language scaffolding to support learners' understanding of how language is used. Materials with this role are designed to provide learners with the opportunity to discuss, analyze and manipulate language, and get constructive feedback on their efforts in support of their language development.

A second role of materials in language instruction is to serve as a model. In this role, materials provide representative samples that illustrate particular features, structures or functions of the language being studied. Materials that offer models to guide student work help them focus on characteristics of language use that are important for the context and purposes vary in their language and structures.

Third, language materials can serve as a stimulus. This occurs when materials provide ideas and contexts that stimulate and promote discussion and writing, encouraging students to make connections to their own experiences, articulate their ideas, and interact with others. An example of materials that serve as a stimulus is the following: students are given four scenarios that require them to role-play nurse-patient interactions, practicing a model of interaction that has been previously taught. The intent of the scenarios and role play is to put students into typical problematic situations that require them to respond in constructive but assertive ways. The role-play scenarios provide a stimulus that allows students to practice the professional communication strategies that they are being taught.

The fourth possible role for language materials is as a reference. As opposed to materials that provide scaffolding and modeling, reference materials (such as grammars and dictionaries) are more directed toward information about language than the practice of language. It is essential that language teachers understand the purpose of the materials they are using while keeping in mind that a particular set of materials can serve a combination of the roles outlined above. With this understanding of the characteristics, purposes, and features of language learning materials in general, the following section will discuss additional characteristics of materials in ESP contexts, including their development and use.

Materials for ESP reflect the specific language needs that are being addressed and have much in common with "general" EFL materials, but there are important distinctions as well. Like the field of EFL in general, ESP has evolved considerably over the past 50 years, and the impact of this evolution can be seen in the area of materials development. While much has been written on EFL materials

development, discussion focusing on the issues involved in the development and use of materials in ESP contexts has been less robust.

B. Coffey (1985, p.80) noted that “The main consideration in ESP exercise typology must be that of authenticity “all ESP work is in essence a simulation of a real-life task”. Simulating real-life tasks in a way that is meaningful and beneficial to ESP students is fraught with challenges. However, simply providing them with examples of real-life tasks and texts is insufficient, as ESP students by definition do not have the language skills, the appropriate cultural knowledge, and (often) the expertise (academic, professional, or occupational) necessary to do the tasks or understand the texts. The challenge is to identify, create or modify ESP materials that are both accessible to learners and help learners to develop the particular expertise they need to be fully functioning performers in the contexts to which they aspire.

B. Tomlinson defines language learning materials as “anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language” (2005, p. 13). Most people would recognize “materials” to include textbooks, workbooks, handouts, and even videos, CDs and DVDs. Tomlinson’s definition of materials, however, also includes “newspapers, food packages, photographs, and live talks by invited native speakers...anything which is deliberately used to increase the learners’ knowledge and/or experience of the language”. With the rapid growth of technology-enhanced language learning, as well as the use of technology in academic, occupational, and professional contexts, hardware like smart phones, tablets, and iPods, as well as the “apps” used on them, are also increasingly being used as “materials” in support of language instruction. So too, are social digital media and websites such as Twitter, YouTube and Face book. The role of materials in the language classroom is essential; it is hard to conceive how a language class could be taught without materials. As K. Hyland (2006) notes, materials provide most of the input that learners receive in the classroom. In order to be able to create, adapt and use language materials successfully, effective teachers need to be able not only to recognize the pedagogical beliefs reflected in the language materials they use or create, but also understand the various roles materials can play in instruction, as described more fully below.

Effective language teaching materials reflect and are shaped by a variety of factors. Probably the most important factors are the beliefs of the material developers and the teachers who use those materials. In particular, these include beliefs about how learners learn in general, beliefs about how language learners best learn the foreign language in particular, and beliefs about what the appropriate role of the teacher and materials are in the learning process. B. Tomlinson (2005, p. 6-23) describes basic principles of the foreign language acquisition that are directly relevant to the development, selection, and use of language materials and activities. These also reflect beliefs about how people learn in general and what the teacher’s role should be in using materials. The following are some characteristics of effective language learning materials which can be taken into consideration by us.

Table 2.1 The characteristics of effective language learning materials

<i>Learner Affect</i>
Materials should achieve impact
Materials should help learners feel at ease
Materials should take into account that learners differ in affective attitudes
Materials should help learners to develop confidence
What is being taught should be perceived by learners as relevant & useful
<i>Learner Engagement</i>
Materials should require and facilitate learner engagement & self-investment
Materials should allow students to problem solve, discover, and analyze
The learner's attention should be drawn to linguistic features of the input
Materials should provide variety: in roles & groupings, in type & purpose
Materials should provide the learners with opportunities to use the target language to achieve meaningful communicative purposes
<i>Learner Styles and Preferences</i>
Materials should take into account that learners differ in learning styles
Materials should allow students the opportunity to progress at their own rate
Materials should not rely too much on controlled practice, but allow for creative use of language and learning through trial and error
<i>Learner Needs and Development</i>
Materials should draw on what students know (their experiences)
Materials should focus on (authentic) language needs outside of the classroom and expose the learners to language in authentic use
Learners must be ready to acquire points being presented in the materials
Materials should provide opportunities for outcome feedback
Materials should take into account that positive effects of instruction are usually delayed
Materials should help students develop specific skills and strategies

(Drawn from Graves, 2000, p. 152-155, and Tomlinson, 2011, p. 6-23)

The primary distinctive feature of ESP courses is that the content taught in the course and the teaching approach used are based on the specific needs of the learners for the particular context in which they are learning. These needs are determined for each course and program through a needs analysis, and the results of the needs analysis will have a direct influence on the language learning materials used for instruction. As B. Tomlinson has noted, "Different types of learners need different types of materials...materials have to follow principles, criteria, and procedures which match the distinctive features of the target learners and the environments they are learning in" (2003, p. 25). It is easy to see, for example, that an ESP course for medical workers is going to have materials that are very different from the materials used for a Business English course.

Furthermore, teachers need to progressively push students to develop higher levels of critical thinking. That is why, while selecting reading materials teachers should ask themselves whether they create an effective opportunity to evoke critical thinking when learners read professionally-oriented materials. K. Hayes and A. Devitt (2008) purported that —to ensure development of critical thinking strategies, implementation of instructional activities that provide an opportunity for discussion related to topics, concept, and intellectual skills are

necessary. R. Paul and L. Elder (1996) insisted that educators must structure lessons to enable increasing levels of challenge; it is important to teach – so that students learn to think their way into and through content. We stress the need for well-designed daily structures and tactics for fostering deep learning. L. Mendelman (2007) recommended that - educators must scaffold thinking skills so that students are more likely and more prepared to make this final jump to critical thinking. C. Pescatore (2007) agreed, explaining that — when students think critically, they interact with the text skillfully analyzing the message, comparing that message with their previous knowledge, considering alternate positions, and synthesizing the information gained into a richer knowledge base.

As part of developing a rigorous critical thinking program, teachers should have the freedom to choose the sources that will help students develop as critical thinkers. In other words, educators need to find engaging text, even if that means moving beyond the traditional textbook. C. Pescatore (2007) cautioned that traditional textbooks try to cover too many topics and fail to acquaint students with controversies and arguments effectively, texts supply information that is irrelevant, wrong, or boring.

Visual and auditory media are supplementing text resources to make the presentation of information more engaging. If students are engaged, it is more likely that the work of building critical thinking skills can occur.

It's clear that rigorous teaching of critical thinking plays an essential role in helping individuals develop habits of ethical self-analysis and self-assessment, enabling students to broaden their perspectives. To cultivate the intellect requires developing intellectual skills, tools of mind that enable the thinker to reason well through any question or issue, to think through complexities and confusions, to empathize with competing viewpoints and world views.

L. Bernasconi (2008) challenged students to see reading as a process; he encourages students to read text more than once and as they do so, to question the text to determine the author's argument and the text's stylistic choices and structure. Students also learn annotating, summarizing, and descriptive outlining, skills crucial to making meaning from a text. L. Mendelman (2007) suggested an image-concept approach in an attempt to transition from the tangible to intangible; while reading text, L. Mendelman asked her students to identify all images and concepts presented, and after this is mastered, she challenges her students to move from verbal analysis, to written analysis communicating tangibles and intangibles present in the work. A. Thein, T. Oldakowski, and D. Sloan (2010) advocated a *model of inquiry based* English instruction designed to help students understand the constructed nature of lived and text worlds and to critique the messages they forward. The intent is to make students more aware of who they are, how they live, and their impact on the world.

Along with course specialization, R. Barnard and D. Zemach (2003, p.307-308) highlight seven additional variables that impact the design and use of ESP materials. These include:

- Type of Institution (e.g., company program or university)
- Location (e.g. EFL context)
- Classroom setting (e.g., conference room or classroom)
- Technology (e.g., computers, internet access)

- Learner Qualities (e.g., proficiency level)
- Make-up of Class (e.g., similar/different proficiency levels)
- Teacher Qualities (e.g., experience, fluency in students' L1)

All of these variables should be considered as part of the needs assessment when developing, selecting, and using materials in ESP contexts. Most importantly, though, are the language structures and purposes that are distinctive to the specific language context.

There are many challenges to selecting or developing materials to use for specific language purposes. One challenge is to identify topics that students need, want, and are ready to learn, and which take into account the knowledge and experiences they already have, while recognizing and developing their limited English skills. Similarly, we need to be careful not to interpret students' limited English skills as necessarily meaning their knowledge about their field, or their intelligence, is limited, since second language ability does not reflect intelligence or ability in the specific occupational, professional or educational context. ESP materials need to be at both the appropriate language and intellectual levels of the students.

Another challenge with ESP materials has to do with "authenticity." Some have argued that language materials should be as authentic as possible. For example, students studying legal English should be reading actual law briefs and other legal texts. As K. Graves (2000) notes, however, that using authentic material is problematic in the FL classroom because it is not constructed to contain only the aspects of language the learner has encountered or learned up until that point and so may not be entirely accessible to the learner. K. Graves goes on to argue that pedagogically prepared material is often necessary to provide the "stepping stones" to understand and use authentic material in real-world contexts. In turn J. Richards (2001) calls this the "myth of authenticity" in that authentic material is not always necessary or even realistic, and in some instances is a "burden for teachers". Nonetheless, as noted by D. Belcher (2004, p.170), off-the-shelf commercially available materials and general language teaching methods should not be assumed to be the most effective in addressing the needs of learners learning English for specific purposes. What is needed are what Belcher calls needs-responsive instructional materials (and methods), which are typically adapted or developed from the specific target situation by the instructor. The best person to adapt/develop these materials is someone who is well trained in teaching language and understands the challenges that language learners face. Expertise in language learning material design and instruction is at least equally important as expertise in the specific content area. However, the more specific the target language context, the more important it is for the instructor to have strong familiarity with, if not expertise in, the content area as well.

Indeed, a major challenge for many ESP teachers is that they are often expected to deal with specialized areas of knowledge in which they have not been trained; for example, most teachers who teach medical or legal English are not themselves trained doctors or lawyers. This adds to the challenge of developing meaningful language materials that are both appropriate for language level and relevant to the learning context. Good ESP teachers successfully address this challenge with a thorough needs assessment that includes the analysis of the

language typically used in these contexts, as well as by involving content specialists (through cooperation, collaboration, or team teaching) in the design of language learning materials for the specific purposes.

The first “absolute characteristic” of ESP given in the classic definition offered by T. Dudley-Evans and M. St. John (1998, p 55) is that “ESP is designed to meet specific needs of the learner”. As H. Basturkmen considers, needs analysis is essential to ESP instruction not so much for the general value that knowing the target language may have for the learners, “but for the specific value that knowledge of the language will have in helping learners gain entry to, or advance in, their chosen area (discipline, profession or workplace).” It is important to note, however, that the needs analysis process is not a completely objective endeavor.

The crux of the debate focuses on the issue of power. Neither language nor pedagogy is neutral: both occur in and are influenced by social, cultural, and political contexts. The many players in any ESP situation operate in these contexts where power is unequal – between students and teachers, teachers and administrators, students and the wider social and cultural context. Is it sufficient to simply focus on the language structures and communicative competence required in particular discourse contexts, or do teachers also need to help students recognize the conflicting perspectives of ‘privileged members’ (e.g., supervisors and teachers) and ‘novices’ (e.g., employees and students), as well as other race, class and gender relationships, and help them navigate, influence and even challenge those power relationships. S. Benesch (2001, p.170) has argued that needs analysis should be viewed instead as “rights” analysis, and as the researcher notes, this enables “ESP practitioners and their students to see target communities of practice as not solely defined by those in power, but as places where newcomers have rights too – to be included and accommodated – hence as interactive social systems that can, and should, change as new members join”.

This concern with addressing potential conflicts between privileged members and novices in ESP contexts can be seen in the textbook, *Transforming Nursing Education: The Culturally Inclusive Environment* (Bosher & Pharris, 2009). Two of the goals for this text targeted at minority nursing students are (1) “educating culturally and linguistically diverse nursing students,” and (2) “improving the success of minority, indigenous, and immigrant students” studying nursing. These goals were based on a needs assessment that “identified racism as the major barrier to health and health education for people of color”. End of chapter discussion questions in this text include the following:

1. What kind of collaboration is there between nursing educators in your program and EFL faculty at your institution to assist EFL nursing students reach their goal of becoming nurses? If none, dialogue with colleagues about the role EFL instructors could play in developing curriculum to prepare students for the language challenges of the clinical experience.

2. What values attracted you to the profession of nursing? To what extent do you feel these values are carried out in nursing practice and education on a day-to-day basis? What values do you see as most compromised? What work do you see needs to happen in nursing education to model the values that nursing professes?

Note that these tasks encourage students to evaluate and question the way things are done, viewing students as people who can effect appropriate change, not simply as novices or subordinates who must do as they are told. Consequently, there is growing recognition that EFL materials need to include a focus not just on language structures and use, but also a focus on helping students understand, navigate, and even influence the socio-cultural relationships that permeate the specific language contexts they are working in.

G. Jones titled an article with the question, “ESP textbooks: Do they really exist?” (1990) His point was that materials appropriately targeted at meeting the specific needs of students in ESP contexts would not be marketable to a broader audience. N. Harwood more recently lamented that the “unsoundness of most textbooks outweighs many, if not all, of the benefits textbooks can confer” (2005, pp. 149-161). Consequently, it is essential that ESP teachers be good material developers and adapters, able to provide materials that meet the specific needs of students. However, T. Dudley-Evans and M. St John (1998) fear that many ESP teachers are not particularly strong in this aspect of language instruction. According to them, ESP practitioners need to be able to do the following with materials:

1. Select appropriately from what is available
2. Be creative with what is available
3. Modify activities to suit learners’ needs
4. Supplement by providing extra activities (and extra input).

To assist in this process, R. Barnard and D. Zemach (2003, p. 316) offer a “recommended sequence” for the preparation of language learning materials for specific purposes, starting with the needs analysis. The following is a recommended sequence for identifying and preparing ESP materials.

Table 2.2 The recommended sequence for identifying and preparing ESP materials

<ul style="list-style-type: none"> • Determine the needs and preferences of the students and institutions/corporation
<ul style="list-style-type: none"> • Determine what sort of language contexts the course will focus on (e.g., lectures, business meetings)
<ul style="list-style-type: none"> • Decide how to present the language in the course (e.g., topic, function, situation, grammar)
<ul style="list-style-type: none"> • Determine what language skills and sub-skills to focus on, based on needs analysis
<ul style="list-style-type: none"> • Decide if the syllabus should have stand-alone lessons/units, or ones that build on each other
<ul style="list-style-type: none"> • Based on the needs analysis, determine the types of activities that will be used in the course (e.g., individual, pair, group, whole class)
<ul style="list-style-type: none"> • Decide on material design
<ul style="list-style-type: none"> • Prepare materials
<ul style="list-style-type: none"> • Pilot the materials; collect and collate feedback
<ul style="list-style-type: none"> • Revise the materials based on classroom experience and feedback

Adapted from R. Barnard and D. Zemach (2003, p. 316)

Typically, having identified the context, student needs, and language expectations for the course, most teachers turn first to published textbooks and other materials (such as resources on the internet) to try to find something that will address the language needs that have been identified. Unfortunately, the more “specific” and targeted the language teaching context is, the less likely that there will be any published materials that are appropriate for the ESP class, especially compiled into one textbook, since textbook authors and publishers write material and activities designed for broad, general audiences. The consequence is that ESP teachers either have to create or adapt much of the material they use. Since creating materials from scratch is very challenging and time consuming, most teachers become skilled at adapting materials originally designed for other purposes. Several options that teachers have when they want to adapt published materials for their particular teaching contexts include the following:

- Deleting material that is inappropriate, irrelevant, etc.
- Adding material or activities to better target language expectations of the

ESP context

- Reducing or Simplifying material or activities to make them more appropriate or less difficult or to give them less emphasis
- Modifying materials or activities to make them more demanding or accessible to students.

This can include:

- ✓ Extending activities to emphasize the lesson focus
- ✓ Replacing texts or activities with more suitable material
- ✓ Branching – providing options to students for working through existing readings or activities
- ✓ Reorganizing material to better fit teaching context or course goals

To sum up, ESP teachers carry a heavier burden as evaluators, adaptors, and developers of materials than most other language teachers because the students they teach have narrower and more specialized needs than those in the broader EFL contexts that publishers find more profitable. While ESP teachers can and should draw on a wide variety of published materials for their classes, it is essential that they know how to identify, adapt, and develop materials to address the specific language needs they have identified for their students. ESP teachers need to be aware of that how beliefs about language learning influence material design, the various roles that materials play in language instruction, the particular challenges inherent in selecting or developing ESP materials, and important points of debate in ESP materials design including the issue of power and the degree of context specificity required. See the sample of reading material for medical faculties which can be used for teaching critical reading within ESP in Appendix 1.

REFERENCES:

1. Bernard, R. & Zemach, D. Materials for Specific Purposes, in B. Tomlinson, *Developing Materials for Language*. 2003.
2. Harwood, N. What do we want EAP teaching materials for? *Journal of English for Academic Purposes*, № 4, 2005, pp. 149-161.

3. Kay, S. Critical reading: Its importance and development. *The English Journal*, 1946, pp.380-385
4. Nation, I.S.P. *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York and London: Rutledge.2009.
5. Patching, W., Kameenui, E., Camine, D., Gersten, R., and Colvin, G. Direct instruction in critical reading skills. *Reading Research Quarterly*,1983, pp.406-418
6. Wallace, C. *Critical reading in language education*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.2003.

Xamzayev A. A, Ochilov A. B.
Jizzakh State pedagogical institute
(Jizzakh, Uzbekistan)

TEACHING READING AS A WAY TO PREPARE STUDENTS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

Annotation: *The article deals with the teaching reading as a way to prepare students for inter cultural communication. It helps the students to raise their ability to orient in a target language culture.*

Key words: *approach, goal, competence, mutual understanding, panhuman values, social strata, tolerance*

Аннотация: *Эта статья посвящена обучению чтению как способу подготовки студентов к межкультурному общению. Это помогает студентам повысить их способность ориентироваться в целевой языковой культуре.*

Ключевые слова: *подход, цель, умение (способность), взаимопонимание, общечеловеческие ценности, социальные слои, терпимость.*

Approaches to learning a foreign language together with its culture and development of the students' ability to orient in a target language culture are becoming more and more widespread in the practice of teaching foreign languages in Uzbekistan and abroad. One of the goals of teaching a foreign language nowadays is the development of intercultural competence of the learners, which implies the ability to compare two cultures (one's own and the target language culture) on the cultural-contrast basis.

Intercultural competence promotes mutual understanding in the process of intercultural communication. Intercultural communication is understood as adequate interaction of two participants belonging to different cultures in the act of communication. Another important goal of teaching a foreign language is the development of the learners, able to participate in intercultural communication. Education in the context of the "dialogue of cultures" enables them to learn the target language culture and through comparison to become aware of the peculiarities of their own culture and panhuman values. Dialogue of cultures includes knowledge of one's own culture and the foreign culture.

Development of intercultural competence takes place when learners participate in the dialogue of cultures on the basis of mutual respect, tolerance to cultural differences and dealing with cultural barriers. Cultural approach to education is implemented through learning major components of a foreign culture, such as ideas, customs, life style, thinking, national mentality and cultural achievements of certain social strata.

When a cultural component is incorporated in the educational content, certain principals should be taken in consideration, among them:

1) principle of cultural appropriacy, which implies adequacy and importance of the cultural material from the point of view of age peculiarities and communicative

and cognitive abilities of the learners;

2) principle of productiveness, which directs education at getting a certain practical product, at developing critical thinking of the learners;

3) multicultural principle, which means that education potentially reflects the culture and creates conditions for the cultural tolerance of the learners;

4) principle of the dialogue of cultures and civilizations, aiming learners at the comparison of two cultures and at the development of such qualities as readiness for communication, socio-cultural tact, tolerance to others.

A modern person, who knows a foreign language, is involved in the process of communication with the representatives of other cultures. In this connection, a learner of a foreign language needs not only to know Grammar, have rich vocabulary and proper pronunciation, but to develop intercultural competence, which implies the ability to set contacts with the representatives of other cultures and the knowledge of their life styles. This competence includes the following components:

1) different skills (to behave properly during the contact with the representatives of other cultures, to interpret their non-verbal messages);

2) versatile knowledge (knowledge of national and cultural peculiarities, value system in one's native and foreign culture; knowledge of the political, social and economic system, of cultural achievements in the countries of the foreign language);

3) skills of using social expressions and clichés.

Modern methods of teaching foreign languages provide various ways of learning facts of a different culture. One of the time-proven techniques is the use of authentic texts, which contain socio-cultural information about the countries of the language and help to become aware of the peculiarities of a different culture.

As an example of teaching culture through reading we propose the authentic text in German by Rudolf Otto Wiemer "Words - feelings", which is a great example of concrete poetry, and the corresponding exercises to train intercultural competence. These exercises will enable the learners to enrich their knowledge of the German-speaking countries and their rich culture; to compare their own culture with the foreign one; to identify similarities and differences; to interpret the values, to respect the representatives of the different culture and to be tolerant to them.

Empfindungswörter

Aha die deutschen nanu die deutschen

ei die deutschen oho die deutschen

hurra die deutschen hm die deutschen

pfui die deutschen nein die deutschen

ach die deutschen ja ja die deutschen

We propose the following tasks to this text:

I. Introductory activities.

1) Read the title of the text. How do you understand the word "feeling"?

2) Try to explain the meaning of the term "Words-feelings".

In which situations do you use the following interjections:

aha, ei, hurra, pfui, ach, nanu, oho, hm, ja ja ?

3) The text deals with Germany. What are your associations with the word "Germany"?

4) In your opinion, what could the author write about this country?

II. Main activities.

1) Read the text. What surprised you in this poem?

2) Try to guess the positive or negative coloring of each interjection.

3) Learn the meaning of each interjection. Do you feel the same?

Aha – surprise, nanu – surprise, ja ja – agreement, Hurra – admiration, oho – admiration, Pfui – disgust, hm – agreement, Ach – regret, nein – denial

4) Try to guess: Who speaks in the text? To whom? In which situations is it appropriate to react this way?

5) In a situation of your own use each of the interjections.

6) Which events in the history of Germany could you characterize

III. Post-activities.

1) Which interjections would you use in your culture? Why?

2) Write a similar poem about your culture.

It is obvious that even such a short text enables the learners not only to enlarge their vocabulary, but to learn some certain cultural facts and historical events from their own country and the country of the language they learn.

REFERENCES:

1. Angelo, T. A. (1993) A 'Teacher's Dozen': Fourteen general, research-based principles for improving higher learning in our classrooms. AAHE Bulletin, 45, 3–7, 13.
2. Barkley, E. F., P. F. Cross & C. H. Claire (2005) Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty. San Francisco: Jossey-Bass.
3. /CEFR 2001 = Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg: Council of Europe and Cambridge University Press.
4. CEFR 2003 = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys [European frame of reference: A common European frame of reference of language learning, teaching and assessment]. Trans. by I. Huttunen and H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.
5. Chickering, A. W. & Z. F. Gamson (1987) Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin, 39, 3–7.
6. Driscoll, M. P. (2000) Psychology of Learning for Instruction (2 nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

**Xudayberganov Shuhrat Shavkat o'g'li,
Shonazarova Muazzamxon Zoxid qizi, Yaqubova Nodira Ruslanovna
Urganch Davlat Universiteti
(Urgench, Uzbekistan)**

**BOSHLANG'ICH SINIF O'QUVCHILARINI MATEMATIKA DARSLARIDA
INTERFAOL METODLAR ASOSIDA O'QUV FAOLIGINI OSHIRISH.**

Annotatsiya. Ushbu maqolada boshlang'ich sinf o'quvchilarining matematika darslarida interfaol metodlar orqali o'quv faoligini oshirish usullari o'rganilgan.

Kalit so'zlar: Interfaol metod, zamonaviy ta'lim, adashgan zanjirlar metodi, bahs – munozara metodi, muammoli savol metodi, kichik guruhlarga bo'lish metodi.

Аннотация. Данной статье исследованы методы повышения учебной активности учеников начальных классов на уроках математики при помощи интерактивных методов.

Ключевые слова: Интерактивный метод, современное преподавание, метод запутанных цепочек, метод дискуссий-дебат, метод проблемных вопросов, метод разделение на маленькие группы.

Abstract: By this article, we can learn the methods of increasing the level of activeness of primary school children through interactive methods.

Key words: Interactive method, revolutionized lessons, the method of confused chains, the argumentative method, the method of problematic questions, the method of dividing into small groups.

“Farzandlarimizni mustaqil fikrlaydigan, zamonaviy bilim va kasb-hunarlarini chuqur egallagan, mustahkam hayotiy pozitsiyaga ega, chinakam vatanparvar insonlar sifatida tarbiyalash biz uchun hamisha dolzarb masala hisoblanadi.”...⁷

Sh.M. Mirziyoyev

Zamonaviy ta'limni tashkil etishda qo'yiladigan muhim talablardan biri ortiqcha ruhiy va jismoniy kuch sarf etmay, qisqa vaqt ichida yuksak natijalarga erishishdir. Qisqa vaqt orasida muayyan nazariy bilimlarni o'quvchilarga yetkazib berish, ularda ma'lum faoliyat yuzasidan ko'nikma va malakalarni hosil qilish, shuningdek, o'quvchilar faoliyatini nazorat qilish, ular tomonidan egallangan bilim, ko'nikma hamda malakalar darajasini baholash o'qituvchidan yuksak pedagogik mahorat hamda ta'lim jarayoniga nisbatan yangicha yondashuvni talab etadi. Bugungi kunda bir qator rivojlangan mamlakatlarda bu borada katta tajriba to'plangan bo'lib, ushbu tajriba asoslarini tashkil etuvchi metodlar “interfaol metodlar” nomi bilan yuritilmoqda.

Tajribalar shuni ko'rsatadiki, zamonaviy interfaol metodlardan foydalanib

⁷ Sh.M. Mirziyoyev. “Buyuk kelajagimizni marda va olijanob xalqimiz bilan birga quramiz.” Toshkent-2017. 189-bet.

o'tilgan darslarni o'quvchilar samarali o'zlashtiradi.

Chunki bugun sinflarni to'ldirib o'tirgan o'quvchilar sho'x, beg'ubor bolalik gashtini surayotgan, ba'zan xayolparast bolalardir. Ular orasida hatto 45 daqiqalik dars jarayonining nihoyasini intiqlik bilan kutib, ta'limga yuzaki qaraydigan o'quvchilar ham yo'q emas.

Interfaol darsda, o'qituvchi va o'quvchilar orasida o'zaro hamkorlik tufayli dars samaradorligini oshadi, yangi darsni o'quvchi mustaqil harakat, mulohaza, bahs-munozara orqali o'rganadi, qo'yilgan maqsadga mustaqil o'zi darsda o'quvchi faol ishtirok etgan holda kichik guruhlarda javob topishga harakat qiladi, ya'ni ham fikrlaydi, ham baholaydi, ham yozadi, ham gapiradi, ham tinglaydi, eng keragi o'zi faol ishtirok etadi. Interfaol usullarining negizidagi topshiriq mazmunini anglab yetgan o'quvchilar ta'lim jarayoniga o'zlari bilmagan holda qiziqish bilan kirishib ketadilar.

Interfaol dars jarayoni shunday tashkil etilishi kerakki, bunda sinfdagi barcha o'quvchilar faollashishi zarur, ya'ni dars o'tish jarayonida o'quv materiallarining ma'lum bir qismi o'quvchilar tomonidan mustaqil o'rganiladi (yakka, juft – juft yoki guruh bo'lib), so'ngra bu material sinfdagi har tomonlama muhokama etiladi. Amaliy ishlar ham shu tariqa bajariladi. O'quv jarayonida o'quvchilar o'qiyotganliklarini, muallim ularga o'qish va o'rganishlari uchun yordam berayotganini anglasinlar. O'qituvchi – o'quv jarayonini tashkilotchisi, rahbari, nazoratchisi hamdir. O'quvchining sinfdagi o'zini erkin his qilishi va o'quv faoliyati uni emotsional jihatdan qoniqtirishi lozim, ana shundagina u o'zining fikrlarini erkin bayon qila oladi. Bundan tashqari o'qituvchi o'quvchining bilimini sinashi, ko'nikma va malakalarini aniqlashi, uning shaxsiy fikrini bilishi uchun albatta to'g'ri savol qo'ya olishi kerak.

O'quvchilarni faollashtirish uchun dars jarayonida qo'llaniladigan usullarni to'g'ri tanlash va savollarni aniq tuzish katta samara beradi. Buning uchun darsga, mavzuga qo'yiladigan maqsad aniq belgilanib, shu maqsadga erishish yo'li, usuli puxta ko'rib chiqilishi lozim. Demak, o'qituvchi har bir foydalanadigan interfaol usulni o'quvchiga nima berishini oldindan ko'ra olishi va darsni to'g'ri tashkil qilishi kerak.

Endi bir nechta interfaol usullarni 4-sinf matematika darslarida qo'llashni ko'rib chiqamiz:

“Adashgan zanjirlar” metodi boshlang'ich sinflarda biror bir ketma – ketlikni tiklash uchun qo'llanadi. Bunda o'qituvchi biror mavzu, tushuncha, algoritmgaga oid ketma – ketlikni alohida – alohida va tartibsiz qo'yadi. O'quvchilar tartibsiz joylashgan so'zlarga mantiqiy bog'langan zanjirni tuzishlari kerak. Bu metodni 4-6 kishilik guruhda qo'llash ham, butun sinf bilan ishlash ham mumkin. Masalan 4-sinf darsligidan **“Noma'lum qo'shiluvchini topish”** qoidasi: “Noma'lum qo'shiluvchini topish uchun yig'indidan ma'lum qo'shiluvchini ayirish kerak”, shunday o'zgartiriladi: “qo'shiluvchini ayirish topish noma'lum uchun yig'indidan ma'lum kerak qo'shiluvchi” So'zlar alohida qog'ozlarga yoziladi va ko'rgazma taxtasiga betartib joylashtiriladi. O'quvchilar tartibni tiklaydilar, yoki har bir guruhga so'zlar to'plami beriladi va guruhlar tartibini tiklaydilar.

“Bahs – munozara” metodida o'quvchilar bilan biror muammoni yechish yo'lini qidirishda foydalaniladi, masalan: masala yechish, o'lchash ishlarini bajarish, yechimning qulay usulini topish va hokazo. Sinfni to'rtliklarga bo'lish va guruhda ishlash mumkin. Masalan 4-sinf darsligidagi “ Traktor bakida 60 / yonilg'i bor edi. Traktor bir soatda 6 / yonilg'i sarflaydi. Agar traktorda 24 / yonilg'i qolgan bo'lsa,

traktor necha soat ishlagan?” masala. Bu masalani o‘qituvchi o‘quvchilarga tushunarli tarzda yechib ko‘rsatadi. Shu masalaga teskari masala tuzishni muammo sifatida o‘quvchilarga beradi va o‘quvchilar bu masalani bahs - munozara orqali tuzishadi.

“Muammoli savollar” metodida sinfda muammoli vaziyatni yaratish, bir muammoni mustaqil o‘quvchilar tomonidan yechilishiga erishish uchun qo‘llanadi. Muammoli savol va topshiriq o‘qituvchi tomonidan aniq aytiladi, doskaga yoziladi, yechimni juft – juft bo‘lib qidirish taklif qilinadi. Har bir guruh javobi eshitiladi va umumlashtirib yagona yechimga kelinadi. Masalan 4-sinf darsligidagi “ Yozgi dam olish oromgohida 250 kishi dam olmoqda. Yakshanba kuni uchta yetakchi bilan 35 nafar o‘quvchi sayohatga, 16 nafar o‘quvchi murabbiy boshchiligida suzish bo‘yicha musobaqaga ketdi. Yakshanba kuni oromgoh oshxonasida qancha dam oluvchi ovqatlanangan?” masala. Ushbu masalani o‘qituvchi muammoli savol sifatida o‘rtaga tashlashi va o‘quvchilarni o‘z juftlari bilan bergan javoblarini etiroz bildirmasdan eshitib, oxirida to‘g‘ri javobni aytishi mumkin.

“Kichik guruhlarga bo‘lish metodi” – bu o‘qituvchi tajribasi, mahorati, ijodiy yondashuviga ko‘ra turli xil metodlar asosida qo‘llanishi mumkin. Guruhlarga bo‘lishda sinf o‘quvchilarini ranjitmaslik, kamsitmaslik, ularni estetik did nuqtai nazaridan, kelishmovchiliksiz, guruhlarga bo‘lishga harakat qilinadi. Bu maqsadda turli xil o‘yinlar asosida yoki masalan: rangli qog‘ozdan har xil shaklda, kichkina hajmda, sinf o‘quvchilarning jami sonini hisobga olgan holda, oldindan tayyorlangan kesma shakl (doira, uchburchak, to‘rtburchak, beshburchak va hokazo) lardan foydalaniladi. Tayyorlab qo‘yilgan rangli shakllar o‘quvchilarga tarqatiladi (bu holda har xil o‘quvchi ixtiyoriy ravishda o‘zi xohlagan rangdagi shaklni tanlab oladi). O‘quvchilar tanlab olgan shakllar yoki ranglar asosida o‘qituvchi o‘quvchilarni osongina guruhlarga ajratib oladi.

Masalan:

Uchburchak 1-guruh

To‘rtburchak 2-guruh

Kvadrat 3-guruh

Beshburchak 4-guruh

Oltiburchak 5-guruh

Aylana 6- guruh

Sinf xonasidan eng qulay kichik guruh – bu bir partada o‘tirgan o‘quvchilar jufti yoki, ketma-ket 2 ta partadagi o‘quvchilar to‘rtligidir. Ba‘zi muammolarni hal qilish ayniqsa, shu kichik guruhlar kuchidan foydalanish sinfni alohida tayyorlash va partalarni surib, joylarni o‘zgartirish majburiyatidan o‘qituvchini ozod qiladi. Agar shunday tartibda ishlash o‘rganilsa, sinfni guruhlarga bo‘lish, guruhlarni tuzishga o‘rtiqcha vaqt sarflanmaydi.

Guruhda ishlash uchun taklif qilish mumkin bo‘lgan eng samarali usullaridan biri mavzu yuzasidan savol va javob berishga undash, undan ham samaraliroq usul esa, o‘tilgan mavzuga oid mustaqil savol tuzishga undashdir. Agar guruhlarga mavzu yuzasidan savol tuzish, misol va masala tuzib sinfga taklif qilish vazifasi berilsa, o‘quvchining darsga e‘tibori oshadi, fikri uyg‘onadi, agar savol tuzish berish va unga to‘g‘ri javobni o‘zlari bilishi ham kerak bo‘lsa, (albatta hamma vaqt emas, ba‘zi muammoli savollarning javobini o‘quvchi bilmasligi mumkin) bolalar darsda e‘tiborliroq bo‘ladi, berilayotgan savollar sifatini tahlil qilishga o‘rganadi.

Matematika ta'lim sohasi boshlang'ich ta'limni mazmun mohiyatini to'la qamrab olgan to'rtta ta'lim sohaning ajralmas bo'g'ini bo'lib shaxs kamolotida aqliy jarayonlarni tarkib toptirish, ro'yobga chiqarish va rivojlantirishni maqsad qilib qo'yadi. Muntazam tarzda takomillashib boruvchi boshlang'ich ta'limgina bolani rivojlantiruvchi ahamiyat kasb etadi.⁸

Hozirgi zamon ruhshunoslarining ta'kidlashicha, inson umri davomida egallashi zarur bo'lgan bilim, ko'nikma va malakalarning 60 va 65% asosan kichik maktab yoshiga to'g'ri kelar ekan. Boshlang'ich sinflarda umumiy ta'lim poydevori qo'yilar ekan, bu yoshdagi bolalarga o'rgatiladigan fan asoslari puxta, asosli, zamonaviy vositalarga tayangan holda berilishi kerak. Bu bilimlarni berishda albatta o'qituvchi pedagogik texnologiyaga, mustaqil ishlarga va qiziqarli didaktik o'yinlarga murojat qiladi. Har bir darsning o'ziga xos turi bo'lganidek, har bir darsda o'qituvchi belgilangan materialni o'quvchi ongiga singdirishda uning boshqa fan bilan aloqadorligini, bog'liqligini bilishi, ko'rsata olishi zarur. Bu esa bilimlarni puxta, ongli, chuqur o'zlashtirish omilidir. O'qituvchi pedagogik texnologiyadan foydalanganda ham, o'quvchilarga ijodiy - mustaqil ish berganda ham, darsda didaktik o'yinlarni qo'llay olganda ham diqqat e'tiborini faqatgina o'quvchilarning matematik bilimlarini rivojlantirishga va shakllantirishga qaratmog'i lozim.

⁸ Boshlang'ich ta'lim konsepsiyasi. Toshkent, 1998 yil

**Бекчанов Худайберган Уринович, Бобожонова Хулкар Мадрахимовна
(Урганч, Узбекистон)**

ФАУНА И БИОЛОГИИ РОДА DRASTERIA СОВОК (LEPIDOPTERA:NOCTUIDAE.) КАРАКАЛПАКСТАНА

Annotation: Results of research concerning fauna and biology of owl moths in Karakalpakstan are being got. *Drasteria sesquilinea* Staudinger is specified firstly as the fauna of southern part of Karakalpakstan. Besides, it is being produced faunistic data of twelve species, well-known for only a few or slight discoveries. Existence of *Drasteria tenera* Staudinger, in fauna of Karakalpakstan, needs confirmation. It was brought data of development of 6 species and there were revealed thirteen types of new after plants.

Key words: Lepidoptera, Noctuidae, *Drasteria*, Karakalpakstan, new faunistic findings, fodder plants.

Аннотация: Приводятся результаты исследований фауны и биологии совок Каракалпакстана. Для фауны южной части Каракалпакстана впервые указываются *Drasteria sesquilinea* Staudinger. Кроме этого, приводятся новые фаунистические данные о 12 видах, ранее известных по единичным или немногочисленным находкам. Наличие в фауне Каракалпакстана *Drasteria tenera* Staudinger, нуждается в подтверждении. Для 6 видов приведены данные по преимагинальному развитию, выявлены 13 вида новых кормовых растений.

Ключевые слова: Lepidoptera, Noctuidae, *Drasteria*, Каракалпакстан, новые фаунистические находки, кормовые растения.

ВВЕДЕНИЕ

Группа семейств Noctuidae, в состав которой входят род *Catocala* собственно *Drasteria* – одна из наиболее богатых видов таксономических групп чешуекрылых в Каракалпакстане, в том числе и в Узбекистане. Это бабочки преимущественно мелкого и среднего размера, активные, как правило, в сумерках и ночью. Многие виды хорошо привлекаются искусственными источниками света. Гусеницы совок развиваются преимущественно на высших растениях.

В целом, фауна совок Каракалпакстана уже достаточно хорошо изучена и включает в себя более 200 видов. Вместе с тем, ряд видов до сих пор известен по единичным, в том числе и достаточно давним литературным указанием, нуждающимся в подтверждении новыми данными. Кроме этого, имеется существенный дефицит информации по особенностям биологии представителей этого семейства чешуекрылых на территории Каракалпакстана.

Целью проведенных авторами исследований явилось выявление особенностей преимагинального развития и пищевых связей совок, а также выявление редких и новых представителей этого семейства в Каракалпакстане. Ниже приводятся наиболее существенные результаты, полученные авторами в 2005–2017 годах.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ

Основным материалом настоящего сообщения послужили новые фаунистические и биологические сведения по совкам Каракалпакстана, полученные авторами в результате обследований различных пунктов тугайного и равнинного Каракалпакстана. В отдельных случаях приводятся находки других лиц, что отмечено в тексте.

Основным методом получения материала для фаунистических исследований явилось привлечение чешуекрылых на свет ламп различного типа и мощности, а также светодиодов. В стационарных условиях использовались лампы ДРЛ-250 и ДРВ-250, в полевых условиях использовалась компактная люминесцентная лампа DeLux 15 Вт 6400К либо светодиоды SMD 5050 60LED WB.

Для получения биологической информации производился ручной сбор гусениц и яиц, а также дневное и ночное кошение энтомологическим сачком по различным типам травянистой растительности. В ряде случаев яйца были получены от собранных в природе либо привлеченных на свет оплодотворенных самок. Гусеницы выкармливались до имаго, в результате чего были получены данные по характеру питания, этологическим особенностям и циклам развития исследуемых видов.

Определение материала проводилось по соответствующим литературным источникам. Принятая нами система и номенклатура соответствуют перечню совков фауны Узбекистана.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Род. *Drasteria* Hübner, 1818, (Синонимы: *Bolina* Duponchel, 1845; *Leucanitis* Guenée, 1852; *Synedoia* H. Edwards, 1878; *Aleucanitis* Warren, 1913)

1. *Drasteria tenera* Staudinger, 1877, Синоним: *Leucanitistenera* Staudinger, 1877

Место и дата обнаружения: Элликкала 30.06.2003; 05.07.2006; 29.06.2016 (7 экз ♀; 10 экз ♂); Резерват 17.07.2016; 22.07.2016 (8 экз ♀; 10 экз ♂).

Распространение: Россия, Центральная Азия, Кашкар.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев 34-38 мм, самки мелкие и стройнее чем самцы. Голова и тела беловато-охристая с темно-коричневыми пятнами. Окраска передних крыльев кремовая. В подкраевом и краевыми полями передних крыльев имеются темные, продольные штрихи. Фон задних крыльев белый. Рисунок заднего крылья представлены темным, почти круглым пятном в белой и темной обводке, посередине внешнего края.

Биология: Бабочки летают с мая по август. В некоторых зонах лёта бабочек можно наблюдать в июне-июле. Активно летают на свет. Кормовые растения гусениц не известны. По мнению ряд авторов, гусеницы развиваются на тугайной растительности (Сухарева, 1972; Бекчанов, 1998).

2. *Drasteria sesquilina* Staudinger, 1888.

Место и дата обнаружения: Султан Уайс 02.08.2002; 11.08.2002; 17.06.2003 (7 экз ♀; 8 экз ♂); Акчакул 15-16.06.2016 (4 экз ♀; 6 экз ♂); Резерват 18-20.07.2016 (9 экз ♀; 4 экз ♂); Султан Уайс 22.08.2008 (2 экз ♀; 1 экз ♂); Кегейли 12.05.2008; 19.05.2008 (4 экз ♀; 1 экз ♂).

Распространение: Кавказ, Центральная Азия, Тянь-Шань, Северный

Курдистан, Афганистан.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев 30-32 мм. Голова и грудь коричнево-желтого цвета. Передние крылья неравномерно окрашены коричневым цветом. Форма крыльев треугольная, верхняя часть заострена. Краевая линия светло-коричневая, извилистая; подкраевая линия без полукруглого глубокого выреза. Внешняя перевязь доходит от вершины крылья до базальной части ярче и зубчатая, потом она станет незаметным. Внутренняя перевязь темно коричневая, изогнутая. Бахромка белая.

Задние крылья окрашены серовато-белым цветом, с коричневыми рассыпками. Посередине внешнего края черное округлое пятно; внутренняя перевязь узкая.

Биология: Бабочки летают с мая по август. Гусеницы неизвестны (Ишков, 1986; Бекчанов, 1998).

3. *Drasteria aberrans* Staudinger, 1888

Место и дата обнаружения: Элликала 17.06.2001; 29.08.2002 (2 экз ♀; 3 экз ♂); Беруни 09.08.2005 (2 экз ♀; 1 экз ♂); Резерват 17-21.07.2016 (1 экз ♀; 3 экз ♂); Акчакул 27.07.2008 (5 экз ♀; 1 экз ♂)

Распространение: Казахстан, Китай

Морфология: Бабочки в размахе крыльев достигают до 28-30 мм. Усики нитевидные. Голова и тело беловато-желтого. Окраска передних крыльев в основном коричневая. Внешняя перевязь острозубчатая. В подкраевой и краевой полях передних крыльев нет темных и продольных штрихов. Фон задних крыльев желтоватый, с рисунком из светлых и темных сливающимися мелкими пятнами. Бахромок белые с черными рассыпками.

Биология: Неизвестна.

4. *Drasteria caucasica* Kolenati, 1846. Синонимы: *Euclidiacaucasica* Kolenati, 1846; *Ophiusaastrida* Eversmann, 1857; *Leucanitiscaucasica* Fuchs, 1903.

Место и дата обнаружения: Беруни 23.05.2003; 29.05.2004 (8 экз ♀; 4 экз ♂); Каратау 27.05.2004; 02.06.2005 (6 экз ♀; 9 экз ♂); Элликала 25.05.2003; 01.06.2006 (7 экз ♀; 11 экз ♂); Резерват 17-22. 07.2016 (17 экз ♀; 12 экз ♂); Султан Уайс 20.05.2008; 06.06. 2008 (9 экз ♀; 8 экз ♂).

Распространение: Европа: Болгария, Румыния; Россия: Юго-западная Сибирь; Южный Урал; Иран, Афганистан, Малая и Центральная Азия.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев 32-38 мм. Голова, грудь и крылья слегка окрашены серовато-коричневый, встречаются и особи со слабо окрашенным голубым цветом. Передние крылья черноватые, а задние беловатые с коричневыми пятнышками. Базальная часть бахромок сероватая, подкраевая линия задних крыльев широкая.

Биология: Встречается в тёплых песчаных и каменистых зонах, садах, парках, тугаях. Зимуют куколки. В течении года развиваются два-три поколения. Бабочки летают с мая по август. По данным Аникина (2000 г), этот вид на юге России (на дельте Волги) дает одно поколение и лёт бабочек наблюдается в третьей декаде июня до второй декады августа. Отмечено, что в условиях Урала, в течении года развивается два поколения *D. caucasica* и бабочки летают с июня по август-сентябрь (Nurponen, 2000). Гусеницы питаются с июня и до октября на *Elaeagnus*, *Hipporhae* и *Paliurus* (Даричева,

1965; Щек, 1975; Rákosy, 1996; Бекчанов, 1998).

5. *Drasteria flexuosa* Menetries, 1848.Синонимы: *Ophiusa flexuosa* Menetries, 1848; *Ophiusa singularis* Kollar, 1849; *Thyriainepta* Büttler, 1881; *Synedoidainepta* H. Edwards, 1881.

Место и дата обнаружения: Турткул 10.07.2002; 12.08.2003; 32.07.2004 (5 экз ♀; 7 экз ♂); Турткул 14.05.2004; 22.05.2005 (5 экз ♀; 7 экз ♂); Акчакуль 24.05.2005; 03.06.2005; 17.07.2006 (22 экз ♀; 16 экз ♂); Элликкала 19.07.2005; 27.07.2006 (14 экз ♀; 7 экз ♂); Кегейли 28.07.2016; 06-08.08.2016 (12 экз ♀; 15 экз ♂); Элликкала 12.06.2016; 20.06.2008 (4 экз ♀; 6 экз ♂).

Распространение: Египет, Малая Азия, Турция, Иран, Ирак, Афганистан, Закавказье, Россия, Центральная Азия, Монголия.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев достигают 36-40 мм. Голова и тело светло-охряные. Передние крылья в сложенном состоянии напоминают треугольник, неравномерно окрашены в коричневый цвет. Базальная часть светлая, чем маргинальная. Более заметны четыре поперечные полосы – маргинальная, субмаргинальная, постмедиальная и базальная. Из характерных пятен, заметно, только почковидное, оно темное без четких границ. Терминальный угол крыла окрашен темнее остальной части, посередине это пятно имеет светлый разрыв.

Задние крылья светлоокрашенные с широкой в медиальной части поперечной полосой также коричневого цвета. Между терминальным краем и поперечной полосой примерно в середине имеется темно-коричневое пятно. Нижняя сторона крыльев белая с темно-коричневыми пятнышками. Тело особенно грудь покрыто волосками. Хоботок хорошо развит, губные щупики удлинённые: второй сегмент немного чешуйчатый, третий сегмент короткий и тонкий. Усики нитевидные (♂) или пильчатые (♀).

Яйца шаровидные, ребристые, светлые. Гусеницы сероватые длиной до 30 мм. Куколки бурые около 16 мм. Окукливаются гусеницы в почве.

Биология: Встречается в засоленных и полупустынных зонах, садах, поливных землях, часто в тугаях. В течении года развиваются два поколения. Лёт бабочек с марта-мая по лето. В условиях юго-восточной Европы и в южных зонах России (Астрахань, дельта реки Волга) бабочки летают в июне (Anikin, 2000). В Казахстане лёт бабочек наблюдается с июля по сентябрь (Nacker, 2001). Лёт бабочек в песках и такырах Таджикистана от второй декады апреля, в тугайных лесах от третьей декады. Лёт продолжается непрерывно до начала третьей декады октября. В течении года данной территории развивается три или четыре поколения *D. flexuosa* (Щеткин, 1965).

В условиях Хорезмского оазиса развивается в трёх поколениях. Зимуют гусеницы старших возрастов. После зимовки гусеницы завершают развитие и окукливаются. Фаза куколки длится 15-17 дней. Первые бабочки появляются в начале апреля. Лёт продолжительный более месяца. Откладка яиц начинается через 7-10 дней после вылета бабочек. Яйца развиваются 6-10 дней. Гусеницы живут около 1 месяца и питаются *Alhagicanescens*.

Лёт второго поколения наблюдается в июне-июле, третьего поколения в августе-сентябре (Бекчанов, 1998). Чаще всего бабочек можно увидеть на открытых сухих пространствах без сплошного травянистого покрова. Днём бабочки обычно сидят на земле в тени кустарников взлетают при

приближении к ним.

6. *Drasteria kusnezovi* John, 1910.

Место и дата обнаружения: Каратау 07.08.2002; 12.08.2005; 24.08.2006 (14 экз ♀; 13 экз ♂); Элликала 05.07.2003; 31.07.2005; 09.08.2006 (17 экз ♀; 15 экз ♂) Резерват 11.07.2005; 14.08.2006; 05.08.2008 (19 экз ♀; 8 экз ♂).

Распространение: Туркменистан.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев 30-35мм. Хоботок хорошо развит. Щупики подняты вверх. Средние голени имеют более 2 шипа, остальные 1. На дистальном конце передней голени имеются изогнутые шипы. Окраска передних крыльев темно-коричневая. Внешняя перевязь не прямая. Рисунок задних крыльев представлен почти полукруглым темным пятном посередине внешнего края в белой и неполной темной обводке.

Биология: Бабочки летают в июне-августе. Гусеницы питаются на *Lucium zuthenicum* (Даричева, 1965; Бекчанов, 1998).

7. *Drasteria sesquistria* Eversmann, 1854. Синоним: *Ophiusa sesquistria* Eversmann, 1854

Место и дата обнаружения: Акчакуль 12.04.2005; 18.04.2006 (2 экз ♀; 3 экз ♂); Турткул 09.04.2005; 16.05.2006 (1 экз ♀; 1 экз ♂); Элликала 01.05.2006 (2 экз ♂); Элликала 14-16.05.2008 (1 экз ♀; 1 экз ♂)

Распространение: Юг России, Восточный Казахстан, Закавказье, Туркменистан, Афганистан, Монголия.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев достигает 30-32 мм. Голова и грудь темно-желтая, брюшко сероватая. Передние крылья напоминают треугольника, костальная и дорсальная часть прямая; вершина несколько острая; терминальная часть выпуклая. Середина медиальных и постмедиальных полос окрашена в кремовые цвета, базальные и остальные части крыльев интенсивно окрашены в коричневато-серые цвета; медиальные и постмедиальные полосы черные. Задние крылья белые с широкими черными линиями; бахромка обоих крыльев белая.

Биология: Встречается в песчаных пустынях. Бабочки летают с апреля в Туркменистане, а в Казахстане – во второй половине мая (Nurponen, 2001). Кормовые растения гусениц неизвестны.

Впервые отмечено на территории Нижне Амударьинского округа.

8. *Drasteria picta* Christoph, 1877. Синоним: *Leucanitiscaillino* var. *picta* Christoph, 1877.

Место и дата обнаружения: Акчакуль 15.07.2016; 12.07.2008 (1 экз ♂); Турткул 09.07.2016 (1 экз ♀); Элликала 05.07.2016 (1 экз ♂); Кегейли 27.07.2008 (5 экз ♀; 6 экз ♂).

Распространение: Юг России, Сирия, Иран, Кавказ, Северный Афганистан, Центральная Азия, Западный Китай.

Морфология: Размах крыльев бабочек до 32-35 мм. Голова и грудь седая и серовато-коричневая. Базальная часть передних крыльев коричневая с белыми пятнышками. Медиальная полоса двойная, темно-коричневая, узкая и извилистая; постмедиальная полоса зубчатая. Задние крылья белые, залиты коричневыми окрасками; бахромка пестрая.

Биология: Встречается в степях, бабочки летают с июля по второй

половины августа (Anikin, 2000). В Казахстане бабочки летают в мае и сентябре (Hacker, 2001). В Таджикистане лёт бабочек первого поколения с конца марта или с первой декады апреля до начала июня, когда уже появляются первые особи второй генерации. В дальнейшем вылет из куколок прекращается и большинство куколок второго поколения впадают в летнюю спячку. Основная масса куколок второго поколения покоится до осени, и вылет бабочек происходит с начала сентября. Лёт продолжается до середины октября.

Суточный лёт начинается в сумерках и продолжается в основном до полуночи. Днём бабочки сидят на песке углублениях под прикрытием кустов, иногда открыто, а также на ветвях кормового растения с затененной стороны.

Гусеницы ведут ночной образ жизни. На день закапываются в песок под кустами кормовых растений. С наступлением полной темноты выбираются на поверхность, поднимаются на кусты и питаются его зелёными веточками. Потрявоженные гусеницы падают на землю и очень быстро закапываются в песок. Куколка в конце мая и в июне развивается 15-18 суток. Гусеницы развиваются на разных видах Calligonum, особенно *C. griseum*, а также *Zygophillumturcomanicum*.

Впервые отмечено на территории Нижне Амударьинского округа и Шахрисабзской-Китабской впадины.

9. *Drasteriacailino Lefebvre, 1827.*Синоним: *Heliothiscailino* Lefebvre, 1827; *Leucanitiscailinoobscura* Staudinger & Rebel, 1827.

Место и дата обнаружения: Акчакуль 04.05.2004; 12.05.2005 (1 экз ♀; 2 экз ♂); Турткул 14.05.2005; 22.05.2006 (2 экз ♂); Элликала 28-30.06.2006 (3 экз ♀; 2 экз ♂); Кегейли 17.05.2016(5 экз ♀; 4 экз ♂).

Распространение: Южная Европа, Балканский п-ов, Северная Африка, Малая Азия, Передняя Азия, Северный Иран, Средняя Азия, Казахстан, Россия: Саратов, Западная Сибирь; Монголия, Западный Китай

Морфология: Размах бабочек до 30-42 мм. Особи обоих полов очень похожи по внешности, но самки более темные, особенно передние крылья. Губные щупики подняты вверх, 2-й и 3-й член покрыты чешуйками. Лобная часть головы белая или желтовато-белая. Грудь и брюшко серо-коричневая. Окраска передних крыльев желтовато-белая, по направлению заднего края сероватая. Суббазальная полоса короткая, черная, которая протянута от костального до середины крылья. Медиальная полоса узкая, извилистая и черная; постмедиальная линия волнистая; окраска клиновидного пятна черная. Окраска задних крыльев белая с коричневыми пятнышками. Бахромка обоих крыльев серая.

Биология: Характерно для солнечных речных долин и луг, холмистых склонов. Поливольтинный вид. Бабочки летают в мае-июле и поздней осенью. Активно прилетают на свет. Гусеницы питаются в мае и августе-сентябре на *Salix tenuijulis*, *S. wilhelmsiana*, *S. coerulea*, *S. viminalis*, *S. australior*, *S. oxycarpa*, *Rosacarina*, *R. kokanika*, *R. corymbifera* (Детгярева, 1973, Hacker, 2001).

Впервые отмечено на территории Узбекистана.

10. *Drasteria rada Boisduval, 1848.*Синонимы: *Microphisarada* Boisduval, 1848; *Euclidiaroda* Herrich-Schäffer, 1851; *Ophiisarada* Eversmann, 1857; *Leucanitis christophi* Alpheraky, 1895.

Место и дата обнаружения: Элликкала 11.06.2006; 16.06.2016(2экз ♀; 1 экз ♂); Турткул 19.06.2016(1 экз ♀); Кегейли 20.06.2016(2экз ♀; 1 экз ♂)

Распространение: Юг России, Украина, Молдавия, Турция, Кавказ, Малая и Центральная Азия, Монголия, Китай.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев 29-34 мм. Грудь и голова сверху красновато-коричневые, светлые. Брюшко сверху светло-серое, снизу тело белое. Основания крыльев светло-коричневая; срединное, подкраевое и краевое поля темно-серые. Внутренняя часть срединного поля и участок у его вершин светлее. Внутренняя перевязь слегка волнистая, темно-коричневая. Внешняя перевязь с зубцом против ячейки и глубоким изгибом к почковидному пятну, далее почти прямая. Почковидное пятно светло-коричневое. Задние крылья с белым, слегка затемненным основанием, округлым пятном против ячейки и 2-3 пятнышками вдоль внешнего края. Остальные части крылья в виде коричневой Х-образной фигуры. Средние голени ног с шипами.

Биология: Встречается на песчаных и гипсовых пустынях и в полупустынях, оазисах и лугах. В течение года развивается в двух поколениях. Бабочки первого поколения летают в июне, а со второй – и третьей декады июля по первый декады сентября. Активно прилетают на свет. Кормовые растения гусениц неизвестны (Nurponen, 2001).

Впервые отмечено на территории Узбекистана.

11. *Drasteriasaisani* Staudinger, 1882.Синоним: *Leucanitissaisani* Staudinger, 1882.

Место и дата обнаружения: Акчакуль 03.05.2004; 12.05.2005(1 экз ♀; 1 экз ♂); Турткул 11.05.2005 (1 экз ♀; 1 экз ♂); Кегейли 17.05.2016(2экз ♀; 2экз ♂).

Распространение: Россия, Украина, Турция, Иран, Афганистан, Кавказ, Центральная Азия.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев 34-37 мм. Губные щупики и лоб головы белая или желтовато-белая. Окраска груди белая, покрыта черными чешуйками; брюшко светло-коричневая, с темно-коричневыми пятнышками. Передние крылья темно-коричневые; медиальные и постмедиальные полосы узкие, косые, черные и зубчатые. Бахромка белая со срединной темной полосами. Рисунок задних крыльев состоит из сливающихся светлых и темных пятен. Усики самцов щетинковидные (♂), с короткими волосками.

Биология: В течение года развивается в двух поколениях. Бабочки первого поколения летают с мая по второй половины июня, а второго – от третьей декады июля до первой декады сентября. Активно прилетают на свет. Гусеницы развиваются в мае-июне на *Atraphaxis spinosa*, днём держатся внутри кустов, питаются с листьями. У куколок наблюдается летняя диапауза. В условиях Туркменистана окукления происходит в июне и вылет бабочек во второй половине июля.

Впервые отмечено на территории Нижне Амударьинского округа и Шахрисабзско-Китабской впадины.

12. *Drasteria herzi* Alpheraky, 1895.

Место и дата обнаружения: Акчакуль 04.05.2005 (1 экз ♂); Турткул

22.09.2016; 28.09.2016(2экз ♂); Элликала 21.05.2008 (1 экз ♀; 2экз ♂).

Распространение: Турция, Северный Иран, Израил, Иордания, Египет, Кавказ, Туркменистан, Киргизия.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев 28-33 мм. Усики самцов нитевидные. Грудь и голова сверху коричневая, снизу белая. Передние крылья буровато-коричневые, подкраевая и краевая поля темно-коричневая. Внешняя перевязь с зубцом, прямая до почковидному пятну, потом слегка изгибается.

Задние крылья с белым, слегка затемненным основаниями. Бахромка белая. Перевязи задних крыл узкие, терминальная кайма коричневая.

Биология: В году развивается две генерации. Лёт бабочек отмечается от февраля до декабря. Распространено особенно в пустынях и оазисах. Кормовые растения гусеницы неизвестны.

Впервые отмечено на территории Узбекистана.

13. *Drasteria sinuosa*. Staudinger, 1884.

Место и дата обнаружения: Акчакуль 07.05.2004 (1 экз ♀; 1 экз ♂); Турткул 18.05.2016(2экз ♀; 3экз ♂); Элликала 25.05.2008 (2экз ♂)

Распространение: Туркменистан, Таджикистан.

Морфология: Бабочки в размахе крыльев 30-34 мм. На дистальном конце передней голени имеются изогнутые шипы. Передние крылья коричневатого-серые. Подкраевая и срединное полесветло-коричневая. Медиальная полоса не заметна, из характерных пятен выделяется почковидная. Терминальная полоса и внешняя перевязь волнистая. Фон задних крыльев белый с бурыми рассыпками. Бахромка белая.

Биология: Поливольтинный вид. Характерен для песчаных пустынь. Бабочки летают с конца апреля до октября. Гусеницы развиваются на разных видах *Alhagi*.

Впервые отмечено на территории Нижне Амударьинского округа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенных исследований зафиксированы 2 новых для фауны Крыма вида совок *Drasteria saisani* (Staudinger, 1882) и *Drasteria rada* (Boisduval, 1848), а также получены оригинальные фаунистические данные по многим видам, ранее известные по единичным находкам. Для ряда видов выявлены кормовые растения и особенности преимагинального развития, в том числе для видов *Drasteriasinuosa*. (Staudinger, 1884) и *Drasteria cailino* (Lefebvre, 1827) подобные сведения установлены впервые. В целом, фауна совок Каракалпакстана является достаточно хорошо изученной, вместе с тем, для целого ряда видов имеется дефицит информации по трофическим связям и особенностям биологии, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Галич Д. Е. Экологические особенности высших разноусых чешуекрылых (Lepidoptera, Macroheterocera) в г.Тобольске. Автореф. дис. ... канд. биол. наук. Тюмен, 2007. - 22 с.

2. Гофман Э. Атлас бабочек Европы и отчасти Русско-Азиатских владений. Обраб. и доп. Н. А. Холодковский. - Санкт-Петербург: Дефриени, 1893. – С 114-224.
3. Давлетшина А. Г., Аванесова Г. А., Мансуров А.К. Энтомофауна Юго-Западного Кызылкума. – Ташкент: Фан, 1979. – С. 111-115.
4. Даричева М. А. К биологии некоторых чешуекрылых вредящих саксаулу и кандыму в низовьях Мургаба (Туркменистан ССР). Известия АН ТССР. Серия биологических наук. - Ашхабад: Ылым, 1962. - №5. – С. 80-85.

УДК 378

Латунова Наталія Володимирівна
Національний фармацевтичний університет
(Харків, Україна)

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ТА СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Анотація. У статті розглядається як за допомогою сучасних інформаційних технологій можна підвищити ефективності самостійної роботи і реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Ключові слова. Інформаційні технології, ефективності, можливості, нові форми, джерело інформації, підвищення ефективності, методи вивчення, комп'ютеризація, творчість, реалізація.

Латунова Наталья Владимировна
Национальный фармацевтический университет
(Харьков, Украина)

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС И СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается как с помощью современных информационных технологий можно повысить эффективность самостоятельной работы и реализовать принципиально новые формы и методы обучения.

Ключевые слова. Информационные технологии, эффективность, возможности, новые формы, источник информации, повышения эффективности, методы изучения, компьютеризация, творчество, реализация.

Latunova Natalya V.
National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine)

IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES

Annotation. The article showed how the modern information technologies are possible to increase the efficiency of independent work and realize fundamentally new forms and methods of training.

Keywords. Information technologies, efficiency, opportunities, new forms, information source, increase of efficiency, methods of study, computerization, creativity, implementation.

Одна з головних завдань викладача вузу - це впровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій, які відкривають студентам доступ до джерел інформації, які дозволяють підвищити

ефективність самостійної роботи, дають нові можливості для творчості, набуття та закріплення різних професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Створення сучасного освітнього інформаційного середовища неможливо без комп'ютеризації навчального процесу. Саме інформатизація освіти дає необхідний соціальний і економічний ефект за умови, якщо створені і впроваджені інформаційні технології природним чином інтегруються в нього, поєднуючись з традиційними технологіями навчання.

Саме ж інформаційні технології ставлять перед системою освіти нові завдання, по-новому впливають як на тих, хто навчається, так і на викладачів.

Включення в навчальний процес комп'ютерів змінює рольову функцію викладача, який в меншій мірі є розповсюджувачем інформації, а в більшій мірі - порадиником, консультантом або навіть колегою. Все це підвищує взаємний інтерес до цієї форми навчання, так як вивчення процесів в динаміці призводить до більш глибокого засвоєння навчального матеріалу слухачами і при цьому формує більш творчу атмосферу, пронизану духом співробітництва педагога та здобувачів вищої освіти..

Навчальне моделювання сприяє наочному уявленню досліджуваного матеріалу і підвищенню інтересу у студентів до занять, глибше і якісніше засвоювати навчальний матеріал.

Розробляються для навчального процесу інструментальні засоби як різних типів і видів, так і ігрових завдань, із залученням комп'ютерів дозволяють студенту не тільки з цікавістю оволодівати знаннями, а й самовиразитися як особистості. Викладач же отримує додаткові можливості для підтримки і напрямку розвитку особистості здобувача, творчого пошуку і організації їх спільної діяльності, розробки і вибору найкращих варіантів навчальних програм.

При цьому відкривається можливість відмовитися від традиційного навчання рутинних видів діяльності викладача, представивши йому інтелектуальні форми праці.

Розроблені і впроваджені в навчання нові навчальні технології у вигляді тестів, алгоритмів і кросвордів, а здійснення контролю знань студентів із застосуванням рейтингової системи дозволили домогтися певних позитивних результатів.

При застосуванні в навчальному процесі даної методики оцінки знань здобувачів вищої освіти дозволили не тільки здійснити удосконалення існуючої системи контролю якості засвоєння матеріалу, активізувати навчальну діяльність, а й впровадити діяльний підхід до навчання.

Не менш важливим є і зацікавити здобувачів для того щоб в вони протягом семестру планомірно, постійно і самостійно працюють над підвищенням своїх знань.

Особливо необхідно відзначити і той факт, що визначальними факторами комп'ютеризації навчального процесу є знання і навички самого професорсько-викладацького складу, які повинні проходити відповідну підготовку.

Використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій доцільно як для викладачів, так і для здобувачів вищої освіти.

Сучасні процеси, що відбуваються в системі вищої професійної освіти, визначають серйозна зміна підходів до організації освітнього процесу в вищих навчальних закладах. Впровадженням системи ступеневої освіти, створенням єдиного освітнього простору, переходом на ФГОС ВПО, реалізацією компетентного підходу обумовлена необхідність використання нового підходу до організації навчання, заснованого на застосуванні інноваційних освітніх технологій. Сьогодні викладач у вищій школі крім виконання функції транслятора наукових знань, повинен вміти вибирати оптимальну стратегію викладання, використовувати сучасні освітні технології, спрямовані на створенні творчої атмосфери освітнього процесу. На зміну пасивній формі ведення занять, коли вплив викладача на учнів є домінуючим, а зв'язок викладача зі студентами здійснюється за допомогою опитувань, виконання самостійних і контрольних робіт, виконання тестів, приходиться активне навчання, що представляє собою таку організацію і ведення освітнього процесу, яка спрямована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів за допомогою широкого, комплексного використання дидактичних і організаційно-управлінських засобів, широке використання ними різних засобів і методів активізації.

В процесі активного навчання учні в більшій мірі стають суб'єктами навчальної діяльності, вступають в діалог з викладачем, активно беруть участь в пізнавальному процесі, виконуючи запропоновані їм завдання. Однією з сучасних форм активного навчання є інтерактивне навчання, засноване на організації взаємодії викладача та учнів за допомогою активного зворотного зв'язку між ними і організації взаємодії учнів між собою. Невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу, заснованого на використанні інтерактивних форм навчання, є активне впровадження і використання в навчанні комп'ютерної техніки і технологій.

Поняття «інтерактивний» походить від англійського «interact» («inter» - «взаємний», «act» - «діяти»). Таким чином, під «інтерактивними методами» можна розуміти «методи, що дозволяють студентам взаємодіяти між собою».

Використання інтерактивних методів навчання найбільш відповідають особистісно-орієнтованого підходу, так як передбачає співнавчання, тобто колективне навчання у співпраці, причому і учні, і викладач є суб'єктами навчального процесу. Викладач тут частіше виступає в ролі організатора процесу навчання, творця умов для прояву ініціативи учнями. В основі інтерактивного навчання лежить власний досвід учнів, їх пряму взаємодію з областю освоюється професійного досвіду. Крім того, використання інтерактивних освітніх технологій передбачає дещо іншу логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від практичного досвіду до його теоретичного осмислення.

Вчені, що займаються вивченням інтерактивних технологій в навчанні, виділяють наступні, що визначають доцільність, необхідність і важливість використання, ефекти інтерактивного навчання:

- інтенсифікація процесу розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань;
- підвищення рівня мотивації та залучення учасників у вирішення обговорюваних проблем, що дає емоційний поштовх до подальшої пошукової

активності учасників, спонукає їх до конкретних дій, процес навчання стає більш осмисленим;

- формування здатності мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, шляхи виходу з неї;
- здійснення перенесення способів організації діяльності, отримання нового досвіду діяльності, її організації, спілкування, переживань;
- приріст знань, умінь, навичок, розкриття нових можливостей учнів;
- контроль за рівнем засвоєння знань і вмінням застосовувати отримані знання, вміння і навички в різних ситуаціях і т.д.

Так, інтерактивні методи навчання можуть бути ігровими (ділова гра, рольова гра, психологічний тренінг та ін.) і неігровими (case-study, групові дискусії, мозковий штурм і ін.). Важливим є використання в процесі навчання не одного з методів, а їх сукупності.

Інноваційний характер освітніх технологій, що використовуються в процесі організації освітнього процесу у вищій школі, стає одним з найважливіших інструментів в конкурентній боротьбі вищих навчальних закладів в сучасних умовах. Впровадження інноваційних технологій в освітню діяльність, в кінцевому рахунку, призведе до підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. У свою чергу, підвищення якості, доступності, ефективності освіти, його безперервний і інноваційний характер, зростання соціальної мобільності і активності молоді, її залучення до різних освітніх середовищах роблять систему освіти важливим фактором забезпечення національної безпеки країни, зростання добробуту її громадян.

Інноваційний підхід в освіті повинен включати в себе:

- внутріпредметні інновації - інновації, реалізовані всередині предмета, що обумовлено специфікою його викладання (наприклад, перехід на нові навчально-методичні комплекси, освоєння авторських методичних технологій);
- загально методичні інновації - впровадження в педагогічну практику нетрадиційних педагогічних технологій, універсальних за своєю природою, так як їх використання можливе в будь-якій предметній області (наприклад, розробка творчих завдань для учнів, проектна діяльність);
- адміністративні інновації - рішення, що приймаються керівниками різних рівнів, які, в кінцевому рахунку, сприяють ефективному функціонуванню всіх суб'єктів освітньої діяльності;
- ідеологічні інновації - інновації викликані оновленням свідомості, віяннями часу, є першоосновою всіх інших інновацій, так як без усвідомлень необхідності і важливості першочергових оновлень неможливо приступити безпосередньо до оновлення.

Таким чином, використання інновацій у вищій школі сьогодні - це прямий шлях до інтеграції освіти, науки. Метою інноваційної діяльності вищих навчальних закладів стає якісна зміна особистості учнів в порівнянні з використовуваної протягом багатьох років традиційною системою, що представляє собою пряму трансляцію знань від викладача до студента. Крім того, інновації повинні стати основним інструментом поліпшення якості освіти в сучасному вузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Даниленко Л. І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі// Управління освітою. 2001. - №3. - С. 18-24
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. - К., 2004.
3. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології // Математика в шк., - 2003. - №4.
4. Педагогические технологии / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д., 2002.
5. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність/ В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІГПО, 2007. – 364 с.

Шахмуродова Дилжаҳон Алмардоновна
(Қарши, Узбекистан)

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

БОШЛАНҒИЧ СИНФЛАРДА ЎҚИТИШНИНГ ЗАМОНАВИЙ ПЕДАГОГИК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДАН ФОЙДАЛАНИШНИНГ АФЗАЛЛИКЛАРИ

Таълим жараёни ноънаввий суръатда фаоллик билан мауйян муаммони назарда тутган ҳолда, ҳамда кўзлаган мақсад ва вазифаларга мос методикани танлаб олиб борилсагина ўқитувчи - ўқувчиларни мукамал билимлар билан қуроллантириши, касб доирасида кўрсатилган масалаларга эга қилиши, мақсадга мувофиқ равишда иш тутишни ўргатиши мумкин.

Бернард Шоу “Агар сиз одамни ўқитиб, бирор нарсага ўргатмоқчи бўлсангиз, у ҳеч қачон ҳеч нарсани ўрганмайди”, - деган эди. Материални яхши ўзлаштириб олиши учун ўқувчи шу материал устида ишлаши керак. Шунчаки қулоқ солиб тинглаш ёки кўздан кечирининг ўзи етарли эмас ва бундан яхши натижа кутиш ҳам мумкин эмас.

Таълим тарбия тизимини такомиллаштириш ўз навбатида бу соҳага янги, замонавий, илғор педагогик технологияларни изчил жорий этишга кўп жиҳатдан боғлиқ. Таълим самарадорлиги оширишда ўқувчи бу жараёнда қай даражада фаол қатнашаётганлиги билан белгиланишини ҳисобга олган ҳолда янги ўқитиш услублари, шакллари таълим олувчиларга мустақил фикрлаш, ижодий ёндашиш учун имконият яратади.

Қуйида таълимнинг янги педагогик технологияларининг дарс жараёнида қўлланилиши мисол келтирилган.

Янги педагогик технологиянинг мақсади:

- қатнашчиларни кўпроқ жалб этиш ва уларнинг бир-биридан ўрганишга имкон бериш;

- қатнашчиларга уларнинг ўз ғоялари ва фикрлари билан кўпроқ ўртоқлашиш имконини бериш;

- қатнашчиларни ўзларининг ўқишлари учун кўпроқ маъсулиятни ўз зиммаларига олишга мажбур қилиш.

Таълим жараёнида интерактив методлар, инновацион технологиялар, педагогик ва ахборот технологияларини ўқув жараёнида қўллашга бўлган қизиқиш, эътибор кундан-кунга кучайиб бормоқда, бундай бўлишининг сабабларидан бири, шу вақтгача анъанавий таълимда ўқувчиларни фақат тайёр билимларни эгаллашга ўргатилган бўлса, замонавий технологияларда эса, уларни эгаллаётган билимларни ўзлари қидириб топишларига, мустақил ўрганиб таҳлил қилишларига, ҳатто хулосаларни ўзлари келтириб чиқаришларига ўргатади. Педагог бу жараёнга шахснинг ривожланиши, шаклланиши, билим олиш ва тарбияланишига шароит яратади ва шу билан бир қаторда бошқарувчилик, йўналтирувчилик функциясини бажаради. Таълим жараёнида ўқувчи асосий фигурага айланади.

Инновацион технологиялар педагогик жараён ҳамда ўқитувчи ва ўқувчи фаолиятига янгилик, ўзгаришлар киритиш бўлиб, уни амалга оширишда

асосан интерактив методлардан тўлиқ фойдаланилади.

Интерактив методлар - бу жамоа бўлиб фикрлашдан иборат деб юритилади, яъни педагогик таъсир этиш усуллари бўлиб, таълим мазмунининг таркибий қисми ҳисобланади. Бу методларнинг ўзига хослиги шундаки, улар фақат педагог ва ўқувчиларнинг биргаликда фаолият кўрсатиши орқали амалга оширилади.

Бундай педагогик ҳамкорлик жараёни ўзига хос хусусиятларга эга бўлиб, уларга қуйидагилар киради:

ўқувчининг дарс давомида бефарқ бўлмасликка мустақил фикрлаш, ижод этиш ва изланишга мажбур этиши;

ўқувчиларни ўқув жараёнида билимга бўлган қизиқишларини доимий равишда бўлишини таъминлаши;

ўқувчининг билимга бўлган қизиқишини мустақил равишда ҳар бир масалага ижодий ёндошган ҳолда кучайтириши;

педагог ва ўқувчининг ҳамкорликдаги фаолиятини ташкил қилиниши.

Ўқитувчи ва ўқувчининг мақсади бўйича натижага эришишида қандай педагогик технологияни танлашлари улар ихтиёрида, чунки ҳар иккала томоннинг асосий мақсади аниқ натижага эришишга қаратилган, бунда ўқувчиларнинг билим савияси, гуруҳ характери, шароитга қараб ишлатилган технология танланади, масалан, натижага эришиш учун балким, компьютер билан ишлаш лозимдир, балким фильм, тарқатма материал, чизма ва плакатлар, турли адабиётлар, ахборот технологияси керак бўлар, булар ўқитувчи ва ўқувчига боғлиқ. Бундан ташқари ўқитиш жараёнини олдиндан лойиҳалаштириш зарур, бу жараёнда ўқитувчи ўқув предметининг ўзига хос томонини, жой ва шароитини, ўқувчининг имконияти ва эҳтиёжини ҳамда ҳамкорликдаги фаолиятини ташкил эта олишини ҳисобга олиш керак, шундагина, керакли кафолатланган натижага эришиш мумкин. Қисқа қилиб айтганда, замонавий таълим усулларида фойдаланиш орқали ўқувчи таълимнинг марказига олиб чиқилади. Бу эса таълимда сифат самарадорликка эришишни таъминлайди.

Фойдаланилган адабиётлар:

1. Зиёмуҳаммедов Б. Янги педагогик технология: назария ва амалиёт. –Т.: Chinoz ENK, 2002. - 124 б.
2. Толипов Ў. х., М.Усмонбоева. Педагогик технология асослари «Мактаб ва жаёт» журнаliga илова. – Т.: ЎзПФТИ, 2003. – 32 б.

SECTION: PHILOLOGY AND LINGUISTICS

Abdurakhimova Makhfuza Akbarali qizi
Uzbek State World Languages University
(Tashkent, Uzbekistan)

DEATH ANXIETY IN DON DELILLO'S NOVEL WHITE NOISE

Annotation: *The fear of death is scrutinized from different angles in this article and as many examples are given from DeLillo's novel White Noise. This book captures so wonderfully the essence of a postmodern America in which people have seemingly learned to live surrounded by modern calamities, and yet they still carry their inborn primitive fears of dying and perishing. While trying to figure out whether the characters have any legitimate reasons to fear death to such extent, we shall take into account technology to which most of them are dependent on, the changed environment they live in; conspiracy theories connected to that very environment, and of course the form of destructive consumerism which can be related to over-excessiveness and 'waste' - infallible attributes of a postmodern society, together with the specific language it creates.*

Key Words: *fear of death, consumerism, language, truth, conspiracy theories, self, technology, environment, post-humanity.*

Don DeLillo is considered to be one of the central figures of literary postmodernism. Although the themes he deals with in his works can be said to be of postmodernistic character, he also draws on modernism to which he admits an affinity, for modernism is at least as important as postmodernism for understanding DeLillo's literary achievement. By seeking the epic in the mundane, DeLillo embraces the modernist avant-garde whilst the backdrop of the narration is often permeated with issues of (post)modern times such as rampant consumerism, underground conspiracies, disintegration of family and violence which can take many forms. It is interesting therefore that although postmodernism promotes the idea of cancellation of grand (meta) narratives, there is in fact a need for some kind of universal narrative, dealing with either knowledge or truth or with a sense of right and wrong, and what better constant is there than death itself. And it is only natural that DeLillo chose exactly this primordial matter to tackle, since there is nothing more deep-seated than the fear of dying, even more so in this era of simulacra and technology where we have false sense of security and longevity, where we are actually closer to death more than ever before in history and when our fears have never been more prominent.

To fully understand, the fear of death, we must scrutinize it through the prism of history. From the period of Middle Ages up until now there has been decreased trust in God. With the gradual loss of faith in the creator of the man and the world, and with the repression of emotions that hinder the man's rational decisions, a specific kind of fear has emerged, the one quite different from the primitive man's fear of the unfamiliar forces of nature. The modern man's feeling of being abandoned by God created in him a sense of inner void and helplessness which

has compensated in conviction that man is god. In such ages of despair and pessimism the modern European man has reverted to new religion – ‘megalomaniacal science’. It is well known that this so-called overcompensatory hope in science led to more damaging collapse of human belief that the science would be that magical power that would overcome death. Martin Heidegger, a German philosopher known for his existential and phenomenological explorations of the "question of Being", said something like this: *Not to have any anxiety about death is inhuman because it is too human.*

DeLillo's novel *White Noise* depicts the endeavors of modern life to push the fear of death out of sight, and yet, as in the case of Jack Gladney, the fear continues to re-emerge and fill protagonists with sheer horror and apprehension. It is also interesting to note that different characters respond differently to the notion of death. For Jack death is absolutely terrifying, Heinrich faces death analytically and dispassionately, while Murray sees death everywhere about him and is constantly fascinated and absorbed by it. As opposed to Jack and Babette who would give anything to avoid death, for Winnie Richard, death "adds texture to life".

The question "Who will die first?" often immerses in the conversations between Jack and Babette (for the first time in Chapter 4), but it also seems to appear for no obvious reason, simply embedded in the text, wedged between the lines, as if to emphasize the ubiquitous lingering of that thought which frequently penetrates the membrane of their subconscious and arrives in a flesh, right before their mind's eye. *"Who will die first? This question comes up from time to time, like where are the car keys."* Readers here may rightfully wonder if such inquiries are joke, for we can come across them in such banal contexts. Is it possible that they are so idle and have so much free time that they can pass such questions casually and listlessly? On the other hand, in the same passage we can find the following Jack's thoughts: *"The question of dying becomes a wise reminder. It cures us of our innocence of the future"*.

Again, death is represented as an ever-looming power, potent of robbing people of their innocence, in a sense that we are no longer innocent when we are aware of our eventual demise. That's one of the reasons why little children are said to be innocent, because they are too young to grasp the notion of mortality and hence they are fearless in that respect. *"[Murray of Wilder:] He doesn't know he's going to die. He doesn't know death at all. You cherish this simpleton blessing of his, this exemption from harm. You want to get close to him, touch him, look at him, breathe him in. How lucky he is."* That kind of child's innocence is transformed into consolation and relief insofar as Jack and Babette oftentimes reverted to their son Wilder whenever murky thoughts of death engulfed their minds. He being a kind of amulet for them, they would, and especially Babette, desperately cling on to him, and would just abruptly eject an inquiry wondering where he is. The youngest child in the family, a 6 year-old Wilder never speaks in the novel which prompts Jack to sometimes worry about his development. In chapter 16 where Wilder cries incessantly all day, we can hear the crying as more audible instance of white noise, when parents are especially worried for their child, for it seems the crying will never stop: a foreboding of potential death. What Jack did was to pick Wilder up and sat him against the steering wheel, allowing him to 'drive' for a while. *"It might not be so terrible, I thought, to have to sit here for four more hours, with the motor running*

and the heater on, listening to this uniform lament.”

By engaging in this dangerous activity it may even seem that Jack is giving in to death, accepting the possibility of it someday. Jack even started to enjoy Wilder's weeps (*"I let it wash over me"*), felt somewhat connected and closer to him. Later on, when they came home Jack's inner thoughts were 'divinely-charged': *"It was as though he'd [of Wilder] just returned from a period of wandering in some remote and holy place, in sand barrens or snowy ranges – a place where things are said, sights are seen, distances reached which in our ordinary toil can only regard with the mingled reverence and wonder we hold in reserve for feats of the most sublime and difficult dimensions."* This final paragraph shows how deeply Jack was affected by everything that had happened, and how he ascribed high spiritual significance to child's crying.

Jean Baudrillard, the French sociologist most connected with the triumph of the simulacrum, the copy without an original, to which this loss of the real leads, has described the consequences of such an erasure: *"When the real is no longer what it was, nostalgia assumes its full meaning."* And Jack Gladney, the narrator of *White Noise* and a character whose vocabulary is punctuated by references to God and the human soul, is a compendium of nostalgic longings. Such longings can be observed in his yearnings for "pre-cancerous times", when he resists taking further medical test done on him. The doctors in this novel resemble vulture-like creatures, terrible reminders of our decaying nature. *"People tend to forget they are patients. Once they leave the doctor's office or the hospital, they simply put it out of their minds. But you are all permanent patients, like it or not."* This last sentence is so ominous and dark and it represents the paragon of modern life. Aren't we all indeed patients in a world where we cure ourselves with the television and internet, soundbites and all sorts of fragmented imagery that our brain absorbs? It is somewhat paradoxical that we should seek escape and salvation in the very cause of our dehumanization.

However, it seems that Jack is not so worried with the death of the body, but this "second kind of death" to which the burning of the Blacksmith asylum for the insane testifies. It is unusual how Jack distinguishes two kinds of death. One being "ancient and spacious" in its terrifying opulence – the fire itself, whilst the other is "synthetic" and artificial, provoking discontent and frustration. *"Whatever caused the odor, I sensed that it made people feel betrayed. [...] It was as though we'd been forced to recognize the existence of a second kind of death, one was real, the other synthetic. [...] This is what the odor of that burning material did. It complicated our sadness, brought us closer to the secret of our eventual end"*. It may be that that kind of synthetic death is also responsible for Heinrich's receding hairline, for it is more than unusual for a young boy to lose his hair at such an early age. It is interesting to note how this 'deadly' fire scene brought closer Jack and his son Heinrich. *"Evidently, fathers and sons seek fellowship at such events. Fires help draw them closer, provide a conversational wedge."*

Humans have been fascinated with fire since the dawn of time in that it was a source of life and a means of making meat edible. That fascination has not subsided in modern times; it has merely shifted its modus of manifestation. People no longer make fires and admire its flickering mystical blazes. They do burning buildings and they comment on that: "the manliness of firefighters, the virility of

fires, etc.” And of course the talk of death ensued, yet it was not the kind of talk that makes you question your mortality, but a casual one: *“Most people don’t burn to death, I said. They die of smoke inhalation”*. Since it wasn’t an eminent threat, the course of conversation took this languid manner, and a scent of appreciation for such imagery could be felt. They relished in death for it was not affecting them directly. Once Jack’s nostrils became aggravated by an acrid fume he became scared for his own well-being.

In the chapter “The Airborne Toxic Event” Jack’s vague fear of death becomes authentic and confirmed, the toxins in the environment become more than just metaphorical, and the ominous sense of looming death and tragedy finally gains shape. At first Jack refuses the possibility of danger from the ‘billowing cloud’ and assures Heinrich that it won’t come towards them. It was as though the negation of the threat could somehow make it go away. His seemingly indifferent attitude shows when he sits at the table to pay the bills as though nothing important was happening. It is funny how much people spend time thinking in hypothetical terms, and yet when something actually happens they turn a blind eye to it and do not accept the possibility of something like that plausible. How can a university professor be at this kind of danger? *“I’m not just a college professor. I’m the head of a department. I don’t see myself fleeing an airborne toxic event. That’s for people who live in mobile homes out in the scrubby parts of the country, where the fish hatcheries are.”* What crosses Jack’s mind is that things like that do not happen to men of power and reputation, and he even holds this elitist belief that only the poor can be affected by such risks. Therefore, it is much easier to ponder and fear death from afar, than to face it openly and directly. Once we look at its face, we tend to pretend it’s not there and to deny it. And again, we can observe different reactions to the danger at hand. As opposed to Jack who refuses to accept the dangerousness of the situation, Heinrich thrives by watching the spill, talks about it with great enthusiasm and morbid fascination, and at the Boy Scout camp he even gained an audience to whom he successfully dispersed his ‘preaches’ about Nyodene Derivative.

“This death would penetrate, seep into the genes, show itself in bodies not yet born.” This sentence shows Jack’s fear of death being transferred to next generations and causing harm not only at present but future as well. It is unpredictability which makes our fear of death so pronounced and preeminent. Not knowing what will happen in future fills us with dread and trepidation. Will our children be healthy? Will our children be able to have children? Will they have a planet to live on or will Earth become desolated and barren place with no clear water to drink and blue sky to look at?

“The sound of boots on packed snow, the contrails streaked cleanly in the high sky. Weather was very much the point, although I didn’t know it at first.” The sky being the perfect indicator of the Earth’s health, it is no wonder that the narrator made this shrewd observation regarding the strange white stripes on the sky, and by stating that weather is the key. In fact, DeLillo’s words stand as a foreboding about our near future. It is only now, after nearly thirty years that we finally find out that the so called “contrails” are actually “chemtrails” and that they have nothing to do with condensation of water but with the discharge of hazardous substances. Namely, there is this whole conspiracy going on as a backdrop of these

phenomena. You must have seen such trails yourselves, but no one actually gives much significance to them even though they can do much damage to our climate and our health.

The chemtrail conspiracy theory holds that the trails seen behind some aircraft are not ordinary contrails, but are the result of high-altitude spraying of some kind of chemicals for some secret purpose. There are different versions of the theory, which hypothesize different chemical composition and purposes. Lately, chemtrail theorists have suggested that the trails are composed of barium and aluminum oxide, and are an attempt to affect climate by reflecting sunlight in the atmosphere. So, these thick stripes filled with metallic salts, filaments and engineered biologicals that one can observe, often take on strange shapes that are in disagreement with nature, and our once blue sky becomes white and hazy canvas with cross-hatched and parallel lines and chirped clouds.

In the light of how much we drift apart from nature, we may speak of another great theme arising in this novel, and that being the tension between reality and artifice, i.e. artificiality. As is often seen in works of postmodernism, 'blur' is the vehicle of symbiosis between the real and the unreal. The confusion between reality and appearance represents an important part of Jack's own existence, and much of his fears stem from inability to distinguish these two, or rather his fear that artifice is inherently inferior to reality. That's why Jack desperately tries to preserve the image of himself as a person of great sway, and that's why he wears black shades and distinguished robes. In his attempt to present himself as someone who he is not, he even reverted to learning German all in order to preserve the façade of a man with great reputation and power. Of course, he willingly gave way to artifice in fear that he would be perceived as an ordinary man, not at least intimidating or enigmatic; that's one more reason he is driven to learn the language: academic conference exposing his lie.

Humans' inability to discern the genuine from the fabricated is a supreme issue in postmodern times, and DeLillo satirizes this in *White Noise*, such as in the case of the SIMUVAC (simulated evacuation) where men in special suits use the real toxic event as a preparation for the future simulations which are to be significantly improved by having to practice with the 'real thing'. *"Suddenly it just spilled out, three-dimensionally, all over the landscape. You have to make allowances for the fact that everything you see tonight is real. There's a lot of polishing we still have to do. But that's what this exercise is all about."* So there you can see the blatant absurdity of such reasoning where the simulation has precedence over the genuine catastrophe.

"Another postmodern sunset, rich in romantic imagery. Why try to describe it? It's enough to say that everything in our field of vision seemed to exist in order to gather the light of this event." This image stirs in us awe and admiration and yet the author says 'another' implying that the sunsets are repeating, thus losing some of their charm and uniqueness. The sunset is spectacular and beautiful, but those qualities are diminished if all sunsets are spectacular and beautiful. The image of sunset implies on the one hand the uniformity of a (post)modern world, i.e. the tendency to make everything the same and standardized, and on the other hand our inclinations to marvel at some phenomena that surround us without questioning their true causes and potential repercussions they carry. And Jack even possesses

a rhetorical question of why we should try to describe the sunset. In the world we live in words are inadequate tools for capturing the transcendent beauty. We may merely be recipients of soundbites and image bites. The affluency of motleys of different kinds assaults our senses in a way that we can only take in the information but not process it critically. We have our culture to thank for this kind of dismal heritage, a global-village society in which we have become mindless and passive automatons serving merely as efficient laborers. The more useless information we are bombarded with by the television program, the more distracted we get from the important things in life, and we become numb and 'cretenized' to the point that we cannot think rationally and cogently.

DeLillo, characteristically, refuses to give clear answers to the questions raised in the book. In the end Jack finds no clear resolution to his anxieties, neither do the other characters. Mark Osteen draws attention to the fact that the three last scenes of *White Noise* all comprise the end of the novel. The three scenes are Wilder's bicycle-ride across the interstate, Jack and Babette's trips to watch the sunsets, and the closing scene in the supermarket: a postmodern triptych. There were no heroics involved in Wilder's survival, there are no epiphanies in the contemplation of the sunset, and people depend on tabloids to satisfy their need for everything except "food or love". The last scenes leave the Gladneys almost where we found them, but there are also redemptive elements. Wilder survived to contemplate another oven, Jack and Babette find some peace in the sunsets, and although the shelves have been rearranged in the supermarket, the generic food has not changed place. Some continuity in life still exists. The tabloids in the racks function almost like non-denominational sacred texts; here you go, choose something to believe in – anything. Postmodernism's finest hour.

REFERENCES:

1. DeLillo, Don. *White noise*. New York, NY: Viking, 1985.
2. Duvall, John N.. *The Cambridge companion to Don DeLillo*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008.
3. Maltby, Paul. *The visionary moment: a postmodern critique*. Albany: State University of New York Press, 2002.
4. Weekes, Karen. "Consuming and Dying: Meaning and the marketplace in DeLillo's *White Noise*." *Literature Interpretation Theory* 18:4 (Oct-Dec 2007): 285–302.
5. Engles, Tim. "Who Are You, Literally?: Fantasies of the White Self in *White Noise*." *Modern Fiction Studies* 45.3 (1999): 755-87

Abdurakhimova Makhfuza Akbarali qizi
Uzbek State World Languages University
(Tashkent, Uzbekistan)

THE PROBLEM OF REGRESSION DON DELILLO'S NOVEL FALLING MAN

Falling Man, like DeLillo's earlier novels such as *Americana* and *Mao II*, focuses on a moment in the lives of its main characters that is representative of their struggle to find themselves. In *Americana* David Bell reaches a crisis of self in his late-twenties, while Bill Gray in *Mao II* faces the same dilemma due to his fame as an author. The difference between these earlier protagonists and the protagonists from *Falling Man* is that while *Americana* and *Mao II* focus on trying to move forward, as David Bell and Bill Gray are each actively striving toward some goals or events in order to find themselves, and are in effect being held in place without their goals coming to fruition, the main characters in *Falling Man*, by contrast, attempt to move back – to regress. The actions and events in the novel, all are based in regression as both Keith and Lianne attempt to cope with the events of the September 11 terrorist attacks on the World Trade Center. In December of 2001, three months after the attacks, DeLillo published an essay in Harper's magazine entitled "In the Ruins of the Future: Reflections on terror and loss in the shadow of September," in which he comments on the attacks on the World Trade Center. This article can be considered as a precursor to *Falling Man*. In the essay DeLillo writes that "...we seem pressed for time, all of us. Time is scarcer now. There is a sense of compression, plans made hurriedly, time forced and distorted". These sentiments are illustrated in *Falling Man* as Keith and Lianne become "compressed" by the change that takes place within their lives. The space around them changes after the attacks, and their actions, as well as their regression, throughout the rest of the novel are motivated by an urge to establish normality.

Immediately following the attacks, Keith and Lianne stop progressing as individuals and attempt to regress to a more comfortable space; the first sign of their regression is their return to being a couple. They revert to the living situation they had not only before the attacks, but before they became separated; in essence they are reverting to a moment of "normalcy" – husband and wife living together peacefully under one roof. Their relationship then moves into a pseudo-state of limbo, as they return to living together, but do not attempt to define their relationship; as illustrated in a conversation between Lianne and her mother, Nina:

"What have you discussed?" she said.

[...] "There's nothing to discuss right now. He needs to stay away from things, including discussions".

[...] "What's next? Don't you ask yourself? Not only next month. Years to come."

"Nothing is next. There is no next. This is next. Eight years ago they planted a bomb in one of the towers. Nobody said what's next. This was next. The time to be afraid is when there's no reason to be afraid. Too late now."

Lianne and Keith mimic the relationship they once had, and although they are not having sex, they sleep in "the same bed because she could not tell him to use

the sofa and because she liked having him here next to her". They are playing the part of husband and wife because it is what they knew before the confusion of the towers. While her mother, Nina, is conscious about the future, Lianne is moving backwards into a known space of security.

Regression in the novel is inherently connected with each protagonist's formation and use of rituals as coping mechanisms, a common practice among DeLillo's characters. David Bell from *Americana* is always checking a mirror for dandruff, Jack Gladney of *White Noise* buys and collects "things," and Scott Martineau in *Mao II* obsessively organizes Bill Gray's house. For DeLillo the daily ritual is the last defense against the outside world: "Self-watchers, dwellers in random space. If the world is where we hide from ourselves, what do we do when the world is no longer accessible? We devise mental formulas, intricate systems of ritual, repetition, inward spying." The use of ritual can also be seen as a response to the change in space, particularly the loss of "normal" space, or rather the space that Keith and Lianne occupied before the attacks, and entry into "random," or changed space, which they both now occupy in the novel. Both Keith and Lianne struggle with the fact that after the towers collapse they have fallen out of normal space and into what is later described by Keith as "dead" space.

This changed space causes constant confusion for both Keith and Lianne, as even after they become a couple again, they still continue to regress in a hope to return to normal space. This regression becomes evident in Lianne, as she struggles to reconcile herself to the feelings after the attacks, and feels the need to search for an answer to "why" the attacks happened. It is the search for answers that spurs on Lianne's use and creation of rituals. During her separation from Keith, Lianne started meeting with a group of elderly people in the first stages of Alzheimer's for a weekly writing session. This group ultimately becomes a means of connection with her father, Jack, who committed suicide in order to avoid living with the same disease, an occurrence from Lianne's past which continues to haunt her throughout the events of the novel; by attending these meetings, Lianne is attempting to come to terms with his suicide, her fear of her mother's continual mental decline, and her own fear of the disease. It is during this time that Lianne also begins her ritual of reading the obituaries in the newspapers: "She read newspaper profiles of the dead, every one that was printed. Not to read them, every one, was an offense, a violation of responsibility and trust. But she also read them because she had to, out of some need she did not try to interpret." Later in the novel Lianne develops another ritual to deal with her fear of Alzheimer's disease; she begins to count backwards from one-hundred by sevens to test her memory: "It made her feel good, the counting down, and she did it sometimes in the day's familiar drift, walking down a street, riding in a taxi. It was her form of lyric verse, subjective and unrhymed, a little songlike but with a rigor, a tradition of fixed order, only backwards, to test the presence of another kind of reversal, which a doctor nicely named retrogenesis." This ritual, however, soon becomes more than just a memory test for her; as seen in the above quote, the act of counting backwards by seven claims her, thus becoming a coping mechanism.

It is during her regression, however, that Lianne also becomes excessively sensitive to the environment around her, specially her apartment building, in effect regressing to a form of American cold-war mentality, a mentality known for its pairing of people into "us" against "them" categories. This becomes apparent in the

scene with her neighbor, who has continuously been playing a non-descript form of "Middle-Eastern" music. This music upsets Lianne because of its cultural relationship to the terrorists involved with the 9/11 attacks. Rather than admit that her problem may be racially motivated Lianne tells herself over and over again that she will "knock on the door and mention the noise." She thinks she will be avoiding any potential conflict if she avoids referring to the music in racial or cultural terms, reaffirming to herself "don't call it music, call it noise." Nevertheless, her attempt to remain calm and neutral fails, as she angrily confronts her neighbor about the music: "Whynow? This particular time?" "Now, later, what's the difference? It's music." "But why now and why so loud?" "It's music. You want to take it personally, what can I tell you?" "Of course it's personal. Anybody would take it personally. Under these circumstances. There are circumstances. You acknowledge this, don't you?" Lianne gives into her anger and attacks her neighbor for refusing to turn off the music. In this passage the repetition of the word "circumstances" demonstrates not only Lianne's current stress level, but her unstable state of mind after the attacks. The idea that "there are circumstances" that now exist implies that within this new space rules of decorum have changed. Lianne's aggravation is grounded in the fact that her neighbor does not seem to be affected by the changed space in the novel, while Lianne is constantly confronted and unable to concede the new space she has entered.

After the attacks Keith does not seek a meaning like Lianne. While she can do nothing but search for some type of closure, Keith simply ceases progressing and looking for himself after the attacks. He develops only one ritual right after the attacks, which is a therapeutic exercise, he is told to do for the injury to his left hand: "He did not need the instruction sheet. It was automatic, the wrist extensions, the ulnar deviations, hand raised, forearm flat. He counted the seconds, he counted the repetitions." Performing the same function as Lianne's counting backwards from one-hundred, this exercise acts as a calming mechanism, which Keith perseveres to use even after his hand has healed. Keith's only other ritual in the novel is his weekly poker game, which he developed before the attacks as a means to cope with his and Lianne's separation. This habit, by contrast, soon takes on more importance in Keith's life as he regresses permanently into his weekly poker game – permanently entering a comfortable space as a professional gambler. He describes this space twice in the novel: "There was nothing outside the game but faded space." "Men in stylized yawns with arms raised, men staring into dead space." For Keith the space he enters when he becomes a professional gambler is outside, a real space; it is stagnant and non-threatening as everything outside this space – any of the doubts he may have had with Lianne and their home in New York – has "faded" away. Keith ceases to exist in normal space, and only remains to survive within the ritual he created prior to the planes collapse.

Keith's regression and formation of rituals parallel Lianne's, yet differ in one key function, as Keith does not search for a sort of modernist closure. He concludes the novel by becoming a professional gambler, thus permanently entering a space and a ritual that he feels comfortable in; he does not strive for anything more. Lianne also, in a way, gives up on trying to come to terms with the attacks; she does this by deciding to just stop caring, and to no longer think about the attacks – to erase them from her mind: "She was ready to be alone, in reliable calm, she and the kid, the way they were before the planes appeared that day, silver crossing

blue.” This statement concludes the narrative present in the novel, as it is after this moment that the book loops back to Keith in the towers during the attack. Lianne’s conscious decision to stop searching for an explanation to “why” the attacks happened, and to continue to try and regain some remnant of the life she had before the attacks, links her to modernism, and to the traditional pattern the DeLillo’s characters follow. Lianne is attempting to move on and regain the sense of normal space that existed before the attacks, meanwhile, Keith merely fades into this new changed space, as he gives up on trying to find himself, or on trying to come to terms with his traumatic experience of escaping the towers. Lianne makes a conscious decision to search for herself; however, it is not possible for Keith to look for himself, or leave this new space since the book ends in a loop; essentially ending where it begins – with the plane hitting the World Trade Center.

In *Falling Man* terrorism has changed in the American psyche from being a distinctly European, and Middle Eastern problem, into being an all-encompassing American dilemma. After September 11th the American mindset has forever been altered. In the span of a few hours Keith and Lianne have been pushed out of normal space, into a new space filled with fear and uncertainty. It is this change in space that causes confusion in the novel and leads Lianne on her search for self; unlike the search for self in *Americana* and *Mao II*, the search for self in *Falling Man* is marked by the desire to return to “normal” space. Lianne spends much of the novel trying to come to terms with the attacks; she reads obituaries, and watches and reads the continuous news coverage of the attack. She develops rituals to help her cope but is ultimately unable to regain a sense of normalcy. As Lianne desperately searches for self, Keith does not actively search for normal space; Keith resigns himself to living in the altered space of the novel. In comparison to *Americana* and *Mao II*, the search for self in *Falling Man* has become significantly more difficult for its protagonists, as terrorism, rather than the obstacle to self-discovery it was in *Mao II*, becomes an all-consuming issue as it infiltrates every aspect of daily life in *Falling Man*.

REFERENCES:

1. DeLillo, Don. “Baader-Meinhof.” *The New Yorker*. 1 April 2002: 78-82. Print.
2. DeLillo, Don. *Falling Man*. London: Picador, 2007. Print.
3. DeLillo, Don. “In the Ruins of the Future: Reflections on Terror and Loss in the Shadow of September.” *Harper's*. Dec. 2001: 33-40. Print.
4. Kauffman, Linda S. “In the Wake of Terror: Don DeLillo’s ‘In the Ruins of the Future’, ‘Baader-Meinhof’, and *Falling Man*.” *Modern Fiction Studies*. 54.2 (2008): 353-77. Print.
5. Passaro, Vince. “Dangerous Don DeLillo.” *Conversations with Don DeLillo*. Ed. Thomas DePietro. Jackson, Miss.: University Press of Mississippi, 2005. 75-85. Print.

Seitbekova D. A.
(Tashkent, Uzbekistan)

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: AN OVERVIEW FOR L2 TEACHERS

Inside the field of training in the course of the most recent couple of decades a steady however noteworthy move has occurred, bringing about less accentuation on educators and instructing and more prominent weight on students and learning. This change has been reflected in different routes in language training and connected etymology, running from the Northeast Conference (1990) entitled "Moving the Instructional Focus to the Learner" and yearly "Students' Conferences" held in conjunction with the TESL Canada show since 1991, to key takes a shot at "the student focused educational programs" (Nunan, 1988, 1995) and "student centredness as language training" (Tudor, 1996).

This article gives a review of key issues concerning one result of the above move: the attention on and utilization of language learning systems (LLS) in second and unknown dialect (L2/FL) learning and educating. In doing as such, the principal area diagrams some foundation on LLS and abridges key focuses from the LLS writing. The second area thinks of some as viable issues identified with utilizing LLS in the study hall, laying out a three stage way to deal with actualizing LLS preparing in ordinary L2/FL courses. The third area at that point quickly talks about some significant issues and inquiries for further LLS examine. In the fourth segment the article finishes by taking note of various contacts perusers may use to find and get exceptional data on LLS instructing and look into in this generally creating region in L2/FL training.

In a supportive review article, Weinstein and Mayer (1986) characterized learning techniques (LS) extensively as "practices and contemplations that a student participates in amid realizing" which are "planned to impact the student's encoding procedure" (p. 315). Later Mayer (1988) all the more explicitly characterized LS as "practices of a student that are proposed to impact how the student forms data" (p. 11). These early definitions from the instructive writing mirror the foundations of LS in intellectual science, with its fundamental suspicions that individuals procedure data and that learning includes such data preparing. Plainly, LS are engaged with all adapting, paying little respect to the substance and setting. LS are in this way utilized in learning and showing math, science, history, dialects and different subjects, both in study hall settings and increasingly casual learning conditions. For understanding into the writing on LS outside of language instruction, crafted by Dansereau (1985) and Weinstein, Goetz and Alexander (1988) are vital, and one late LS investigation of note is that of Fuchs, Fuchs, Mathes and Simmons (1997). In the remainder of this paper, the spotlight will explicitly be on language LS in L2/FL learning.

Inside L2/FL training, various meanings of LLS have been utilized by key figures in the field. Right off the bat, Tarone (1983) characterized a LS as "an endeavor to create etymological and sociolinguistic skill in the objective language - to incorporate these into one's interlanguage ability" (p. 67). Rubin (1987) later composed that LS "are methodologies which add to the improvement of the language framework which the student builds and influence adapting legitimately"

(p. 22). In their original examination, O'Malley and Chamot (1990) characterized LS as "the exceptional considerations or practices that people use to enable them to appreciate, learn, or hold new data" (p. 1). At long last, expanding on work in her book for instructors (Oxford, 1990a), Oxford (1992/1993) gives explicit instances of LLS (i.e., "In learning ESL, Trang watches U.S. Television cleanser musical dramas, speculating the significance of new articulations and anticipating what will come straightaway") and this accommodating definition:

...language learning strategies - explicit activities, practices, steps, or systems that understudies (regularly purposefully) use to improve their advancement in creating L2 aptitudes. These strategies can encourage the disguise, stockpiling, recovery, or utilization of the new dialect. Techniques are devices for oneself coordinated contribution important for creating informative capacity. (Oxford, 1992/1993, p. 18)

From these definitions, a change after some time might be noted: from the early spotlight on the result of LSS (phonetic or sociolinguistic capability), there is currently a more noteworthy accentuation on the procedures and the qualities of LLS. In the meantime, we should take note of that LLS are unmistakable from learning styles, which allude all the more extensively to a student's "regular, routine, and favored way(s) of engrossing, handling, and holding new data and aptitudes" (Reid, 1995, p. viii), however there gives off an impression of being an undeniable connection between one's language learning style and his or her typical or favored language learning methodologies.

Despite the fact that the phrasing isn't constantly uniform, with certain authors utilizing the expressions "student methodologies" (Wenden and Rubin, 1987), others "learning procedures" (O'Malley and Chamot, 1990; Chamot and O'Malley, 1994), and still others "language learning techniques" (Oxford, 1990a, 1996), there are various essential attributes in the for the most part acknowledged perspective on LLS. To start with, LLS are student produced; they are steps taken by language students. Second, LLS upgrade language learning and help create language fitness, as reflected in the student's abilities in tuning in, talking, perusing, or composing the L2 or FL. Third, LLS might be noticeable (practices, steps, systems, and so forth.) or inconspicuous (considerations, mental procedures). Fourth, LLS include data and memory (vocabulary information, sentence structure rules, and so on.).

Perusing the LLS writing, unmistakably various further parts of LLS are less consistently acknowledged. While examining LLS, Oxford (1990a) and others, for example, Wenden and Rubin (1987) note a craving for control and self-sufficiency of learning with respect to the student through LLS. Cohen (1990) demands that just cognizant methodologies are LLS, and that there must be a decision required with respect to the student. Exchange of a methodology starting with one language or language aptitude then onto the next is a related objective of LLS, as Pearson (1988) and Skehan (1989) have examined. In her educator situated content, Oxford condenses her perspective on LLS by posting twelve key highlights. Notwithstanding the attributes noted above, she expresses that LLS:

- allow learners to become more self-directed
- expand the role of language teachers
- are problem-oriented

- involve many aspects, not just the cognitive
- can be taught
- are flexible
- are influenced by a variety of factors. (Oxford, 1990a, p. 9)

Beyond this brief outline of LLS characteristics, a helpful review of the LLS research and some of the implications of LLS training for second language acquisition may be found in Gu (1996).

REFERENCES:

1. Chamot, A., & O'Malley, M. (1996). Implementing the cognitive academic language learning approach (CALLA). In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives* (pp. 167-173). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
2. Cohen, A. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York: Newbury House.
3. Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. In J.W. Segal, S.F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills: Relating Learning to Basic Research* (pp. 209-240). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Seitbekova D. A.
(Tashkent, Uzbekistan)

USING LLS IN THE CLASSROOM

With the above foundation on LLS and a portion of the related writing, this area gives an outline of how LLS and LLS preparing have been or might be utilized in the homeroom, and quickly depicts a three stage way to deal with actualizing LLS preparing in the L2/FL study hall.

LLS and LLS preparing might be incorporated into an assortment of classes for L2/FL understudies. One sort obviously that has all the earmarks of being winding up increasingly well known, particularly in escalated English projects, is one concentrating on the language learning process itself. For this situation, messages, for example, Ellis and Sinclair's (1989) *Learning to Learn English: A Course in Learner Training* or Rubin and Thompson's (1994) *How to Be a More Successful Language Learner* may be utilized so as to help L2/FL students comprehend the language learning process, the nature of language and correspondence, what language learning assets are accessible to them, and what explicit LLS they may use so as to improve their very own vocabulary use, syntax information, and L2/FL abilities in perusing, composing, tuning in, and talking. Maybe increasingly regular are incorporated L2/FL courses where these four abilities are educated couple, and in these courses those books may be considered as strengthening writings to enable students to concentrate on the LLS that can enable them to learn L2/FL aptitudes and the LLS they have to obtain them. In this present essayist's understanding, still progressively normal is the essential L2/FL tuning in, talking, perusing, or composing course where LLS preparing can improve and supplement the L2/FL educating and learning. Whatever sort of class you might concentrate on now, the three stage way to deal with actualizing LLS preparing in the study hall laid out underneath ought to demonstrate valuable.

At first, it is vital for educators to examine their showing setting, giving uncommon consideration to their understudies, their materials, and their own instructing. On the off chance that you are going to prepare your understudies in utilizing LLS, it is critical to know something about these people, their interests, inspirations, learning styles, and so on. By watching their conduct in class, for instance, you will almost certainly observe what LLS they as of now seem, by all accounts, to be utilizing. Do they regularly request illumination, confirmation, or redress, as talked about quickly above? Do they co-work with their friends or appear to have much contact outside of class with capable L2/FL clients? Past perception, nonetheless, one can set up a short survey that understudies can fill in toward the start of a course, portraying themselves and their language learning. Sharkey (1994/1995), for example, requests that understudies total proclamations, for example, "In this class I need to/will/won't....", "My top pick/least most loved sorts of class exercises are...", "I am concentrating English because...", and so on. (Sharkey, 1994/1995, p. 19). Conversing with understudies casually previously or after class, or all the more formally meeting select understudies about these subjects can likewise give a great deal of data about one's understudies, their objectives, inspirations, and LLS, and their comprehension of the specific course

being educated.

Past the understudies, be that as it may, one's encouraging materials are likewise significant in considering LLS and LLS preparing. Course readings, for instance, ought to be broke down to see whether they as of now incorporate LLS or LLS preparing. Scarcella and Oxford's (1992) Tapestry reading material arrangement, for instance, consolidates "learning system" boxes which feature LLS and urge understudies to utilize them in L2/FL undertakings or abilities. One precedent from a discussion message in the arrangement states: "Dealing with Your Learning: Working with other language students improves your tuning in and talking aptitudes" (Earle-Carlin and Proctor, 1996, p. 8). An EFL composing content I use has brief segments on making one's referents unmistakable, laying out, and picking the correct vocabulary, which may all be demonstrated and utilized in LLS preparing in my creation course. Audiotapes, tapes, hand-outs, and different materials for the current course ought to likewise be analyzed for LLS or for explicit ways that LLS preparing may be executed in utilizing them. Maybe instructors will be shocked to discover numerous LLS joined into their materials, with a larger number of potential outcomes than they had envisioned. If not, they may search for new messages or other instructing materials that do give such chances.

Last, however positively not least, educators need to contemplate their own instructing techniques and generally study hall style. One approach to do as such is to consider your exercise plans. Do they join different ways that understudies can become familiar with the language you are displaying, rehearsing or showing, so as to engage an assortment of learning styles and techniques? Does your instructing enable students to approach the job that needs to be done in an assortment of ways? Is your LLS preparing understood, express, or both? By audiotaping or recording one's study hall encouraging a teacher may equitably consider exactly what was really educated and displayed, and how understudies reacted and seemed to learn. Is your class student focused? Do you enable understudies to take a shot at their very own and gain from each other? As you course in class, would you say you are empowering questions, or presenting ones applicable to the students with whom you collaborate? Regardless of whether formally in real life explore or essentially for casual reflection, instructors who consider their understudies, their materials, and their own encouraging will be better arranged to concentrate on LLS and LLS preparing inside their particular educating setting.

After you have examined your showing setting, start to concentrate on explicit LLS in your standard instructing that are pertinent to your students, your materials, and your very own educating style. In the event that you have discovered 10 diverse LLS for composing unequivocally utilized in your content, for instance, you could feature these as you experience the course, giving understudies clear precedents, displaying how such LLS might be utilized in figuring out how to compose or recorded as a hard copy, and filling in the holes with different LLS for composing that are ignored in the content yet would be particularly applicable for your students.

On the off chance that you will in general be instructor focused in your way to deal with educating, you may utilize a particular number of errands proper for your setting from the gathering by Gardner and Miller (1996) so as to furnish understudies with chances to utilize and build up their LLS and to energize

increasingly free language learning both in class and in out-of-class exercises for your course. As Graham (1997) proclaims, LLS preparing "should be coordinated into understudies' ordinary classes in the event that they will value their pertinence for language learning undertakings; understudies need to always screen and assess the systems they create and use; and they should know about the nature, capacity and significance of such procedures" (p. 169). Regardless of whether it is a particular discussion, perusing, composing, or different class, a sorted out and educated spotlight on LLS and LLS preparing will enable understudies to learn and give more chances to them to assume liability for their learning.

REFERENCES:

1. Graham, S. (1997). *Effective Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
2. Gu, P. (1996). Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us? *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 1-29.
3. Kasper, G., & Kellerman, E. (Eds.). (in press). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.

Tairova Shahnoza
(Tashkent, Uzbekistan)

THE LINGUISTIC PROSPICIENCE OF PHRASAL VERBS IN MODERN ENGLISH

Beyond any reservation, it is crucial to decide on the linguistic status of phrasal verbs before considering the problem of learning these lexical units precisely and developing methods of teaching them. Phrasal verbs form an essential part of contemporary spoken and written English at all levels and due to their complexity they represent an intriguing element in linguistic studies.

Stable combinations such as *break up*, *find out*, *look up* are widespread in Modern English. For instance, Longman Phrasal Verbs Dictionary contains more than 5000 units. This indicates that there is a great amount of phrasal verbs that can be successfully implemented in every day communication. In addition, the frequency of phrasal verbs is a usual phenomenon which is, obviously, increasing as well. Thus, according to The Bank of English, the verb *give* with adverbs or prepositions is used in 60 occurrences per 1 million words. The main scope of the process and use of these structures is generally met in speaking context, that is in daily interaction; however, phrasal verbs in great proportions are able to occur in all other functional styles, both directly and as part of derivative words.

The study of phrasal verbs has always been as the subject of interest to a considerable number of both Russian and foreign linguists whose works were devoted to this issue. In the works of linguists of different years phrasal verbs have been considered and investigated in terms of their origin and development, the idiomaticity of combinations, and the role in various functional styles.

The study of linguistic works of the last 10-15 years shows that the field of study on phrasal verbs is expanding. Nowadays they are treated by a variety of aspects: contrastive linguistics, diachronic approach, the theory of semantic types, the cognitive approach and so on.

The importance of phrasal verbs has been emphasized by linguists and language teachers in recent years. The intense interest in phrasal verbs can be explained due not only to their wide common use, but also to the fact that there is an actual question of determining their status in a language has not received a clear picture yet. The linguistic phenomenon which is being examined has a number of denominations or alternative terms in Russian and foreign linguistics reflecting different views of researchers on the nature of verb combinations:

- compound verb (E. Kruisinga, V. N. Zhigadlo, I. L. Pluzhnik),
- verb with a post verb (N. N. Amosova, I. A. Kliyunayte, N. A. Lvov),
- the verb with a postposition (Anichkov I. E., N. N. Skomoroshchenko),
- verbal and adverbial phraseological unit (A. I. Smirnitsky, S. B. Berlizon, L. A. Chinenova),
- verbal and adverbial combination / complex / lexeme (A. Kennedy, M. P. Ivashkin, T. A. Bahanskaya, J. G. Songolova),
- phrasal verb (L.P. Smith, D. Bolinger, K. Sroka, R. Hiltunen, G. I. Akhmanova, E. A. Dolgin, L. V. Shvedova, S. Y. Bogdanov, A. Y. Grigoryan, I. A. Yatskovich).

• In American linguistics it is possible to name phrasal verbs with other terms depending on the number of particles such as “two-part word/verb”, “three-part word/verb”, and “multi-word verb”.

The term "phrasal verb", which is preferred instead of numerous other terms and is widely used today, was first introduced by L.P. Smith. In his book "Words and Idioms" (1948) he states that a phrasal verb is: "... A type of VERB in English that operates more like a phrase than a WORD, such as *go up* (as in *The balloon went up*), *put off* (as in *Don't put it off any longer*), and *take down* (as in *That'll take him down a peg or two*). Such composites derive primarily from verbs of movement and action (*go, put, take*) and ADVERBIAL PARTICLES of direction and location (*up, off, down*). The base verbs are mainly monosyllabic and may underlie a range of phrasal verbs: for example, get underlying *get up, get down, get in, get out, get on, get off, get away, and get back*. The combinations are used both literally and figuratively, and are often idioms or elements in idioms: *to get away with murder, to get on like a house on fire, to get back at someone, to get up to mischief.* » [Smith 1925]

The combinations of this certain type possess a huge number of features that form their specificity and peculiarity: semantic, structural, grammatical, and stylistic.

Unlike phraseological units of other structural types, most of phrasal verbs can be characterized by a complex semantic structure, a wide semantic volume that produces the richly developed polysemy.

A large number of collocations are limited in their lexico-phraseological connections, which is a consequence of:

- phraseologically related meanings
- that they denote action (process) of more specific character in comparison to the action (process) expressed by an ordinary verb.

Polysemantic collocations of this type are characterized by phraseologically related meanings conditioned mainly by the context of:

- subject
- object of the action

Denoting the process of a narrower character, a phraseological verb is combined with a more constricted range of words than the simple verb, whose compatibility is much higher.

Structurally-conditioned meanings are realized only in certain senses. The precipitation of particles in structurally-caused meanings is closely related to the structural uniqueness of these type combinations. Most of them are two-term formations, but among them there is a small category of combinations consisting of three components and evolving a more complex structure, such as *fall in with, make up with*. The third component despite the inclusion in the semantic structure of a phraseological unit is endowed with greater independence than other components, as it is fully retains its lexical meaning and syntactic function. The third component of phrasal verbs or multi-word verbs indicates that the equivalent verb combinations, like monolexemic verbs, have developed their prepositional governing/control. Similar in meaning verbs require the same words for the connection of the object; meaningfully close phraseological units are composed of the same second and third components.

The third component is either:

a) a designer structurally-caused meanings of a polysemantic phraseological unit

b) the determinant of idiomatic character

c) an indication of homonymy among this type phraseological units

In theory, phrasal verbs are generally considered to be idiomatic combinations of a verb and an adverbial particle. The exact status of the latter is still being debated, scholars being divided on whether it is an adverb, prepositional adverb, postpositional prefix, special part of speech, etc.

However, until now, linguists have not been able to come to a common opinion. There is still a considerable linguistic debate on whether phrasal verbs (e.g., *turn up*, *break down*) are processed as two separate words connected by a syntactic rule or whether they form a single lexical unit.

Some scholars as Beate Hampe regarded⁹ any **lexicalized** combination of an intransitive or transitive verb with an adverbial particles a phrasal verb, or a verb-particle construction, no matter whether this combination exhibits properties which would traditionally qualify it as idiomatic:

- run away [of a person], take off [of a plane], fly away [of a bird], fade out [of a color], go on [of a process], shrink up [of a fabric];

- pull off (the Scotch tape), switch on (the light), hang up (a coat), roll out (the carpet), find out (the truth), take on (a responsibility)."

It may seem simple, but the issue of phrasal verbs has always been a matter of debate. There are only a small number of linguists such as Bolinger, Declerck, Lindner who argue for the existence of literal phrasal verbs. However, many scholars consider⁹ idiomaticity as the decisive factor for separating phrasal verbs - as typical phraseologisms - from **free syntactic combinations**. While idiomatic phrasal verbs, which are also to various degrees syntactically frozen, represent their most typical members, the phraseological category shades off into (free) syntax on its unidiomatic outer fringes: *go out*, *fly around*, *hop up and down*, *come in*, etc."⁹

Nevertheless, according to the scholar Risto Hiltunen, phrasal verbs, that is regular verb and participle (adverb, preposition) combinations, are often treated in grammar rather than in lexis because they do not always have the grammatical and semantic integrity of a single word. Even fully lexicalized phrasal verbs allow the participle to be removed from the verb. Semantically multi-word verbs range from fully transparent, non-lexicalized combinations (go after "to follow") to semi-idiomatic (break up), where the verb maintains its meaning and the particle functions like a semi-productive affix (up "completion"), and highly idiomatic combinations ("bring up" to rear) without similar compositional motivation.

All phrasal verbs, on the one hand, point the existence of English lexical units represented by a combination of words (verbs with the component of adverbial origin), and, on the other one, a certain degree of semantic integration of the components in this combination.

The linguistic status of the units as "take off" is the hot topic for most debates

⁹ Beate Hampe, *Superlative verbs: a corpus-based study of semantic redundancy in English verb-particle constructions*. Tübingen: Narr. 2002, p. 16

among linguists. Dialectical contradiction of a form and content of these nominative units still causes a heated debate, especially on the issues of their suitability and belonging to the units of syntax, word formation or phraseology.

Different outlooks on the status of the investigated structures can be represented in two opposite points of view:

- 1) the phrasal verb "take off" is a word combination (free or phraseological)
- 2) the phrasal verb "take off" should belong to words.

The representatives of the first point of view such as A. I. Smirnitsky, V. N. Makeenko, I.E. Anichkov interpret phrasal verbs as word combinations of various free levels. According to them, the dominant feature of phrasal verbs is their separability. To understand the nature of the second element, it is appropriate to provide the statement of A.I. Smirnitsky: "If in any language formation of the AB structure A (or B) is considered as a part of the word, B (or A) is also its part, and vice versa, if A (or B) is a word, B (or A) is, at least, a word, that is it is either a word or more compound formation ... a phraseological unit or even free collocation, but not a part of the word."(Smirnitsky 1959, 163). However, E. V. Golubkova claims that this given argument does not contradict, for instance, the understanding of the second component as a functional word according to the systematic reference.

Perhaps, the representatives of this point of view do not agree with the idea to refer the second component of a phrasal verb to the part of speech. The majority of scholars (I.V. Arnold, S.B. Berlizon, S.E. Gursky, etc.) consider that these certain formations/collocations represent the combination of verb and adverb. This approach to the status of the second components in phrasal verbs in which they are included in the number of adverbs or prepositions is marked by I.A. Kliyunayte as "undifferentiated".

This traditional view is based on the data of diachrony that quite convincingly indicate the adverbial origin of the second components in phrasal verbs. Besides the historical data, in favor of this view there are the following facts of modern English language suggested in the work of G.E. Belaya:

1. In such formations all verbs of action are involved, verbs of state quite infrequently function in the capacity of the first components in the considered units;

2. In the combination of verbs with the second component sit is impractical to use adverbs direction all together;

3. It is probable to use adverbs that are fixed between components. Adverbs "right", "back", "straight" are frequently put in: "*But the price is not going to go back up any time soon*". Nonetheless, the drop-in of other adverbs is also possible: "She was annoying, it's true, but this guy kept looking up from his book and **staring at her the way people stare you out** in West London before planting a knife in you.";

4. It is probable to combine some second components with one verb: "Like falling dominoes, Amos came over and down";

5. It is possible for inversion in which the second component is placed before the verb.

Off they went! (= They went off.)

In you go! (= Go in, please.)

Down with the grammarians! 'Долойграмматистов!';

6. In some cases it is possible to replace the second component by adverbs

"here", "there", or synonymous second components without significant damage to the meaning of utterances;

7. The formation like *to take off* may be correlated with prepositional phrases: "He came in with a bunch of flowers" and "He came into the room with a bunch of flowers";

8. The considered combinations can be correlated with combinations of verb and adverbs such as "downwards", "upwards", "inwards", "onwards": "The golden ball of opportunity had been thrown up for you, my boy", said Mr. Leadbetter in a last touch of poetical fancy". (to throw the ball upwards);

9. The second component and prepositional phrase can be homogeneous parts of the sentence: "Amos looked at the top of the tent, then back down at Dune";

10. The second component can function as a preposition: "They went out the door to their bikes"

Generally there are several assumptions proposed by traditional grammarians such as Bolinger (1971), Lipka (1972), Sroka (1972) and Fraser (1976) etc. about the issue of phrasal verbs which are considered as a random grouping of a verb and one or more particles. In these scholars' point of view, phrasal verbs are regarded as a matter of language and possess syntactic features. Every time when they illustrate their meanings, they typically indicate the spatial and aspectual meanings of the particles. In this view, linguistic meaning is removed from the human conceptual system.

The following Lipka's observations can be as an illustration for this idea. She views that in a small group of verb-particle constructions (VPC) *without*, the particle has the meaning 'into society', or 'into public knowledge', e.g. *ask out* (somebody) and *invite out* (somebody). In another group, *out* owns the meaning 'aloud', such as in *readout* (a letter) and *speak out* (words). Moreover, the particle is evidently insulated, e.g. in *help out* (to assist or aid someone, especially by sharing the burden) 'temporarily', *ride out* (to endure successfully; survive) 'to the limit' and *strike out* 'vigorously'. Sometimes, *out* indicates a completion of the action, such as *fade out* (slowly become less noticeable or less important until complete disappearance) and *die out* (become extinct).

Another scholar Bolinger (1971:99-104), similarly to Lipka, also mentions that "phrasal verbs may – to a limited extent – be placed in a number of sets, each with a common meaning element". The following meanings are provided by Bolinger for the phrasal verb **out**:

- 1) literal "centrifugal" meaning
- 2) literal resultant condition meaning showing a gradient
My shoes wore out. The mine gave out.
- 3) exhaustion
My energy played out. My energy is all played out.
- 4) metaphorical meaning
drop out(of school), fall out(with a friend)

However, these conventional semantic analyses give the impression of being relatively unsystematic, and do not reveal much about the complex nature of a phrasal verb.

Cognitive grammarians, such as Lindner (1981), Lakoff (1987), Rudzka-Ostyn (2003) and Tyler and Evans (2003), consider that "the meanings of particles

in phrasal verbs form a network of related senses, and thus they are systematic and are analyzable at least to some degree.”

According to some scholars, phrasal verbs differ from verbs with prepositions both in a semantic and syntactical way. For instance, Leila Ranta in the 2008 article “Figuring Out Phrasal Verbs: Practical Ideas from Research” says that “Many ESL textbooks make no distinction between phrasal and prepositional verbs calling them both ‘phrasal verbs’. Unfortunately, this simplification may lead to greater confusion in the long run because phrasal and prepositional verbs have different characteristics”. They perceive that in phrasal verbs the particle is basically linked to the verb to constitute a single semantic unit. A Verb is followed by preposition which is actually part of a prepositional phrase and does not alter the sense of the verb.

Such combinations form a single semantic unit that is often thought as an idiomatic unit that it is impossible to derive its meaning easily from the meanings of the verb and its particle when they are separated.

Johnson proposes three definite criteria to treat phrasal verbs as single lexical items.

1) Phrasal verbs can be subjected to the morphological processes that can only be appropriate to single verbs, such as noun formation with –ing or adjectives with –ed:

- a. “Mikey’s looking up of the reference is a trying affair.
- b. The table remained dusted off.
- c. The dusted off table”

2) Another proposed by her argument is “the selectional requirements of particle verbs that are not derived from the ones of their parts”:

- a. I can’t make out the meaning of this poem

3) Gapping exhibits the same behavior in particle verbs as in single verbs:

- a. Gary looked up Sam’s number, and Mittie, my number.
- b. Gary looked up Sam’s number, and Mittie, up my number.

Johnson’s proposed criteria confirm that the particle can be referred as a part of the verb that distinguishes phrasals from idioms, compounds, and other phrasal words.

On the contrary, Eckersley & Eckersley (1960:281) state that “some of the meanings of phrasal verbs are literal and may be gathered from the constituents composing the phrasal verbs.”

- Do you know how to put up a tent?

However, the meanings are mostly figurative and are hard to deduce from the individual words that compose them unless they are thought as single units:

- Can you put me up for the night? (accommodate)

Most grammarians (Sroka; Palmer, and Quirk et al) are of the same opinion that the verb with its particle can constitute a semantic unit. Phrasal verbs can add an idiomatic power to the language. Idiomaticity indeed points out a semantic unit that has more to do with grammar, even though there are various syntactic features that are directly related to the idiomatic combinations. Nonetheless, there are several combinations that may embody non-idiomatic senses. For example:

- Put down whatever you’re doing and join the party! (idiomatic)
- The teacher put the book down. (non-idiomatic)

Overall, as is demonstrated by above mentioned review, questions about the linguistic status of phrasal verbs have not been answered convincingly by theoretical linguistics.

REFERENCES:

1. Голубкова, Е. Е. Глагольные комплексы типа *come in, put away* в современном английском языке: семантика и функционирование: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1990. – 22 с.
2. Хисамова, В. Н. *Phraseological units containing names of colours* – Казань: изд. КФУ, 2013.
3. Andreea-Rosalia Olteanu, *A Holistic Approach to Phrasal Verbs*
4. Bolinger, D. *The Phrasal Verb in English*, Cambridge: Harvard University Press, 1971. – 187 p.
5. Karbaeva G. K, *Game methods of teaching phrasal verbs*
6. Marina Gorlach, *Phrasal Constructions and Resultativeness in English: A Sign-oriented Analysis*
7. Tom McArthur, *Phrasal Verb*, *Concise Oxford Companion to the English Language*, 1998.

**Tairova Shahnoza
(Tashkent, Uzbekistan)**

THE EVOLUTION OF LANGUAGE ASSESSMENT

Language assessments are ubiquitous and can be found anywhere from elementary school to even immigration and naturalization context, from beginning to advanced levels of language learning and teaching. The term assessment, according to Katz A. (2014) and Clark J.L.D. and Swinton S.S. (1979), refers to the use of methods to collect information to inform decision making about learning. The debate surrounding current assessment remains open to the issue of whether teachers should assess language skills and components separately or in integrated large-scale testing and classroom assessment contexts. Following is an exploration of how language testing and assessment have developed as an interdisciplinary field of applied linguistics and methodology of teaching.

Early development in language testing and assessment were signified by the work of Oller J.W., (1979) on the nature of language ability as a single unitary construct where all four language skills are seen as a whole. Another major contribution to the development of language assessment is a seminal work of Canale M. and Swain M. (1980) on the teaching and testing of communicative competence in language. These works forced language testers to consider the sociolinguistic aspects of language use and the contexts in which language testing takes place. Later, Bachman L.F. and Palmer A.S., note that the working model of communicative language ability —provides a valuable framework for guiding the definition of constructs for any language testing development situation (2010, p. 67). Bachman L.F., (2000) further points out that language testing and assessment were informed —by a theoretical view of language ability as consisting of four skills (i.e., listening, speaking, reading and writing) and three components (i.e., grammar, vocabulary and pronunciation) and an approach to test design that focused on testing isolated discrete points of language (2000, p. 2-3). However, the historical overview of assessment development is not limited to the framework discussed and can be divided in several phases or major development trends.

According to Spolsky B. (1978), there are three major trends that testing has evolved from: pre-scientific, psychometric structuralist and integrative/ sociolinguistic. At pre-scientific/ traditionalist phase test designers looked at the test and assumed the appropriate grade to give. There was no assurance of reliability or objectivity. Psychometric-structuralist phase can be characterized by the fact that test developers made scoring more valid and reliable through the use of statistics. During this period, focusing on objectivity, multiple-choice and short item answers were developed. The third trend, integrative/ sociolinguistic is, as it is clear from its name, is integrative testing but another important element of it is a communicative component. It emphasizes the creative aspect of language and recognizes that there are infinite possible tasks with different types of answers and not limited number of words or sentences. The first two phases of assessment language development showed that students' language ability being tested is affected by contextual variables evolved from two main perspectives, performance and underlying ability.

According to Roever C. and McNamara T. (2006), after the pre-scientific era, where test were measuring only grammatical knowledge and scoring was subjective; and scientific era, where the focus was on multiple-choice items, the need for more practical tests that would measure the performance of test takers appeared. The first perspective, performance, stated to evolve. The test known as Foreign Service Interview (FSI oral interview) appeared. Thus, many researchers associate FSI AND Oral Proficiency Interview (OPI) tests with the beginning of performance-focused assessment (Аветисян Н.Г., 2000; Ерешко М. В., 1995).

The second perspective is construct, also referred to as underlying ability, focused mainly on the language ability being tested. The researchers in this camp started to test grammar, vocabulary, reading, and listening in the integration. According to Bachman L.F. and Palmer A.S. (2010), test takers perform language use tasks in Target Language Use (TLU) domain when they exercise their language ability. Thus, test developers should, first of all, understand the nature of language use in order to interpret test takers' language ability and to generalize TLU domain outside of the test itself.

However, later in the integrative/sociolinguistic era Oller J.W. (1979: cited in Davies A., 2008) came up with an idea of implementing cloze or gap filling, dictation, and essay writing tests as an integrated activity, claiming that only this way ability and performance can be better assessed. Later this approach changed to more communicative and affected in the appearance of Certificate in Communicative Skills in English (CCSE) and Test of English for Educational Purposes (TEEP). Carroll W. (1961, cited in Davies A, 2008) believes in an integrative approach, where test designer pays attention to the whole or total communicative effect of an utterance, is the push in the field of current testing.

In addition, there are two other important aspects in language testing and assessment that represent the major development in the field over the past 50 years: test validity and washback. It is essential for teachers who are interested not only in high stakes and large-scale language assessment but in classroom testing and assessment they engage in on a day-to-day basis to understand these aspects.

Test designers and test users have to be confident in the meaning that is attached to testing results and the consequences of those results. Thus, the core of any testing is validity. More specifically, establishing the validity of a test corresponds to the accuracy and appropriateness associated with assessing student ability (Messick S., 1989). There are two main frameworks of test validation: the external and the internal validity argument. The design, administration, and interpretation of test results mainly focus on establishing internal validity through an examination of a candidate's relevant strengths and weaknesses when language ability is being tested (Bachman L.F., 2000). Other test design, administration, and interpretation of test results maintain a broader scope, considering contextual factors and social consequences of test validity (McNamara T., 2007). Across these frameworks, there is a growing emphasis on collecting validity evidence from multiple stakeholders, namely, teachers and students who use the tests. Also there is a tendency of using multiple research methods (e.g., instructional data from teachers' own classroom, data from high stakes examination, etc). Another important factor that has to be taken into consideration is what Shohamy E., Donitsa-Schmidt S., and Ferman I., (1996) refers to as impact, a washback,

backwash, or consequences of test results. She also states that it has broader implications not only for test takers, but to a society at large. The washback is an important consideration for testing because it affects not only teaching but learning. Bailey K.M. (1998) proposed 15 hypotheses regarding the potential influence of language testing on various aspects of language teaching and learning. These hypotheses include influence on teaching, learning, and students' attitude. A well known research study by Cheng L., Watanabe Y., and Curtis A. (2004) made the first systematic attempt to capture the essence of the washback phenomenon, and proved that washback refers to the relationship between testing, teaching, and learning. When assuring the quality of ESP testing and devising an ESP test, test developers should aim at creating dependable measures of language ability. Most authors (Bachman L.F. and Palmer A.S., 2010; Douglas D., 2001; Dudley-Evans T. and St John M., 1998) identify authenticity of task, reliability, validity, practicality and economy as the most important factors affecting the quality of a test in a positive or negative way. Teachers, as the agents of assessment, need to ensure the reliability and validity of their classroom assessment practices and use these practices in ways that support their students' learning (Black P. and William D., 1998). Consequently, an increasing number of attempts have been made to adapt large-scale language testing to serve the purpose of supporting students' learning. However, the key to such classroom practice success in supporting student learning resides in you, as teachers, on using quality classroom assessment practices. Moving into the focus of this dissertation, it is essential to note that falling into the last era, early 1960s, of assessment development, the English for Specific Purposes (ESP) testing has grown to become popular. ESP is defined as not a different variety of English, but it is a contextual and needs- based situation, in which some specific purposes of language functions are gained (Davies A., 2001). In the sense

of linguistic terminology, ESP means what learners need in target situation, or what they want about this function of language use and/or what they needs are in accordance with their views.

Hutchinson T. and Waters A. (1987) distinguish five stages of ESP development:

1. Register analysis;
2. Discourse analysis;
3. Target situation analysis;
4. Skills and strategies;
5. Learning centered approach.

The above mentioned approaches affected the development of the main ESP characteristics and assessment. In addition to the approaches there are, according to Dudley-Evans T. and Johns M. (1998), three perspectives on testing in ESP. The first view of ESP testing is that it simply measures the use and quality of language within specific professions. Secondly, testing in ESP allows teachers not only to evaluate students' learning outcomes, but also to judge the effectiveness of teaching. This viewpoint is closely connected to the needs analysis and is based on the course syllabus. Thirdly, assessment in ESP stimulates learners to develop their language proficiency. ESP may be, but is not necessarily restricted to, one language skill to be learned. It also may or may not be taught according to any

predetermined methodology.

In addition, there are many internationally known large and small-scale assessments. Large-scale assessment, also known as standardized assessment, includes the tests that are most often used in school contexts for entrance or exit purposes and to monitor students' progress through standardized development, administration, scoring, and reporting (Kunnan A.J. and Grabowski K., 2014). Large-scale assessments are also used to collect uniform baseline information from a large group of students, provide diagnostic information to all stakeholders (i.e., teachers, students, parents, and school administrators). One type of large-scale assessment at college and university level is known as the entrance examination.

This type of exam is used primarily in the screening and selection of applicants to the institutions, and it typically measures student achievement or language proficiency for accountability purposes, to encourage competition, and ensure equal opportunities. This type of assessment also allows only the highly able to be rewarded with admission to colleges and universities. In the United States, for example, the Scholastic Achievement Test (SAT) is used to assess students' ability in three main areas: critical reading, writing and mathematics. In the area of second language assessment, international examples of large-scale tests are the Test of English as a Foreign Language: Internet-Based (TOEFL iBT), the International English Language Testing System (IELTS) in the UK and the Michigan English Language Assessment Battery (MELAB). These three well-known tests measure the English language proficiency of test takers hoping to study in English-medium universities.

The most well-known international ESP test for second language speakers is the Test of English for International Communication (TOEIC) that is used by employers around the world to measure how well test-takers can comprehend and read workplace English as they listen and read it. Moreover, there are various small-scale assessments that are developed by ESP teachers in workplace, immigration and naturalization settings. The benefit of small-scale assessment is that tests can be developed by the teacher, instructor, or examiner face-to-face so that the assessment is directly relevant to the course content or ESP language program.

The examples provided above are also divided into two traditionally held frameworks of reference: norm-referenced and criterion-referenced. According to Kunnan A.J. and Grabowski K. (2014), the norm-referenced assessment does not require an absolute level of proficiency, rather it is the top test-takers' performance in relation to all others that determines their relative standing or placement. The criterion-referenced assessment, on the contrary, is focused on the cut-off score that represents an absolute level of mastery that the students must achieve for them to be considered at a high enough level to be enrolled in the university, for example. In recent years, many testing agencies have adapted a criterion-referenced approach in their high-stakes and large-scale tests. The tests mentioned above are not exclusion.

To conclude, the concept of teaching and assessing language ability enables test developers to understand the interaction between the test, test takers, and interlocutors (i.e., raters, markers, and teachers). This concept also supports teachers in designing their own assessment, taking into consideration the aspects

described above. To emphasize, two aspects of tests: test validation and washback have implications on how teachers, test designers, high stake test developers, and language practitioners to design and conduct their day-to-day classroom assessment.

REFERENCES:

1. Bailey K. M. Learning about language assessment: Dilemmas, decisions and directions. // Boston: Heinle & Heinle. 1998.
2. Douglas D. Language for specific purposes assessment criteria: Where do they come from? // Language Testing, 2001, 8(2). - Pp. 171-185.
3. McNamara T. Language assessment as social practice: challenges for research.// Language Testing. Arnold Publishers, 2001, 18 (4).
4. Weir C.J. Communicative language Testing.// Exeter Linguistic Studies, Exeter: University of Exeter. 1998.

УДК 811.161.1(075.8)

Бабаева Зарина Сайфуллаевна
Ташкентский государственный педагогический университет
(Ташкент, Узбекистан)

ВОСПРИЯТИЕ ЛИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛ

Аннотация: в статье поднимается актуальная проблема обучения чтению на русском языке учащихся иноязычных школ. Исследователи рассматривают эту проблему на разных уровнях, изучают разные ее аспекты. В иноязычных школах специальные уроки чтения не выделяются, чтение, как вид речевой деятельности входит составной частью в так называемый комплексный урок. Но тем не менее это не умаляет его значения. Чтение можно и должно рассматривать, как необходимое звено, как начальную ступень всей системы изучения русской литературы в иноязычной школе.

Ключевые слова: беседа, внеклассное чтение, дифференцированный подход, лирика, пересказ, семантизация.

Annotation: the article raises the actual problem of teaching foreign language school students to read in Russian. Researchers examine this problem at different levels, study its different aspects. In foreign-language schools, special reading lessons are not distinguished; reading, as a type of speech activity, is an integral part of the so-called comprehensive lesson. Nevertheless, this does not diminish its value. Reading can and should be considered as a necessary link, as the initial step of the whole system of studying Russian literature in a foreign language school.

Keywords: conversation, extracurricular reading, differentiated approach, lyrics, retelling, semantization.

Основной особенностью восприятия лирики является сила непосредственного эмоционального впечатления. Учащиеся V-VII классов более восприимчивы к лирической поэзии, чем ученики VIII-IX классов, когда у многих подростков наступает временная «глухота» к лирической поэзии. В X-XI классах интерес к лирике возвращается, но уже в новом, более высоком качестве. Наибольшую сложность представляет восприятие не только конкретного, но и обобщенного смысла поэтических образов, а также эмоциональной и смысловой роли стихотворной формы.

Первостепенное значение в работе над текстом приобретает учет особенностей усвоения художественных произведений в условиях иноязычной школы. Здесь изучаются сравнительно небольшие по объему тексты и главы из крупных произведений. Они рассчитаны в основном на чтение в классе и сопровождаются разнообразными упражнениями по усвоению их содержания. Однако знакомство с сокращенным вариантом не обеспечивает должного литературного кругозора и цельности восприятия художественного произведения. Поэтому уже в ходе вступительного занятия следует

ориентировать учащихся на ознакомление с опущенными разделами изучаемых произведений в порядке самостоятельного внеклассного чтения, а необходимые сведения давать в кратком изложении учителя.

Г. Касумбейли считает, что дифференцированный подход дает возможность разнообразить работу с текстом: одни эпизоды, являющиеся нейтральными, подаются как бы «крупным планом», их читают в классе, анализируют, используют для разнообразных устных и письменных упражнений; с другими учащиеся знакомятся самостоятельно, готовясь кратко изложить их содержание или выполнить какое-либо иное задание; третьи усваиваются в порядке внеклассного чтения на русском языке или в переводе на родной язык. Каждое произведение требует особой подготовки к усвоению его содержания. Например, известным стимулом к внимательному слушанию являются предлагаемые классу перед чтением задания следующего характера: ответить после прослушивания текста на поставленные вопросы; слушая, готовиться к пересказу; в ходе прослушивания подготовиться к высказыванию о непосредственном впечатлении от прочитанного; отметить, что оказалось непонятным в тексте (слова, выражения, ситуации и т.д.). Эти задания могут быть предложены и после чтения, если учащиеся-националы еще не достаточно подготовлены к сложным мыслительным операциям, сопровождающим непосредственное восприятие текста.

В условиях иноязычной школы вслед за чтением обычно проводится беседа, пересказ или выполняются упражнения с творческими заданиями (составление планов, написание сочинений и т. д.), в ходе которых глубже осмысливается содержание текста, укрепляются речевые навыки и умения учащихся. Так, составление плана изучаемого текста служит двум целям: понять последовательную во времени, в ходе событий сюжетную линию, или, проще говоря, план помогает уяснить последовательность событий в произведении и тем самым помогает понять временную связь событий и причинно-следственную связь в судьбе и поведении героев произведения, а также помогает раскрыть идейное содержание произведения. Одновременно план учит, по выражению О.Н. Щербиной, «логически мыслить и правильно анализировать ход событий». Кроме того, составление планов (от простых до сложных) следует рассматривать и как прием работы по развитию речи учащихся. В той или иной степени универсальным можно считать следующий принцип отбора: в число ключевых непременно должны войти словесные образы – языковые средства выражения основных характеристик ситуации, таких как время и место действия, персонаж/персонажи, событие/события и т.п. Готовя текст для урока, преподаватель должен отобрать ключевые единицы, аудиторная работа, над которыми обязательна, а также те, которые можно оставить для самостоятельной (например, домашней) работы учащихся. Привлечение внимания может осуществляться прямым указанием на объект: «Обратите внимание на это...», «Найдите в тексте следующее...» и т. п. В этом случае внимание учащегося концентрируется на объекте. Привлечение внимания учащихся к тому или иному ключевому словесному образу естественным образом сочетается с постановкой вопроса, предложением подумать, почему или зачем, т.е. по какой причине или с какой

целью именно эта единица появилась в тексте. Таким образом, уже на начальном этапе задаётся главная цель всей работы над словесным образом: осознание его смысла.

Усвоение содержания художественного текста для учащихся иноязычных школ является весьма сложным процессом. Мысли, чувства, намерения и представления автора зафиксированы (насколько это возможно) отобранными им языковыми средствами, и читатель может уловить их только в процессе осмысления единиц текста. Иного пути для постижения смысла текста просто не существует. Для проверки усвоения прочитанного применяются послетекстовые вопросы: о чем повествуется в тексте, какие действуют персонажи, как складываются их взаимоотношения, какую основную мысль хочет довести автор до сознания читателя, какими художественными средствами передаются смысл и содержание произведения.

Послетекстовые задания к художественному произведению должны, в первую очередь, помогать выявлению идейно-художественной функции языковых единиц, предварительная семантизация которых была осуществлена до чтения текста. Здесь важно показать обучаемым значение этих слов в воссоздании писателем облика эпохи, в обрисовке характеров героев, в раскрытии основного конфликта произведения. Необходимо также использовать словесные средства, способные вызвать у них образные и языковые ассоциации с родной культурой, что помогает более глубокому пониманию эмоционально-смыслового содержания художественного произведения.

Беседа с учениками о прочитанном по заранее подготовленным вопросам – один из наиболее действенных способов усвоения содержания текста. Мало дать вопросы, надо помочь подготовиться ученикам; при проведении беседы необходимо вовлечь в работу всех учащихся; необходимы дополнительные, «наводящие» вопросы. Требования к вопросам: правильность, конкретность, простота и четкость. Вопрос должен будить мысль, заключать в себе проблему, нуждающуюся в обдумывании или в споре. Преподаватель должен ясно представлять себе конечную цель беседы и в данном случае это, помочь нерусским учащимся усвоить содержание прочитанного. Понимание учащимися прочитанного – сложный процесс. Читаемые произведения – основа для организации познавательной деятельности учащихся на уроках. Через эти произведения учащиеся осмысливают окружающий мир, жизнь и самих себя.

Важное значение приобретает словарная работа при изучении лирического стихотворения. Важно, чтобы ученик понимал и основное и метафорическое значение слова в данном контексте. В школе с нерусским языком обучения ученик может проникнуть в образную систему стиха лишь в том случае, если поймет каждое слово. Необходимо предупреждать возможные ошибки, характерные для учащихся. Такая ошибка может быть следствием непонимания смысловой роли паузы, обозначенной соответствующим знаком препинания, например, в первой строфе стихотворения А.С. Пушкина «Узник»:

Сижу за решеткой в темнице сырой,

Вскормленный в неволе орел молодой.
Мой грустный товарищ, махая крылом,
Кровавую пищу клюет под окном.

При чтении учащиеся игнорируют смысловую паузу в конце первого стиха, а запятую в конце второго стиха приравнивают к точке. В результате на вопрос: «Кто сидит за решеткой?» они отвечают: «За решеткой сидит орел». И дальше выявляется путаница в элементарном понимании смысла стихотворения, не говоря уже о понимании образного смысла. Своевременная помощь учителя в подобных случаях необходима. Одним из эффективных приемов активизации познавательной деятельности детей на уроке чтения является эмоциональное восприятие произведения. Для этого необходимо пробудить у учащихся интерес к произведению в начале урока и поддерживать его в течение всего занятия. Только при этом условии дети способны быть активными, могут сопереживать и испытывать глубокие чувства, серьезнее вдумываться в смысл произведения. Содержание сложного произведения учащиеся осмысливают самостоятельно. После чтения в вопросно-ответной беседе учитель выясняет, понимают ли ученики важные для усвоения содержания слова, все ли факты они запомнили, освоена ли последовательность событий. Усвоение прочитанного текста требует раскрытия сложных связей и отношений, кроющихся за фактами. Каждый факт необходимо соотнести с общими событиями, с мотивами описываемого действия, а затем вызвать у ребят к этому факту отношение, которое передается особым построением фразы, стилистическими и интонационными приемами речи, выразительным чтением. Читаемое произведение является основой, на которой разрешаются образовательно-воспитательные задачи урока. Чтобы ученик осмыслил произведение, ему недостаточно понять, усвоить главную мысль, нужно еще проникнуться сочувствием или гневом к героям, выразить свое отношение к ним, дать оценку их поступкам. Значит, дальнейшей важной стороной работы над произведением является выработка у учащихся личностного отношения к прочитанному. Это возможно осуществить при условии, если учащиеся будут читать осмысленно, а не просто упражняться в чтении.

Сложные тексты читаются по частям. Части можно озаглавить. Это важно не только для составления плана, но и для более глубокого усвоения текста, так как в заголовках выражается основная мысль произведения и отношение к нему учеников. Подготавливается словесное рисование картинок с целью большего проникновения в психологическое состояние героя.

Все работы по развитию речи подразделяются на подготовительную и основную. К предварительным (подготовительным) относятся упражнения, связанные с закреплением слов. Они проводятся путем повторного чтения слов учителем, учащимися, словотолкования на русском языке, составления словосочетаний, предложений. В начале каждого урока отводится время на устное повторение слов, изученных ранее и на предыдущем уроке. После ряда уроков по одной литературной теме можно провести словарный диктант, включив в него усвоенные на предыдущих уроках слова. Слов должно быть не очень много (10-20). Итак, методика преподавания литературы выдвигает в

качестве основных направлений работы по развитию речи школьников при условии реализации деятельного подхода следующие направления:

1. Словарно-фразеологическая работа с текстом художественного произведения и литературно-критических материалов.

2. Обучение школьников различным видам и жанрам монологических высказываний на литературные темы от пересказов текста до индивидуально-творческих высказываний.

3. Организация речевой деятельности школьников в процессе диалогического общения.

4. Создание речевых ситуаций, стимулирующих развитие речи школьников на деятельной основе.

Словарно-фразеологическая работа – одно из важнейших звеньев процесса осмысления художественного произведения и развития речи учащихся. Слово является основной единицей сообщения, так как только оно обладает предметным значением. Без слова нет, и не может быть предложения и тем более не может быть связной речи.

Итак, в результате анализа используемой литературы и самостоятельного исследования темы было установлено, что проблема обучения чтению на русском языке учащихся всегда актуальна. Она изучалась и изучается многими методистами. Исследователи рассматривают эту проблему на разных уровнях, изучают разные её аспекты.

Таким образом, задачи уроков чтения на русском языке в иноязычной школе таковы: автоматизация навыков беспереводного чтения, совершенствование технической и смысловой стороны чтения (обучение логическому пониманию прочитанного на втором языке, формирование навыков синтетического чтения, становление стереотипа чтения). Следует учесть, что в иноязычных школах специальные уроки чтения не выделяются, чтение, как вид речевой деятельности входит составной частью в так называемый комплексный урок. Но тем не менее это не умаляет его значения. Чтение можно и должно рассматривать, как необходимое звено, как начальную ступень всей системы изучения русской литературы в иноязычной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ахмедова Л. Т. Методика преподавания литературы. – Ташкент: 2009.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 2007. (knigabooks.net/.../толковый-словарь-живого-великорусск.html).
3. Обучение русскому языку в школах Узбекистана на современном этапе (Очерки по методике) Под общ. ред. В.И. Андрияновой. – Ташкент: 1996.
4. Магдиева С. С. Современные технологии преподавания русского языка и литература (Литература). – Ташкент: 2011.

Гулиметова Бозоргул Маткаримовна, Шерметова Роза Мадаминовна
Ургенский государственный университет
(Ургенч, Узбекистан)

LA DIFFÉRENCE ENTRE DES SYNONYMES IDÉOGRAPHIQUES ET DES SYNONYMES STYLISTIQUES

Аннотация: В этой статье рассматриваются различия между идеографическими и стилистическими синонимами французского языка.

Ключевые слова: идеографические синонимы, стилистические синонимы, синтаксис, литературный язык, разговорный речь

Annotation: This article analyses difference between ideographic and stylistic synonyms in French language

Key words: ideographic synonyms, stylistic synonyms, syntax, literally language, speaking

Selon Pototskaja la synonyme se dit des mots qui ont à peu près le même sens. La synonyme c'est le mot ou la locution, ils diffèrent par la forme et le sens, mais ils expriment les mêmes notions et notions proches, cas, choses, actions.

Synonymes idéographiques sont des mots à des significations rapprochées, ayant d'habitude une valeur stylistique neutre et faisant partie de la langue littéraire. Ces mots ne comportent pas de nuances expressives, ne se distinguant que par leur sens lexical et par l'étendue de leur emploi.

Les mots désignant différentes nuances d'une même idée forment une série lexicale de synonymes. Dans chaque série lexicale il y a un mot qui rend de la manière la plus générale la notion représentée par toute la série. C'est **la dominante** de la série: mot qui est le plus neutre de tous les synonymes, a des liens sémantiques extrêmement larges et se combine avec un grand nombre de mots, fait partie de plusieurs proverbes et locutions toutes faites.

Quand des mots dits synonymes expriment des notions très proches et ne diffèrent que par des nuances de sens, ce sont des synonymes idéographiques.

Les synonymes de type idéographique sont des mots usuels à couleur stylistique zéro. Leur emploi n'est point limité par circonstances de l'énoncé; le choix qu'on fait entre eux est déterminé par la nuance de l'idée qu'on veut exprimer ainsi que par les possibilités d'emploi, de construction, etc.

Parmi les synonymes "quitter qn", "abandonner", "laisser qn" c'est "quitter" qui exprime de la manière la plus compréhensive le sens général qu'ils ont tous: se séparer de quelqu'un pour quelque temps ou pour toujours, volontairement ou contre son gré. "Abandonner", c'est quitter quelqu'un pour toujours, sans plus s'intéresser au sort de l'abandonné. "Laisser", c'est se séparer d'une personne qui reste dans l'endroit dont on s'éloigne; aussi ce verbe s'emploie-t-il avec un circonstantiel de lieu (ou, plus rarement, avec un déterminant predicative ou un circonstantiel qui indiquent l'état dans lequel on laisse la personne en question). Comparons l'emploi de ces verbes dans des phrases:

Bérénice lui fut tendrement attachée et vous savez qu'il la quitta malgré lui et malgré elle. (A. France. Anneau...)

Elle avait été abandonnée jeune encore [...] par Nicolas Borniche, son mari. (Ibid.)

Le marquis avait laissé sa jeune femme à Milan. (Stendhal. La Chartreuse de Parme)

Julien les suivit par habitude, sans même regarder M. de Rênal, qu'il laissa profondément irrité. (Stendhal. Le Rouge et le Noir)

Les synonymes idéographiques expriment les nuances sémantiques d'une seule notion ou de plusieurs notions proches. La partie principale de leur composition sémique coïncide, ce qui les rend substituables dans une classe de contextes: p.ex. "craindre" et redouter qui ont le même sème de « avoir peur ». Mais dans cette composition sémique il existe aussi des sèmes qui ne sont pas identiques pour les deux lexèmes:

craindre – éprouver de l'inquiétude, de la peur devant qn, qch., envisager (qn, qch.) comme dangereux, nuisible, en avoir peur (je crains qu'il ne vienne);

redouter – craindre vivement, craindre comme très menaçant, appréhender, s'en inquiéter par avance (redouter l'avenir)

Cette différence dans le contenu sémique des lexèmes les rend substituables dans certains contextes seulement, à l'exclusion des autres.

Dans les dictionnaires on trouve les traits distinctifs des mots synonymes. Soit la série de substantifs fatigue = lassitude = épuisement = affaiblissement:

fatigue – sensation de lassitude causée par l'effort, l'excès de dépense physique ou intellectuelle;

lassitude – sensation de fatigue générale et vague, inaptitude à l'action et au mouvement;

épuisement – état de fatigue extrême, absence de forces, grande faiblesse physique ou morale;

affaiblissement – perte de force, abattement.

La dominante de la série est le mot **fatigue** qui fait partie des locutions telles que *être écrasé(broyé)de fatigue* et *prendre de la fatigue* où il ne peut pas être remplacé par un de ses synonymes.

Dans les séries: *célèbre = connu = illustre = fameux = glorieux = légendaire; luire = resplendir = briller = reluire; véritablement = réellement = effectivement = vraiment = en fait* les dominantes sont **connu, briller, vraiment.**

Une des particularités de la synonymie française est la présence des unités analytiques (séparables) à côté des unités synthétiques (inséparable) conditionnée par les tendances du français moderne qui est une langue analytique par excellence. Par ex. *s'abriter = se mettre à l'abri, craindre = avoir peur, finir = mettre fin, prendre fin, fuir = prendre la fuite, participer = prendre part, assurément = sans aucun doute, attentivement = avec attention, incessamment = sans cesse, lentement = avec lenteur, vite = à toute vitesse, envers = à l'égard de, pendant = au cours de, pour = en vue de etc.* Entre les synonymes synthétiques et analytiques il existe toujours des distinctions d'ordre sémantique et surtout grammatical, le plus souvent aspectuels.

Synonymes stylistiques se sont les mots à significations rapprochées désignant les diverses nuances d'une même notion, mais appartenant à différents styles du langage.

Les mots et locutions employés selon les circonstances de l'énoncé pour

exprimer la même notion mais appartenant aux différents styles de la langue et ayant par conséquent une couleur stylistique, qui varie d'un synonyme à l'autre, s'appellent synonymes stylistiques.

Soient les trois synonymes "mort", "trépas", "décès".

Le substantif "mort" n'a point de couleur stylistique, puisqu'il est employé dans tous les styles de la langue, dans toutes les situations, quelles que soient les circonstances de l'énoncé et qu'il s'agisse d'un homme ou d'un animal. "Trépas" et "décès" ne s'appliquent qu'à l'homme. Le premier, mot vieilli, est un synonyme poétique de "mort"; il n'est que rarement employé. Il serait déplacé dans la conversation courante, dans un document officiel, ou dans un exposé scientifique. On le trouve quelquefois dans un discours politique, écrit ou parlé, mais toujours emphatique, ainsi que dans la poésie ou la prose d'art. "décès" est un terme officiel; il est employé dans le langage de l'administration et du droit (actes de l'état civil, par exemple) ainsi que dans le langage de la presse.

Comparons l'emploi de ces synonymes dans des phrases:

C'était la mort des pauvres, qui n'a ni faste, ni suivants, ni amis, ni parents.

(H. de Balzac. *Le père Goriot*)

Le lendemain matin, Bianchon et Rastignac furent obligés d'aller déclarer eux-mêmes le décès, qui vers midi fut constaté. (Ibid)

O jours où le trépas perdit son privilège... (V. Hugo. Odes et Ballades)

Les verbes "obéir" et "se soumettre" ("obéir, le plus souvent parce qu'on renonce à résister"), synonymes idéographiques neutres, ont pour synonyme stylistique le verbe "obtempérer à la justice", "obtempérer à un ordre".

Obéis-moi ! Je suis ton père ! (Villiers de l'Isle-Adam. Contes cruels...)

... à un croisement, deux gendarmes arrêtaient ma course. "On ne passé pas !" me dirent-ils.

... j'obtempérai sans demander pourquoi. (P. Danios. Les carnets du major... Thompson)

Souvent, il y a entre les synonymes stylistiques des différences supplémentaires, différences de sens ou celles d'expressivité.

Il existe beaucoup d'expressions synonymes parallèles appartenant à l'une aux styles écrits, l'autre à la langue parlée; comparez, par exemple, "extraire une dent" et "arracher une dent", "contracter une maladie" et "attraper une maladie".

Les synonymes ne satisfont pas le séparé aux synonymes idéographiques et stylistiques. Donc, il ya les mêmes séries des synonymes, comme gracieux, galant, qui concernent quelques lexiques aux synonymes idéographiques, parce qu'ils intègrent l'« idée », mais sans intégration le mot, une notion ou idée n'est pas le sérié synonymique. Les synonymes idéographiques s'appellent encore les synonymes sémantiques.

Quand des mots dits synonymes expriment des notions très proches et ne diffèrent que par des nuances de sens, ce sont des synonymes idéographiques. Par exemple,

N	<i>Les synonymes idéographiques verbeaux:</i>	<i>Les commentaires:</i>
1.	Regarder	C'est jeter la vue sur quelque chose, porter ses regards sur quelque chose ou quelqu'un, examiner avec attention.
2.	Contempler	C'est regarder avec attention.
3.	Examiner	C'est observer avec attention, avec réflexion.
4.	Observer	C'est regarder avec attention, surveiller, épier.
5.	Dévisager	C'est regarder (qqn) avec attention, avec insistance.
6.	Lorgner	C'est regarder quelque chose ou quelqu'un du coin de l'œil avec envie
7.	Toiser	C'est regarder avec défi, ou plus souvent, avec dédain, mépris. « elle le couvrit de son mépris en le toisant des pieds à la tête » (Balzac)
8.	Épier	C'est observer secrètement et avec attention les actions, les discours de quelqu'un, ou ce qui se passe quelque part.
9.	Guetter	C'est épier, observer à dessein de surprendre. Regarder, jeter un bref regard. (Louisiane)
10.	Distinguer	C'est voir distinctement un objet de manière à ne pas le confondre avec un ou plusieurs autres.
11.	Consulter	C'est regarder (qqch.) pour y chercher des éclaircissements, des explications, des renseignements, des indices. Consulter un manuel, un traité, un dictionnaire;

LITTÉRATURES UTILISÉES:

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. Синтаксис. - М., 2000.
2. Тимескова Н. Н., Тархова В. А. Лексикология современного французского языка. Ленинград, 1967.
3. Grevisse M. La bon usage. Ed. 11e, 1980.

**Рузимбаев Сарвар, Рузметова Нилуфар
(Ургенч, Узбекистан)**

**TO‘RT VA UNDAŒ ORTIQ LEKSEMA DOIRASIDA
FARQLANUVCHI OMONIMLAR TAHLILI**

Annotatsiya. Ushbu maqoladato‘rt va undan ortiq leksema doirasida farqlanuvchi omonimlarning tahlili va miqdori bo‘yicha mavjud tafovutlar o‘quv qo‘llanmalari, shuningdek, lug‘atlar asosida izohlangan va muallifning yakuniy xulosalari ifodalangan.

Kalit so‘zlar. Omonim, to‘liq omonim, omoforma, to‘rt omoleksemali holat, besh omoleksemali holat, olti omoleksemali holat, lug‘at

Аннотация: Эта статья иллюстрирует анализ дифференцированных омонимов и их количественный анализ на основе четырех или более лексем, а также заключительные выводы автора.

Ключевые слова. Омоним, абсолютные омонимы, омоформа, четыре вида омолексем, пять видов омолексем, шесть видов омолексем, тезаурус.

Annotation. This article illustrates the analysis of differentiated homonyms and their quantitative analysis on the basis of four or more lexemes, as well as the author’s final conclusions.

Key words. Homonym, full homonym, homophone, four homolexeme case, five homolexeme case, six homolexeme case, thesaurus.

Tilimizda bir omoifoda ostiga ikkitadan oltitagacha omoleksemaning birlashuvi kuzatiladi; bularning miqdoriy hissasi quyidagicha: ikki omoleksemali holat – 74,5, uch omoleksemali holat – 19 %, to‘rt omoleksemali holat – 4 %, besh omoleksemali holat – 1 %, olti omoleksemali holat – 1,5 %.

Shunga asoslanib, tahlilimiz to‘rt va undan ortiq leksemali omonimlarning qo‘llanilish chastotasiga e‘tibor qaratilgan bo‘lib, bunday omoleksemalar miqdori alfavitdagi tahlilimiz natijasida 42 ta tashkil qilib, shunga asosan, “O‘zbek tili omonimlarining izohli lug‘ati” va “O‘zbek tili izohli lug‘ati”laridagi omoleksemalarni qiyosiy jihatdan solishtirishga harakat qildik. Bular quyidagilar:

Bahr- IV (dengiz - adabiyotshunoslik termini - ulush, naf - havas, qiziqish), band-IV (bo‘sh emas – tutqich – tugun - paragraf), bar- V (kiyimning etagi – old qo‘shimcha – mayxona – qumloq – fizik o‘lchov birligi), bit- IV (hasharot – tugamoq – unmoq - yozmoq), bor-IV (mavjud – marta – bormoq - modda), bosim-IV (qon bosimi(davleniye) – uzluksiz – baland – urg‘u), burun-IV (organ – geografik termin – avval – cho‘yan moslama), bo‘z-VI (mato – maysa – ekilmagan yer – kulrang – o‘smir – yig‘i);

Dam- VI (havo – temirchilik asbobi – nafas – bog‘lovchi – tig‘ – dim havo), dov-VI (qimorga tikilgan pul – dovyurak – da‘vo – yirik – daraxt - dadillik);

Jaz- V (go‘sh t bo‘lagi – tovushga taqlid – orkestr – tuya egari – holatga taqlid);

Mil-V (soat detali – miltiq stvoli – o‘lchov – keskir temir asbob – surmacho‘p);

Nor-IV (yirik xol – tuya – anor - olov), oshiq- IV (suyak – sevuvchi – ziyod - oshiqmoq);

Pay- V (elastik to'qima – urinish – oyoq – yerga yoymoq - ulush), pix- IV (erkak parrandanig oyog'idagi o'simta – kesmoq – mushuk tovushi – mog'or);

Qadoq- IV (og'irlik o'lchovi – qadoqlangan – ma'lum miqdordagi choy, qand – teri parchasi), qat- IV (qatlam – qayer? – suyakdan tayyorlangan taxtacha – qirqish, uzish), qir- IV (baland tekis yer – uchli joy – qurilish xomashyosi - qirmoq), qur- V (marta –qush - undov so'z – tovush – davra, maydon), quv- V (mug'ambir – oqqush – rangi oqarmoq – qushlarni haydash – maxsus pilik);

Rom- IV (ichimlik – deraza qismi – jalb qilish – fol ochish);

Sari- IV (tomon – eng yaxshi – sariq - kiyim), sur-V (qoqlangan – surbet - to'q kulrang – salobat - karnay);

Tik- IV (tikka – tikmoq – mato – nerv kasalligi), tol- IV (daraxt – uzun va ingichka – portlovchi modda - tolmoq), tom- IV (uyning tepasi – to'liq – jild - tommoq), toq- IV (juftning aksi – arka – sabri tugamoq - bo'yinga ildiriladigan kunda), tos- IV (metal idish – guruh - kimxob – taqir), tuman- V (muz zarralari – o'n ming – hudud – tuban, quyi – pul birligi), tuz- IV (kristall – karta donasi – tekis yer - tuzmoq), tush- IV (payt – uyqudagi holat – bo'yoq - tushmoq), to'p- V (koptok – to'da – zambarak – tovush, peshin);

Uch- IV (raqam – qirra – yoqilgan cho'p - uchmoq);

Yo-IV (harf – yoy – undov so'z – bog'lovchi), yoz- IV (fasl – yoymoq – qog'ozga bitmoq - adashmoq);

O'r- V (jarlik – o'jar – qirqmoq – eshmoq – o'rmalamoq), o't- V (olov – o'simlik – achchiq suyuqlik – harakatda bo'lmoq - kesmoq);

Shart- IV (kelishuv – bedarmon – tovush – tez);

Chaqmoq-VI (yashin – o'toldirishasbobi – telpak – qand – uribormoq – tishlabog'ritmoq), chek- IV (pulhujjati – oxiri – ulush – ekinmaydoni), chog'- V (vaqt – shod – kichkina – tayyor – kuch-quvvat);

Misol tariqasida tortleksema doirasida farqlanuvchi omonimlarga "**Band**" omonimi tortleksemali omonim hisoblanib, "Ozbek til I omonimlarining izohli lugati "da "tutqich" va "bo'shemas" Manolari izohlangan, ammo "Ozbek tili izoh luhati"da esa ushbu omoninning " tugun" va "paragraf" ma'nolari ham keltirilgan.

Misol, *Sobir ashulaning bir **bandini** aytishi bilan Solijon unga jo'r bo'ldi.* Fayziy, Cho'lga bahor keldi. (paragraf ma'nosida)

*Nozik dilin og'ritma, qahr aylama pand ayla, Gar bog'lar esang ilgin, sochim bila **band** ayla.* Habibiy. (tugun ma'nosida)

"**Bosim**" omonimi to'rt leksemali omonim hisoblanib, "O'zbek tili omonimlarining izohli lug'ati"da "bosim kuchi" va "uzluksiz" ma'nolari berilgan, "baland" va "urg'u" ma'nolari esa lug'atga kiritilmagan.

Misol, ***Bosim** kelmoq.* (baland ma'nosida)

*Kitobni esa, ruscha tez va **bosimlarini** joyiga qo'yib o'qiy bilgani uchun, Saidiy o'qishi kerak edi.* A. Qahhor, Sarob.

Shuningdek, besh va olti leksema doirasida farqlanuvchi omonimlarga misol tariqasida "mil" so'zini keltiradigan bo'lsak, "**Mil**" so'zi besh leksemali omonim hisoblanib, "O'zbek tili omonimlarining izohli lug'ati"da "soat detali" va "o'lchov" kabi ikki ma'nosi izohlangan, "miltiq stvoli", "keskir temir asbob" va "surmacho'p" ma'nolari lug'atga kiritilmagan.

Misol, *Mehmonxonaning qator uch eshigi miltiq mili sig'arlik o'Ichakda bir necha joydan teshildi*. S. Ayniy, Qullar. (miltiq stvoli ma'nosida)

Bobur darvozadan kirsin, keyin tuttirib, ko'ziga mil torttirmoq kerak. P. Qodirov, Yulduzli tunlar. (keskir temir asbob ma'nosida)

Qoshingning qoralig'i mildanmidi, belingning nozikligi qildanmidi? M. Alaviya, Xalq qo'shiqlari. (surmacho'p ma'nosida)

“**Chaqmoq**” so'zi olti leksema doirasida farqlanuvchi omonim bo'lib, “O'zbek tili omonimlarining izohli lug'ati”da “qand” va “yashin” kabi ikki ma'nosi ifodalangan bo'lib, “o't oldirish asbobi”, “telpak”, “urib yormoq”, “tishlab og'ritmoq” kabi ma'nolari berilmagan.

Misol, *Papiros chekish uchun olib yurgan chaqmog'idan boshqa yorug' beradigan bir narsa yo'q*. Oydin, Mardlik – mangulik. (o't oldirish asbobi ma'nosida)

Xomtama bo'lma, sening kavushingga ular zor emas, mo'ynado'zlar tikkan chaqmoq telpaklarni ham boshlariga urmaydilar. M. Osim, Elchilar. (telpak ma'nosida)

Bola yong'oqni chaqish uchun atrofiga ko'z yugurtirib, tosh qidirdi. “Yoshlik”. (urib yormoq ma'nosida)

Oyog'ini chaqayotgan chumolini ushlab, ko'zdan kechirdi. “Yoshlik” (tishlab, chaqib og'ritmoq ma'nosida)

“**Bo'z**” omonimi olti leksemali omonim hisoblanib, “O'zbek tili omonimlarining izohli lug'ati”da to'rt leksemali omonim sifatida talqin qilingan. Lug'atda “mato”, “maysa”, “ekin ekilmaydigan yer” va “kulrang” ma'nolari berilgan, “o'smir” va “yig'i” ma'nolari esa kiritilmagan.

Misol, *Unutmoq ham shunchami, Dunyoto'ldibo'zimga*. M. Yusuf, Uyqudagiqiz. (yig'ima'nosida)

Ko'pchiligimizjangko'rmaganbo'zyigitedik. B. Imomov, Xormang, quroldoshlar. (o'smir ma'nosida)

Ushbu tahlilimiz davomida “O'zbek tili omonimlarining izohli lug'ati” va “O'zbek tilining izohli lug'ati”, shuningdek, boshqa o'quv qo'llanmalardagi to'rt va undan ortiq leksema doirasida farqlanuvchi omonimlarning qo'llanilish darajasiga va miqdoriy hissalarini tahlil qilishga va lug'atlar o'rtasidagi tafovutlarni farqlashga harakat qildik. Bunday tahlillarni davom ettirish tilshunosligimizda bo'lib turgan o'zgarishlarni vaqtda anglash, shu bilan birga, ayrim kamchiliklarni bartaraf qilib, lug'atlarimizni yanada sifatli yaratish uchun asos bo'ladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR:

1. O'zbek tilining izohli lug'ati. – T.:O'zbekiston milliy ensiklopediyasi, 2006.
2. Sh. Rahmatullayev. O'zbek tili omonimlarining izohli lug'ati. T.: O'qituvchi, 1984.
3. U. Tursunov. Hozirgi o'zbek adabiy tili. Toshkent. O'zbekiston.1992.
4. M. Mirtojiyev. O'zbek tilida polisemiya. Toshkent. Fan. 1975.
5. Sh. Shoabdurahmonov va boshqalar. Hozirgi o'zbek adabiy tili. Toshkent. O'qituvchi. 1980.

УДК 811.161.1(075.8)

Саримсакова Гулчехра Мурадовна
Ташкентский государственный педагогический университет
(Ташкент, Узбекистан)

ПРИМЕНЕНИЕ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ-СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье поднимается важность и значение игр и упражнений, так как они дают хорошие результаты только в сочетании с другими методами. А дидактические игры помогают студентам быстро осваивать знания, применять их на практике, пользоваться ими в разных условиях.

Ключевые слова: дидактика, игровые технологии, индивидуальный подход, коммуникативные умения, мотивация, общение.

Annotation: the article raises the importance and significance of games and exercises, as they give good results only in combination with other methods. And didactic games help students quickly master knowledge, put it into practice, use it in different conditions.

Keywords: didactics, gaming technology, individual approach, communicative skills, motivation, communication.

Возросшая за последнее время роль Узбекистана не только на политической арене, но и в мировой экономике обуславливает повышающийся интерес к изучению русского языка. Все больше и больше иностранных граждан приезжают в Узбекистан с целью получения образования, в частности, туркмены, китайцы, индийцы, турки, обучаются также студенты из Российской Федерации. Повышенный интерес к изучению русского языка стимулирует развитие и совершенствование методов и приемов преподавания русского языка.

В Узбекистане русский язык не изучается как иностранный, а является языком родным и межнациональным. Обучение русскому языку иностранных студентов – это процесс накопления и развития знаний о системе языка, формирования и совершенствования коммуникативных умений в разных сферах речевого общения. В нем особое значение приобретет выбор методической технологии, способствующий повышению мотивации в усвоении языкового и речевого материала. Применение игровых технологий в педагогическом процессе, несмотря на свою актуальность в настоящее время, проблема не новая. Исследованием игры как психологического, философского, социального феномена занимались Ф. Шиллер, Й. Хейзинга, Г.-Х. Гадамер, З. Фрейд, Ю.М. Лотман, С.Л. Рубинштейн и многие другие. Одним из первых игру как педагогическое явление проанализировал Ф. Фребель. Несмотря на всеобщий научный интерес, однозначного определения понятия «игровая технология» в исследовательской литературе не выявлено. Игровые методы и приемы позволяют освоить и закрепить новые знания не традиционным методом зазубривания и многократного

повторения, а с помощью активных, вызывающих повышенный интерес и дополнительную мотивацию действий. Применение игровых технологий важно при обучении русскому языку иностранцев-студентов. Иностранные студенты, приступая к изучению русского языка, оказываются в сложной и даже стрессовой ситуации. Полностью меняется окружение, языковая среда, необходимо принимать во внимание и психологическую, социальную, культурную адаптацию, привыкание к новым условиям жизни. Все это способствует снижению коммуникативной активности. Игровые задания помогают создать на занятии особую атмосферу, способствующую творческому развитию студента, снять языковой и психологический барьер, воссоздать условно-реальную речевую ситуацию для развития коммуникативных навыков. О значительном интересе педагогов к игровым методикам на уроках русского языка как иностранного свидетельствует и большое количество учебных пособий для преподавателей с методическими и обучающими играми. При этом необходимо понимать, насколько интересными, разнообразными могут игры сделать процесс обучения русскому языку. Игры дают возможность на практике эффективно реализовать современные методы обучения, их требования: максимально увеличить время, в течение которого обучающийся говорит на занятии; минимизировать время, в течение которого говорит сам педагог; осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту на занятии; максимально интенсифицировать методы обучения, внедряя инновационные методы работы, такие как мультимедийные средства, проектная работа.

Фонетические игры и упражнения очень полезны на различных этапах обучения русского языка (элементарном, базовом, продвинутом). В ходе анализа рекомендованных игр и упражнений, остановились на тех играх, которые могут быть использованы на любом этапе. При этом сам фонетический материал будет постепенно усложняться.

1. Смотри, слушай и говори

Преподаватель показывает студентам карточку с согласным звуком и называет гласный. Студенты хором произносят слог. Можно усложнить задание, предложив студентам вспомнить слова с таким слогом.

2. Отгадай букву

Один из студентов (ведущий) выходит из аудитории, остальные задумывают букву. Когда ведущий входит, ему называют слова, в которых есть эта буква. Задача ведущего – назвать загаданную букву. В случае правильного ответа он сам выбирает следующего ведущего.

3. Ушки на макушке

Ведущий – один из студентов. Преподаватель называет слова с изучаемым звуком. Студенты по одному повторяют их. Задача ведущего – следить за правильностью произношения. Всякий раз, когда ведущий слышит ошибку, он подает условный сигнал, например, хлопает в ладоши. На доске можно написать имена участников и подсчитывать количество штрафных очков. Выигрывает тот участник, который набрал их меньше всего.

4. Кто больше?

Группа делится на несколько команд, затем проводится соревнование между ними. Каждая команда по очереди называет слова с изучаемым звуком,

а преподаватель подсчитывает количество слов и называет победившую команду. Для наглядности слова можно записывать на доске.

Еще один вариант этой игры – перечисление по кругу, друг за другом. Чтобы не было путаницы, студенты могут передавать друг другу мячик. Выигрывает тот участник, который назовет слово последним.

Упражнение «Игра с карточками»:

1. Возьмите два листа бумаги, напишите на них звуки, которые будете отрабатывать. Например, на одном листе пишем Ш, а на другом – Щ. Отдадим эти карточки студентам. Преподаватель произносит звуки [Ш] и [Ш'] в случайном порядке, а студент должен поднять соответствующую карточку. Разумеется, преподаватель должен говорить иностранцу, если он делает ошибку.

2. Затем преподаватель произносит слоги, например: ша – ща, шу – шу, аша – аща и т.д., а студент должен поднять карточку «Ш» или карточку «[Ш']».

Упражнение «Фонетический диктант»:

Преподаватель диктует студентам звуки, слоги, слова, а те записывают то, что слышат. Следует обратить внимание, что в упражнении «Игра с карточками» и «Фонетический диктант» при отработке согласных звуков не нужно диктовать слова, которые заканчиваются на звонкие парные согласные буквы (Б, В, Г, Д, Ж, З), т.к. при произношении на конце слова звонкие парные согласные оглушаются. Например, если будете диктовать «лук», «луг», то студент запишет «лук», «лук», потому что «луг» произносится как «лу[К]», при этом студент не сделает ошибку, т.к. это фонетический, а не орфографический диктант. Когда студент начал различать русские звуки на слух, то преподаватель уже может поменяться со студентом местами, т.е. преподаватель показывает карточку, а он произносит то, что написано. На этом этапе возникает другая проблема: студент слышит и понимает, как должен звучать русский звук, но не может его корректно произнести. Наибольшие сложности у них возникают при произношении следующих звуков: [Ы], [Й], [Ж], [Ц], [Ш], [Щ]. Таким образом, игры формируют и совершенствуют речевую активность студента, игры направлены на развитие различных видов речевой активности (диалогической, монологической, устной и письменной).

Нельзя забывать и то, что игра и упражнения – естественная потребность в любом возрасте. В игре студенты раскрепощаются, а, раскрепостившись, они могут и творить, и познавать в творчестве. Но не нужно забывать, что игра не должна уводить от усвоения трудных вопросов, а делать это усвоение прочным и интересным. В игровой форме удачно проходят занятия обобщающего повторения материала. Известно, что интерес к учебной деятельности у обучающихся резко возрастает, если они включены в игровую ситуацию. В игре действуют не по принуждению, а по внутреннему побуждению.

В заключение следует отметить, что обучение русскому языку требует применения на уроке разнообразных методов. Дидактическая игра – один из них, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими методами. Дидактические игры помогают студентам быстро осваивать знания, применять

их на практике, пользоваться ими в разных условиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Понкратова Е.М., Коберник Л.Н., Омелянчук Е.Л. КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.
2. www.ru.russianschoolmk.co.uk/russian_games.html
3. Фонетика русского языка для иностранцев | Русский алфавит | Произношение звуков | Фонетические упражнения РКИ
<https://www.rki-site.ru/alfavit-fonetika-proiznoshenie.html>

Саъдуллаев Д. С.
(Ташкент, Узбекистан)

СРЕДСТВА МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ - КАТАЛИЗАТОРЫ И ПРОВОДНИКИ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ МИФОВ

Аннотация: *характерной чертой современного мифологического сознания является тот факт, что оно формируется естественным образом благодаря воздействию СМИ и массовой культуры.*

Ключевые слова: *мифологическое сознание, масскультура, мозаичность ТВ, информационный модуль.*

Annotation: *A characteristic feature of the modern mythological consciousness is the fact that it is formed naturally due to the influence of the media and mass culture*

Key words: *mythological consciousness, mass culture, TV mosaic, information module.*

Характерной чертой современного мифологического сознания является тот факт, что оно формируется естественным образом благодаря воздействию СМИ и массовой культуры. Действительно, роль СМИ в этом вопросе невозможно переоценить. Во второй половине XX века информационное воздействие открыло невиданные ранее возможности управления поведением людей, изменения их духовной жизни. В данной статье остановимся, прежде всего, не на проблемах, связанных с передачей той или иной информации или ее качества, а на проблеме воздействия этого типа передачи на сознание зрителя.

Стала уже общим местом мысль о том, что самой характерной чертой телевизионного вещания является его «мозаичность». Она заключается как в самой структуре каждого отдельно взятого канала, так и в самой системе просмотра телевизионных программ. Зритель, сидящий перед телевизором, сталкивается с той ситуацией, что перед ним разворачивается некое «представление», в котором объединяются вне всякого смыслового стержня различные информационные блоки. При этом сознание воспринимающего ориентировано не на созерцательность, а на быстрое получение информации (будь то новостная передача, или художественный текст, который должен в этом случае тяготеть к короткому и быстротекущему действию, чтобы уступить место следующему «информационному модулю»).

То обстоятельство, что мы через систему СМИ получаем поток обрывочных и случайных сведений и поэтому часто остаемся на поверхности явлений без их критического восприятия и вдумчивого осмысливания, дает основание западным исследователям называть нашу культуру тотально «мозаичной». «Мозаичность» является аналогом т.н. «клипового сознания». Феномен чрезвычайно сложный и неоднозначный. С одной стороны, использование, например, компьютерных технологий (что является одним из важнейших элементов нового мышления) основывается на соблюдении абсолютно четкой логической цепочки. С другой стороны, продукты этих

технологий, как правило, не образуют структуру: «В наше время знания формируются в основном не системой образования, а средствами массовой коммуникации. «Экран культуры» сегодня уже не выглядит как упорядоченная сеть первостепенных и второстепенных признаков, похожая на паутину или ткань. Обрывки мыслей группируются по прихоти повседневной жизни, захлестывающей нас потоками информации, из которых мы фактически наугад выбираем отдельные сообщения. «Экран знаний» можно теперь уподобить войлоку (смесь частиц знания, обрывков смысла) /1/.

Без сомнения современные процессы глобализации и информатизации объединяют мир во многом через внедрение массовой культуры, а эта культура ориентирует на развлечение, на поверхностное отношение к миру, на мелькание калейдоскопа восприятий. Она порождает особый тип мышления – «дебошный» (от лат. *dibilis* «слабый»), т.е. нечувствительный к различным метатеориям, пытающимся создать единую и цельную картину мира. Сейчас приходит новое поколение людей, изначально плохо приспособленных к тому, к чему было приучено предшествующее поколение – к строгому системному рациональному мышлению. Массовая культура, которую несет экранная культура, во многом размывает эталоны рационализма. Это одновременно имеет и положительную, и отрицательную сторону. Вместо традиционного привычного рационалистического мышления приходит новое, основанное, прежде всего, на образном восприятии мира. Рациональное на экране компьютера преподносится зрителю в форме образов. Остается только вопрос, насколько эти свойства ориентируют человека на слияние понятийного и образного. Новое сознание во многом соотносится с так называемым *мифологическим сознанием*, с тем его типом, когда логическая составляющая окончательно не отделилась от эмоциональной области. В этом случае мы можем наблюдать в содержании этого сознания нерасчлененность понятия субъекта и объекта, предмета и знака. Мифологическое сознание выступает здесь в знаково-символической форме.

Современные философы и социологи считают, что «железная клетка рациональности» заменяется «резиновой». Этот факт есть, по сути, реакция на кризис рационализма и, главным образом, на попытку рационального целостного осмысления мира. Научная мысль столкнулась с фактом, что ни одна существующая концепция не в состоянии объяснить мир в его совокупности. Именно по этой причине к середине XX века наблюдается обращение на различных культурных уровнях к идеям фрагментарности, нониерархии, нонселекции и пр., идеальным структурным воплощением которых являлась экранная культура. Поразительно, но самое простое переключение каналов телевизионного вещания есть уже постмодернистский акт. Постмодернизм, ставший одной из основных мыслительных стратегий современности, появился как форма самозащиты от академической среды, после чего он становится почти неуязвимым. Постмодернистские концепции выразили собой тенденцию разрушения «старой» культуры как системы отдельных локальных культур и создания на этой базе иного образования, основанного на неизмеримо более широком коммуникационном пространстве с одновременной фрагментаризацией восприятия культуры отдельным

человеком.

Подобная мозаичность, безусловно, формирует особый тип восприятия. Это восприятие, рожденное СМИ, становится постепенно фундаментальным для человеческого сознания. Оно уже не может уступать иному, рожденному от общения с реальностью. Новое мозаичное сознание вытесняет традиционное. Что при этом кардинально меняется? Реальность по отношению к её отражению становится вторичной. Всё меняется местами. Первичным оказывается отражение, а не реальность её породившая. Ситуация сравнима с реакцией ребенка, когда он впервые видит тот или иной настоящий предмет и говорит, что он совсем не похож на него, т.е. на предмет, который он видел на рисунках и в мультфильмах (несколько с натяжкой, но можно говорить и о современных компьютерных играх – Д.С.). Так складывается новый современный миф. Миф, который лежит в основе способа восприятия мира. Сила же мифов заключается в их фрагментарности и изменчивости, в эмоциональном воздействии на психику человека.

Все человеческие убеждения напрямую зависят от информации, которую они получают через СМИ. Развивается то, что можно назвать «автоматическим конформизмом». Социальная маска – persona, заменяет «подлинное Я». Человек перестает быть самим собой, он полностью усваивает тот тип личности, который ему предлагают модели культуры, и полностью становится таким, как другие, и каким они его ожидают увидеть. Человек, который уничтожил свое индивидуальное «Я» и стал автоматом, идентичным с миллионами других автоматов вокруг него, не испытывает больше чувства одиночества и тревоги. Однако цена, которую он платит, велика – это потеря самого себя, полная потеря индивидуальности и растворенность в «массовом сознании». Взамен он получает иллюзию благополучия и спокойствия, превратившись в «конформного» автомата. Человек уже не ощущает собственной изолированности и тревоги, но за это приходится платить утратой своей личности.

СМИ становятся той силой, которая формирует уровень сознания и мышления населения не только страны, но и мира. Механизм подобного информационного управления сводится к потаканиям слабостям человека, создания иллюзий в его сознании. В силу высокого современного уровня развития СМИ, именно они являются катализаторами и проводниками идеологических мифов, создавая ситуацию глобализационного взрыва.

Структура возникновения современного информационного пространства такова – любое событие имеет отражение, а событию в свою очередь предшествует некая мифологическая модель этой ситуации. Таким образом, миф транслируется в виде происшедшего только сейчас события. Это совершенно новая форма его функционирования – создается впечатление, что всякая идеология отсутствует, а это самая главная иллюзия, позволяющая внедриться мифологическому сознанию со своей идеологией. Идеологическое воздействие тогда максимально эффективно, когда его присутствие не замечается. Благодаря этому есть возможность создания «виртуальной» реальности, с заведомыми искажениями. Человек погружается в некое искусственно созданное информационное пространство, которое не является прямым отражением реальности. Изначальный идеологический

посыл, отраженное информационное поле создают почву для формирования мифологического мышления. Современная ситуация выглядит весьма парадоксально: есть идеология, но она невидима и неосязаема в силу ее фрагментарного воспроизводства со стороны человека. Она словно дается неким пунктиром, логику направления которого невозможно понять, но идеология меж тем существует и она действенна как никогда. Гениальность современной находки заключается в том, что человек более не видит связей между информационными сообщениями. Если раньше, например, при существующей идеологической тоталитарной системе достаточно было заронить тень сомнения, хотя бы в какой-то ее части, как под сомнение попадала вся страна. Разрушение одного из мифов влекло за собой крах всей системы, как это было, например, с идеологией в СССР. Сейчас ситуация иная: если одно дискредитирует себя, то система отнюдь не рушится, а продолжает существовать дальше. Эклектика, существующая в сознании человека, становится главным организующим принципом. Она порождает ситуацию, когда мы бессильны разрушить мифы, в том числе и политические.

Если говорить о конкретном содержании основного идеологического мифа, то ведущими в современном обществе является неолиберализм. Основные современные мифы связаны с такими понятиями как демократические ценности, рыночные отношения, правовое государство и т.д. С одной стороны, прекрасные ориентиры, но превращенные в тотальную идеологическую экспансию, теряющие собственный смысл и становящиеся своей противоположностью. Ради установления «демократии» можно попираť её же принципы. Свобода личности, демократия и пр. превращаются в орудие установления тотальной мировой власти. Это важнейшая составляющая укрепления нового порядка. Подобные противоречия в этой ситуации уже никак не волнуют широкие слои населения. В силу того, что миф нечувствителен к рациональным аргументам, его нельзя отрицать с помощью доказательств. Человек оказывается в ситуации внешне самостоятельных и не связанных мифов, подчас противоположных. Как, например, попрание прав личности ради установления её же прав. Одно может совершенно спокойно существовать рядом с другим, и человек будет верить в реальность того, что это возможно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973.
2. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985.
3. Саъдуллаев Д. С. Право языка как неприкосновенной сущности. Ташкент, 2010.

УДК 811.161.1(075.8)

Узакова Малохат Халиловна
Ташкентский государственный педагогический университет
(Ташкент, Узбекистан)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье поднимается важность и значение изучение словообразования в школе, так как это позволяет учителю развивать словарный запас школьников, научить орфографически правильному письму, связанной письменной и устной речи.

Ключевые слова: грамматика, графический диктант, корень, основа, словообразование, словообразовательный анализ.

Annotation: the article raises the importance and importance of the study of word formation in school, as this allows the teacher to develop the vocabulary of schoolchildren, to teach spellingly correct writing, coherent written and oral speech.

Keywords: grammar, graphic dictation, root, basis, word formation, word-formation analysis.

Грамматика представляет собой формальную систему, состоящую из морфологии, синтаксиса и словообразования, которые можно назвать подсистемами грамматического строя языка. Однако знания грамматики, т.е. знания правил и форм изучаемого языка, недостаточно для осуществления коммуникации. В методике преподавания русского языка изучение грамматики не выделяется в самостоятельное направление работы. Она вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, то есть через практику в речи. Перед учащимся на уроке ставится задача выразить определённую мысль или идею, а грамматика становится лишь инструментом её осуществления.

Как известно, работа по словообразованию в школьном курсе организуется по трём группам понятий:

- 1) понятиями, связанными со структурой слова;
- 2) понятиями, связанными с механизмом образования слов;
- 3) понятиями, связанными со словообразовательным и морфемным анализом слов.

В ходе анализа выявлены следующие принципы преподавания словообразования в школе: экстралингвистический принцип, функциональный принцип, структурно-семантический принцип, принцип внутриуровневых связей, нормативно-стилистический принцип, общеметодический принцип. Экстралингвистический принцип проявляется в связи с сопоставлением единиц словообразования с реалиями. Так выделение корня возможно только при определении его лексического значения и при подборе родственных слов, функциональный принцип проявляется при определении функции морфем быть строительным материалом в составе слова, структурно-семантический принцип рассматривает морфему с точки зрения её структуры, т.е. фонемного

состава, простоты и сложности и т. д., и сточки зрения значения (н-р, суффикс –тель- указывает на лицо и на предмет). Принцип внутриуровневых связей определяет связь между морфемами (словообразовательный тип, значение), межуровневых связей – связь, например, с морфологией, если говорить о способе образования определённой части речи. Нормативно-стилистический принцип учитывает нормы при образовании слов (н-р, колдовство а не колдование). Наконец последний общеметодический принцип, исторический, учитывает изменение морфем с точки зрения времени (чередования, переразложение, наращение, опрощение и т.д.). К частнометодическим принципам словообразования относятся:

- структурно-словообразовательный;
- лексико-словообразовательный;
- мотивационный.

Однако основными методами при изучении словообразования являются: слово учителя, беседа, наблюдение и анализ языковых явлений, самостоятельная работа учащихся.

В методике преподавания русского языка упражнения по словообразованию делят на 4 группы:

1) морфемные упражнения развивают у учащихся умение видеть структуру слова: выделение основы и окончания; выделение суффиксов и выяснение их значения; сопоставление слов с приставками, имеющими противоположное значение; выделение в производных словах всех составных частей; подбор родственных слов; составление с анализируемыми словами словосочетаний и предложений; выполнение графического диктанта; найдите слова, в которых приставка не выделяется;

2) словообразовательные упражнения развивают у школьников умение устанавливать структурно-семантические связи и определять способ образования искомого слова: определение, от какого слова и с помощью чего образовано данное слово; составить цепочку однокоренных слов; определить способ образования слова; подобрать однокоренные слова к слову; образование от данных слов новых при помощи приставок, суффиксов, соединительных гласных и др.;

3) упражнения, сочетающиеся с лексической работой, когда слово анализируется в составе предложения;

4) упражнения, связанные с упражнениями по орфографии: словарный диктант с выборочным или полным морфемным анализом слов; выборочный диктант на какие-либо приставки или корни с чередующимися гласными и т.д.

Изучение словообразования имеет большое теоретическое и практическое значение. Знание закономерностей словообразования русского языка, умение определять значение словообразующих морфем способствуют расширению словарного запаса, обогащению грамматического строя речи, уяснению грамматической системы русского языка. Практическая направленность изучения раздела «Словообразования» имеет большое значение для формирования правильного грамотного письма. Знание морфемного состава и основных способов словообразования помогает осуществить практическую, коммуникативную направленность обучения, выраженную в усвоении словообразовательных норм и правил употребления

языковых единиц в речи, что в целом формирует языковое чутье школьников. Кроме этого, в процессе изучения словообразования формируется интерес школьников к урокам русского языка, к строению слова, изменению его значения.

В процессе изучения словообразования необходимо опираться на общедидактические, общеметодические, а также частнометодические принципы. Методы изучения словообразовательных понятий в школе направлены на достижение основной цели – опираясь на структурно-семантическую характеристику слова, научить школьников ориентироваться в морфемной структуре слова, устанавливать способ словообразования и на этой основе развивать чувство языка, формировать орфографические навыки учащихся. Для формирования знаний об основных теоретических понятиях словообразования, о морфемной структуре слова используются различные приемы: беседа, сообщение учителя, чтение правила, показ речевого образца и т.п. Формированию основных умений и навыков школьников при изучении данного раздела способствуют различные морфемные и словообразовательные упражнения.

Словообразовательные упражнения развивают у школьников умение устанавливать структурно-семантические связи и определять способ образования искомого слова. Кроме этого увлечь школьников словообразовательными понятиями помогают лингвистические игры, шуточные стихотворения, лингвистические сказки по морфемике и словообразованию, которые позволяют в игровой форме познакомить учащихся с теми или иными языковыми понятиями. Для правильного понимания словообразовательной структуры и грамматической формы слова необходимо уметь производить морфологический и словообразовательный анализ. Однако на практике эти виды анализа не всегда разграничиваются и проводятся правильно, хотя каждый из них имеет свою задачу и свою методику.

Морфемный разбор слова преследует цель – выявить значимые части слова – морфемы – с точки зрения современного русского языка. Чтобы морфемный анализ удовлетворял современным требованиям современной лингводидактики, необходимо до разбора структурных элементов слова установить его конкретное значение и лексико-грамматическую принадлежность к той или иной части речи, а затем определить значимые части.

Последовательность (порядок) морфемного разбора:

1. Определить изменяемость – неизменяемость слова, указать часть речи.
2. В изменяемых словах выделить окончание, указать грамматические признаки.
3. Выделить основу.
4. Выделить корень путем подбора однокоренных слов.
5. Выделить суффикс и приставку (если есть).

Словообразовательный анализ имеет своей целью установить, как образовано слово в современном русском языке, каким способом, от какой основы. Следует отметить, что учащиеся испытывают значительные

трудности в ходе выполнения упражнений. Основной типичной ошибкой является указание в качестве производящей основы не ближайшего слова, а слова, начинающего словообразовательную цепочку. Словообразовательный разбор состоит только из одного, последнего звена (*обновление – обновить – суффиксальный способ*).

В процессе изучения словообразования целесообразно познакомить учащихся с этимологическим разбором. В ходе этимологического анализа слова устанавливается: исконным или заимствованным является слово, какие изменения произошли в структуре слова. Специальные исследования показывают, что этимологический анализ активизирует языковую интуицию учащихся особенно в тех случаях, когда школьнику предлагается сначала самостоятельно доказать родство предложенных групп слов (например, *мешок – мех, кость – кощей, печка – печаль – пещера и др.*); высказать свои предположения, а затем проверить свою лингвистическую догадку, обращаясь к этимологическому словарю.

Таким образом, система работы по словообразованию, использование морфемных и словообразовательных упражнений позволяет учителю развивать словарный запас школьников, научить орфографически правильному письму, связной письменной и устной речи, т.е. коммуникативным навыкам, потому что в конце XX – начале XXI вв. знание грамматики русского языка упала у большого количества людей, в том и числе у молодёжи. Учащиеся всё больше углубляются в Интернет, что-то ищут, читают, изучают, даже не подозревая того, что сами себе могут навредить. Зайдя на тот или иной сайт, их внимание не направляется на рассмотрение орфографии и поиск ошибок, им важно содержание, а знание грамматики русского языка играет очень важную роль при общении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Гаврилова Г. Ф. Изучение грамматики русского языка в школе.- Ростов-на-Дону, Феникс, 2007.
2. Литневская Е. И. Об изучении словообразования в средней школе. – Рус. словестность. – 2005.- № 4.

УДК: 811.111

Умарова Дилфуза Батыралиевна
Национальный институт художеств и дизайна имени К. Бехзода
(Ташкент, Узбекистан)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье представлено проблемы современного русского языка в последнее десятилетие ушедшего века, а также отмечено выразительные перемены в языковой жизни. Автор рассматривает одну из них - более свободное обращение со словом и эта свобода обнаруживается не только в речах митинговых ораторов и политических деятелей, не только под пером журналиста, но и в повседневной речевой практике обычных носителей русского языка.

Ключевые слова: сленг, варваризмы, словарь, жаргон, экспрессия, словообразование, заимствованные слова.

*Umarova Dilfuza Batyralievna
National institute of Fine Arts and design named after K. Behzod
(Tashkent, Uzbekistan)*

THE PROBLEMS OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: The current article represents problems of modern Russian language in the last decade of the century and it is also noted expressive changes in language life. The author considers one of them - free circulation with a word and this freedom is found not only in speeches of meeting speakers, political figures and journalist, but also in daily speech of common native speakers.

Keywords: slang, barbarisms, dictionary, slang, expression, word formation, borrowed words.

Последнее десятилетие ушедшего века отмечено переменами в языковой жизни. И одна из них - более свободное обращение со словом. Эта свобода обнаруживается не только в речах митинговых ораторов и политических деятелей, не только под пером журналиста, но и в повседневной речевой практике обычных носителей русского языка.

Литературная норма стала более терпимой и к просторечному обороту, и к жаргонному слову, и к новым иноязычным заимствованиям.

Какие же особенности характеризуют функционирование современного русского языка в конце XX века?

Во-первых, никогда не был так многочислен и разнообразен (по возрасту, образованию, служебному положению, политическим, религиозным, общественным взглядам, по партийной ориентации) состав участников массовой коммуникации.

Во-вторых, почти исчезла официальная цензура, поэтому люди более свободно выражают свои мысли, их речь становится более открытой, доверительной, непринужденной.

В-третьих, начинает преобладать речь спонтанная, самопроизвольная, заранее не подготовленная. Если же выступление и было подготовлено (даже написано), то стараются говорить, а не читать. Об этом свидетельствуют выступления государственных деятелей всех рангов, депутатов, политиков, ученых по телевидению, на различных встречах, диспутах, конференциях, переговорах.

По мнению многих специалистов, на сегодняшний день «общество и нация теряют ценности и нравственные ориентиры, и соответственно язык – ориентацию в поле смыслов и стилей». Мы впитываем информацию из окружающего нас мира. И чтобы яркая картина положения лексической безграмотности сложилась в умах, мы ознакомимся с **противниками русского слова**. Первый враг русскому языку является перед нами страшный и коварный, проникающий в сокровенные уголки душ, мешающий передавать возвышенные чувства – **молодежный сленг**.

Не менее важным противником можно назвать **бедность словаря**. Ушли из речи пословицы и поговорки, фразеологизмы, крылатые слова. Беда, что словарный запас людей может вскоре достигнуть минимума и состоять **из жаргонизмов и нецензурной брани. Слова – паразиты**. Паразит по природе своей вредоносен и пользы никакой не приносит. Всю жизнь человек боролся с паразитами в огороде, в организме, а с самым главным злодеем все никак справиться не может. **Варваризмы**. Прозвище таких слов уже говорит нам о том, что они варварски ворвались в страну и стерли подлинную ценность речевой культуры. Иностранцы вкрапления в русском тексте губят красоту слов, рожденных в нашей стране. Придумали рекламу, в каждом телевизоре, радиоприемнике, компьютере звучат рекламные ролики, слоганы, двигая людей к покупкам, поступкам. Вы видите, со сколькими **актуальными** проблемами придётся столкнуться родителям (скоро – нам!) при воспитании детей? Необходимо помнить, что именно через язык в обществе осуществляется связь поколений. «Сын всегда говорит языком отца своего», поэтому особенно страшно за детей, слушающих изо дня в день скверную брань. Когда такие дети вырастут, им будет трудно создать свой семейный очаг, где был бы уют, где было бы хорошо им самим и их детишкам. Такие дети могут стать причиной бед для своей семьи и для самих себя.

Можно назвать традиционным, вечным спором отцов и детей, у которых сегодня не только не совпадают критерии оценок окружающего мира, но еще и радикально различаются фоновые знания, т.е. знания реалий и культуры.

Семья состоит из множества ниточек, они сплетаются между собой при помощи средств выразительности и лексики, которые используются в семейных разговорах. Для того чтобы мать нашла подход к дочке, жена мудрым словом с глубоким смыслом смогла сгладить семейный конфликт нужно правильно обращаться с родным языком. Этому мудро учит нас русская народная сказка. С молоком матери дитя впитывал музыку народной сказки. Слова-то какие находил народ мягкие, добрые...

Одной из проблем является **молодежный сленг**, в том числе и школьный. Сленг – это пласт речи и, следовательно, письменно специально не фиксировался. Поэтому, рассказывая о сленге прошлого, приходится опираться на художественную литературу, мемуары и устные воспоминания.

Проникнув во многие сферы языка, сленг становится средством создания своеобразной экспрессии в литературе и кино и, главное, существенной частью повседневного языкового общения. Иногда некорректное использование просторечной и жаргонной лексики может нарушить коммуникацию, обидеть и даже оскорбить собеседника, вызвать определенную реакцию со стороны взрослых. К сожалению, подростки не всегда чувствуют неуместность того или иного словоупотребления.

Существуют социально широкие и социально узкие источники пополнения молодежного сленга. Пути и способы образования молодежного жаргона весьма разнообразны. Например, словообразование, создающееся при помощи суффиксации, чаще передающих экспрессию грубости, пренебрежительности, ироничности: *кликуха, заказуха, спокуха (-ух), журналюга, общага, тюряга (-юг, -аг, -яг)*.

Прижилось и в семье, и в школьном общении слово «блин», его употребляют чуть ли не ежеминутно. «Нравятся» современным школьникам и следующие слова: «круто», «норм», «тупость», «клёво», «класс». И уж совсем ужасное слово: «пипец»!

Большой вред приносит и реклама. Особенно беспокоит реклама в интернете, где она появляется спонтанно, и часто её невозможно закрыть. На телевидении реклама настолько навязчива, что хотя большинство опрошенных говорят, что не смотрят ее, но они продолжают почти все слоганы, которые им предлагаются: *Есть перерыв... есть киткат; M&M's... в любом месте веселее вместе; Не тормози... сникерсни; Ваниш – розовый цвет... доверься ему и пятен нет.* Речь культура язык учащийся

Реклама делает современное общество обществом потребления. А вечные ценности, такие, как дружба, долг, любовь к ближнему, внимательность и терпимость к окружающим, бережное отношение к языку у нас становятся не в чести. Засорение устной и письменной речи различного рода **ЗАИМСТВОВАННЫМИ СЛОВАМИ**, которые всё шире используются не только в рекламе и названиях торговых организаций, но также и в бытовом общении, и в выступлениях общественных и политических деятелей.

К сожалению, никаких действенных мер для противодействия этому процессу сегодня не принимается, так как его опасность как информационной угрозы еще должным образом не воспринимается. А напрасно. Эта опасность вполне реальна, и она нарастает. Частичным решением проблемы может стать употребление заимствований в том случае, если это необходимо, но там, где можно употребить русские слова, без ущерба значению, не злоупотреблять.

Об умственном здоровье народа и общества можно судить по состоянию его языка – чем язык беднее, тем ниже умственное развитие его носителя. Что такое – язык? Прежде всего, это – система знаков для передачи информации. Речь – система звуковых знаков. Существует речь внешняя и внутренняя. Внешняя – проявление мыслей, внутренняя – общение человека с самим собой. Эта внутренняя речь является тем инструментом, с помощью которого осуществляется мыслительный процесс. Благодаря этому свойству язык участвует в осуществлении высших психических функций человека, а именно: усвоении информации, возведении её в памяти, анализе информации и выработке решений. А также язык является средством накопления и

передачи из поколения в поколение и из эпохи в эпоху социального опыта, информации о мире, культурных норм и традиций. Ф. Достоевский писал: «Язык есть, бесспорно, форма, тело, оболочка мысли... Чем богаче тот материал, те формы для мысли, тем буду я...отчётные для себя и для других, понятнее себе и другим».

Мы ясно ощущаем, что живём в новом стиле, но либо абсолютно не понимаем, либо это кому-то выгодно, чтобы бессмыслица идей и словесная безвкусица портили многие благие намерения. В сознание каждого человека – от школьника до предпринимателя – должна присутствовать мысль, что через язык вырождается человек. Получается так, что слова-паразиты, варваризмы, слоганы, пришедшие упростить высказывание, исковеркали речь и изменили значения.

Следует отметить, как прискорбно язык наш за последние два десятилетия «обзавелся» всевозможными: как бы, типа того, вроде как. И муж, который всегда был просто «мужем» и звучал гордо, с появлением этих слов, спустился на нижние ступеньки социальной лестницы. Жена при знакомстве с новыми людьми объявила: «Знакомьтесь, это как бы мой муж!», принизив, тем самым, значение его в её жизни. Возможно, ли построить счастливую личную жизнь между «как бы мужем» и «вроде женой»?

Так же приходя в серьёзную организацию встретить человека, который, протянув руку, представляется: «Ну, я здесь типа директор». Можно быть заместителем директора, исполняющем его обязанности, но – «типа»?! Разве можно довериться этому человеку?

Всякое счастье рождается от качества мысли – слова – дела. Общество замыслило решение демографической проблемы, желая своим гражданам прежде всего личного семейного счастья, и продолжает вести антисемейную пропаганду большинством доступных речевых средств.

В погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы, мы всё больше теряем свою самобытность, в том числе и в языке, ибо язык отображает образ жизни и образ мыслей. Как следствие этого потеря интереса к родному (русскому) языку, русской литературе и культуре, косноязычие, снижение грамотности и языковой и общей культуры. Нужно гордиться своим родным языком, который доверен нам нашими предками, который хранит традиции.

Многие факты русского языка свидетельствуют о том, что он есть для нас не просто лингвистическая система, одна из многих, он жизнь, освещённая божественным светом. В нем запечатлена миссия русской нации, что подтверждает И.С. Тургенев словами: «...Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ирзабеков Василий (Фазиль)
2. ТАЙНА РУССКОГО СЛОВА. Заметки нерусского человека. – Даниловский благовестник, 2009 г. с. 35.
3. Ирзабеков Василий (Фазиль)
4. РУССКОЕ СОЛНЦЕ, или Новые тайны русского слова, – Даниловский благовестник, 2011 г. с. 37–39, 65, 107–108, 114–115.

5. Крысин Л.П. Язык в современном обществе. Книга для внеклассного чтения. 8–10 классы. «Просвещение», 1977. с. 1–15, 25–29.
6. Открытые уроки по курсу «Русский язык»: 5–11 класс. / Сост. Е. В. Васильева, Т. И. Канина, О. Е. Жиренко. – 5 издание, 2008. – (Методическая библиотека) с. 10, 31.
7. Русский язык как духовный и культурный собиратель нации: Сборник трудов межрегиональной научно-практической конференции, посвящённой 200-летию со дня рождения Н. В. Гоголя. В 2 т. Т.2 /Под ред. Е.П. Бельчиковой, Илюхиной Н. А. и др. – Самара: ООО Издательство «Книга», 2009. с. 54–59, 123–145.

Холмурадова Жамила
(Тошкент, Узбекистан)

ХОРАЗМ ДОСТОНЛАРИНИНГ ЭТНОМАДАНИЙ ТАВСИФИ

Аннотация. Мақолада Хоразм достонларининг этномаданий хосланиши ва турлари хусусидаги фикрлар атрофлича изоҳланади.

Калит сўзлар. Этномаданий, Хоразм, фольклор, достон, жанубий, шимолӣй, лисоний, бадий, лексика, адабий, тил, стилистик, адабиётшунослик, тилшунослик.

Аннотация. В статье комплексно комментируются мысли о особенностях и типах хорезмских поэм.

Ключевые слова. Этнокультурный, Хорезм, фольклор, поэма, южный, северный, языковой, художественный, лексика, литературный, язык, стилистический, литературоведение, языкознание.

Annotation. In this article the ethno cultural peculiarities and types of Khorazm's epics are clarified.

Key words. Ethno cultural, Khorazm, folklore, epics peculiarities, south, north, linguistic, literary, lexica, language, literature, linguistics

Ўзбек халқ оғзаки ижоди намуналарини ёзиб олиш асримизнинг иккинчи чораги, аниқроғи, 30-йиллардан бошланди. Бу даврда фольклор асарлари ҳуқумат томонидан уюштирилган комплекс экспедиция ходимлари томонидан ёзиб олинди. Уларнинг таркибига адабиётшунос олимлар, шоир ва ёзувчилар киритилган эди. Ўз-ўзидан маълумки, халқ оғзаки ижоди намуналарини ўрганиш дастлаб адабиётшунослик нуқтаи назаридан олиб борилди. Фольклор асарларини тилшунослик аспектида ўрганиш нисбатан кейинроқ бошланди. (1)

Хоразм ўлкаси юксак маданият ўчоқларидан биридир. Мазкур ўлка географик жиҳатдан шундай бир тарзда жойлашганки, уни ўзбеклар яшайдиган асосий ҳудуддан каттагина масофа ажратиб туради. Шу сабабдан ҳам Хоразм ўзбекларида шарқий ҳудудда жойлашган ўзбеклар билан бўлган алоқа ва аралашувга қараганда воҳанинг ўзида ёнма-ён яшайдиган туркманлар билан, хусусан, аҳоли ҳали Кўҳна Урганч атрофида Амударёнинг эски ўзани бўйлаб ғарбий ҳудудида макон тутган (XVII асргача) даврларда эса озарбайжонлар билан бўлган алоқа ва аралашув анча кенг доирани ташкил этган. Ана шу ёнма-ён яшаш ва ўзаро алоқалар бу ўлкада истиқомат қилувчи ўзбекларнинг маданий ҳаёти саҳифаларида сезиларли даражада из қолдирган. Хоразмда тарқалган достонларнинг Ўзбекистоннинг бошқа жойларида оммалашган эпик асарларга ўхшамай, кўпроқ туркман ва озарбайжон достонларига ҳамоҳанг келишининг асосий сабабларидан бири ҳам ана шунда. Бироқ шуни унутмаслик керакки, Хоразм ўзбеклари, шарқий ҳудудда яшовчи ўзбеклардан ҳам мутлақо ажралиб қолган эмас, балки улар билан яқиндан алоқада бўлган. Хоразмга хос бир қатор сюжетларнинг («Юсуф билан Аҳмад», «Ошиқ Ғариб ва Шоҳсанам», «Хирмондали» ва бошқалар) Ўзбекистоннинг бошқа ерларида яшовчи бахшилар репертуарида бўлиши ва

аксинча бўлган ҳоллар юқоридаги мулоҳазани батамом тасдиқлайди.

«Гўрўғли» туркуми дostonлари Хоразм воҳасида шундай кенг ёйилганки, бу ерда унинг шаҳобчаларидаги шеърларидан бирор парчани билмайдиган кимса топилмади десак, муболаға қилмаган бўламыз. Шу сабабдан бўлса керак, проф. М. Саидов ҳақли равишда: «Ўзбек халқи орасида бу эпосни, аввало Хоразмдан ахтариш керак» деб ёзади. (2)

«Гўрўғли» туркумига кирувчи дostonлар ҳам «Ошиқ» туркуми дostonлари каби қўлёзма дostonларга бориб тақалиши сабабли, ҳажми анча ихчам, узоғи билан 2,5-3 соатга мўлжалланган. («Ошиқ Ғариб ва Шоҳсанам», «Хурилиқо ва Ҳамро»).

Таъкидлаш лозимки, Гўрўғли туркуми дostonларининг фанга 40 дан зиёди маълум бўлгани ҳолда, улар алоҳида-алоҳида олинганда ҳажман жуда кичик, яъни 25-30 саҳифани ташкил қилади. Шу сабабли, биз ўз мавзуимизни кўпроқ мисоллар орқали ёритиш мақсадида иккита дoston. («Хирмондали», «Қирқ минглар») тилига мурожаат қилишни лозим топдик.

Маълумки, Хоразмда лисоний жиҳатдан ўзаро фарқланувчи иккита шева бор: ўғуз ва қипчоқ шевалари. Хоразмнинг жанубий қисмида яшовчи аҳолининг тили ўғуз, шимолий қисмидаги аҳолининг тили эса қипчоқ шевасидир. Ушбу лисоний хусусиятга асосланган ҳолда Хоразм дostonчилиги ҳам иккита анъана асосида ўрганилади:

1. Жанубий Хоразм дostonчилиги анъаналари. Унинг маркази шартли равишда Хива бўлгани ҳолда, Ҳазорасп, Боғот, Янгиариқ, Қўшқўпир, Урганч, Ҳонқа, Шовот, қўшни Тошовуз вилоятининг Илонли, Қўҳна Урганч, ҚҚАРнинг Тўрткўл, Элликқалъа туманларини қамраб олади. (2) Бу ерда тарқалган дostonлар соф ўғуз лаҳжасида ижро қилинади: *Шу вақтда бевори душман (к>ғ) галса хабар (е>а) бариш учун коровулда (т>д) дурган, Гўрўғлининг икки йигити ҳам от солиб қолди.* (Бола бахши-Х.3-бет). Музикаси Хоразмнинг қадимги куйлари, мақом йўллари билан чамбарчас боғланган.

2. Шимолий Хоразм дostonчилиги анъаналари. Унинг маркази шартли равишда Манғит шаҳри деб белгилангани ҳолда, Гурлан, ҚҚАРнинг Амударё, Беруний, Хўжайли, қўшни Тошовуз вилоятининг шимолий туманларини ўз ичига олади. Шимолий Хоразм дostonлари Жанубий Хоразм дostonларига нисбатан кейинроқ ривожланганлиги сабабли, улар ўртасида устоз-шогирдлик анъанаси мавжуд.² Жумладан, Шимолий Хоразмда маҳаллий шева қипчоқ лаҳжаси ҳисобланса, дostonларнинг насрий ўринларида қипчоқ-ўғуз, назмий ўринларда ўғуз-қипчоқ лаҳжаларида ижро қилинади: *(х>қ) Хирмондали (ғ>к) Кўрўғлининг (х>қ) кораз (ў>ж) жуклагандай минип, «ўнеирип, (к>ғ) гўззи оқарип, қўрқип ётти.* (Хўжёз бахши-Х.16).

*У кимса ўтурлар (т>д) дўрда
Муҳаббат очарлар (ға>а) дарда
У кимса (ў>ж) жийналган ерда
Тилни азбари (е>а) нади?*

Музиқасига эса, Хоразмнинг қадимги куйлари, мақомлари сингишиб кетган бўлиб, нисбатан мустақил куйларга эга эканлиги сезилади.

Хоразм дostonчилиги мактаби бир қанча хусусиятлари билан ажратиб туради. Бунинг сабабларини тадқиқотчилар Хоразмнинг ҳудудий ўзига хослиги билан боғлайдилар. Хоразм воҳаси ҳудудий жиҳатдан бир неча халқларнинг -

Ўзбеклар, туркманлар, қорақалпоқлар, тожиклар, қисман қозоқларнинг маданияти учрашган макондир. Шу сабабли бу ернинг дostonчилари "аудиторияга қараб ўзбекча, туркманча ёки бошқа тилда куйлай олади".

Хоразм дostonлари ҳажман қисқа, мазмунли, бир вақтда ўйноқи сози, йиғлоқи нидоси билан ҳам бошқа дostonчилик мактаблари ижросидан фарқланади. Бахшилар дoston ижроси давомида тингловчининг ёши, дунёқараши, касби-корини ҳисобга олиб, ўзидан шу тингловчилар дидига, хоҳишига мос жумлаларни кўшиб, даврада жонланиш пайдо қилади ва дoston охирига қадар шу ҳолатни сақлаб қолади.

Хоразм дostonчилигида шундай жумлалар учрайдики, улар дoston жўшқинлигини, маънодорлигини, халқчиллигини оширади. Шу боис Хоразм дostonчилигининг ўзига хос тил бойлиги ифодаси мавжудки, уни алоҳида аспект сифатида ўрганиш тилшуносликининг долзарб масалаларидан бири ҳисобланади.

Хоразмнинг турли бурчакларида ижро этилаётган дostonлар, ўзига хос хусусийликка ҳам эга бўлиб, уларни бир-бири билан қоришиқ тарзда ўрганиш мумкин бўлмайди. Шу сабабли, уларнинг ҳар биттасини алоҳида маҳаллий халқ тили билан боғлаб тадқиқ этиш ўринлидир. С.Рўзимбоевнинг эътироф этишича, китоб ҳолида чоп этилган дostonларнинг "...кўпчилиги Тошкент, Бухоро, Қозон каби шаҳарларда литографик усулда чоп этилган бўлса-да, ўз услуби, лексик хусусияти, композицион тузилиши ва образлар системаси ушбу дostonларнинг Хоразм билан алоқадор эканлигини яққол кўрсатиб турибди". (3) Шунга кўра, Шимолий Хоразм дostonларининг тилини ўрганишда, хусусан, унинг лексикаси ўрганилганда бу жиҳатларга ҳам алоҳида эътибор бериш зарурлигини эътироф этиш жоиз.

Аввало шуни таъкидлаш ўринлики, бадий асарлар тилини ўрганиш масалалари узоқ пайтлардан буён мунозарали бўлиб келмоқда. Айрим масалалари узоқ пайтлардан буён мунозарали бўлиб келмоқда. Айрим тадқиқотчилар бадий асар тилини адабиётшунослик ва тилшуносликнинг услубий соҳалари сифатида ўрганиш зарурлигини қайд этадилар.

Дарҳақиқат, юқорида қайд қилганимиздек, дoston тилини ўрганиш ўта мураккаб жараён бўлиб, ундаги айрим маҳаллий шевага хос бўлган қочириқ, ўхшатиш каби сифатлаш усуллари адабий тил нормаларига унчалик ҳам мос тушавермайди. Чунончи, айрим ўринлардаги кинояли сўзлар дostonнинг ички сюжетини яққол очишда асосий восита ролини ўйнаши мумкин. Уни тўғри маънода қўллаш бахшининг ижро услубини бузиб юборишга олиб келади.

Кузатишлар мана шундай йўл тутишнинг мақсадга мувофиқ эмаслигини кўрсатмоқда. И. Қўчқортоев "Бадий нутқ стилистикаси" қўлланмасида бадий тилни тадқиқ қилишнинг мақсади хусусида тўхталиб шундай ёзади: "Бадий адабиёт тилини соф адабиётшунослик нуқтаи назаридан таҳлил этишнинг типик намуналари сифатида маълум асарга бағишланган мақоланинг охирида келтириладиган мулоҳазаларни кўрсатиш мумкин. Бу мулоҳазалар, одатда асар тилининг содда, ихчам, халқчил, ширали, образли характери тўғрисида айтиладиган умумий гаплардан иборат бўлади. Бадий нутқ адабиётшунослик нуқтаи назаридан ўрганилганда тадқиқотчининг бутун диққат-эътибори асарнинг образлар системасига қаратилган бўлади, бунинг орқасида мазкур образлар қандай лингвистик усул ва воситалар билан яратилгани, кўпинча

эътибордан четда қолади. Бадий адабиёт тили соф лингвистик муаммо сифатида қўйилганда ҳам тил воситаларининг бадий-эстетик хусусиятлари, деярли таҳлил қилинмайди"(4)

Рус олимларидан В.В.Виноградовнинг таъкидлашича, бадий асар стилистикаси адабиётшуносликка ҳам, тилшуносликка ҳам яқин турувчи, айтилиш вақтида уларнинг ҳам фарқ қилувчи алоҳида фан бўлиши зарур. (5)

М. Б. Храпченко шундай ёзади: "Эҳтимол, бадий адабиёт лингвистик стилистикасининг вазибалари ва масалалари ҳақида эмас, балки бир томондан адабиётшунослик стилистикаси билан, бошқа томондан тил стилистикаси билан узвий боғлиқ бўлган бадий нутқ стилистикаси ҳақида гапириш ўринлидир".(6) Бу фикрлар бадий асарни стилистик нуқтаи назардан ўрганишга қўйилган талаблардан биридир. Бу ҳол бадий асар тилини соф лингвистик нуқтаи назардан ўрганишни инкор қилмайди. Бадий асарда қўлланган тил воситаларининг ўрганишнинг моҳияти мазкур изланишдан кўзланган мақсаднинг характериға боғлиқдир. Изланувчи ўз тадқиқотини ўз мақсади ва хоҳишиға кўра турли йўналишда олиб бориши мумкин. Чунончи, тил тарихи мутахассиси тил фактларини тилнинг тарихий аспектини ёритишға қаратиши, услубшунос уларни ўша давр бадий нутқининг услубий хусусиятларини аниқлашға хизмат қилдириши мумкин, кимдир муайян асардаги тил воситаларини адабий тилнинг қайси шеvasига мансублигини ойдинлаштиришға бўйсундириши табиий. Бундан келиб чиқадиган хулоса шуки, бадий асарда қўлланган тил воситалари турлича мақсадға хизмат қилиши мумкин.

Ўзбек фольклоршуносларининг ишларида ҳам дostonлар лексикасига оид қайдлар йўл-йўлакай учраб қолади. Масалан, Ҳоди Зарифнинг кузатишларида шундай фикрлар бор: "Ўзбек халқ ижодида омоним, синоним ва талаффузда бир хил айтиладиган, эшитиладиган сўзлардан ижодий фойдаланишға интилиш аскиянинг мустақил бир жанр сифатида юзаға келиши ва такомилда жуда муҳим омил бўлганлигини эсласак, тўртликларда айтилиш воситалардан фойдаланиш халқ ижоди учун узоқ асрлик тажриба ва анъана эканлигига қаноат ҳосил қила оламиз". Муаллифнинг ишининг ушбу тажнисли тўртликларға тегишли таҳлилларида Э. Жуманбулбул ўғли ижодида "уради", "дое", қорасин", "қўй энди", "отади", "қопти энди", "мурути", "олмади" ва "от" каби омоним сўзлар ва баъзи бирликлардан ўринли фойдаланганлигини қайд этади. Бундай лексемаларнинг адабиётшуносликка тааллуқли таҳлилларда учраб қолиши тасодифий эмас, чунки лексемаларнинг семантикасини аниқламай туриб, тажнисли тўртликларнинг моҳиятини очиш мумкин бўлмайди.

Фольклоршунос Ҳ. Зариф таҳлил қилган дostonлар билан Хоразм дostonлари ўртасида маълум тафовутлар мавжудки, уларни тадқиқ қилиш алоҳида ишнинг вазифасига қиради.

Фойдаланилган адабиётлар:

1. Жуков В. П. Русская фразеология // Высшая школа. -Москва, 1978. - С. 141-147.
2. Саидов М. Ўзбек дostonчилигида бадий маҳорат. -Тошкент: Фан. 1969, 23- б.

3. Рўзимбоев С. Р. Хоразм дostonлари. -Тошкент: Фан. - 96 б.
4. Ўзбек халқ ижоди бўйича тадқиқотлар. Ўзбек фольклорининг эпик жанрлари. -Тошкент: Фан, 1981. 78-бет.
5. Виноградов В. В. О языке художественной литературы.- Москва: Гослитиздат, 1959. Стр-65.
6. Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек. - Москва, 1978. Стр-352.

**Худойберганов Ровшан Юсупович,
Собирова Саодатжон Тохиржон қизи
(Ургенч, Ўзбекистан)**

МАВЖУД ИМЛО ҚОИДАЛАРИ ВА ИЛМИЙ ИШЛАРДА АНТРОПОНИМЛАР ИМЛОСИГА МУНОСАБАТ

Аннотация: Мақолада мавжуд имло қоидалари ва улар юзасидан олиб борилган илмий ишлар таҳлил қилинди ҳамда айрим тавсиялар берилди.

Калит сўзлар: антропонимлар, лақаблар, вариантдорлик, элизия, имло қоидалари.

Аннотация: В этом стати была научно анализирован орфографический правила была дана некоторые советы.

Ключевые слова: антропонимия, прозвище, варианты имени, элизия, орфографические правила.

Annotation: The scientific researches which have been about orthographic rules were analyzed in this article, and was given necessary recommendations.

Key words: antroponimes, nickname, variants of name, elisive, orthographic rules.

Ўзбек адабий тили доирасида учрайдиган, адабий тил матнлари бўлган ёзма нутқда мавжуд ҳар қандай сўз муайян имловий қоидаларга бўйсунган ҳолда ёзишни талаб қилади. Бу масалада ўғай орфограммалар бўлиши мумкин эмас. Шунга қарамасдан, ўзбек адабий тилининг мавжуд имло қоидаларида, асосан, турдош сўзлар, бош ҳарфларнинг ёзилиши қоидалаштирилиб келинди, атоқли отларнинг имлоси масалалари доимо четлаб ўтилди. Бу ҳол атоқли отлар, жумладан, антропонимларнинг ёзилишида хилма-хилликни, имловий вариантлар, тўғри ва нотўғри имловий шакллари туғдираётган асосий сабабдир.

«Ўзбек орфографиясининг асосий қоидалари»нинг бирорта моддаси ҳам исмларнинг имлосига бағишланмаган ва жорий қоидаларда исмлардан деярли мисол ҳам олинмаган. Қоиданинг й ҳарфининг ёзилишига дахлдор 2-параграфда **Мирюсуф**, **Матёқуб**, **Мирҳаё** исмларида **ъ** белгисининг ёзилмаслиги, фамилия қўшимчасининг имлосига оид 49-параграфда **Тургунбоев**, **Тургунбоева** фамилиялари, ажратиб ёзиладиган сўзларга доир 58-параграфда лақаб ва мансаблар билан келган баъзи исмлар (**Исмоил қассоб**, **Абдурахим найчи**, **Азим кулол** ва бошқ.), атоқли отларнинг бош ҳарф билан бошланишига оид қоидаларнинг 63-параграфиди **Алишер Навоий**, **Ҳамид Олимжон** номлари тилга олинган, холос. Натижада антропонимларнинг имлоси билан боғлиқ бир қатор мураккаб масалалар имло қоидалари доирасидан ташқарида қолган. Чунончи: **Қувондиқ**, **Соғиндиқ**, аммо **Севиндиқ**, **Тўхтамиш** типли исмлардаги қўшимчалар, **Турсун**, **Унсун**, **Юрсин**, **Жовқач** ва **Ёвқач**, **Қорёғди** ва **Қоржовул** каби номлар, **Абдулла**, **Саъдулла** ва **Абдулло**, **Саъдулло** каби шакллар ва мана шунга ўхшаш бошқа хусусиятлар имлода вариантдорлик, имловий нуқсонларнинг юзага келишига

сабаб бўлмоқда. Ҳатто бош ҳарфлар имлосида бирорта ўзбекча исмининг, жой номининг келтирилмаганлиги ҳайратланарлидир. Бунинг ўрнига **Горький, Москва, Волга, Казбек** каби номиллий номлар далил сифатида берилади.

Таниқли ўзбек тилшунослари Ш.Раҳматуллаев ва А.Ҳожиёвлар қўшма сўзларнинг имлоси ҳақида фикр юритар эканлар, баъзи атоқли отлардан ҳам мисол келтиришади. Чунончи, **Ёрилтош, Уртўқмоқ, Очилдастурхон** (эртақ номлари) **Кўчабоғи** (топоним), қўшма сўзларнинг имло қоидаларида эса **Мирзачўл, Янгийўл, Каттақўрғон, Сирдарё, Қорабулоқ, Олтинкўл, Тўрткўл, Хўжақишлоқ** топонимлари қисмларининг қўшиб ёзилиши, **Урта Осиё, Кичик Осиё, Эски Тошкент, Урта Чирчиқ, Қуйи Чирчиқ** номларида қисмларнинг ажратилиб ёзилиши қоидалаштирилган, аммо муаллифлар антропонимиядан бирорта мисол ҳам келтирмайдилар. Ҳолбуки, ўзбек тилидаги қўшма исмлар бир неча минглаган сўзни ташкил қилади. Антропонимларнинг имлосига бу муносабатнинг сабаби исм компонентларининг доимо қўшиб ёзиш қабул қилинганлиги бўлса керак.

А.Ҳожиёвнинг «Ўзбек тилида қўшма, жуфт ва такрорий сўзлар» номли ишидаги маълумотларга қараганда, ушбу муаллиф антропонимларни умуман сўз, қўшма сўз деб ҳисобламайди, деган хулосага келиш мумкин. Китобнинг барча саҳифаларида, бирор жойда исмларнинг фактлари мисол сифатида олинмайди. Ҳаттоки, «Қўшма от» сарлавҳали мулоҳазаларда ҳам қўшма исмлар четлаб ўтилади, улардан бирорта ҳам мисол келтирилмайди.

Китобга илова тарзида берилган «Ўзбек тилида қўшма, жуфт ва такрорий сўзлар имлоси» қисмида ҳам қўшиб ёзиладиган қўшма сўзлар ҳақида гап кетганда, баъзи гидроним ва топонимлар келтирилади, масалан: (Янгийўл, Сирдарё, Олтинкўл ва бошқ.), аммо исм материалларига мурожаат қилинмайди.

Ўзбекча исм ва фамилиялар имлоси, бу борадаги нуқсон ва чалкашликлар, ана шу туфайли антропонимлар имлосида юз бераётган имловий вариантлар юзасидан кенг фикр юритилган ишлардан бири жамоавий муаллифлар томонидан ёзилган «Исм ва фамилиялар имлосига доир» номли мақоладир. Биз ушбу мақолада исмлар имлоси ҳақида билдирилган фикрларга эмас, балки унда ўз ифодасини топган имловий вариантларни қайд этиш билан чегараланамиз. Булар қуйидаги типларга бўлинади:

1. *Абду//абди, абу//аби;*
2. *Нисо//ниса, Сара//сора кўринишлари.*
3. *Моҳ//моҳ, Моҳинур//Моҳибону;*
4. *Исо//Иса, Мирза//Мирзо, Муса//Мусо, Риза (Ризаев)//Ризо (Ризоқул), Зулайҳо//Зулайҳо, Зухро//Зухра;*
5. *Аҳмад//Аҳмедов, Муҳаммад//Муҳаммедов, Нурмат//Нурметов, Холмат//Холметов, Исмат//Исметов, Мамат//Маметов// Мамедов, Тошмат// Тошметов, Бегмат//Бегметов;*
6. *Орзиқул//Орзиқул, Марғиба//Марғуба;*
7. *Зоҳир//Зоир, Иброҳим//Ибрагим//Ибройим, Раҳимжон//Райимжон, Тоҳир//Тоир;*
8. *Зариф//Зарипов, Латиф//Латипов, Маъруф//Маърупов, Шариф//Шарипов, Ориф//Орипоф, Юсуф//Юсупов;*
9. *Нўъмон//Нўъмон//Нурмон//Ниғмон;*

10. **-иддин//итдин//уддин:** *Асомиттин//Асомуддин//Асомиддин;*

11. **-уллал//уллол//илла:** *Абдулла//Абдилла, Иноятулла//Иноятилла, Файзулла//Файзилла, Ғайбулла//Ғайбилла* ва бошқалар.

Мақолада келтирилган имловий вариантлардан биттасини имло учун норма қилиб олиш тўғрисида тавсиялар. Чунончи: **-улло**, **-илла** эмас, **-улла** ёзиш; **-итдин**, **-утдин** эмас, **-иддин** ёзиш ва бошқалар.

Шунингдек, қўшма сўзларнинг имлоси ҳақида кенг фикр юритган муаллифлардан бири Б.Мамадалиевдир. У қўшма сўзларнинг лисоний хусусиятларини таҳлил қилишдан ташқари, уларнинг имло қоидаларини ҳам яратишга ҳаракат қилган. Ушбу муносабат билан қўшма сўзлар қаторида баъзи топоним ва антропонимларнинг имлосини ҳам қоидалаштирган. Чунончи, у қўшиб ёзиладиган сўзлар қаторида **Шоназар, Холмирза, Элмурод, Гулчеҳра, Холмуҳаммад** исмларини ҳам келтирган. Худди шунингдек, у қўшиб ва ажратиб ёзиладиган жой номларини алоҳида қоидалаштирган.

Иш охирида «Қўшма сўзлар луғати» берилган бўлиб, унинг таркибида бир қатор исмлар ҳам келтирилган: **Гулнор, Гулнора, Гулчеҳра, Исобобо, Назиркул, Норбобо, Ойгул, Нурсевар, Ойхон, Онахон, Офтобхон, Тошназар, Турсунали, Турсунхон, Холмирза, Шаҳринисо, Шерали, Шомурод, Шоқосим, Элмурод, Элназар** ва бошқалар. Келтирилган исмларнинг имло луғатига қайси тамойил асосида киритилгани, ёзилиши нуқсонли бўлган кўпгина исмларнинг луғатдан нега жой олмагани муаллиф томонидан изоҳланмаган.

Б. Мамадалиевнинг қўшма ва таркибли сўзларнинг тузилиши ҳамда имлосига доир ёзган мақолаларида қўшма исмлар ва исмларнинг қисқарган шакллариининг ёзилишига оид мулоҳазалар учрайди.

Н. Маматов атоқли от материалларини ҳам сўз деб билади ҳамда уларни лозим ўринларда оддий қўшма сўзлар билан биргаликда таҳлил қилади. У ўзининг таҳлилларида топонимия материалларидан керакли ўринларда кенг фойдаланган. Ушбу муаллифнинг антропонимик материалга муносабати ҳам ижобийдир. Бу унинг ишда учрайдиган фикрларида ҳамда далил сифатида келтирилган антропонимик материалларда ёрқин кўринади:

- аффиксоидлар ҳақида гап борар экан, *Дадажон, Ҳалимахон, Турсуной, Турсунбой, Тамарахоним, Рашидбек* исмларининг иккинчи компонентини аффиксоид деб ҳисоблайди;

- айрим қўшма сўзлар қисқарган ҳолда қўлланилиши мумкин дейилган фикрни тасдиқлаш учун *Муҳаммаджон-Мамажон, Холмуҳаммад-Холмат* исмларини келтиради;

- баъзи сўзлар «отлашган монолит бирлик»ка айлангани таъкидланар экан, *бахтиёр-Бахтиёр* (исм) ҳам кетирилади;

- сўз ҳам, сўз бирикмаси ҳам «бўлинмайдиган аналитик конструкциялар»га далил сифатида *Ғафур Ғуллом, Асқад Мухтор, Алишер Навоий, Ҳожи Камолиддин* типли номлар берилади;

- аналитик қўшма сўзлар тўғрисида гап борар экан, бунга антропонимик материал ҳам кенг жалб қилинади: *Бекмирза, Бекмуҳаммад, Бектош, Боймирза, Гуласал, Гулжамол; Каримжон, Салимахон, Суярбой, Турсунбой, Ҳакимхўжа, Турсуной, Тожипошша* ва бошқалар.

- Н. Маматов лақаблар исмга қўшиб ёзилади деб ҳисоблайди ҳамда *Анорхола, Боқибакқол, Боқибегим, Тожитажане*, қўшма сўзлар имлосига махсус тўхтанилган ўринларда, улардан ташқари, *Қобулбобо, Саксонота, Фофурака, Аликушчи, Каримсувчи, Умарўчоқчи, Булдуруққассоб, Қамбаротин, Тўйчихофиз, Пўлканшоир, Боқибегам, Парпиписмиқ, Солисовуқ, Ҳамдамформа* номларини келтиради.

Бизнинг кузатишларимиз ҳамда тавсияларимиз келтирилган тип номларда лақаб исмдан ажратилган ҳолда ёзилишини тасдиқлайди.

Баъзи мақолаларда антропонимлар имлосига оид айрим жузъий фикрлар ҳам учрайди. Чунончи, Б.Юсупов *Рўдакий ва Рудакий, Хўжа Аҳрор ва Хожа Аҳрор, Хисрав ва Хусрав, Атойи ва Отойи* каби номлари ёзилишидаги икки хилликлар, Ш. Раҳматуллаев *А. Навоий* эмас, **Алишер Навоий**, *М. Бобур* эмас, **Захириддин Муҳаммад Бобур** ёзиш ҳақида, С. Алиев *Атойи* эмас, **Атойи**, *Саройи* эмас, **Саройи**, *Фидойи* эмас, **Фидойи** ёзилиши лозимлиги, шунингдек, тахаллусларга қўшилувчи **-ий, -йи, -вий** қўшимчалари: **Фаробий, Беруний, Навоий, Атойи, Фидойи** юзасидан, Н. Маҳкамов ва Б. Умуркуловлар исмларнинг *Ориф, Шариф, Юсуф, Машариф* шакллари фамилиялар таркибида **Орипов, Шарипов, Юсупов, Машарипов** ҳолатига ўтиши, яъни исм таркибидаги ф ҳарфининг п ҳарфига айланиши ва бунга доир имло қоидаси лозимлиги ҳақида, Н. Маҳкамов унвон ва мансаблар номи билан келган антропонимлар имлоси: **ошпаз Эргашев, доктор Алиев, шоир Ҳасан Пўлат, профессор Собиров, Сарварбек, Баҳромжон, Қобилбобо, Шарвонхола** тарзда ёзилиши, **Ҳуснижамолхон, Султонмурод, Хўжаакбар, Эшонхўжа, Зебоби** типли исмларнинг имловий меъёрлари юзасидан ўз мулоҳазаларини баён қилга.

Х. Рустамов мақолаларидан бирида шундай ёзади: «Айрим номлар шундай ғайритабиий, шу қадар хилма-хил ёзилганки, ўқиган кишининг энсаси қотади. Бир мактабда **Саодат** исмли тўрт нафар ўқувчи ўқир экан. Уларнинг исмлари тўғилганлик тўғрисидаги гувоҳномада тўрт хил шаклда: **Саодат, Саадат, Садат, Содат** тарзида ёзилгалигини кўрдик».

Мақола муаллифи исмлар имлосида яна **Ўринбой // Ўримбой, Маҳкам // Маккамбой, Бўта// Бута, Аваз // Авас** каби шаклий вариантларнинг мавжудлиги кишиларнинг номлар имлосига лоқайд муносабатидан юзага келади деб билади: «Баъзан дурустгина маълумотга эга бўлган ўртоқлар орасида ҳам, *Сайит* ёзса нима-ю, **Саид** нима? **Муҳайё** ёзиш шартми, *Муҳаё* деб ёзиб қўйилса, биров тушунмай қоладими? – дея фикр қилувчилар ҳам учраб туради».

Шуни алоҳида таъкидлаш жоизки, ўтган даврлар мабойнидаги исмларнинг имлоси, улардаги турли хилдаги нуқсонлар, ёзилишлар, биринчидан, айрим шахсларнинг саводсизлигими, бефарқлигими, лоқайдлигими бўлса, иккинчидан, шўролар ҳукмронлигидаги рус тилининг таъсири деб бемалол айтиш мумкин. Исмларнинг ана шу бузиб, нотўғри ёзилиши натижасида турли хилдаги имловий ва шаклий вариантлар юзага келган.

Проф. Ш. Раҳматуллаев «Орфография қоидалари – саводхонлигимиз асоси» номли рисоласи амалдаги имло қоидаларига шарҳ бўлгани унда атоқли отлар материалларидан деярли фойдаланилмаган. Фақат бир ўринда

қуйидаги парчани ўқиймиз: «Асли икки сўзнинг изоҳловчи-изоҳланмиш сифатида эркин боғланишли бирикмага тенг бўлади, шунга кўра **ажратилиб ёзилади** (1-пункт). Аммо амалда баъзи изоҳловчиларни хато равишда изоҳланмишга қўшиб ёзиш ҳам учрайди. Карим ака ўрнига Каримака каби, Сарви хола ўрнига Сарвихола каби. Имло қондаси ана шундай хатонинг олдини олиш учунгина керак. Агар синтактик қондани пухта ўзлаштирсак, имло қондасига эҳтиёж йўқолади.

Изоҳловчи-изоҳланмиш муносабатини эслатадиган бошқа бир ҳодиса ҳам бор: болага исм беришда Холбиб, Онабиб, Отабек каби антропонимларни қўйиш учрайди. Бундай киши атоқли отларида «изоҳловчи» шу сўзнинг доимий таркибий қисми бўлади, бу қисмсиз исм йўққа чиқади. Бирор кишига туғилганида Эшонхўжа, Миразиз деб исм берилган экан, бундай отнинг қисмларини қўшиб ёзиш керак бўлади. Имло қоидаларида қисмлари қўшиб ёзиладиган ана шундай қўшма атоқли отлар ҳам изоҳланса дуруст бўлур эди».

Хуллас, исмларнинг имловий вариантлари адабий тилнинг имловий меъёрлари нуқтаи назаридан анормал ҳодиса ҳисобланади ва уларни имконият доирасида меъёрлаш талаб этилади.

Ўзбек тилининг имло қоидаларини келгусида такомиллаштирилганда антропонимик тизимдаги имловий вариантларни ҳам кўзда тутиш ва улар имлоси учун махсус моддалар ажратиш мақсадга мувофиқдир.

ФЙДАЛАНИЛГАН АДАБИЁТЛАР:

1. Алиев С. Қоидалар мукамал ва изчил бўлсин // Ўқитувчилар газетаси. 1982, 14 апрель.
2. Камолов Ф., Жуманиязов Р., Мирзаев Т., Бегматов Э. Исм ва фамилиялар имлосига доир//Ўқитувчилар газетаси, 1962. 20 сентябрь.
3. Мамадалиев Б. Ўзбек тилида таркибли сўзлар//Ўзбек тили ва адабиёти. 1966, 4-сон,
4. Мамадалиев Б. Ҳозирги ўзбек адабий тилида қўшма сўзлар. – Тошкент: Фан, 1966.
5. Маматов Н. Қўшма сўзлар билан содда сўзларнинг ўзаро муносабати масаласига доир//Ўзбек тили ва адабиёти. 1982, 2-сон, -Б. 23.
6. Маҳқамов Н. Яна қўшма сўзлар имлоси ҳақида // Ўқитувчилар газетаси. 1982, 30 июнь.
7. Маҳқамов Н., Умуркулов Б. Жамоатчиликка ҳавола // Ўқитувчилар газетаси. 1982, 14 апрель.
8. Раҳматуллаев Ш. Қайта яратишми ёки тузатиш // Ўзбекистон санъати ва адабиёти. 1982, 5 март.
9. Раҳматуллаев Ш. Орфография қоидалари – саводхонлигимиз асоси. – Тошкент: фан, 1980
10. Раҳматуллаев Ш., Ҳожиев А. Қўшма сўзларнинг имло қоидалари ва луғати. – Тошкент: Олий ва ўрта мактаб, 1961, - Б. 16.
11. Рустамов Ҳ. Соадат, Саадат, Садат, Содат // Фан ва турмуш. 1968, 3-сон. – Б. 24-25.
12. Ўзбек орфографияси ва пунктуациясининг асосий қоидалари//Ўқитувчилар газетаси. 1981, 8 август.

13. Ўзбек орфографияси ва пунктуациясининг асосий қоидалари//Ўқитувчилар газетаси. 1988, 30 январь.
14. Ҳожиёв А. Қўшма, жуфт ва такрорий сўзлар. -Тошкент: ЎзФА нашриёти, 1963. – Б. 30.
15. Юсупов Б. Ҳаёт тақозаси// Ўзбекистон санъати ва адабиёти. 1984, 13 ноябрь.

УДК: 811.111

Гулямова Озодахон Шавкатовна
Ташкентский государственный университет узбекского языка и
литературы имени Алишера Навои
(Ташкент, Узбекистан)

ЭТИМОЛОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ «МУЗЫКА» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию этимологической классификации ФЕ с компонентом «музыка» в английском языке. Объектом исследования являются ФЕ с компонентом «музыка», а предмет исследования – этимологическая классификация ФЕ с компонентом «музыка» в английском языке.

Ключевые слова: этимологическая классификация ФЕ, лингвокультурология, концептуально-когнитивная и лингвокультурологическая сущность, фразеосемантическое поле.

Gulyamova Ozodahon Shavkatovna
Tashkent state university of Uzbek language and literature
named after Alisher Navoyi
(Tashkent, Uzbekistan)

ETYMOLOGICAL CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT "MUSIC" IN ENGLISH

Abstract. This article is devoted to a research of PhU with the component "music". An object of a research is PhU with a component "music" and the subject of research – etimological classification of PhU with the component of "music" in English language.

Keywords: etymological classification of PhU, cultural linguistics, conceptual and cognitive and lingvocultural essence, phraseosemantic field.

Phraseological units play an important role in each language. Their specific structure attracts many modern scientists. Fixed phrases are part of the culture and we need to know their structure and semantics, because without this knowledge it is very difficult to understand the mentality of native speakers. Thus, the topicality of the research is caused by the need of profound study of such important linguistic phenomenon as phraseological unit. The purpose is to analyze the origin and cultural characteristics of English idioms.

Many linguists such as M. Lomonosov, A. Potebnya, A. Shakhmatov were interested in studying of phraseological units. They thoroughly investigated the syntactic nature of phrases and highlighted stylistic and semantic features of stable words [2, p. 161].

Phraseology of English language evolved over centuries due to contacts of one nation with other nations and their cultures. There are several sources of idioms:

- The main source of creation and updating of idioms is a living grass-roots language, which gives popular expressions, proverbs, sayings and jokes. Such statements related to rituals, customs, way of life and the nature of people: all roads lead to Rome, the seven deadly sins [1, c. 95].

- A lot of idioms are professional speech expressions: many a little makes a mickle, measure thrice and cut once [4, c. 328].

In English there are also idioms of ancient origin: the sword of Damocles, the Augean stables, Golden Fleece, Achilles' heel, Olympian calm, Gardens of Babylon.

- Idioms from the Bible: Adam and Eve, the prodigal son, the end of the world, the prodigal son, the road to hell is paved with good intentions [3, c. 152].

A large number of phraseological units were borrowed from European languages at a later time. These are expressions from world-famous fiction of H. C. Andersen, Galileo, Socrates, Descartes, etc.

- Winged phrases are a figurative saying, quotations, aphorisms, emerged from famous literary sources and begin to live their separate lives, were accumulated, concise expressions of important ideas and thoughts: to be or not to be [5, c. 75].

So, phraseological units have specific syntactic structure and such features as stability, expressiveness, didacticism, aphoristic and folk character. All these features significantly distinguish phraseological units (proverbs, sayings, winged phrases, phraseological units of ancient origin, etc.) from other language units. While translating fixed phrases, the translator should not forget about differences in culture and traditions of both languages. Fiction literature is characterized by frequent use of different stylistic devices, especially idiomatic expressions, which make fiction works more interesting and stylistically beautiful.

The sources of origin of phraseological units in modern English are very diverse. According to the etymological principle, FE is classified in accordance with their original sources.

In origin of English idioms can be divided into two classes:

- 1) native English,
- 2) borrowed.

Borrowed FE are divided into interlingual and intralingual. In the special group are allocated to borrowing in the foreign language form. Thus, it is possible to distinguish four groups:

- 1) native English FE;
- 2) cross-language borrowing, that is, FE, borrowed from foreign languages through some type of translation;
- 3) intralingual borrowing, that is, FE, borrowed from the American version of English;
- 4) FE, borrowed in a foreign form.

This article based on etymological classification of A. V. Kunin and we categorise FE related to phraseosemantic field "Music" as follows:

1. Phraseological units, reflecting the traditions and customs of the English people: Woo (or with) bell, book and candle (sotl.) – finally, irrevocably; throughout the form - (a form of excommunication ending with the words: Doe to the book, quench the candle, ring the bell!);

2. Phraseological units connected with beliefs: Swan song – letters. Swan

song – the last significant work, the creation, the manifestation of the talent of anyone. This FE is formed from the ancient belief that a Swan sings only once in life before death, and this song is beautiful.

3. Phraseological units taken from fairy tales and fables: Bell the cat – to provide bells the cat; to take responsibility and initiative in a risky venture; to dare, to risk (particularly in protecting people from a dangerous person).

The phrase dates back to the Aesop's fable "the Council of mice". It tells how the mice called a meeting to consider the question of how to be with a cat that had killed many of their fellows. A wise young mouse suggested to hang on the neck of the cat bell. Thus, a mouse will always know about his approach.

The idea of a young mouse came to everyone's taste. The fable ends with the words more wise mouse asked who would hang the bell on the neck of the cat. The moral of the story is: it is very easy to offer a solution to the problem to solve itself.

4. Phraseological units associated with the legends:

Pay the piper – 1) to take on the cost [part of PEFC. he who pays the piper calls the tune];

2) to pay, to pay.

The expression dates from the XIII century and is connected with the legend of the pied Piper of Hamelin. The legend tells of the city Gameline, in which came the rats. They have caused to the people of the city, an incalculable disaster. But here in the city was a stranger, dressed in bright two-tone outfit, undertaken to save the people from harm. The magistrate concluded with him an agreement under which the city agreed to pay the pied Piper as much money as he can carry, if you save the city from the rats.

Having received the promise of the Magistrate, the pied Piper started playing his magic flute. And then all the rats of Hamelin came out of their burrows, and the pied Piper led them out of the city, and led to the river Weser. Drawn magic flute, the rats went into the river and drowned.

However, the greedy Magistrate did not want to pay the money to the pied Piper because the rats in the town. The pied Piper was brutally paid back to the residents of Hamelin for the deception. He again began to play the magic flute, and then all the children of Hamelin followed him. They never came back, and disappeared from Hamelin. This legend in the XIX century was popularized by storytellers the Brothers Grimm and poet Robert Browning.

Idioms related to historical facts: Fiddle while Rome burns (or is burning) – including during national disasters, to do nothing in the face of grave danger; ≈ a finger not to hit, to twiddle, to dally in a moment of danger (cf. feast during the plague). The expression dates back to the Roman legend that in 64 ad Emperor Nero wanted to see how it will look Troy, burned to the ground. Six days and seven nights Nero played the cithara and sang the verses, watching Rome is burning, set on fire by his order. Nero himself blamed the Christians and denied that there was at that time in Rome.

The most important source of FE – professional speech. It is widely common terms and colloquialisms or colloquial jargon. Many musical terms and professional jargon has acquired a rethinking of the value and are part of idiomatization.

Play first fiddle – to play first fiddle; to be a top in any case to take guideline.

This idiom is originated from the expression to play in an orchestra the first violin (first violin name of violin or group of violins or strings in a Symphony orchestra, which performed first, the leading party).

Play second fiddle – play second fiddle – to be not the main, subordinate, in any case, to occupy a secondary position. The Bible is the most important literary source of FE. Bible FE are fully assimilated borrowings.

Here are a few examples of the widespread Scriptura. Biblical equivalents of some of these turns are used in the Russian language: The song of Solomon (the song of songs) – "song of songs" (a collection of songs of passionate love); the peak of creativity of any author, wonderful work.

"Song of songs" is the title of one of the parts of the Bible, written, according to tradition, by king Solomon. The high poetic merits of this book, praising love, made her name popular expression.

Hang up one's harp (or harps) on the willows – rare. to go from joy to despair [of it. Bibl. Psalms CXXXVII, 2]. Sing a new song – "sing a new song", to take a new direction [it. Bibl. revelation V, 9]. A large number of English phraseological units borrowed from other languages and are international in nature. FE, borrowed from the French language. Sensitive chord, low chord (chord) is the most sensitive, vulnerable side of the character [of the chapel FR. *toucher la corde sensible*].

Weak – under the influence of the French combinations – *côté faible de qch*, *qn* (a weakness of something, someone) and *prendre qn par son faible* (to find someone's weak spot). (as) Sound as a bell (or as a roach) – in perfect health, quite healthy (i.e., healthy as an ox) [as sound as a roach. FR. *sain comme un gardon*]. FE, borrowed from the German language. Swan song – Swan song – the last significant work, the manifestation of the talent of someone [i. it. *Schwanengesang*].

In conclusion, many FE came to England from the USA. They belong to intralingual borrowings. Some of these phraseological units is so assimilated that in English dictionaries after they removed litter, indicating their American origin. To such "Americanism" is, for example, face the music – 1) endure trouble; coolly to face criticism, not to shirk difficulties; 2) to answer for anything, to pay for their actions; to fix the mess [the original. Amer. "Music" in this expression may refer to the Opera orchestra. The orchestra is located in front of the stage, so when the contractor turns his face to audience, the audience also look at the orchestra, or "music". The expression may also come from a military practice in which the soldier was suspended from military service for dishonorable conduct, were sent under the sound of drumming.

REFERENCES:

1. Авксентьев Л.Г. (1983). Сучасна українська мова. Фразеологія. Харків: Вища школа. 137 с.
2. Гак В.Г. (1988). Фразеологія, образність и культура // Советская лексикографія. Сборник статей. М: Высшая школа. С. 159-169.
3. Казакова Т.А. (2008). Практические основы перевода. English Russian. – Серия: Изучаем иностранные языки. СПб: «Издательство Союз». 320 с.
4. Крип'якевич І. (ред.) (2002). Історія української культури. К: Либідь. 656 с.
5. Мацько Л.І. (1996). Українська мова: Посібник. – 2-ге вид., стер. К: Либідь. 432 с.

6. Смит Л.П. (1989). Фразеология английского языка. пер. с англ. А.С. Игнатъева. М: Учпедгиз. 342 с.
7. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста. – М.: Academia, 1997. – С. 267-279.
8. Грузберг Л.А. Концепт // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.
9. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А. Стернина. - Воронеж: ВГУ, 2001. с. 75 - 80. C.S. Lewis. The Chronicles of Narnia. London, Harper Collins Publishers, 2008. - 767 p. Longman. Dictionary of Contemporary English. Longman, 2001.
10. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. – М.: Academia, 1997. - С. 280-288.
11. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Вып 1. – Архангельск, 1997. - С. 32-45.
12. Нерознак В.П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. - С. 80-85.

SECTION: PHILOSOPHY

Азизова Лайло Садриддиновна
Самарқанд давлат университети
(Самарқанд, Ўзбекистон)

АВЕСТОДА ФАЛСАФИЙ ТАФАККУР ТАРЗИ

Аннотация: Ушбу мақолада Авесто китобида келтирилган табиий-илмий қарашлар, ахлоқий ва эстетик ғоялар муҳим ўрин тутди. Шунингдек ҳозирги замон илмий тафаккур тарзида муҳим концептуал ва маънавий замин бўлиб хизмат қилади.

Калит сўзлар: Авесто, илм-фан, эзгулик, ахлоқ, олижаноблик, борлиқ, олам манзараси.

СТИЛЬ ФИЛОСОФСКОГО МЫШЛЕНИЯ В АВЕСТА

Аннотация: В этой статье важную роль играют естественнонаучные взгляды, этические и эстетические идеи, изложенные в книге Авеста. Он также служит важной концептуальной и духовной основой в современном научном мышлении.

Ключевые слова: Авесто, наука, доброта, мораль, благородство, существо, картина мира.

THE STYLE OF PHILOSOPHICAL THOUGHT IN AVESTA

Annotation: In this article, an important role is played by the natural science views, ethical and aesthetic ideas set out in the book of Avesta. It also serves as an important conceptual and spiritual basis in modern scientific thinking.

Key words: Avesta, science, kindness, morality, nobility, being, picture of the world

Миллий мустақиллигимизнинг дастлабки кунлариданоқ аждодларимиз томонидан кўп асрлар мобайнида яратиб келинган ғоят улкан, бебаҳо маънавий, жумладан фалсафий меросни тиклаш ва тафаккур тарзини ўрганиш масаласи ниҳоятда долзарб вазифа бўлиб қолди.

Халқимизнинг бой ўтмиш фалсафий меросидан мустақил ривожланишимизда, маънавий янгиланишимизда самарали ва ўринли фойдаланиш бугунги куннинг долзарб масаласидир. Инсониятнинг буюк ақл-заковат эгалари ўтмиш маънавий бойликларини ўрганиш ва танқидий ўзлаштиришга, уларнинг янги жамият куриш ва янги тафаккур тарзини шакллантиришдаги ўрнига катта аҳамият беришган.

Мустақил Ўзбекистон ижтимоий ҳаётининг барча жабҳаларини ислоҳ қилиш ва миллий истиқлол мафқурасини яратиш ҳам қуруқ – бўш жойда бўлмайди. У аввало аждодларимиз илгари сурган илғор ва ҳаётбахш ғоялар, таълимотларга, қолаверса бутун инсоният томонидан яратилган умуминсоний

қадриятларни билиш ва уларни қайта ишлашга асосланади. Фақат миллий мустақиллигимиз туфайли дин ва диний қадриятларимиз халқ маънавиятининг ажралмас қисми деб талқин қилинмоқда. Шарқнинг минг йиллик фалсафаси ва ислом қадриятларини ҳозирги замон нуқтати назаридан ўрганиш ҳамда талқин қилиш илмий-маънавий тараққиёт учун муҳим манба бўлади.

Холисона ўрганилган тарих, жумладан фалсафий фикрлар тарихи ибрат мактаби бўлиб хизмат қилади. «Халқнинг, ўлканинг ҳаққоний тарихини тиклаш, миллий ўзликни англашни, таъбир жоиз бўлса, миллий ифтихорни тиклаш ва ўстириш жараёнида ғоят муҳим ўрин тутаети». [2. 19.]

Янгича тафаккур тарзининг заминида тарихий онг ва тафаккур ётади. Биринчи Президентимиз И. А. Каримов таъкидлаганларидек, «Ўз тарихини билмайдиган, кечаги кунини унутган миллатнинг келажаги йўқ». [1. 24.]

Аждодларимиз тафаккур тарзи билан яратилган энг қадимги манбаларда тарих, адабиёт, сиёсат, ахлоқ, фалсафа, тиббиёт, математика, минералогия, кимё, астрономия, меъморчилик ва бошқа соҳаларга оид қимматбахо асарлар уч минг йилликда эмпирик-рецептурали тафаккур тарзининг куртаклари ривожланганидан далолат беради.

Ота-боболаримизнинг асрлар давомида тўплаган ҳаётий тажрибаси, диний, ахлоқий, илмий, адабий қарашларини ифода этадиган бу каби тарихий ёдгорликлар орасида бундан қарийб уч минг йил муқаддам Хоразм воҳаси ҳудудида яратилган, “Авесто” деб аталган бебаҳо маънавий обида алоҳида ўрин тутаети. [4. 76.]

Тафаккур тарзида ўтмиш, замон ва келажак ўртасидаги ворисийлик муносабатлари мавжуд бўлиб, диалектик инкор кўринишида намоён бўлади. “Авесто”да эса мифологик-диний тафаккур билан табиий-илмий тафаккур тарзи ўртасидаги ворисийлик муносабатларини кўриш мумкин.

Дуалистик тафаккур хусусиятига эга бўлган зардуштийлик дини кўп ҳудудидан якка ҳудудикка ўтишда муҳим босқич ҳисобланган. Бу диннинг пайгамбари Зардушт ягона худо – Ахурамаздага ибодат қилишни тарғиб қилиб унга олти олийжаноблик – ҳаққонийлик, донолик, ақли расолик, ҳокимият, саломатлик ва чидамлилиқ сифатлари хосдир. Авестода тафаккур тарзи стихияли мифологик характерга эга бўлиб, ундаги кураш ғояси диалектик тафаккур тарзи элементларидан далолат беради.

Тафаккур тарзи бу билиш жараёнининг мазмуни, шакли ва амалга ошириш тартибини бирлаштирувчи бир бутунликни ифода этадиган, инъикос этиш ва ижод қилишни маълум «қолипга» солиш орқали пайдо бўладиган рухий ҳосила, шу ҳосиланинг кўриниши, тартиботидир. Демак, аждодларимизга “Авесто”даги ғоялар ўз даври учун “қолип” вазифасини ўтаган. Шунингдек, бу ғоялар ва қарашлар Турон замин тафаккур тарзининг ривожланишига, кейинчалиқ табиатшунослик билимларининг тараққиётига жиддий таъсир этган.

Зардуштийлик дини ўз ичига оламнинг яхлит қиёфасини олган. Унга кўра олам манзараси – олам юлдузлари қавати – **олийжаноб фикрлар**, ой ёруғи – **олийжаноб сўзлар**, қуёш қавати – **олийжаноб ишлар**, алоҳида нур соҳаси – Ахурамазда ва унинг маконидан иборат. Аҳриман подшолиги эса жаҳаннам (зулмат) ҳисобланади. Улар ўртасида кураш ғояси, эзгулик билан ёвузлик, ёруғлик билан зулмат билан ўртасидаги курашдан иборат.

«Авесто»да олдклассик тафаккур тарзининг хусусиятлари намоён бўлиб, унда тиббиёт, тарих, фалсафа, астрономияга оид ғоялар ҳам аждодларимизнинг қадимий илмий мулоҳазалари акс этган. Хусусан, «Яшт» китобидаги Қуёш қасидаси, Ой қасидаси, Тиштар қасидалари юлдузлар илмига бағишланган. Бу ғоялардан ой ҳақидаги, унинг 15 кунда тўлиб, 15 кунда кичрайиши, қуёшнинг хусусиятлари ҳақидаги фикрлар қувончлидир. Айниқса, тиштар юлдузининг энг ёруғ юлдуз эканлиги ва ҳатто думли юлдуз эканлиги парвин юлдузи (юлдузшунослик илмида савр буржидаги тўрт юлдуз мажмуи), ҳафтуранг (ўзбек тилида «Етти оғайни» ёхуд «Етти қароқчи» юлдузлар туркуми) юлдузлари ҳақидаги фикрлар ҳайратимизни оширади. [3. 55.]

«Авесто»да ҳозирги замон космология ва эмбриология, генетика фанларига доир эвристик фикрлар илгари сурилган. Хусусан, осмонни тутиб тургувчи; заминни сақлагувчи; сигирни ҳимоят қилгувчи; ҳаёт топган фарзандларни нобуд бўлмаслиги учун она қорнида асраган ва туғилмасидан бурун суяклар, сочлар, эт ва ички аъзолар, оёқлар, эрлик ва аёллик аломатларига жон бағишлаган фравашийлардир. [3. 62.]

Авестошунослар ёдгорликнинг географик қиммати ҳақида фикр юритганда, «Вендидад»ни ҳатто «Географик поэма» деб ҳам атайдилар [4. 71]. Чунки, китобнинг барча бўлимларида ҳам Турону Эрон, умуман дунёнинг энг қадимги географиясига доир фикрлар, далиллар жуда кўп.

«Авесто»да борлиқнинг яхлитлиги ва бир бутунлиги, инсон ҳаётининг табиат билан уйғунлиги масаласи оламнинг руҳий оламига чамбарчас боғлиқ ҳолда кўрсатилгани кўп нарсани англатади. Бу ҳолат инсоннинг маънавий дунёсини шакллантиришда атроф-муҳит қадим замонлардан буён қандай қучли таъсир ўтказиб келганига яна бир бор эътиборимизни жалб қилади. [4. 35]

Мухтасар қилиб айтганда, объектив ўрганилган тарих, жумладан фалсафий фикрлар тарихи ибрат мактаби бўлиб хизмат қилади ҳамда ҳозирги замон тафаккур тарзини шакллантиришда концептуал-ғоявий ва назарий асос бўлиб хизмат қилади.

Юқоридагилардан келиб чиқиб, қуйидаги хулосаларга келиш мумкин.

Биринчидан, «Авесто»даги олам манзараси хусусидаги қарашлар ўша давр табиатшунослик фанлари тараққиётига таъсир қилган.

Иккинчидан, «Авесто»даги кураш ғояси нафақат мифологик мазмун, балки стихияли диалектик тафаккур тарзи элементларининг шаклланганлигидан далолат беради.

Учинчидан, «Авесто»да ифода этилган эзулик ғоялари гуманистик тафаккур тарзи элементларини намоён этади.

Тўртинчидан, «Авесто»даги тафаккур тарзини ўрганиш ҳозирги замон постноклассик тафаккур тарзининг тарихий тараққиёти имкониятларини очиб беради. Тафаккур тарзининг тарихий шакллари ўртасида ворисийлик, эпистемологик ва методологик тадқиқотнинг самарали бўлишини белгилайди.

АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ:

1. Каримов И. Маънавий юксалиш йўлида. Т., 1998. – Б. 202.
2. Ҳайтов Ш. Ўзбекистон – жаҳон цивилизациясининг бешиги. – Т.: Ношир, 2012. – Б. 210.
3. Авесто. –Т.: Шарқ, 2001. -10 б., – Б. 340.
4. Хомидий Ҳ. Авестодан Шоҳномага. –Т.: Шарқ, 2007. – Б. 76.

Султанова Гулноза Сабировна, Шавқиев Ойбек Салимбой ўғли
Самарқанд давлат университетети
(Самарқанд, Ўзбекистон)

ИБН СИНОНИНГ ФАЛСАФИЙ ВА ТАБИИЙ-ИЛМИЙ ҚАРАШЛАРИ

Аннотация: Ушбу мақолада қомусий олим Ибн Синонинг фалсафий ва илмий қарашлари, уларнинг ҳозирги замондаги аҳамияти таҳлил қилинган. Хусусан мақолада Ибн Синонинг фалсафий таълимоти классик тафаккур тарзини шаклланиш манбаси сифатида кўриб чиқилади. Илм-фаннинг турли соҳаларидаги тадқиқот ишларининг тарихий натижалари энг муҳим методологик хулосалардан биридир.

Калит сўзлар: Ибн Сино, фан, метод, методология, тафаккур тарзи, рационаллик.

ФИЛОСОФСКИЕ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ВЗГЛЯДЫ ИБН СИНЫ

Аннотация: В этой статье были проанализированы философские и научные взгляды владельца энциклопедического мышления Ибн Сины, их значение в современном мире. Особенно, в статье рассматривается философская концепция Ибн Сина как источником формирование классического стиля научного мышления. Полученные исторические сведения исследовательских работ разных областей науки являются одним из важнейших методологических выводов.

Ключевые слова: Ибн Сина, наука, метод, методология, стиль мышления, рационализм.

PHILOSOPHICAL AND NATURAL-SCIENTIFIC VIEWS OF IBN SINA

Annotation: This article analyzes the philosophical and scientific views of the owner of the encyclopedic thinking Ibn Sina, their importance in the modern world. Especially, this article discusses the conception of Ibn Sina as the formation of the classical style of thinking. Historical information obtained research different areas of science are one of the most important methodological conclusions.

Key words: Ibn Sina, science, method, methodology, style of thinking, rationalism.

Биз мустақилликка эришганимиздан сўнг Имом Бухорий, Имом Термизий, Имом Мотрудий, Бурҳониддин Марғиноний, Абдуҳолиқ Гиждувоний, Баҳовуддин Нақшбанд сингари азиз-авлиёларимиз, Муҳаммад Мусо Хоразмий, Аҳмад Фарғоний, Абу Райҳон Беруний, Ибн Сино, Маҳмуд Замаҳшарий, Мирзо Улуғбек сингари алломаларимиз, Амир Темур, Жалолиддин Мангуберди каби буюк арбобларимиз, Алишер Навоий, Бобур Мирзо каби мумтоз шоир ва мутафаккирларимизнинг номларини, асарларини қайтадан кашф этдик. [1. 15]

Мусулмон Шарқда Ренессансинг биринчи тўлқини вужудга келиши шароитида Марказий Осиё мутафаккирлари шакллантирган таълимотларда

илмий тафаккур тарзининг ажойиб намуналари ишлаб чиқилган.

Антик назарий тафаккурида эришилган илмий рационаллик нормалари муслмон Шарқи фалсафаси ва фанида ҳар томонлама юксак даражага кўтарилди.

Шуниси диққатга сазоворки, муслмон Шарқи фалсафаси ва фанида илмий тафаккур тарзининг шаклланиши, илмий рационаллик нормаларини ишлаб чиқиш ва тадқиқотда тадбиқ этилиши билан белгиланган.

Муслмон Шарқида рационаллик мезонларига асосланган илмий тафаккур тарзининг заминида буюк алломаларимиз ўз ижодларида тадбиқ этган аниқлик, исботланганлик, мантиқийлик, тажрибага асосланиш тамойиллари ётади.

Хусусан, рационалистик тафаккур тарзининг ривожига Марказий Осиё олимларидан Абу Райхон Беруний, Абу Али ибн Сино, Ал Хоразмий ва бошқа алломалар катта ҳисса қўшганлар.

Илм соҳасида Ибн Сино экспериментал тадқиқот ва детерминизм тамойилига асосланган илмий рационаллик тарафдори бўлган. Аллома илмий тафаккур тарзининг концептуал унсурлари бўлган тавсифлаш, тушунтириш, таърифлаш, исботлаш, сабабиятни чуқур тадқиқ қилган. У илмий муаммони бир қатор масалаларга бўлади: “шу нарса борми?”, “бу нима?”, “қандай?”, “нима учун?”. Ибн Синонинг ёзишича, ҳиссий билим инсоннинг ички руҳий оламидаги билимни очишга ёрдам бермайди. [2. 22]

Ибн Сино илмий назарий рационаллик қоидаларига янглишиш, хато, рад этиёёёлган асос ва бемаъноликнинг зид келишини таъкидлайди. Унинг фикрича, илмий тадқиқотда метафора, аллегория, варваризм (кўпол стилистика)ларни ишлатиш хато ва янглишишга олиб келади. Шунингдек, “Ҳар бир ҳодисанинг моҳияти унинг сабабини аниқлаш йўли билан очилади”, - дейди Ибн Сино. [3. 62]

Ибн Синодан 280 дан зиёд асарлари бизга мерос бўлиб қолган. Уларнинг 50 таси тиббиётга, 40 дан зиёдроғи табиий ва ижтмоий соҳаларга, 3 та рисола мусиқага, 185 таси фалсафа, мантиқ, психология, ахлоқ-одоб ва ижтмоий-сиёсий масалаларга тааллуқлидир. Олимнинг асарлари орасида “Инсоф-адолат китоби”, “Тиб қонунлари”, “Билимлар китоби” ва бошқалар ғоят эътиборга лойиқдир.

Ибн Сино таъбирича, фалсафа назарий ва амалий фалсафадан иборат. У борлиқ, билиш, ахлоқ-одоб, ижтмоий-сиёсий муаммоларига, мантиқ масаларига катта қизиқиш билан қараган. Борлиқ вужуди вожиб (Тангри) ва вужуди мумкин (яратилган)дан иборатдир. Вужуди вожиб вужуди мумкиннинг сабаби, биринчи моҳиятидир. Вужуди вожибга абадий фаоллик хос. Улар ўртасидаги фарқ вақт билан эмас, балки нафислик даражаси билан ифодаланади. Ҳисмларга хос ҳаракат уларнинг умумий ўзгариши сифатида талқин этилади. Ҳаракат акцидентал (жисмнинг бошқа жисм таркибида ҳаракат қилиши), мажбурий (жисмнинг ҳаракат сабаби унинг моҳиятидан ташқарида) ва табиий (жисмнинг ички ҳаракати) ҳаракат шаклларида иборатдир. Вужуди вожиб абади бўлганлиги сабали, унинг оқибати бўлмиш вужуди мумкиннинг мавжудлик усуллари – ҳаракат, вақт, макон ҳам абадий бўлади.

Ибн Сино ўзининг табиий-илмий қарашларида жисмларнинг ўзаро алоқадорлиги ва бир-бирига таъсири тушунчалари орқали Ой, Қуёшнинг

одамларга, ҳайвонот ва ўсимликлар оламига таъсирини тушунтириб беришга ҳаракат қилган.

Мантиқий тафаккур тарзи асосида Ибн Сино инсонни интеллектуал мавжудот эканлигини таъкидлаб ўтган. Инсон эзгуликни ёвузликдан, интеллектуал етукликни ёлғон-яшиқ, адашишдан, дўстни душмандан ажрата олади. Ақл “донишмандлик тарозисидир”. Билиш жараёнида сезги аъзолари ва уларга таянган мушоҳада ақлнинг энг яқин кўмакчилари вазифасини бажаради. Мантиқ фани воситасида инсон билмаган нарсасини олдин билиб олган нарсаси орқали билиб олади, тўғри тафаккур юритиш кўникмаларини ҳосил қилади. Жонли мушоҳадасиз воқеликни ўзлаштириб бўлмайдди, лекин сезгилар далолатига асосланган эмпирикка тушунчалар, тасаввурлар, кўп ҳолларда, ҳодисалар моҳиятини очиб беришга ёрдам беради. [4. 120]

Фан тарихчиларининг таъкидлашларича, Ибн Сино ўрта аср Шарқда биринчи бўлиб, механика фанининг предмети, мазмуни ва вазифаларини кўрсатиб берган. Бу фаннинг назарий асосларини ишлаб чиқди. Ўзининг механика илмига оид рисоласида Ибн Сино турли механизмлар таснифини баён этган. Шу таснифнинг назарий асосини ташкил қилган тамойилларни таҳлил қилган.

Демак, Ибн Синонинг илмий ижодида илмий рационалликнинг талаб ва қоидалари ривожлантирилган. Аллома олдклассик илмий тафаккур тарзини рационаллик нормалари билан кучайтирди ва янги мазмун берди.

Мусулмон Шарқдаги рационалистик тафаккур тарзи Европа Ренессанси илмий инқилобига концептуал-назарий замин бўлиб хизмат қилди. Кеч ўрта асрда шакланган табиатшунослик ғоялари (инерция, импетус ва бошқалар) Ғарб ўйғониш даврида содир бўлган коперникча инқилобнинг назарий-ғоявий манбаи бўлди.

Ибн Синонинг табиий-илмий, фалсафий, ижтимоий-сиёсий, ахлоқий қарашлари ўз даврининг тафаккур тарзининг шаклланишида муҳим аҳамиятга эга бўлган. Улар Яқин ва Ўрта Шарқ фалсафий тафаккур тарзи ривожда муҳим ўрин эгаллади.

Хулоса қилиб айтганда, Ибн Синонинг қарашлари ғарб классик илмий тафаккур тарзининг шаклланишига ғоявий-назарий, концептуал манба бўлиб хизмат қилди.

АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ:

1. Каримов И. А. Энг асосий мезон –ҳаёт ҳақиқатини акс эттириш. – Т.: “Ўзбекистон”, 2009. – Б. 160.
2. Қобулниёзова Г. Т. Ибн Синонинг айрим мистик ғоялари //Фалсафий кадрятларнинг мустақил Ўзбекистон тараққиётидаги ўрни. Республика илмий амалий анжуман материаллари. – Т., 2011. – Б. 22-24.
3. Ибн Сина. (Авиценна). Книга знания // изб. филос. произведения. – М.: Наука, 1980. – С.551.
4. Фалсафа: энциклопедик луғат. –Т.: Ўзбекистон миллий энциклопедияси, 2010. – Б. 344.

Эргашева Махбуба Хотамбековна
Самарқанд давлат университети
(Самарқанд, Ўзбекистон)

“АВЕСТО” ҒОЯЛАРИНИНГ МАРКАЗИЙ ОСИЁ
ФАЛСАФАСИДАГИ АҲАМИЯТИ

Аннотация: Мақолада “Авесто”даги эзгуликнинг тантанаси ғоялари таҳлил этилиб, синергетика методологияси асосида асардаги тараққиётни орқага қайтмаслиги ҳақидаги фикрларга эътибор қаратилади. Бу янгича ёндашув ва хулосалар чиқаришга асос бўлиб хизмат қилади.

Калит сўзлар: “Авесто”, синергетика, бифуркация, флуктуация, аттрактор, тартиб параметрлари.

ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ “АВЕСТО” В ФИЛОСОФИИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Аннотация: В статье анализируются идеи добра в Авеста и обращается внимание на мысль о том, что синергетическая методология не вернется к развитию искусства. Это основа для новых подходов и выводов.

Ключевые слова: «Авеста», синергетика, бифуркация, флуктуация, притяжение, параметры макета.

THE IMPORTANCE OF AVESTO IDEAS IN CENTRAL ASIAN PHILOSOPHY

Annotation: The article analyzes the ideas of goodness in Avesto and draws attention to the idea that the synergetic methodology will not go back to the development of the art. This is the basis for new approaches and conclusions.

Key words: “Avesta”, synergetics, bifurcation, fluctuating, attraction, layout parameters.

Барқарор ривожланиш йўлини танлаган ҳар қандай жамиятда замонавий илмий изланишлар ва технологияларни яратишда ижодкор ёшлар ва янгича тафаккур соҳибларини тарбиялаш асосий масала сифатида қаралади. Шуни таъкидлаш лозимки, мамлакатимизда жаҳон цивилизацияси тизимида ўзига муносиб, салоҳиятли ўринни эгаллаш мақсадида ўтказилаётган ижтимоий, иқтисодий, сиёсий, ҳуқуқий ислохотлар фан ва техниканинг жадал суръатларда ривожланишига кенг имкониятлар яратмоқда.

Шу ўринда миллат, давлат тарихини, юксак маънавиятини ўзида мужассам этган беназир қўлёзмалар, асарлар, ёдгорликларни тадқиқ этишда муайян даражада анъанавий тадқиқот усуллари билангина чегараланиб қолмасдан, мазкур объектга фаннинг самарадор илғор ютуқлари асосида янгича ёндашиб, уни келажакда ёшлар онгига янгича усуллар воситасида сингдириш бугунги кун талабларидан биридир.. Чунки **биринчидан**, “Авесто” яратилган давр биздан камида 3-4 минг йил орқада қолган; **иккинчидан**, “Авесто” да ўта мураккаб ижтимоий, сиёсий, ахлоқий, маънавий ва ҳуқуқий

масалалар устида баҳс юритиладики, уларни чуқурроқ англаб етиш учун фақат диалектик тафаккурнинг ўзи етарли эмас; **учинчидан**, “Авесто”да баён қилинган фикрлар анъанавий чизиқли тафаккур доирасига сиғмайди, мазкур фикрларни тўла қамраб олиш учун ночизиқли тафаккур зарур бўлади. Бу эса “Авесто”ни тўлақонли англаб етиш учун эса ночизиқли тафаккурни ҳам ўзига қамраб олувчи синергетик ёндашувни талаб қилади. “Авесто”даги инсониятни етукликка, юксак ахлоққа, меҳр-шафқатга, баркамолликка, покликка, билимдонликка, меҳнатга, қўйингки, жами инсоний эзгу фазилатларга йўналтирувчи ғоялар асрлар синовидан ўтсада, ўз мазияти ва қадрини йўқотмаган ва бу қадриятлар бугунги кунда ҳам инсониятга керакдир. “Авесто”даги мулоҳазалар неча минг йиллар муқаддам келажакни олдиндан прогнозлаштириш тартибида баён этилгани билан ҳам эътиборга лойиқдир.

Зардўштийлик таълимоти, унинг муқаддас китоби “Авесто”ни тадқиқ этар эканмиз, ушбу ёдгорликда эзгуликка интилиш, эзгуликни онг ва қалбга жо қилиб, эзгу сўзлар айтиш, эзгу фикр ва сўзларни бирлаштирган ҳолда ҳатти-ҳаракатда ҳам эзгу амалларни намоеън этиш зарурлиги ҳақидаги гоҳлар ўз ақсини топганлигини гувоҳи бўламиз. Мустақиллик туйғайли ана шундай бебаҳо ёдгорликни, юртимизда қадим-қадим замонларда кечган давлатчилик тараққиёти, ижтимоий-сиёсий, иқтисодий, маданий-маънавий ҳаётни тадқиқ ва таҳлил этиш имконияти вужудга келди. Шу маънода мазкур мақолада биз “Авесто”да эзгуликнинг тантанаси ғояларини таҳлил этиб, синергетика методологияси асосида асардаги тараққиётни орқага қайтмаслиги ҳақидаги фикрларга эътибор қаратамиз. Бу янгича ёндашув ва янгича хулосалар чиқаришга асос бўлиб хизмат қилади. Чунки синергетика дунёга янгича қараш услуби сифатида “Авесто” ғояларини янги томонларини кашф этишга кўмак бера оладиган илмий йўналишдир. Синергетика асосчиларидан бири Г. Хакеннинг фикрича: “Синергетик қарашнинг анъанавий қарашдан фарқи шундаки, содда тизимни тадқиқ қилишдан мураккаб тизимни тадқиқ қилишга, ёпиқ тизимдан очиқ тизимга, чизиқлиликдан ночизиқликка ўтишга, делокализация ва беқарорликдаги жараёнлар тенг вазнлигини кўриб чиқишдан, тенг вазнликдан йироқда содир бўлаётган жараёнларни ўрганишга ўтишдан иборат” [7; 26-б]. Шунинг баробарида синергетика методологияси қонуниятлари ва ҳозирги замон илмий билиши борлиқдаги воқеа-ҳодисаларни “қайтарилувчан” эмас, балки “беқарор ва флукуациявий” [5; 7-б], “тасодифий ва қайтарилмас” [6; 50-б] эканлигини исботлаб бермоқда.

“Авесто”даги эзгуликнинг тантанаси ғоясини синергетик таҳлил қилар эканмиз, ушбу ғояларга кўра инсоният вужудга келгандан бошлаб эзгулик ва ёвузлик, тартиб ва хаос, барқарорлик ва беқарорлик вужудга келган, ўзаро курашган ва охир-оқибат эзгуликнинг ёвузлик устидан ғалабаси билан якунланган.

“Авесто”даги эзгулик худоси ҳисобланган Ахурамазда мадҳ этган ғоялар мавжуд тизим элементларини ўзига бўйсундириб, “тартиб параметрлари” [8; 172-б] вазифасини бажарган. Г. Хакен “тартиб параметри” ҳақида фикр юритиб шундай ёзади: “Беқарор система бир ҳолатдан бошқасига ўтаётганда турли ҳаракат моделлари вужудга келади. Бу ҳаракат моделлари система элементларининг барчасини ўзига бўйсундиради ва янги структура ҳосил бўлишига олиб келади. Бу ҳаракат моделлари синергетикада тартиб

параметрлари сифатида эътироф этилади” [9; 41-б]. Зардўшнинг ҳаракатлари, фикр-мулоҳазалари, ғоялари ҳам “тартиб параметрлари”га мисол бўла олади. Зардўшт эзгулик доим тантана қилиши учун бани одамзотни жон-жаҳди билан ҳамиша тўғри йўлга даъват этган. “Эй Мазда!

Сенда Ашаҳ – Ҳақиқат сиймоси остида бизга мадад айла.

Ақл-идрокимиз ожизлашиб, эътиқодимиз сустлашган чоғида қўллагин, токи фикр, калом ва амалда бир иттифоқ бўлайлик.

Ушбу гоҳдан биз синергетикага хос бўлган ўзаро ҳамкорлик, иттифоқлик хислатлари орқали ёвузликни энгиш мумкинлигини англаб оламиз.

Зардуштийлик даври нуктаи назаридан ёндашилганда ҳар хил жойдаги турли флукуациялар янги-янги ғоялар тарзида содир бўлган. Бу ғояларнинг баъзилари рад этилиб, баъзилари бошқалари билан алмаштирилган ёки қабул қилинган. Шунингдек ёвузлик рад этилиб, эзгулик қабул қилинган. Бу жараёнда эзгуликни тарғиб этувчи ғоялар эса синергетик нуктаи назардан Г. Хакен таъбири билан айтадиган бўлсак “тартиб параметрлари” бўлиб хизмат қилган.

“Авесто”да эзгуликнинг тантанасини моддий ҳаётни яхшилашга уриниш – ёвузликка қарши кураш деб ҳисобланганлигида ҳам кўришимиз мумкин. Қўриқ ер очиб уни боғу-роғга айлантирган инсон илоҳлар раҳматига учраши, аксинча, боғлар, экинзорлар, сув иншоотларини бузганлар катта гуноҳга қолиши таъкидланади. Зардўшт инсонларга тинч-тотув яшашни, ҳалол меҳнат қилишни уқтиради. Бунга кўра инсоннинг бу дунёдаги ҳаётига яраша нариги дунёдаги тақдири ҳам шундай бўлиши, ҳар бир инсон вафотидан сўнг ўзининг бу дунёдаги қилмишлари учун абадий роҳат – жаннатга, ёки ёмон амаллари кўп бўлса, на хурсандчилик ва на хафалик кўрмайдиган аросат жой мисвонгатуга, яъни дўзаҳга тушиши эътироф этилади. Айнан ана шундай ғоялардан ҳам биз синергетикага хос бўлган келажакни олдиндан башорат қилиш, ёки келажакни бугунда намоён бўлиши ҳақидаги фикрларни илғаб олишимиз мумкин. Яъни ҳар бир амалимиз бизни келажакимизни белгилаши мумкин.

“Авесто”да табиатсиз инсон, инсонсиз табиат тараққий этмаслиги, улар ҳамиша бир-бирига нисбатан оқилона, эҳтиёткорона муносабатда бўлишлиги энг эзгу ғоялар сифатида тушунтирилади. Шу ўринда “XXI асрда пайдо бўлган янги фанлар ҳам инсон билан табиат, инсон билан инсон орасидаги муносабат зиддиятлар асосида эмас, балки улар ўртасида мулоқот, ҳамкорликка қаратилганлигини кўрсатди” [4; 314-б]. “Авесто”ни варақлар эканмиз, унинг ҳар бир банди, ҳар бир битиги, ҳар бир ғояси эзгулик тантанаси учун жамоавий, ҳамкорий ҳаракат қилиш сари чорлаганига гувоҳ бўламиз.

“Авесто” ғояларидан биз ўтмишга, бугунга, келажакка оид фикрларни англаб олишимиз мумкин. Бу эса синергетик вақт ва фазога оид тушунчаларни ўзида ифодалайди. Яъни бифуркациягача, бифуркация оралиғида ва бифуркациядан кейинги вақт. Хаос ва кичик флукуациялар макони, микрофлукуация фазоси, бифуркациянинг фазовий параметри, хаослаштирилган фазо [10; 43-б]. Шунингдек, тарғиб этилган ахборотни (эзгулик ғояларини) қабул қилишдан олдинги ҳолат (бифуркациягача), қабул қилиш чоғидаги иккиланиш, танлаш (бифуркация оралиғида), эзгулик ёки ёвузлик йўлидан кетиш (бифуркациядан кейинги) каби ҳолатларни «Авесто» ғояларида яққол кўришимиз мумкин.

Зардўштийлик бўйича кўплаб тадқиқотлар олиб борган инглиз олимаси Мери Бойс фикрича ҳам: “Зардўштийликнинг улғувор ва оригинал таълимотлари бутун Яқин Шарқ худудида таъсир этиб, унинг асосида иудаизм ривожланган, христианлик ва исломда пайдо бўлган. Шунинг учун жаҳон динларининг барча жиддий тадқиқотчилари зардўштийликни ўрганадилар” [2; 4-6].

Юқорида таъкидлаганимиздек, биз зардўштийликни фақат диний томонларини эмас, балки дунё, олам, одам, табиат, ҳаёт тўғрисидаги илмий хулосалари учун ҳам қадрлаймиз ҳамда ҳозирги замон илмий йўналишлари орқали таҳлил этамиз. Хулоса қиладиган бўлсак, айнан бугунги кунда турли глобал муаммолар – экологик муаммолар, терроризм, экстримизм, одам савдоси, гиёҳвандлик, турли касалликлар авж олаётган бир паллада ноёб ғояларни ўзида мужассам этган, одамларни эзгулик сари даъват эта оладиган, эзгуликка эргаштирадиган муқаддас «Авесто» китобини янги- илмий йўналишлардан бири ҳисобланган синергетика методологияси категориялари орқали янги қирраларини кашф этиб, одамлар қалби ва онгига етказиш, синдириш энг олий вазифамиздир.

ФЙДАЛАНИЛГАН АДАБИЁТЛАР:

1. Авесто. Тарихий-адабий ёдгорлик. Тарж. А.Махкам. Т.: Шарқ, 2001.
2. Бойс Мери Зороастрийцы. Верования и обычаи. – М.: Наука, 1987.
3. Каримов И., Рустамова М. Фалсафа фани тарихи ва назарияси. –Т., ТДПУ, 2007.
4. Назаров Қ. Билиш фалсафаси (гносеология) – Т.: Университет, 2005.
5. Николис Г. Пригожин И. Порпапис сложного. Введениы –М.: Мир, 1990.
6. Пригожин И. Сиенгере И. Порядок и хаоси. Новые диолог человека с природой. –М.: Прогресс, 1985.
7. Хакен Г. Синергетика. – М.: Наука, 1986.
8. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика наука о взаимодействии. Перевод с нем. Логунова. М., Ижевек. 1997.
9. Хакен Г. «Хакен Крелль М. Тайны восприятия. – М.: Институт компьютерных исследований», 2002
10. Қушоқов С. Ш. Синергетика ва ундаги парадигмал тушунчаларни туркумлаш муаммоси. Синергетиканинг табиий, илмий ва фалсафий муаммолари. НамДУ, 2009.

SECTION: POLITICAL SCIENCE

Попков Денис
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
(Харків, Україна)

ПРОПОРЦІЙНА ВИБОРЧА СИСТЕМА VS КОНСОЛІДАЦІЯ РОЗКОЛОТОГО СУСПІЛЬСТВА. ПОСТІНДУСТРІАЛЬНИЙ ВИМІР

Статьей определен принцип партийности как «генетический код» пропорциональной избирательной системы. С помощью парадигмального анализа влияния Постмодерна на социально-политические структуры общества на примере западных демократий рассматривается эффективность введения пропорциональной избирательной системы в Украине. Критерием эффективности определены консолидирующий потенциал функционирования избирательной системы в расколотом обществе.

Ключевые слова: пропорциональная избирательная система, консолідаційна демократія, консолідація, розколотое общество, партийность.

The article defines the principle of partisanship as the “genetic code” of the proportional electoral system. Using the paradigm analysis of Postmodern influence on the sociopolitical structures of society using the example of Western democracies, the effectiveness of introducing a proportional electoral system in Ukraine is considered. The effectiveness criterion determines the consolidating potential of the functioning of the electoral system in a split society.

Key words: proportional electoral system, consolidative democracy, consolidation, split society, party spirit.

Постановка проблеми. В період перетікання президентських виборчих перегонів у парламентську кампанію, участь та результати якої політичними акторами розглядаються, у тому числі, в контексті «реваншу/страховки» у разі того чи іншого переможця у боротьбі за посаду керівника держави¹⁰ або створення умов для «перезавантаження» наявної постмайданної політичної системи шляхом посилення ролі парламенту аж до перетворення України на парламентську республіку, поживляється дискурс довкола модернізації національної виборчої системи як з боку штабів/речників політичних сил, так і на експертному рівні. Слід відмітити, що майже фіксованої у статусі «аксіоми» широкому загалу пропонується теза про неприйнятність мажоритарної складової механізму комплектації представницького органу та необхідність запровадження у повному обсягу пропорційної виборчої системи. Такий своєрідний консенсус фахівців фактично зводить дискусію довкола

¹⁰ Ця стаття була підготовлена у період між першим та другим турами виборів Президента України 2019р.

розглядуваної проблематики у здебільше «технічне» поле: коли має бути запроваджена така система, який рівень прохідного бар'єру доцільно встановити, ступень жорсткості/м'якості партійних списків, процедура формування коаліції тощо.

Останні публікації та проблема, якій присвячується стаття.

Дослідженню пропорційної виборчої системи і взаємопов'язаною із нею сферою розвитку та функціонування партіями приділяли чимало уваги вітчизняних дослідників. Серед останніх публікацій можна виокремити наукові пошуки нової генерації політологів: М. Лешанича (розглядає питання еволюції національної виборчої системи), Н. Шестак (огляд емпіричних методів дослідження партійної системи та періодизація її розвитку), В. Олексенко (визначав аспекти оптимізації виборчої системи в інтересах стабілізації системи політичної), Г. Шипунова (дослідження форм впровадження «нової політики»), А. Шуліки (аналіз особливостей реалізації префігуративної політики), Б.Філатова (партійне будівництво у патріотичному вимірі) тощо. Своєю чергою, міркування вітчизняних дослідників тією чи іншою мірою «перетинаються» з результатами розробок як загально відомих зарубіжних вчених: Р. Далтона, С. Ліпчсета та С. Роккана, А. Лейпхарта, М. Горовіца, Дж. Пауела, П. Панова, Дж. Сарторі, М. Уоллерстайна, М. Макелберг та інших, так і з дослідженнями авторитетних українських спеціалістів – М. Карамазіна, А. Романюка, Ю. Шведа, М. Примуш.

Попри тривалість теоретичних пошуків збалансованої виборчої системи та доволі широку емпіричну базу даних фактичного функціонування в Україні різних її варіантів, вважаємо, що висновок про безальтернативну прийнятність пропорційної виборчої системи є якщо не помилковим, то передчасним. Упереджуючи зауваження прихильників іншої точки зору посиланням на п.7.1.2. Резолюції ПАРЄ 1755 (2010) [1], зазначимо з цього приводу не тільки на надмірному «захопленні» зовнішніми порадами у царині, яка повною мірою охоплюється сферою національного суверенітету, але й істотною зміною внутрішнього суспільно-політичного становища в державі – стержневий механізм політичної системи, яким є виборча система, має відповідати найгострішим запитам сьогодення. Важко заперечувати, що запровадження тієї чи іншої виборчої системи – це не суто юридичне питання, а до певної міри результат розстановки, співвідношення політичних сил у суспільстві [2], але можна додати, що в нашому випадку це і засіб програмування бажаного рівня міжсегментних відносин.

Отже, **цією публікацією масмо на меті** започаткувати серію робіт¹¹, якими повернутися до проблематики визначення принципу комплектації представницьких органів влади під кутом актуальнішого виклику сучасної України – збереження її цілісності в межах наявної території. Продовжуючи в цьому телеологічному аспекті наукову розвідку інституційних засобів

¹¹ Обсяги однієї статті не дозволяють викласти всі міркування відносно історико-філософських аспектів обґрунтованості, прийнятності та ризиків запровадження пропорційної виборчої системи в Україні, тим більше, що детальної уваги та розкриття вимагають і політико-правові аспекти проблематики.

консолідації¹², середовищем функціонування для окресленого об'єкту дослідження визначаємо розколоте суспільство у запропонованій нами інтерпретації цієї категорії [3].

Виклад основного матеріалу. Насамперед, визначимося із дефініцією об'єкту аналізу. Слід обумовити, що ми поділяємо висловлювану останнім часом в літературі гіпотезу про втрату актуальності «класичної» типологізації виборчих систем на мажоритарну, пропорційну та змішану (між ними), особливо відмічаючи логічність і обґрунтованість запропонованого Д. Худолеєм відбору класифікаційних критеріїв[4]. Втім, зважаючи на усталеність застосування термінів, окреслимо фокус нашого дослідження з огляду на висновки і міркування прихильників саме «класичного» поділу.

Невеликий історичний екскурс задля з'ясування «генетичного коду» пропорційної виборчої системи (далі – ПС). Так, коріння сучасної ПС такі дослідники як Т. Нигметзянов [5], В. Белоновський та В. Шулелін [6] виводять з досвіду формування французької моделі представництва часів Великої французької революції, тоді як З. Маздогова місцем і часом «народження» відповідної теорії визначає Швейцарію кінця XVIII - початку XIX століть [7, с. 2621]. Втім, для цілей нашого дослідження такі «розбіжності» щодо походження не мають принципового значення, адже всі вказані автори визначають головною ознакою цього типу виборчих систем розподіл місць у представницькому органі між партіями пропорційно поданим за них голосам виборців.

Констатація партійного контексту присутня і у М. Уоллерстайна, який визначав суть системи пропорційного представництва у тому, що «партіям необхідно створювати коаліції, здатні керувати, а для цього потрібне вміння домовлятися один з одним, знаходити компроміси, чи йде мова про склад кабінету міністрів або про політичну програму» [8, с. 5].

Аналогічну позицію щодо атрибутивності партійної участі у пропорційних виборчих системах займають і інші сучасні дослідники [9, с. 222; 10, с. 176]. На перший погляд видається, що зосередження на з'ясуванні «притаманності» партійного аспекту у ПС є зайвим, адже її наявність є очевидною. Однак, сформульоване автором концепції консоціальної демократії¹³ А.Лейпхартом розуміння принципу пропорційності через дві його взаємопов'язані виконувані функції: першу - методу розподілу між різними сегментами посад в системі державної служби, а також обмежених фінансових ресурсів у формі урядових субсидій, та другу – методу прийняття політичних рішень, які узгоджується за участю всіх груп, безпосередньо не вказує на обов'язкову партійну складову та у першому наближенні повністю узгоджується із нашими уявленнями щодо вимог до підвалин¹⁴ інституційного дизайну виборчої системи. Втім, опис іншої складової його моделі – великої коаліції [12]

¹² На момент підготовки цієї статті номер 23/19 Вісника Львівського університету із статтею автора «Інституційний статус ЗМІ у розколотому суспільстві: електоральний аспект» ще не був опублікований.

¹³ Саме її методологія забезпечення функціонування фрагментованих політич найчастіше розглядається експертами та дослідниками як прийнятна до запровадження в Україні.

¹⁴ Певною мірою кореспондується із принципом інклюзивності, визначеним нами у попередніх публікаціях [11].

- дає підстави для висновку, що його принцип пропорційності іманентно передбачає засобом реалізації саме пропорційну виборчу систему у партійному вимірі. Так, наводячи з приводу влучних застережень критиків запропонованої ним концепції спів-суспільного режиму аргументи на їх спростування/пом'якшення, А. Лейпхарт відносно ризиків переростання незадоволення урядом у незадоволення режимом, які, на відміну від схеми британської демократії більшості «уряд проти опозиції», у консоціональній демократії співпадають, зауважив, що «...невдоволенням виборців користуються інші політичні партії.....А оскільки типова виборча система спів-суспільної демократії побудована на пропорційному представництві, таким новим партіям буде неважко завоювати голос у політичному процесі.»

Поділяючи значною мірою міркування вказаного вченого про методологію інституційного забезпечення демократичним шляхом мирного співіснування різних груп ідентичностей у високофрагментованому суспільстві, маємо відмітити, що через такі приклади функціонування механізму пропорційності відбулося штучне звуження його потенціалу виключно до формування і ефективної діяльності багатопартійної пропорційної виборчої системи. Наслідком такого «звужувального ототожнення» пропорційності з ПС є зниження ефективності (або навіть, життєздатності) спів-суспільної моделі в цілому саме з точки зору подолання суспільного розколу. Звісно, у порівнянні з британською моделлю демократії, ефективність якої зумовлена (вимагає наявності) гомогенної політичної культури, консоціональна концепція більше відповідає структурі гетерогенного суспільства з напруженими/ворожими міжсегментними відносинами, проте чи здатна ця концепція за наслідками запровадження всіх її атрибутів (адже вони взаємодоповнюють один одного та створюють собою теоретично узгоджену систему) вирішити питання подолання розколу – змінити існуючу тенденцію «руху маятника»¹⁵ в доцентровий бік?

Спробуємо відповісти на вказане запитання шляхом теоретичного аналізу-моделювання запровадження та функціонування ПС у розколотому суспільстві, зосередившись саме на принципі партійності. Рештою базових параметрів ПС, що зазвичай виділяються фахівцями, є розмір виборчого округу (тобто число розподілених в окрузі мандатів)[13], загороджувальний бар'єр, методика розподілу мандатів між списками [14], а також тип партійного списку [15], розгляд яких пропонуємо винести за межі цієї публікації.

Сучасний політологічний дискурс довкола феномену (багато-)партійності переважно сповнений позитивним спектром думок: від поміркованих аналітичних постулатів Г. Голосова¹⁶ до майже категоричної констатації сформованої ще у 80-ті роки минулого століття, але й повторюваної сьогодні неможливості існування політичних встановлень і практик, які складають суть демократичного правління, без політичних партій[16]. Більш того, сталою нормою у політологічних дослідженнях є констатація наступної послідовності міркувань: парламентаризм є найбільш

¹⁵ Мається на увазі запропоноване нами в згадуваній публікації [3] описання динаміки суспільного розколу через метафоричну аналогію з рухом годинникового маятника.

¹⁶ З його творчістю та поглядами можна ознайомитися: <https://eu.spb.ru/socio/faculty/3541-golosov>

сприятливою формою демократичного розвитку високодиференційованих суспільств (ми з цим погоджуємось¹⁷ для держав «середньоєвропейської» територіальної розмірності без «надмірних»/глобальних геополітичних амбіцій), але ефективність його функціонування вимагає розвинутої та сильної партійної системи, що зумовлює її всіляку підтримку і розвиток. Таке застереження про залежність ефективного парламентаризму від партійної системи ми вважаємо наслідком сприйняття моделювання переважної кількості науковців країн незахідного світу перспектив політичного розвитку виключно у транзитарній парадигмі, яка, попри спроби врахувати відмінності початкових умов держави – «реципієнту» західних демократичних цінностей, тяжіє до буквального відтворення всіх елементів так званих загальноновизначених інститутів сучасного демократизму, залишаючи поза увагою їх трансформацію або кризу в самому західному світі.

Виникають питання, а хіба розвиток в контексті цілепокладання обов'язково має зводитися до механічного відтворення маршруту, пройденого «піонерами» в інших історичних умовах? Хіба це не призводить до нав'язування статусу тих хто вічно наздоганяє, який зумовлює програв у змаганні з досягнення цілі? Вважаємо таку певну «приреченість слідування» абсолютно неприйнятною у науковому середовищі, замість таких ознак наукового пошуку, як самостійне формулювання бажаної і актуальної цілі, ревізії наявних ресурсів для її досягнення та виробленню адекватних таким ресурсам методів самостійних (суверенних у державному вимірі) дій. Звісно, інша маргінальна установка – «винахід велосипеда» без урахування результатів «випробуваних» іншими політіями реакцій на схожі виклики за умов впливу загальних закономірностей – малоймовірно призведе до бажаного ефекту. Можна припустити, що власний шлях політії це завжди збалансований синтез універсального та індивідуального, який і потрібно віднайти для того, щоб не потрапляти в історичну пастку, визначену формулою «генерали завжди готуються до вчорашньої війни».

Визнаємо, що багатопартійність, на «стимулювання» якої «працює» ПС, зіграла важливу роль у демонтажі монополії комуністичних партій в державах Варшавського договору, проте кожні «ліки» мають застосовуватися своєчасно та адекватно «хворобі». «Засіб», який свого часу забезпечив політичну конкуренцію та, значною мірою, політичну інституалізацію претензій на самостійне державне буття колишніх «національних» республік СРСР, потенційно загрожуватиме інерцією та логікою свого впливу цілісності вже цих «національних» політії, фрагментованість неоднорідної структури деяких з них¹⁸ може порівнюватися із пізнорадянською.

¹⁷ Втілений у президентській формі правління принцип «переможець отримує усе» істотним чином ускладнює побудову механізму дієвих інституційних гарантій для «переможених» політичних акторів інших сегментів, особливо в умовах певного протистояння між сегментами, хоча і концепції «розподіленого правління» передбачають рецепти (громіздкі та контраверсійні, на наш погляд) і для такої форми правління.

¹⁸ Серед згадуваних у публіцистичній літературі та розміщених в мережі Інтернет думок політичних експертів прикладів «міні-імперій», що певною мірою стикаються з аналогічними як і для СРСР викликів цілісності, особливо звертають на себе увагу держави Російська Федерація («Чеченські» війни), Грузія (протистояння центру від

Попри очевидно низький сучасний рівень економічного розвитку України (та і багатьох інших республік колишнього СРСР) у порівнянні країнами усталеної західної демократії¹⁹, тенденції глобалізації/глокалізації не минають нашу державу в очікуванні на прискорене еволюціонування до західних стандартів організації суспільства. І хоча глибина та обсяг впливу Постматеріального на повсякденне життя та світоглядні установки пересічних українців²⁰ істотно відрізняються від значення цих факторів для громадян політій Євросоюзу, нехтування вказаним феноменом у дослідженні, а тим більш – при проектуванні і запровадженні змін до національної політичної системи, спрямованих на збереження та усталений розвиток держави та суспільства – було б невиправданим.

Навіть, виходячи з того, що західна багатопартійність та пов'язана із нею ПС є переважно продуктом Модерну, потреба в копіюванні (механічному відтворенні) її схеми у сучасних умовах не може визнаватися аксіоматичною істиною. В контексті викладеного особливо корисним може бути огляд поточної трансформації партіями країн Заходу під впливом парадигми Постмодерну.

Теоретично-прогностичною базою для осмислення наслідків розгортання парадигми Постмодерну для соціальних структур, до яких відносяться і політичні партії, може виступати концепція *ризоми* Ж. Делеза та Ф. Гваттарі [19]. Занурення у всі аспекти дискурсу довкола розвинутої з цієї концепції моделі *мережевого суспільства* та *Нетократії*, представленого, зокрема, у працях А.Негрі, М. Хардта, О. Барда та Я. Зодерквіста, виходить за межі об'єкту нашого дослідження. Отже, дозволимо собі застосування у якості цікавого для розглядуваної проблематики ПС у розколотому суспільстві висновку, який ґрунтується на наслідках поглиблення Постмодерном вектору індивідуалізації, про те, що ця парадигма зумовлює виникнення нової сфери політичного поза партійних форм діяльності [20]. Російський дослідник антиетатичних тенденцій в перебігу глобалізації О. Трубіцин прикладом такого нового політичного вказує «субполітику громадянського суспільства у формі нежорстких та самоорганізованих співтовариств, найчастіше у вигляді груп взаємодопомоги та інших добровільних організацій – комунальних, екологічних, благодійницьких тощо» [21, с.64]. Схожої точки зору дотримується і Д. Джозеф, стверджуючи, що світ поступово відходить від міцних зв'язків на основі класів, національних або соціальних ідентичностей на користь

початку проголошення незалежності з регіонами Південна Осетія та Абхазія), Молдова (загальновідома проблема Придністров'я та менш відома – Гагаузія) та Україна (самопроголошення «республік» на Сході, сепаратистські настрої та зовнішні іредентистські «сигнали» щодо угорської ідентичності групи в Закарпатті). В наведених випадках загальною рисою можна визначити сецесійні загрози різного ступеня реалізації на фоні відсутності гомогенної політичної культури, світоглядного консенсусу та існування очевидних розмежувань за примордіальними ознаками у багатоскладових суспільствах.

¹⁹ Мається на увазі розмір валового внутрішнього продукту країни у світовому балансі і особливо середній рівень заможності кожної окремої людини за підрахунками різних міжнародних установ та організацій [17].

²⁰ Цілоком адекватним для описування одночасного співіснування в нашому суспільстві різних парадигм вважаємо використання запропонованого О.Дугіним концепту Археомодерну [18].

індивідуалізму. Сучасне суспільство можна розглядати як сукупність «індивідуалізованих громадян-споживачів з їхніми власними життєвими інтересами» [22, с.40]. Заперечуючи проти категоричної універсалізації цього твердження з міркувань одночасного співіснування²¹ у суспільстві структур всіх парадигм Часу (традиційні, модернові та постіндустріальні), маємо визнати справедливість висловлюваного багатьма дослідниками²² спостереження відносно характерної тенденції для значної кількості країн, що люди все менш активно беруть участь у політичному житті (безпосередньо у виборах та діяльності політичних партій).

Отже, якщо сьогодні не тільки у розвинених/консолідованих демократіях, але й і в нових посткомуністичних європейських державах партії перебувають під стресом [23, с. 52-53] через критичне ставлення людей до забюрократизованих, ієрархізованих і контрольованих елітою партій, то наскільки виправданим видається запровадження в Україні ПС, покликаної «пожваввити» класичну партію, яка і в більш розвиненому стані у інших політиках свідомо сприймається певною (і, що важливо, активною) часткою населення як задалегідь неефективний механізм вирішення політичних проблем? Користуючись аналогією зі сферою виробництва (адже соціально-політичне проектування є інтелектуальним продуктом) для ілюстрації цієї тези, зазначимо, що запровадження «винаходу», який значною мірою морально і фізично застарів вже до моменту його представлення споживачам, може бути виправданим виключно у випадку відсутності альтернатив та конкурентів (закритий ринок). Але ж Україна декларує рух до відкритого суспільства та конкурентного середовища! Більш того, за умов можливості розроблення власних та пристосування інших сучасних моделей ефективного функціонування політичної системи з належними зворотними зв'язками між владою та суспільством, наполегливе «просування» експертами та на рівні законотворчих ініціатив схеми ПС, яка з викладених вище міркувань свідомо залишає поза сферою охоплення певну частку населення, не сумісно із суттю демократії та становить додаткові ризики легітимності режиму²³. В цьому контексті звертає на себе поширення як в Україні, так і Західній Європі (яскравий приклад – «жовті жилетки» у Франції) у політичній практиці «неконвенційних» типів політичної активності (бойкоти, мітинги, блокади, демонстрації, захоплення об'єктів тощо), здійснюваної переважно за участю молодих людей, відносно далеких від виборчих процесів, що німецький дослідник Т.Погунке розцінює як ознаки «нової політики» [25, с. 77-78].

Для ілюстрації значущості «партійного скептицизму» у нашому суспільстві можна навести результати національного опитування, проведеного

²¹ Таке співвідношення, очевидно, буде в різних пропорціях для різних держав, але навіть для най«постіндустріальніших» країн Заходу Пре-модернові і Модернові складові суспільства не зникли/зменшились до рівня статистичної похибки хоча б через масові міграційні процеси та неефективну культурну асиміляцію неєвропейських за походженням ідентичносних груп населення засобами мультикультуралізму.

²² Див., наприклад, праці Р. Інглхarta, П. Ігнаці, Х. Маргіттс тощо відносно феномену «нової політики» та її акторів «нових партій».

²³ Криза легітимності державної влади визначається нами як одна з ознак перебування суспільства у стані розколу [24, с.110]

у 2017-2018 роках в межах Програми USAID сприяння громадській активності «Долучайся!», згідно яких серед громадян України наявна вкрай низька підтримка політичних партій, широкомасштабна недовіра та загальна втому від політичних лідерів, партій і процесу реформ. Значна частина населення залишається апатичною до виборів і невдоволеною чинним урядом, 14% опитаних заявили, що не голосуватимуть взагалі, а 16% - проти всіх політичних партій [26].

Звісно, що не всі визначені наведеним соціологічним дослідженням відсотки «антипартійно» налаштованого населення вмотивовано саме постіндустріальними ціннісними орієнтирами, однак модель «парламентська республіка + ПС» перетворює участь у партіях у монопольний спосіб легітимного представлення у владі чи дієвого впливу/участі у загальнонаціональних політичних рішеннях. І якщо такий спосіб в умовах присутності означених ціннісних орієнтирів²⁴ є «непотрібним»/застарілим/неефективним для певної категорії політично активного населення, то декларована консоціальнона модель демократії в реальності буде дуже нагадувати класичну британську демократію більшості з тією різницею, що в лавах «опозиції» можуть перебувати групи, які усунути від ротації політичних еліт. Наразі, така невідповідність змісту механізму відтворення/оновлення владного представництва його оголошеній формі в сфері, що мала б відповідати на виклики цілісному буттю розколотого суспільства замість використання не адекватних гетерогенній політичній культурі способу комплектації представницьких органів влади, свідчить не на користь такого політичного проекту.

Висновки та перспективи подальшої наукової розвідки.

Застосування парадигмального аналізу у розробці довгострокових соціально-політичних проектів, яким є реформування електоральної системи, дозволяє уникнути багатьох помилок та підвищити ефективність кінцевого продукту. В розглядуваному випадку співставлення наслідків розгортання зумовлених процесом глобалізації тенденцій у структуруванні суспільства під впливом постіндустріальних цінностей з очікуваними «класичними» ефектами від запровадження та функціонування пропорційної виборчої системи у розколотому суспільстві дають підстави для скепсису щодо консолідуючого потенціалу такого проекту. Водночас, притаманна кожному не строго математичної природі ходу думок певна умовність оцінок обґрунтовує потребу у подальшому використанні запропонованої методології дослідження, а саме – з'ясування впливу пропорційної виборчої системи на існуючі структури суспільства і закономірності взаємодії між ними, які «запрограмовані» парадигмами Модерну та Премодерну.

²⁴ Це не єдина причина ігнорування значної з точки зору джерела легітимності держаної влади частки населення партійного виміру політичної сфери. Навіть за часів існування масових партій та в тоталітарних режимах партійна належність в різних країнах охоплювала завжди меншість населення. Зрозуміло, що членство у партії та поле її електоральної підтримки це різні за розміром «множини», проте коли «за бортом» політичної активності залишаються не тільки ті, хто в принципі байдужий до будь-яких можливих форм такої активності, але й ті групи, хто не приймає саме таку форму політичної участі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Резолюція Парламентської Асамблеї Ради Європи «Функціонування демократичних інституцій в Україні» №1755 від 04.10.2010. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_a19
2. Георгіца А. З. Конституційне право зарубіжних країн: підручник. Тернопіль: Астон, 2003. – С. 268.
3. Попков Д. О. Розколоте суспільство: пропозиції до операціоналізації терміна. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. Випуск 3(39) 2018. С.90-95.
4. Худолей Д.М. Классификация избирательных систем. Вестник Пермского университета. Юридические науки. 2016. № 33. С. 258-267.
5. Нигметзянов Т.И. Избирательные системы современности: сравнительный анализ. Вестник Костромского государственного университета. 2015. Т. 21. № 3. С. 186-190.
6. Белоновский В.Н., Шулепин В.В. Избирательное право. В 2 т. Т. 1. М.: Евразийский открытый институт, 2011. 304 с.
7. Маздогова З. З. Пропорциональная избирательная система: общая характеристика. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 2621–2625.
8. Уоллерстайн М. Избирательные системы, партии и политическая стабильность. URL: http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie_publicacii_Polisa/V/1992-5-6-13-Wallerstein_Izbiratelnie_sistemi.pdf
9. Кинзерская И. Л. Избирательная система как институт современного демократического государства. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 74-1. С.219-224.
10. Морозова О. С. Влияние типа избирательной системы на функционирование политической системы общества. Теория и практика общественного развития. 2013. № 2. С. 175-179.
11. Попков Д. О. Обґрунтування засад побудови консенсусно-орієнтованої виборчої системи. Регіональні студії. №15.2018. С. 38-45.
12. Лейпхарт А. Со-общественная демократия. Полис. Политические исследования. 1992. № 2. С.86-89.
13. Lijphart A. Electoral Systems and Party Systems: A Study of Twenty-Seven Democracies, 1945–1990. Oxford: Oxford University Press, 1994. 209p.
14. Lijphart A., Gibberd R.W. Thresholds and Payoffs in List Systems of Proportional Representation // European Journal of Political Research. 1977. - V. 5. P. 219–230.
15. А. Е. Любарев. Системная взаимосвязь основных параметров пропорциональной избирательной системы. URL: <http://lyubarev.narod.ru/elect/sys-prop.htm>
16. Katz R. A Theory of Parties and Electoral Systems. Baltimore, 1980. 2007. 168p.
17. Відомості з офіційних ресурсів МВФ (URL: <https://www.imf.org>), ВБ (URL: <http://www.worldbank.org/en/research>) та ООН (URL: <https://www.un.org>)
18. А. Дугин. Археомодерн. URL:

http://web-local.rudn.ru/web-local/rep/rj/files.php?f=pf_020be573149c58bf851961afe55fe598

19. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010.
20. Beck U. Individualisation and the Transformation of Politics // Conference Paper. Detraditionalisation: Authority and Self in an Age of Cultural Uncertainty. Lancaster, 1993.
21. О.К. Трубицын. Перспективы новой волны антиэтатизма. Вестник НГУ. Серия: Философия. 2012. Том 10, выпуск 2. С.58-67.
22. Joseph J. Resilience as embedded neoliberalism: a govern mentality approach. Resilience. 2013. № 1:1. P.38-52.
23. Игнаци П. Партии и демократия в постиндустриальную эру. Политическая наука. 2010. №4. С.49-76.
24. Попков Д. О. Від суспільного розколу до загроз цілісності держави. Актуальные научные исследования в современном мире: материалы XXXIV междунар. науч.конф. (г. Переяслав-Хмельницкий, 27.02.2018г.). Переяслав-Хмельницкий, 2018, С.108-117.
25. Poguntke T. New Politics and Party Systems: The Emergence of a New Type of Party? West European Politics. January 1987. Vol.10, Issue 1. P.76-88.
26. Результати національного опитування. URL:
<https://dif.org.ua/article/nezadovolennya-ukraintsiv-robotoyu-chinnogo-uryaduzrostaenatomist-zbilshuetsya-dovira-dogromadskikh-aktivist>

SECTION: PSYCHOLOGY SCIENCE

Шалагинова Ксения Сергеевна, Харитоновна Людмила Михайловна
Тульский государственный педагогически
университет имени Л. Н.Толстого
(Тула, Россия)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АКЦИЯ В ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация** В статье представлен опыт работы по реализации социально-психологических акций в образовательном учреждении. Анализируется специфика акции, ее возможности при реализации профилактической работы, представлены примеры акций разной направленности.*

***Ключевые слова:** профилактическая работа, психологическая служба, акция.*

***Abstract,** The article presents the experience of the implementation of socio-psychological actions in an educational institution. Analyzed the specificity of the action, its capabilities in the implementation of preventive work, presents examples of actions of different directions.*

***Key words:** preventive work, psychological service, action.*

Деятельность психологической службы образовательной организации строится на основании плана работы, при разработке которого используются нормативно-правовые документы как федерального (Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года; Распоряжение Правительства РФ от 30.12.2009 N 2128-р «О Концепции реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения Российской Федерации на период до 2020 года», Информационное письмо Минобрнауки от 29.05.2003 № 03-51-102ин/22-03 «О мерах по усилению профилактики суицида среди детей и подростков» и др., так и регионального уровня (Закон Тульской области от 07.10.2009 года N 1336-ЗТО «О защите прав ребенка», Приказ министерства образования Тульской области от 22.09.2015 №2016 «Об организации работы по профилактике семейного неблагополучия и жестокого обращения с несовершеннолетними», Письмо Министерства образования Тульской области от 17.11.2016 № 16-01-15/11716 «О профилактике суицидов несовершеннолетних», Приказ министерства образования Тульской области от 11.06.2015 № 1388 «Об утверждении Инструкции о порядке действий ответственных лиц образовательных учреждений по выявлению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации»).

Работа психологической службы включает в себя в себя традиционные направления деятельности (социально-педагогическое исследование,

просвещение, консультирование, коррекция, социально-педагогическая защита прав и интересов ребенка, взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, научно-методическая деятельность, социально-педагогическая коррекция, реабилитация) и, естественно, профилактика негативных явлений в ученической среде. Именно профилактической работе уделяется особое внимание, поскольку опыт и практика работы показывают, что грамотно и своевременно проведенная профилактическая работа позволяет свести к минимуму риск возникновения негативных явлений и их последствий.

Выбор форм и методов работы обусловлен спецификой возникающей проблемы, возрастными, психологическими и индивидуальными особенностями детей, современной жизненной ситуацией (значение компьютеров, интернета, различных гаджетов для современной молодежи).

Достаточно хорошо в плане ведения профилактической работы зарекомендовала себя различные акции.

Психологическая акция - это определённая игровая среда, которая на время создаётся в учебном коллективе, имеет некоторое собственное содержание, правила и намеченный результат. Название эта форма получила по аналогии с различными художественными акциями, столь популярными в искусстве советского постмодернизма 70–80 гг. XX века. По своей сути это среда игровая, которая на определенное время создается в пространстве школы, параллели, класса. Она не мешает разворачиваться другим видам деятельности детей и взрослых, но имеет некоторое собственное содержание, правила, запланированный результат.

Важная особенность акции - её ненавязчивость и необычность. Она не мешает существовать в обычном режиме и тем, кто готов в неё включиться, и тем, кто не готов по каким-либо причинам. Акция на время своей жизни создаёт определённый настрой, доминирующее эмоциональное состояние.

В центре образования проводятся акции различной направленности: социальные, социально-педагогические, социально-профилактические, социально-психологические, социально-правовые, социокультурные, благотворительные и патриотические.

Акции позволяют расширить жизненное пространство обучающихся за счет внесения в их жизнь дополнительных смыслов, ценностей, новых эмоциональных и интеллектуальных возможностей, ярких чувств. Акции способствуют созданию эмоционального настроя, позитивного эмоционального состояния, а так же бережному отношению к своему психическому здоровью.

Ежегодно обучающиеся центра образования вовлекаются во Всероссийские акции: «Месяц безопасного интернета», «Сообща, где торгуют смертью!»; «16 дней против насилия»; в городские межведомственные профилактические акции: **«Вместе против наркотиков!»**, «Знать, чтобы жить!»; в профилактические операции: «Внимание, дети!», «Внимание, Подросток!».

В качестве примера хочется привести несколько акций, проведенных сотрудниками психологической службы. Акция «Жизнь прекрасна во всех ее

проявлениях» была проведена среди обучающихся 3-11 классов.

Цель акции:

Осознание учеником ценности человеческой жизни и здоровья.

Постановка жизненных целей и приоритетов.

Самовыражение и повышение ресурсов обучающихся;

Развитие эмпатии;

Создание атмосферы принятия и понимания;

Были проведены следующие мероприятия:

обучающиеся 3-4-х классов выполнили рисунки на тему:

«Мое самое яркое детское впечатление»

«Лучший день моего детства»

«Детство - лучшая пора»

«Как здорово когда у тебя есть друзья»

«Моя крепкая и дружная семья»

«Самый неунывающий герой мультфильма, сказки, литературного произведения»;

обучающиеся 5-9 классов написали эссе на тему:

«Литературные герои, которыми я восхищаюсь»

«Среди моих родных и близких есть люди, на которых я хотел бы стать похожим»

«Этот пример достоин уважения»

«Иногда мне бывает сложно, но...»

«Я знаю отличный способ поднять настроение»,

«Уже сейчас я уверен, что безвыходных ситуаций не бывает»

«Для меня этот человек герой потому, что...»

«Иногда слова помогают лучше дела»

«Люди из моего окружения, на которых я хотел бы быть похожим»

обучающиеся 10-11 классов, увлеченные гаджетами сделали фото, селфи на тему:

«Прекрасно каждое мгновение»

«Сама жизнь – это уже счастье»

«Мои друзья – мое богатство»

«Остановись мгновение...».

В каждом классе адекватно возрастным особенностям детей были проведены беседы, суть которых сводилась к тому, что у каждого бывают в жизни трудности, это нормально, главное найти выход, безвыходных ситуаций не бывает, у каждого есть ресурсы, как внешние, так и внутренние, родные, близкие друзья, учителя, социальный педагог, педагог-психолог к которым тоже можно всегда обратиться за помощью.

Завершилась акция созданием дерева жизни, на котором каждый прикрепил свой «листочек» с жизнеутверждающим лозунгом, принципом, поднимающим настроение, помогающим решать возникающие трудности, преодолевать препятствие. Неделю «дерево жизни» весело в холле центра образования, все перемены, обучающиеся и педагоги подходили и читали жизнеутверждающие принципы и лозунги.

Все мероприятия (рисунки, эссе, селфи, фото) соответствовали тематике акции «Жизнь прекрасна во всех ее проявлениях». Данная акция

продолжалось 10 дней. Приняли участие 387 учащихся центра образования. Все мероприятия акции прошли с высокой активностью, познавательным интересом.

Обучающиеся центра образования в каждом классе акция обсуждалась, вызвала эмоциональный отклик, особенно ресурсным оказалось для детей и учителей «дерево жизни», некоторые отзывы: «до мурашек», «очень вдохновляет», «очень жизнеутверждающе», «прибавляет сил» и пр.

Акция «Не капля в море, а океан добрых дел» для обучающихся 3-8 классов. В отличие от предыдущей акции, где главная цель была профилактика суицидальных рисков, проводя эту акцию, мы делали акцент на необходимости формирования доброго отношения к окружающему миру, толерантности, эмпатии, повышение мотивации к совершению добрых дел и поступков

В рамках акции имели место следующие мероприятия: вступительная беседа с обучающимися на тему толерантности, взаимопомощи, поддержки, добрых дел их роли и месте в нашей жизни; далее

Обучающиеся 3-4-х классов выполнили рисунки на тему:

«Мои хорошие дела и поступки»

«Я тоже могу помогать другим»

«Совершать хорошие поступки не только полезно, но и очень приятно»

«Добро вокруг нас»

«Те, кому нужна наша помощь»

обучающиеся 5-х создали эмблему, плакат на тему:

«Что такое добро»

«Сделаем мир добрее»,

«Хочу. Могу. Помогаю»

«Каждый «по капельке» - и в итоге «океан», «Кто, если не я?»;

обучающиеся 6-х классов написали эссе на темы:

«Что такое добро»

«Сделаем мир добрее»

«Хочу. Могу. Помогаю»

«Каждый «по капельке» - и в итоге «океан»

«Кто, если не я»

«Мои хорошие дела и поступки»

«Добро вокруг нас»

«Я тоже могу помогать другим»

«Делать приятное другим очень приятно», «Те, кому нужна наша помощь»

«Хочу. Могу. Помогаю»,

«Каждый «по капельке» - и в итоге «океан»,

«Кто, если не я?»

для обучающихся 7-8 классов был проведен семинар на тему: «Равные права, разные возможности». Мероприятие направлено на знакомство с категорией лиц с ОВЗ, развитие умения общаться и взаимодействовать внутри группы. Помимо этого, подросткам были предложены упражнения на развитие эмпатии, которая признана основополагающим качеством в работе с детьми и молодежью с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенные мероприятия способствовали активизации обучающихся, были созданы условия для рефлексии каждого обучающегося. Каждый ребенок получил возможность проанализировать собственные дела и поступки, убедиться в их важности и целесообразности, познакомиться с опытом одноклассников и осознать, что даже «казалось бы, дела и поступки воспринимаемые многими как мелочи (покормить животных, помощь пожилым людям, минимальная забота об инвалидах на уровне внимания и т.п.) совершаемые нами ежедневно в итоге делают наш мир добрее, толерантнее, способствуют развитию в каждом из нас человеческих качеств и свойств.

Акция - «Не белая ворона» проходила одновременно с международной акцией «16 дней без насилия». Цель этой акции – формирование толерантных установок личности, профилактика насилия и жестокости.

Акция имела и двойной, и пролонгированный профилактический эффект. Акция началась с беседы в каждом классе на тему буллинга (школьной травли), кибербуллинга. Вступительная беседа в каждом классе проходила достаточно эмоционально, оживленно. Школьники узнали о проблеме буллинга (школьного насилия, травли), причинах этого явления, последствиях, формах проявления. Обсудили неприемлемость подобных отношений вообще и в детском коллективе в частности.

Далее каждый участник акции получил «сердечко», на котором выразил свое отношение к проблеме насилия, издевательств в нашем обществе. Завершилась акция созданием вороны, которая была размещена в холле и весела в течение одной недели.

По инициативе преимущественно обучающихся началась волна индивидуальных встреч, бесед с обучающимися. Дети делились своими наблюдениями, опасениями, просили советов, рекомендаций в вопросах взаимоотношений со сверстниками в классных коллективах, в группах друзей-сверстников, в вопросах детско-родительских отношений. Оказалось, что есть определенная группа детей, которым сложно выстраивать отношения со сверстниками.

Во время этих встреч несколько детей признались даже, что сами выступали инициаторами травли своих одноклассников (на уровне насмешек, подшучиваний), но после проведения акции и бесед с работниками психологической службы, обучающиеся задумались о своих действиях. Естественно мы понимаем, что раз и навсегда проблему мы не решили, отдельные случаи имеют место быть, мы тут же реагируем и принимаем меры. Считаем, что акция сыграла не последнюю роль в том, что подобные конфликты имеют точечный характер.

Опыт проведения социально-психологических акций позволяет говорить об эффективности их использования как инструмента профилактического воздействия. Подобная организация профилактической деятельности позволяет вести работу масштабно, одновременно вовлекая всех обучающихся, вызывает интерес у детей к предлагаемым видам деятельности, способствует росту мотивации, созданию положительной атмосферы, снижению эмоциональной напряженности, представляет возможность социальному педагогу наполнять акцию содержанием с учетом актуальных запросов, потребностей образовательной организации и с учетом

специфики детей. Не менее важным для нас является возможность получения обратной связи от обучающихся, коллег, которая позволяет выявлять актуальные значимые проблемы, намечать плоскости их рассмотрения и решений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М., 2001.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. — М., 2000.
3. Шалагинова К. С., Куликова Т. И, Черкасова С. А. (2014). Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект. Тула: ГРИФ и К. 237 с.

Шалагинова Ксения Сергеевна, Залыгаева Светлана Александровна
Тульский государственный педагогически
университет имени Л. Н. Толстого
(Тула, Россия)

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлен опыт работы с подростками по формированию коммуникативной компетентности. Актуальность исследования обусловлена не только спецификой и чувствительностью возраста, но и быстрым темпом жизни, перенасыщенностью разнообразной информацией, большим количеством людей, с которыми часто приходится взаимодействовать, постоянными технологическими, общественно-политическими переменами. Представлена диагностическая программа, структура программы для работы с детьми, приведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, позволивший сделать вывод об эффективности реализованной программы, рекомендации

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, подростки, общение, программа формирования, тренинг.

Abstract. The article presents the experience of working with adolescents on the formation of communicative competence. The relevance of the study is due not only to the specificity and sensitivity of age, but also to the rapid pace of life, oversaturation of a variety of information, a large number of people with whom you often have to interact, constant technological, socio-political changes. The diagnostic program, the structure of the program to work with children, a comparative analysis of the results of ascertaining and control stages of the study, which led to the conclusion about the effectiveness of the implemented program, recommendations

Key words: communicative competence, teenagers, communication, program of formation, training.

Проблема коммуникативной компетентности на современном этапе развития общества является довольно актуальной. Это обуславливается рядом причин и обстоятельств - быстрым темпом жизни, перенасыщенностью разнообразной информацией, большим количеством людей, с которыми часто приходится взаимодействовать, постоянными технологическими, общественно-политическими переменами. В подобных условиях современному человеку необходимо уметь находить общий язык и конструктивно взаимодействовать с представителями разных культур, национальностей и т. п.

Особенно важное значение данная проблема приобретает для подростков, поскольку именно подростковый возраст можно считать чувствительным периодом для формирования коммуникативной компетентности [6].

Хотя проблема коммуникативной компетентности имеет достаточно широкую разработанность в теоретической сфере научного знания, можно сделать вывод о том, что современная практика образования нуждается в конкретных методических разработках с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в условиях современного общества.

Анализ литературы в целом по проблеме позволяет сделать следующие выводы.

Коммуникативная компетентность - это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт. Было дано определение коммуникации как основополагающего звена нашей проблемы: коммуникация — это процесс создания и передачи значимых сообщений в неформальной беседе, групповом взаимодействии или публичном выступлении [3, 4, 5].

В качестве основных критериев сформированности коммуникативной компетентности мы в своем исследовании рассматриваем необходимый уровень толерантности, уровень эмпатии, уровень агрессии, конструктивные способы поведения в конфликтной ситуации, а также уровень коммуникативных и организаторских способностей.

Большие возможности в развитии коммуникативной компетенции заложены в методах активного обучения. К таким методам относят семинар, дискуссии, диспуты, круглые столы, деловые и ролевые игры. Активные методы обучения — это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Под социально-психологическим тренингом понимается «практика психологического воздействия, основанная на методах активного социально-психологического обучения. Интерпретация тренинга как средства развития компетентности в общении ориентирует на вполне реалистичные задачи, тесно связанные с насущными, практическими потребностями общества. При всей локальности, прагматичности, так сказать, заземленности этих задач их роль в современных условиях весома, и есть все основания полагать, что она будет возрастать со временем [7].

Исследование по формированию коммуникативной компетентности подростков осуществлялась на базе одного из центров образования города Тула (Россия). В исследовании приняли участие 64 учащихся в возрасте 12-13 лет, из них 34 – мальчика, 30 – девочек.

Для изучения особенностей формирования коммуникативной компетентности была составлена диагностическая программа, представленная следующими методиками: Методика исследования коммуникативных и организаторских способностей (КОС-1), Методика В. В. Бойко (толерантность), Методика эмпатии В. В. Бойко, Методика описания поведения в коллективе Томаса. *Выбранные методики в целом отражают в себе составляющие критерии коммуникативной компетентности, рассмотренные нами в теоретической главе. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет говорить о необходимости и целесообразности ведения специальной работы с*

подростками по формированию формирование коммуникативной компетентности. С этой целью нами была разработана программа, направленная на формирование коммуникативной компетентности у современных подростков. Задачи программы: повышение уровня общения, развитие организаторских и коммуникативных способностей; развитие коммуникативной толерантности, способности к эмпатии; формирование конструктивного поведения в конфликтной ситуации; снижение уровня враждебности, агрессивности, конфликтности.

В качестве основы при разработке программы нами был использован групповой психологический тренинг. Интенсивность занятий 1-2 раза в неделю длительность занятия 60 – 90 минут. Каждое занятие состоит из трех частей: приветствие, разминка, основная часть, заключительная часть-прощание. Количество занятий – 16.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет сделать следующие выводы о положительной динамике в выборках результатов диагностики по методике КОС-1, которая характеризуется разницей между показателями на контрольном и экспериментальном этапах при сравнении среднего (22%), высокого (22%) и очень высокого уровней (22%). Так же разница видна и при сопоставлении низкого уровня общения, который на контрольном этапе выше на 13% и уровня ниже среднего, который так же выше на 13%.

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет так же сделать следующие выводы о положительной динамике в выборках результатов диагностики по методике диагностики коммуникативной толерантности по методике Бойко В. В. на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. В выборках можно проследить положительную тенденцию, которая характеризуется разницей между показателями на констатирующем и контрольном и этапах, при сравнении среднего (31%) и высокого (24%). Так же разница видна и при сопоставлении уровня толерантности характеризующего полное неприятие, который в контрольной группе выше на 5%.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет сделать следующие выводы о положительной тенденции в выборках результатов диагностики по методике диагностики уровня эмпатических способностей Бойко В. В., которая характеризуется разницей между показателями на констатирующем и контрольном этапах при сравнении среднего (27%) и очень высокого (39%) уровней эмпатии. Так же разница видна и при сопоставлении очень низкого уровня который в контрольной группе выше на 7% и заниженного уровня, который выше на 32%.

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике диагностики форм агрессии Басса-Дарки на констатирующем и контрольных этапах так же позволяют увидеть позитивные изменения в результатах выборок, которые, характеризуются разницей между показателями на констатирующем и контрольном этапах при сравнении уровня агрессивности в пределах нормы (38%) и уровня враждебности ниже нормы (15%). Так же разница видна и при сопоставлении уровней агрессии и враждебности выше нормы, которые в контрольной группе выше на 28% и 19% соответственно.

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике Томаса *на выявление стратегии поведения в конфликтной ситуации так же позволяет утверждать о положительных изменениях*, которые характеризуются разницей между показателями на констатирующем и контрольном этапах исследования при сравнении показателей конструктивных способов поведения в конфликте (сотрудничество -15%, компромисс- 6%). Так же разница видна и при сопоставлении показателей характеризующих соперничество и избегание как основные способы поведения в конфликте которые на контрольном этапе выше на 15% и приспособление, который выше на 11%.

На основе анализа результатов проведенного исследования и психолого–педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативной компетентности (Андреева Г.М., Бодалева А. А., Васюра С.А., Каютов, А.Т.) нами были разработаны общие рекомендации для подростков. Пример рекомендаций. [1, 2, 3, 5].

Научитесь получать удовольствие от общения. Это одно из главных правил приобретения навыков коммуникативного общения. Мы всегда настраиваем себя на то, как пройдет запланированная беседа с тем или иным человеком.

Узнай лучше самого себя. Найди в себе интересные качества — это поможет привлечь к себе сверстников и сохранить объективное суждение о других людях.

Помни, каждый достоин уважения, так как он — человек. Относись к другим так, как бы ты хотел, чтобы относились к тебе.

Развивай в себе чувствительность и внимание к внутреннему миру другого человека. Старайся при разговоре задавать вопросы, которые интересовали бы твоего собеседника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Андреева Г. М. Социальная психология.— М.: Аспект Пресс, 2006.- 256 с.
2. Бодалева А. А. Психологическое общение.- М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
3. Васюра, С. А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие. //Психологическая наука и образование.-2002.-№3 С. 35-44
4. Вердербер Р. Психология общения. - СПб.: Прайм-Еврознак- 2011. — 320 с.
5. Каютов, А. Т. Коммуникационная компетентность личности как цель социализирующего воздействия образовательного процесса. - М.: Инновации в образовании, 2007.- 98 с.
6. Крутецкий В. А. Психология подростка. - М.: Просвещение, 2009. – 424 с.
7. Матяш, Н. В. Методы активного социально-педагогического обучения: Учебное пособие для студ. Вузов. - М: Академия,2007. – 96 с.

POLISH SCIENCE JOURNAL

Executive Editor-in-Chief: PhD Oleh M. Vodiany

ISSUE 5(14)
Part 3

Founder: “iScience” Sp. z o. o.,
NIP 5272815428

Subscribe to print 26/05/2019. Format 60×90/16.
Edition of 100 copies.

Printed by “iScience” Sp. z o. o.
Warsaw, Poland
08-444, str. Grzybowska, 87
info@sciencecentrum.pl, <https://sciencecentrum.pl>



ISBN 978-83-949403-3-1



9 788394 940331