

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС
ТАЪЛИМ ВАЗИРЛИГИ**

САМАРҚАНД ДАВЛАТ ЧЕТ ТИЛЛАР ИНСТИТУТИ

**ХОРИЖИЙ ТИЛЛАРНИ ЎРГАНИШДА
ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛАРНИ ҚЎЛЛАШ**

мавзудаги Республика илмий-амалий анжуманининг

ИЛМИЙ МАҚОЛАЛАР ТЎПЛАМИ



САМАРҚАНД 2009

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС
ТАЪЛИМ ВАЗИРЛИГИ**

САМАРҚАНД ДАВЛАТ ЧЕТ ТИЛЛАР ИНСТИТУТИ

**ХОРИЖИЙ ТИЛЛАРНИ ЎРГАНИШДА
ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛАРНИ ҚЎЛЛАШ**

мавзудаги Республика илмий-амалий анжуманининг

ИЛМИЙ МАҚОЛАЛАР ТЎПЛАМИ

Самарқанд, 2009 йил 5-6 феврал

САМАРҚАНД 2009

МУНДАРИЖА

ПЛЕНАР МАҚОЛАЛАР	
Ж. Жалолов (ТДПУ) «Жаҳон лингводидактикасининг замонавий концептуал янги ланиш босқичи хусусида»	
М.И. Расулова, М.К. Бегизова (УзГУМЯ) «Роль межкультурной коммуникации в изучении иностранных языков»	
Dennis Johnson (УзГУМЯ) Process in the teaching of writing	
М. Тоскани, Т.Ф.Ниязова (СамГИИЯ) Новые технологии и педагогические направления: роль преподавателя в группе-классе	
Ю. Рахимов (British Council) British Council's websites in ELT	
Ш.С. Валиева (СамГИИЯ) Новые тренинги для подготовки разработчиков электронных учебных курсов	
1-ШЎБА:	
Создание и использование мультимедийных обучающих курсов иностранных языков. Технология дистанционного обучения иностранным языкам	
М.А. Сеит-Энон, А.А. Морозова (СамГИИЯ) «Использование электронных словарей и тезаурусов в изучении иностранных языков».	
Ф.С. Бурнашева (СамГИИЯ) «Внедрение технологий дистанционного обучения в организацию учебного процесса высшей школы».	
Р.Х. Ширинова, З.Қ. Нариманова (ЎзМУ) «Чет тилини ўқитишда электрон дарсликларнинг аҳамияти».	
Р.Ф. Бурнашев (СамГИИЯ) «Классификация информационных образовательных ресурсов и программных средств компьютерного обучения».	
Н.А. Ашурова (СамГИИЯ) «Компьютер как средство разработки учебных материалов».	
Л.И. Усеинова (СамГИИЯ) «К вопросу организации и проведения самостоятельной работы студентов на начальном этапе обучения».	
А.Э. Кенжабоев, Д. Кенжабоева (ТермДУ) «Таълимда масофадан уқитиш технологиялари».	
Н.М. Сулейманова (СамГИИЯ) «Дистанционное обучение как процесс овладения языком».	
T. Tagaeva (SamSIFL) «The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers».	
Н. Батыралиева (СамГИИЯ) «Использование компьютерной техники - эффективное средство наглядности при обучении английскому языку».	
Л.О. Ким (СамГИИЯ) «Применение звукотехнических средств в обучении иностранным языкам».	
Ш.М. Мухиддинова (СамДЧТИ) «Обучение иностранному языку с использованием компьютерных технологий».	
N. Yusupova (National University of Uzbekistan) «The efficiency of E-mail in distance learning».	
Н.А. Расулов (СамГИИЯ) «Использование интернет - ресурсов на уроках иностранного языка».	
А.Р. Назарьян (СамГИИЯ) «Кибернетические сетевые ресурсы и их использование в процессе изучения иностранного языка».	

2-ШЎБА:	
Современные интерактивные методы обучения иностранным языкам	
А.К. Кўчибоев (СамДЧТИ) «Хорижий тилларни ўргатишда коммуникатив - ургатишдаўкоммунатив интерфаол усулларнинг ўрни».	
И.Р.Ахмедов (НУУЗ) «Типология упражнений для обучения диалогу по специальности».	
Д.А. Абдуазизова (Высший военный таможенный институт) «Проекты как вид инновационных педагогических технологий».	
З.Н. Ёдгорова, Ш.Б. Пидаева (ЎЗМУ) «Хорижий тилларни ўқитишда инновацион технологиялар қўллаш усуллари».	
М.Х. Қосимова (ЎЗМУ) «Олмон тили дарслари самарадорлигини оширишда замонавий инновация усуллари аҳамиятига доир».	
Н.Э. Элмуратова (ЎЗМУ) «Хорижий тилни ўқитишда оғзаки нутқни ўргатиш усули».	
У.К. Юсупов (НУУЗ, ТГПУ) «К вопросу о составлении оптимальных переводческих упражнений и их применении в процессе обучения иностранному языку».	
З.Ш. Юсупова, Г.Т. Юсупова (НУУЗ) «Методы обучения иностранным языкам».	
А. Саидова, Д. Мамажонова (СамДУ) «Чет тилини ўқитишда олий мактаб ўқитувчисининг инновацион фаолияти»	
Н.М. Бабаходжаева, О.Т. Хужанова (ТермГУ) «Новые подходы в технологии интерактивного обучения».	
Ж. Кенжабоев, Х. Кычкинов (ТермДУ) «Таълимда педагогик технологиялар».	
Н.П.Панжиев (ТермГУ) «Отбор текстов для учебников и учебных пособий по иностранному языку».	
Г.М.Атаева, Н.А. Исакова (СамГУ) «Междометная фразеология в толковом словаре (на материале английских, немецких языков)».	
С.С. Садыкова (СамГУ) «Новые методы обучения английского языка».	
Ш.А. Пардаева, Г.М. Атаева (СамГУ) «Метод изучения языка в сотрудничестве - эффективность применения в группах естественно-научного направления».	
N. Nasrullayeva (SamSIFL) «Some Advanced Methods of Teaching Reading».	
F. Rustamova (SamSIFL) «Growing professionally by observing and being observed».	
N. Sadieva (SamSIFL) «Motives for creating digital learning materials».	
S. Shodiev (SamSIFL) «New technologies for teaching, learning and training».	
L. Muzafarova (SamSIFL) «Vocabulary Assessment».	
Л.Т. Абдуллаева (СамГИИЯ) «Использование компьютерных программ при обучении лексике на уроках английского языка в начальной школе».	
J. Ashirova (MDIS in Tashkent) «Communicative approach to teaching foreign languages».	
М. Жўлиева (СамДЧТИ) «Сўзлашув амалиёти» дарсларида коммуникатив усуллардан фойдаланиш».	
Г.К. Кадырова (СамГИИЯ) «Роль компьютера в обучении иностранного языка».	
К.Ф. Валиева (СамГИИЯ) «Особенности использования видеофильмов в обучении иностранным языкам».	
О.Э. Чжен (СамГИИЯ) «Технология интерактивного обучения».	
З.И. Салиева (СамГИИЯ) «Культурологические аспекты анализа художественного текста на занятиях по домашнему чтению и интерпретации текста».	

3-ШЎБА:	
Лингвопрагматические и социокультурные основы обучения иностранным языкам	
М.И. Расулова, М.К. Бегизова (УзГУМЯ) «Роль межкультурной коммуникации в изучении иностранных языков».	
М.Б. Бегматов (СамДЧТИ) «Чет тиллар дарсларида тили урганилаётган мамлакат хақидаги матнлардан фойдаланиш».	
Б.Б. Одилов (СамДЧТИ) «Уюшган қўшма гапнинг синтактик табиатини ўрганиш масаласи хақида».	
К.С. Ахмедова (НУУз) «Использование иностранного языка как средство общения и взаимодействия национальных культур».	
И.А. Сиддикова (НУУз) «Современные подходы обучения межкультурному диалогу».	
Ж. Жалолов (ТДПУ) «Жаҳон лингводидактикасининг замонавий концептуал янгиланиш босқичи хусусида».	
Н.Х. Валиева, Г.З. Имомова (ЎзМУ) «Иккинчи чет тилини ўрганишга янгича назар».	
М.А. Салиева (НУУз) «О лингвистических основах обучения английскому произношению».	
А.А. Таджибаева (УзГУМЯ) «Социокультурный аспект эвфемизмов».	
М.И. Расулова, М.К.Бегизова (УзГУМЯ) «Роль межкультурной коммуникации в изучении иностранных языков».	
Б.А. Илёсов (ТерГУ) «Из опыта изучения «Западно-восточного Дивана» Гёте».	
Т.Ф. Ниязова, Н.Р. Рахматуллаев (СамГИИЯ) «Принципы лингвопоэтической интерпретации текста».	
А. Юлдошев (СамГИИЯ) «Роль и место причастия в современном персидском языке».	
Ф.Нурмухамедов (СамДЧТИ) «Турк тилидаги хорижий сўзлар хусусида».	
У.Ю. Абдувахобова (СамГИИЯ) «Влияние психологического и социолингвистического фактора на процесс обучения иностранным языкам».	
С.Н. Абдувохидов (СамДЧТИ) «Олий мактаб ўқитувчисининг инновацион фаолияти».	
N. Petrosyan (SamSIFL) «Some difficulties in English usage for learners».	
А.И. Сайфуллаев (СамДЧТИ) «Прагматические факторы обучения речевому использованию английских предлогов и послелогов».	
Ш. Р. Мустанова (СамДЧТИ) «К вопросу о значении аналитических конструкций в обучении лексики (на материале узбекского языка английского языков)».	
4-ШЎБА:	
Совершенствование методики обучения по дисциплине «Информационные технологии» для студентов гуманитарных специальностей	
А.Б. Каршиев, У.А. Саидвалиев (Самаркандский филиал ТУИТ) «Программа для поиска и исправления орфографических ошибок в узбекских текстах - - Uzbek Spell v 1.0.0».	
Д.Т. Эшонкулов (СамДЧТИ) «Талабалар билимини баҳолашнинг рейтинг тизими ва унинг амалда бажарилиши».	
А.К. Амонов (СамДЧТИ) «Таълим жараёнида электрон ахборот-талим ресурсларидан самарали фойдаланиш».	

К.С. Ахмедова (НУУз) «Основные проблемы обучения информатике студентов гуманитарных специальностей».	
А.Р. Ахатов (СамГУ) «Технология борьбы с ошибками в текстах в автоматизированных лингвистических системах обработки информации».	
О.И. Джуманов (СамГУ) «Технология классификации изображений элементов текста на основе нейронной сети для систем обучения естественным языкам».	
А.А. Хушвактов (СамДЧТИ) «Замонавий таълим технологияларини таълим жараёнида самарали қўллаш».	
Ҳ.Қ. Жабборова (СамДЧТИ) «Misrosoft Access да лингвистик маълумотлар базасини яратиш».	

ПЛЕНАР МАҚОЛАЛАР

Ж. Жалолов (ТДПУ)

ЖАҲОН ЛИНГВОДИДАКТИКАСИНИНГ ЗАМОНАВИЙ КОНЦЕПТУАЛ ЯНГИЛАНИШ БОСҚИЧИ ХУСУСИДА

Дунё тарихида яқин ўтмиш турли жиҳатдан ўзига хослиги билан кўзга яққол ташланади, чунончи, ер юзида манфур мустамлакачилик сиёсатига чек қўйилди, коммунизм аталмиш ғайриилмий тузум инқирозга юз тутди. Деколонизация ва десоветизациянинг рўй бериши, табиийки, жиддий сиёсий, иқтисодий ва ижтимоий ўзгаришларга сабаб бўлди. Жумладан, таълим-тарбия соҳасида ҳам туб ислохотлар ўтказиш зарурияти пайдо бўлди ва улар ҳақида тегишли давлат ҳужжатлари қабул қилинди.

Ўзбекистон Республикаси мустақиллиги йилларида умумбашарий бой ижобий тажрибалардан ҳар тарафлама баҳраманд бўлиш, айниқса, ўсиб келаётган ёш авлоднинг камолотини таъминлаш ва жамият аъзоларининг халқаро миқёсда эркин фаолият юритишлари каби ҳаётий муҳим муаммолар босқичма-босқич ҳал этила бошланди.

Хориж мамлакатлари билан мустаҳкам алоқа ўрнатиш, биринчи навбатда, ўша юртлар аҳолисининг тилини билишни тақозо этади. Чет тил(лар)ни пухта эгаллаган рақобатбардош мутахассисларгина мураккаб ва манфаатли юмушларни уддалай оладилар.

Ўзгалар тилини ўрганиш барча замон ва маконда устувор ижтимоий масалалардан бўлиб келган. Лекин ҳозирда чет тил(лар)ни билиш, бемалол таъкидлаш мумкинки, ҳар қачонгидан ҳам муҳимлик касб этмоқда. Бинобарин, чет тил(лар)ни ўргатиш/ўрганишга алоҳида эътибор берилмоқда.

Аввало, тилларни ўргатиш илми (лингводидактика)га тааллуқли айрим мулоҳазалар баёнига тўхталсак. “Дидактика (таълим назарияси)” атамаси “Буюк дидактика” асари муаллифи, чех гуманист-мутафаккири Ян Амос Коменский (1592-1670) давридаёқ кенг истеъмолда бўлганлигидан кўпчилик хабардор. Дидактика, маълумки, педагогика фанининг таълим ҳақида баҳс юритадиган соҳаси ҳисобланади. Ўтган асрнинг 60-йилларидан бошлаб русийзабон муаллифлар методик асарларида ва Ғарб олимлари илмий тадқиқотларида “лингводидактика” истилоҳи қўллана бошланди. Мазкур тушунчани ифодалаш учун, мас., Польшада *глоттодидактика* қўлланиб келинмоқда.

Лингводидактика (тил ўқитиш назарияси, тил(лар) таълимшунослиги) атама сифатида талаба/ўқувчи ўрганадиган барча тиллар (она тили, иккинчи тил ва чет тил)ни ўқитиш ҳақидаги яхлит фан сифатида шаклланди ва ривожланмоқда. (Атама академик Н.М.Шанский (1922-2005) томонидан илмий истеъмолга киритилган. Сўнги йиллар методик тадқиқотларида ҳатто “Кўптиллилик дидактикаси” ибораси ҳам қўлланилмоқда: Барышников Н.В. Дидактика многоязычия//Вестник ПГЛУ (Пятигорского государственного лингвистического университета - Ж.Ж.), 2003. -№ 3). Модомики, турли ижтимоий ва дидактик мақомдаги тилларни ўргатиш методикалари ягона ном билан юритилар экан, демак, бу методларнинг умумий (универсал) жиҳатлари мавжудлигига ишора қилинмоқда. Ҳар учала тилда ҳам, тилчиларга аёнки, нутқий фаолият ўрганилади ва лисоний билимлар ўзлаштирилади. Нутқ малакалари ва тил кўникмаларини ўргатиш бўйича ушбу тилларнинг ўқув дастурлари талабларида, биринчи навбатда, микдорий фарқланиш кузатилади, албатта. Бундай тафовутларни оддий мисолларда осон намоиш этиш мумкин: она тилида, психологлар эътирофига кўра, шахс тафаккури шаклланади, яъни она тили сўзлари воситасида нарса ва ҳодисаларни ифодаловчи тушунчалар ҳосил қилинади, иккинчи ёки чет тилда эса у мазкур тушунчаларни ифодалашнинг лисоний воситалари (сўз шакллари) билан танишади (субординатив ва координатив билингвизм, трилингвизм-триглоссия ва

мультилингвизм-полигlossия каби соціо- ва, айни чоғда, психолингвистик ҳодисаларни эслаш кифоя. Кўптиллиликни ўргатиш илмини англатувчи “мультилингводидактика” атамаси ҳам пайдо бўлди: Барышников Н.В. Кўрсатилган манба).

Лингводидактика ва методика (аниқроғи, лингвометодика - Ж.Ж.) таълимий атамаларини маънодош (синоним) тарзида талқин этиш мумкин эмас. Лингводидактика фани тил(лар)ни ўргатиш назариясининг умумий қонуниятларини ишлаб чиқади, яъни унда тилни ўргатиш/ўрганишнинг методологик асослари ҳақида гап боради. Булар жумласига тил таълимининг мақсадлари, мазмуни, метод (принцип)лари, воситалари, илмий тадқиқот методлари, бошқа фанлар билан алоқалари сингари масалаларни киритиш мумкин. Тил аспектлари (лексика, грамматика, талаффуз материали)ни ва нутқ фаолияти турлари (тинглаб тушуниш, гапириш, ўқиш, ёзув)ни ўргатиш, ўқув жараёнини ташкил қилиш кабилар эса муайян тил(лар)ни ўргатишнинг методик асосларига тааллуқлидир.

(Лингво)методика турларининг қуйидаги номлар билан юритилиши маъқул топилади: *умумий методика* (таълим шароитидан қатъи назар тил ўргатиш, мас., она тили/иккинчи тил/чет тил ўқитиш методикаси), бошқача айтганда, хусусий лингводидактика; *хусусий методика* (тилни муайян таълим шароитида ўргатиш, мас., ўзбек мактабларида инглиз тили ўқитиш илми); *қийёсий методика* [4] (бир тилни турли таълим муассасаларида ўқитиш ҳақида баҳс юритади. Баъзи тадқиқотларда “сравнительная методика” атамаси учрайди, уни “қардош ўлкаларда чет тил ўқитиш минтақавий методикаси” маъносида нотўғри қўллашади, қаранг: М.В.Ляховицкий. Методика преподавания иностранных языков. - Москва: Высшая школа, 1981.- Б. 14); *махсус методика* (тилни ихтисослик мақомида ўргатишни тадқиқ этади [5]. Русийзабон манбаларда бу атамага “тилнинг бирон лисоний тарафи ёки нутқ фаолияти турини ўргатиш” қабилда номатлуб тавсиф ҳам учрайди [17:154]; *тарихий методика* (чет тил ўқитиш умумий методикаси тармоғи сифатида ўтмиш чет тил ўқитиш методика маълумотлари мажмуидир) [17:102].

Айтилганлардан мухтасар хулоса шуки, лингводидактика тилларни ўргатишнинг умумий назариясига оид билимлар мажмуидан иборат. Она тили/иккинчи тил/чет тил ўқитиш илмлари (лингвометодикалар) унинг таркибий қисмларини ташкил этади.

Чет тил ўқитиш методикаларининг мазкур турларини яратиш тажрибасидан келиб чиқиб, дидактика фанида ҳам қуйидаги соҳаларни ишлаб чиқиш тавсия этилади: *умумий дидактика* (таълимнинг умумий назарияси); *хусусий дидактика* (у ёки бу ўқув предметини олий педагогика таълими тизимида ўқитувчи тайёрлаш учун, масалан, чет тил, математика, биология, тарих ва ҳ.к.з.ни ўргатишнинг умумий методикаси); *қийёсий дидактика* (турли ўқув юртларида таълим назариясини ўқитиш илми); *махсус дидактика* (педагогика фанидан мутахассис тайёрлашда таълим назариясини ўқитиш илми). Улардан ташқари умумий дидактиканинг тармоғи сифатида *тарихий дидактика* (ёки дидактика тарихи) ҳам яратилиши лозим.

Ўзбекзабон лингводидактика атамашунослиги (терминологияси)да изчил тартибот ўрнатиш зарурати туғилмоқда, зеро, бу соҳада жиддий янгиланиш, янада аниқроқ айтганда, улкан ўзгаришлар даври бошланди.

Чет тил ўқитиш методикаси назарияси ва амалиётида қўлланадиган атамаларнинг номланишида турфа жумбоқлар мавжудки, уларни тартибга солиш мавриди аллақачон келган. Масалан, хорижий тил ўқув предмети ўзбек тилида расман икки хил айтилиб/ёзилиб келади: “чет тил ва чет тили(?)”. Улардан биринчиси Ўзбекистон Республикаси Халқ таълими вазирлиги тасдиқлаган назарий курс (Жалолов Ж.Ж. Чет тил ўқитиш методикаси: Чет тиллар олий ўқув юртлари (факультетлари) талабалари учун дарслик. - Тошкент: Ўқитувчи, 1996. - 368 б.)да қабул қилинган.

“Чет тил” деганда, кимнинг тили эмас, балки қандай тил ҳақида гап боради: *чет эл, чет ўлка, чет мамлакат, чет жой, чет жисм* каби сўз бирикмаларида бўлганидек, *чет сўзи ўзга, бошқа, бегона, ёт, хорижий, ажнабий* маъноларини ифодалаб келади (Қаранг: Ўзбек тилининг изоҳли луғати. - Москва: Рус тили, 1981. -Т. II. - Б. 364; Усмонов С. Умумий тилшунослик: Педагогика институтларининг филология факультетлари учун дарслик. -

Тошкент: Ўқитувчи, 1972. - Б. 181; Бегматов Э.А. Ҳозирги ўзбек адабий тилининг лексик қатламлари. - Тошкент: Фан, 1985. - Б. 104 ва б.). Академик манба-изоҳли луғатда қонуний равишда расмийлаштирилган ва ҳукумат ташкилоти (вазирлик) тавсия этган дарсликларда ўз тасдиғини топган, ўзбек тили фанининг йирик арбоблари (академик Алибек Рустамий, профессор Низомиддин Маҳмудов ва б.)нинг синчков назаридан ўтган *чет тил* атамаси тўғри ишлатилиши шарт, деб ўйлаймиз.

Бинобарин, чет тил билан боғлиқ барча сўз бирикмалари - *Чет тиллар институти/факультети/кафедраси/бўлими/муаллими/хонаси* номларида ҳам эгалик қўшимчаси (- и)ни бериш мутлақо асоссиздир. Мазкур имловий қоида вақтли матбуот вакилларига, ноширлар, маорифчилар ва, қўйингки, ўзини зиёли ҳисоблаган барча шахсларга ҳам бевосита тааллуқлидир.

Яна бир қатор мисолларга мурожаат қилишга тўғри келади: кўникма, малака, идрок, ўқув материали, талаффуз, ўқиш/ўқилиш/ўқитиш, ёзув/ёзиш/ёзма, ўзлаштириш ва эгаллаш, нуткий вазият ва симуляция, ихтисос ва касб, ўқиш турлари, луғат/вокабуляр/лексика, лисоний микробирликлар, тинглаш/эшитиш, гап/жумла, интерференция ва транспозиция (фацилитация), қийинчилик ва хато каби лингводидактик атамаларни кўпчилик касбдошларимиз, афсуски, чалкаштиришмоқда. Уларнинг ҳар бири тил ўқитиш илмида ўзига хос тушунчаларни ифодалайди. Ҳар қандай илмий соҳани эгаллашга унинг муайян терминологик аппаратини, бошқача айтганда, тушунчалар мажмуини пухта ўзлаштириш орқали эришилади. Акс ҳолда етук мутахассис бўлиш амримаҳолдир.

Методика тушунчаси русча *методика*, немисча *Methodik*, инглизча *methods of teaching/methodology*, француз тилида *Didactique* (Франсуа Клоссэ - Professor François Closset. *Didactique des langues vivantes*), озарбайжонча *тадрис*, Словакияда *Чет тил дидактикаси* каби турли сўзлар ёки сўз бирикмалари орқали ифодаланганлигини кузатиш мумкин (Изоҳ: охириги йилларда ўзбекча *услуга*, ҳатто *услуга* атамалари, бизнингча, ўринсиз қўллана бошланди). Ўзбекча *методология* ва *дидактика* атамаларининг маъно доираси (семантическое поле), таъкидлаш жоизки, бутунлай бошқа-бошқа тушунчаларни қамраб олади.

Муайян тил (она тили, иккинчи тил, чет тил)ни ўргатиш назарияси ва амалиёти ҳақида сўз борса, фалон тилни ўқитиш методикаси дейиш ўринлидир. У ёки бу тилни ўргатиш амалиётини сўнги ўн йил ичида урф бўлган таълим технологияси номи билан юритиш маъкул топилади. Уни *лингвотехнология* (таъкид бизники - Ж.Ж.) дейиш янада қулайроқдир (Изоҳ: замонавий инглиззабон методик манбаларда *technology/strategy* атамалари ишлатилмоқда).

Чет тил (ва, шунингдек, бошқа тилни) ўқитиш ҳақида сўз борганда, уни ўргатиш методикаси/технологияси атамаларини қўллаш одатга айланди. Лекин *методика* ва *технология* атама/тушунчаларининг кескин фарқи мавжудлигини алоҳида таъкидлаш жоиздир. Методика бу тил ўргатиш назарияси ва амалиёти ҳақидаги маълумотлар мажмуи демакдир. Технология эса - ўқув предметини ўргатишнинг соф амалиётини ташкил этади. Бу дегани, (лингво)методика ва (лингво)технологияни жиддий фарқ қилиш зарур.

Чет тил ўқитишда юз берган ўзгаришлар шу даражада сезиларлики, ҳатто илгари *English* деб, синфи ёки курси кўрсатиладиган дарслик ва ўқув-методик қўлланмалар ўрнига янги номлар пайдо бўлди: *English Matters*, *Happy English*, *Fly High*, *Stay in Touch*, *English for Law Students*. Лингвометодика/лингвотехнологияда концепт (Ю.С.Степанов атамаси) кенг қўлланилмоқда. *Концепт* ва *ғоя* ўзаро фарқли фикрий ҳосилалардир: концепт деганда, тушунчанинг бевосита шакли назарда тутилади, ғоя эса объектив воқеликнинг ондаги инъикосидир. Тушунча, маълумки, априор (тажрибага асосланмаган) ва апостериор (эмпирик - тажрибавий) бўлиши мумкин. Буюк философлар Г.В. Лейбниц (1646 - 1716), И.Кант (1724 - 1804) эътирофларига кўра, тушунча эмпирик ёки соф тарзда шаклланади. Соф тушунча (*лотинча* *notio*) айнан ғоя ёки ақлий тушунча ҳисобланади (Уни Иммануил Кант немисча *der reine Begriff* атамаси билан ифодалаган: Соч. Т.3. - Москва: Мысль, 1984. - С. 354).

Концепт назарияси билимдонларидан профессор Ю.С.Степанов уни “инсон онгидаги куйма маданият (сгусток культуры в сознании человека)” деб атайди. Ҳар қандай концепт турли тарихий даврларда пайдо бўлган ғоялар/тушунчалар мажмуасидир. Тарихчи концептнинг “тарихий” қатламини тадқиқ этади (Ключевский В.О. (1841- 1911). Терминология русской истории...), маданиятшунос (культуролог) ҳам концептнинг соҳага тегишли жиҳатларини ўрганади ва ҳ.к.з.

Тилларни ўқитишда эса у ёки бу концептга лисоний, нутқий ва маданий ўқув материал сифатида қаралади. Зеро, замонавий лингводидактикада тил мулоқот юритиш ва маданиятни ўзлаштириш воситаси мақомини олган.

Лингводидактикада муҳим илмий-амалий муаммолардан бири интерференция ҳодисасига муносабат масаласидир. *Интерференция* психолингвистикада транспозиция/фацитация тушунчаси билан фикран боғланади, лингвометодикада эса қийинчилик ва хато тушунчалари билан ассоциатив алоқага киради. Интерференцияни одам физиологияси фанида қабул қилинган иррадиация қонуни (И.П. Павлов) ҳодисаси билан изоҳлаш имконияти ҳам мавжуд.

Чет тил ва маданият (мас., инглиз тили ва маданияти) яхлит тарзда ўргатилиши қоидалаштирилганлиги туфайли *маданиятлар интерференцияси* (атама бизники - Ж.Ж.) муаммоси пайдо бўлди. Бу *маданиятлар диалог*и назариясида муҳокама предметига айланди. Бинобарин, бегона ва ўз тили ва маданияти материалида маданиятлараро тафовутларга алоҳида эътибор қаратиш эҳтиёжи вужудга келди. Маданиятлар номутаносиблигини бартараф қилиш мақсадида, лисоний (семантик) қиёслашдан ташқари, концептор (концептуал эмас) муқоясага зарурият туғилди, яъни муайян концепт лингвокультурологик мундарижаси таркибидаги сўз, сўз бирикмаси, гап (жумла) ва матн/дискурсларнинг маданий мазмун-моҳияти ҳар бир халқнинг *борлиқни тил воситасида тасаввур қилиши* (Ю.С.Степанов терминологиясида *языковая картина мира*: Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. - Москва, 1997) хусусиятлари очиқ берилиши мақсадга мувофиқдир. Шу маънода ўрганилмиш чет тил ва она тилида мавжуд *хос билимлар* (*русча* фоновые знания, *инглизча* background knowledge)ни фарқлаш керак бўлади. Мисолларга мурожаат қиламиз: *қария/кекса* тушунчаси инглиз тилида the aged/the elderly сўзлари орқали ифодаб келинган, ҳозирга келиб, уларнинг ўрнини senior citizen сўз бирикмаси эгаллади. Ўзбек адабий тилидаги *катта ёшдаги (фўқаро)* ёки *ёшулли* диалектизмга тўғри келади.

Маданиятларда яққол фарқланишга яна бир мисол. Инглизча мактаб ўқувчилари учун синф рўйхати - Class list (Ranking order in class) юритилади. Бироқ у ўзбек (ёки рус) ўқувчиларининг рўйхатига мутлақо ўхшамайди, чунки бизда алифбо тартибида, уларда эса ўзлаштириш даражасига қараб ўқувчилар ўрни белгиланади. Келтирилган мисоллардан кўринадики, инглизча эркин нутқий мулоқот юритиш учун, албатта, ўша тилдаги лисоний хосликни пухта ўзлаштириш лозим. Акс ҳолда, маданиятлараро мулоқот содир бўлмайди. Хитой донишманди Лао-цзи (эрамиздан аввалги 4-3- асрларда яшаган) айтганидек, “Фикрлаш - муомаланинг бошланишидир”. Тафаккурдаги фарқ, маълумки, эркин мулоқотга ҳалакит беради.

Лингводидактика ва унинг илмий аппарати ташкил этадиган бир қатор атамаларга таъриф-таъсиф берилди, айрим муаммоли таълимий масалалар муҳокама қилинди. Энди жаҳон лингводидактикасининг бугунги концептуал янгиланиш босқичи борасида мухтасар фикр юртимокчимиз.

Маълумки, чет тил ўқитиш назарияси ва амалиётида кескин ўзгаришлар даври бошланди. Бу ҳақда методик манбаларда етарли тарихий маълумот келтирилган (И.В.Рахманов, А.А.Миролюбов докторлик диссертациялари, Р.А.Зарипова, А.Е.Шапкин номзодлик диссертациялари, В.Э.Раушенбах рисоласи, Х.Ш.Бахтиярова ва А.Н.Шчукин монографияси ва б.).

Лингводидактика тарихига йўл-йўлакай назар ташласак, методлар алмашинуви куйидаги асосий босқичларда содир бўлганлигини кўрамиз:

1. Қадим замонлардан то XIX асргача таржима методидан фойдаланиб келинган (мазкур дедуктив билиш ва ўқитиш методига кўра аввал қоида, сўнгра мисол бериш ва ўқилган матнни таржима қилиш билан машғул бўлишган). Унинг ўрнига келган онгли-қиёсий (Л.В. Шчерба, В.Д.Аракин ва б.) ва онгли-амалий (Б.В.Беляев, П.Я.Гальперин) методлар ҳам дедукцияга асосланган.

2. Жонли тилларни ўргатиш/ўрганиш кенг урф бўлган XIX охири XX аср бошига келиб, чет тилни она тили иштирокисиз бевосита эгаллаш тавсия этилди (тўғри методлар: табиий метод - М.Вальтер, М.Берлиц, Ф.Гуэн, тўғри метод - Э.Симоно, К.Бройл, оғзаки метод - Х.Пальмер, аудиовизуал метод - П.Губерина, П.Риван, Р.Мишеа, аудиолингвал метод - Ч.К.Фриз, Р.Ладо). (Охирги икки метод бихевиоризм асосчилари Э.Торндайк (1874-1949), Д.Уотсон (1878-1959) психологик назариясига асосланган).

3. Замонавийлаштирилган онгли-қиёсий метод (И.В.Рахманов, В.С.Цетлин, А.А.Миролюбов ва б.)га биноан нутқий мулоқот бирламчи ва, шу билан бирга, зарурийлик ва етарлилик принципига кўра оддий (алгоритмик, оператив) қоидалар ҳам бериш мумкин (1961-1990).

4. Чет тил ўқитиш коммуникатив методи (профессор Е.И. Пассов ташаббуси билан XX асрнинг охирида илмий асослаб берилди ва педагогик жараёнга татбиқ этилди).

5. Сўнги йилларда янги коммуникатив-когнитив метод кенг қўлланилмоқда. Бу метод коммуникатив лингвистика, когнитив фанлар - когнитология, когнитив лингвистика, когнитив психология (Қаранг: Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. - Москва, 1996), маданиятлараро мулоқот, лингвокультурология, лингвомамлакатшунослик каби нисбатан янги илмий соҳалар ютуқларига асосланади (Уни биз коммуникатив-кумулятив метод номи билан аташни тавсия қилганмиз [6]).

Юқоридагилардан ташқари турли номлар остида чет тилни жадал (интенсив) ўқитиш (Г.Лозанов, Г.А.Китайгородская, Г.М.Бурденюк, Э.М.Сировский ва б.) методлари ҳам ишлаб чиқилган (уларда асосан гипермнезияга катта эътибор берилади).

XX аср охири XXI аср бошланишини лингводидактикада коммуникатив-когнитив/кумулятив метод шаклланган ва концептуал янгиланиш даври десак, муболаға бўлмайди. Бу метод доирасида талабалар чет тил ўрганиш чоғида аккультурация (муаян маданий муҳитда тарбияланган шахснинг бошқа маданият элементларини ўзлаштириш) жараёнини бошдан кечирадилар.

Коммуникатив-когнитив/кумулятив метод (КККМ) таянч мезонлари қаторига қуйидагиларни киритиш мумкин:

- Тили ўрганилаётган мамлакат/халқ маданиятига оид маълумотлар, тил ва нутқ материали қаторида, таълим мазмунини ташкил этади.
- Нутқий мулоқот юритиш чоғида коммуникант (реципиент/адресат ва (ре)продуцент/адресант) маданиятлар диалогини бажаради.
- Чет тил ҳодисалари мавзуйи ва мавзулараро концептларни ўрганишга хизмат қилади, яъни дастурий мавзулар бўйича танланадиган концептлар минимуми ўрганиш мақсади, айти пайтда лисоний (лексик, грамматик, талаффуз) минимумлар эса таълим воситалари мақомини эгаллайди.
- Концептор таҳлил натижаларига қараб, концептларнинг осон ва қийин турлари ёки жиҳатлари типологияси ишлаб чиқилади. Қийинчиликларни яккалаш (grading) принципи асосида улар бартараф этилади.
- Таълим-тарбия жараёнида талабаларнинг лисоний, лингвистик, нутқий, коммуникатив, (лингво)мамлакатшуносликка оид, стратегик (компенсатор), касбий компетенциялари (Н.Чомски атамаси) шакллантирилади.
- Концептлар мазмун-мундарижаси тил ўрганувчи шахсининг ёш хусусиятлари (мактаб/лицей/коллеж ўқувчиси, олий ўқув юрти бакалавр/магистратура йўналиши талабаси ва б.)ни ҳисобга олган ҳолда илмий-методик меъёрлар асосида белгиланади. Мас. “Байрам” концептини ўрганиш чоғида инглиззабон халқларнинг байрамлари номенклатурасидан ўрин олган барча турлари чет тил (инглиз тили) ихтисослиги

оладиган талабаларга мўлжалланади, қолган ўқув муассасалари учун улардан танлаб олинган байрамларнигина ўргатиш/ўрганиш тавсия этилади.

- Ўрганилмиш концептлар мазмунини нафақат вербал (тил билан боғлиқ), балки невербал (мас., кинетика) ҳодисалари ҳам ташкил этади. Нутқий этикет нормалари белгиланган тартибда махсус танловдан ўтказилади ва ўргатилади. Чет тил ва она тилидаги ахлоқ-одобнинг тафовутли томонларига алоҳида эътибор қаратилади (Қаранг: Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. - Москва, 2002).
- Мазкур метод қодаларига риоя қилиш, яна бир қатор талабларни бажаришни тақозо этади, чунончи: йигит ва қизларнинг чет тил ўрганиш хусусиятларига гендер лингвистикасидан келиб чиқиб ёндашиш; тил ўрганиш нуқтаи назаридан шахснинг рационал-мантикий тури (тил материални осон ўзлаштирувчи, мас., дериватив ва асоциатларни топишга қизиқади) ва унинг акси - шахснинг интуитив-коммуникатив тури (нутқни тез эгаллайди) назарга олинади. Иккала тоифадаги тил ўрганувчиларга, албатта, индивидуал ёндашган маъқулдир. Улар қобилиятларига кўра, мас., проект методини бажариш чоғида, тегишли топшириқлар бажаришади.

Хулоса шулки, кўпчилик мутахассислар эътирофини қозонган коммуникатив-когнитив метод чет тил ўқитиш/ўрганиш амалиётида жорий этилди. Чет тил ўргатиш, мазкур лингвометодик назарияда, *иккиламчи лисоний шахсни* (Ю.Н. Караулов атамаси) шакллантириш жараёни ва натижаси сифатида таърифланмоқда. Бинобарин, лингвометодиканинг асосий тушунчалари (категориялари) бўлмиш таълим мақсадлари, мазмуни, метод (принциплар)и, воситалари ва б. ҳам ушбу методга татбиқан талқин, таҳлил ва тавсиф этилиши лингводидактлар олдида турган долзарб вазифадир.

Адабиётлар

1. Баженова И.С. Культура невербального общения на уроке иностранного языка //ИЯШ, 1996. - №6. - С. 19-27.
2. Вежбицкая А. Язык, культура и познание. - Москва: Русские словари, 1997. - 410 с.
3. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. - Москва: МГУ, 2000. - 120 с.
4. Жалолов Ж.Ж. Инглиз тили ўқитиш қиёсий методикаси: Магистратура учун ўқув дастури. - Тошкент: ТДПУ, 2008. - 8 б.
5. Жалолов Ж.Ж. Махсус фанларни ўқитиш методикаси: Магистратура учун ўқув дастури. - Тошкент: ТДПУ, 2008. - 8 б.
6. Жалолов Ж.Ж. Чет тил воситасида маданиятлараро мулоқотни ўргатиш ёки коммуникатив-кумулятив методика хусусида // Маданиятлараро мулоқот: назария ва амалиёт (Республика илмий-амалий конференцияси материаллари). -Тошкент: ТДПУ, 2008. -Б. 124-127.
7. Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. - Москва: 2007. - 480 с.
8. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе/ С.С. Артемьева и др.: Под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. - Москва: Просвещение, 1993. - 127 с.
9. Лингвистический энциклопедический словарь. - Москва: СЭ, 1990. - 685 с.
10. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. АН. Сер. лит. и яз. - 1993. -№ 1. - С. 3-9.
11. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. - Минск, 2004. - 256 с.
12. Пиз А. Язык жестов. - Минск: Парадокс, 1995. - 240 с.
13. Сафонова В.В. Социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности: Дис. ... докт.пед.наук. - Москва: 1992. - 528 с.

14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. - Москва: СЛОВО/SLOVO, 2000. - 262 с.
15. Шатилов С.Ф., Смирнов И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению грамматике иностранного (немецкого) языка в общеобразовательной средней школе // Роль и место грамматики в обучении иностранному языку: Сборник материалов международной конференции. Ч.1. - СПб.: ИОВ РАО, 1998. - С. 46-48.
16. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. - Москва: ГОМЦ "Школьная книга", 2003. - 488 с.
17. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: Более 2000 единиц. - Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. - 746, [6] с.
18. Ball M. The visual availability of culture // Communication and Cognition. - 1998. - Vol. 31, № 2/3. - P. 179-196.
19. Berns M. Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching. - New York: Plenum, 1990. - 185 p.
20. Byram M., Morgan C. Teaching-and-learning language-and-culture. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multicultural Matters Ltd., 1994. - 219 p.
21. Carol M. Aspects of English and Culture. - San Francisco, Chandler and Sharp Publishers Inc., 1978. - 153 p.
22. Chamot A.U., O'Malley J.M. The Cognitive Academic Language Learning Approach: a bridge to the mainstream. //TESOL Quarterly. -1987. -21/2. P. 227-249.
23. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communicating with strangers: an approach to intercultural communication. - New York: McGraw-Hill, 1992. - 304 p.
24. Longman Dictionary of English Language and Culture. - Harlow: Longman, 1999. - 1620 p.
25. Sapir E. The psychology of culture: a course of lectures / Ed. Irvine J.T. Berlin: Mouton de Gruyter, 1993. - 266 p.
26. Seelye H.N. Teaching culture: strategies for intercultural communication. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, 1997. - 336 p.
27. Stewart E.C., Bennet M.J. American cultural patterns. A cross-cultural perspective. - USA: Intercultural Press, Inc., 1991. - 192 p.
28. Swiderski R.M. Teaching language, learning culture. - London: Bergin and Garvey, 1993. - 233 p.

М.И. Расулова, М.К. Бегизова (УзГУМЯ)

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На современном этапе развития лингвистической науки тесная взаимосвязь преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации вполне очевидна и ни у кого не вызывает возражений.

Каждый урок иностранного языка необходимо строить на пересечении культур, ибо лексикон (да не только лексикон, но и грамматика) отражает иностранный мир и иностранную культуру. За каждой лексической единицей стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Поэтому лексический состав языка играет основную роль в реализации функции языка как орудия культуры и средства формирования личности.

До недавнего времени традиционное преподавание иностранных языков сводилось к чтению текстов, а также изучению целого ряда бытовых тем, таких как At the Hotel; At the Post-Office; At the Theatre и др. Таким подходом к изучению иностранных языков реализовывалась исключительно одна функция языка - информативная, оставляя вне поля зрения остальные навыки владения языком (speaking, writing, listening) согласно модульной

системе обучения. Всё это сводило на нет коммуникативные возможности языка, без которого реальное общение невозможно.

Таким подходом нельзя решить проблему владения языком как средством общения, средством коммуникации. Максимальное развитие коммуникативных способностей - вот основная, перспективная, но очень нелёгкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков.

Чтобы исправить реальное положение дел, преподавание иностранных языков в настоящее время переходит на новую стадию своего развития, а именно здесь также, как со всеми сферами социальной жизни, происходит коренная переоценка ценностей, пересмотр целей, задач и методов исследования, материалов и т.п., т.е. идёт коренное изменение в отношении к данному предмету.

В этой связи необходимость серьёзных научных исследований языка в социокультурном контексте в условиях бурного роста международных связей и контактов во всех областях политической, экономической и культурной жизни Узбекистана становится настоятельным требованием времени.

Таким образом, новое время, новые условия требуют коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приёмов преподавания иностранных языков. Это вызвано требованием времени, а именно с выбором Республикой Узбекистан собственного пути экономического и социального развития, что повлекло за собой подготовку знающих, профессионально грамотных специалистов, свободно владеющих иностранными языками.

Настоящая задача отвечает духу времени, ибо для интеграции Республики Узбекистан в мировое сообщество, упрочения её позиций и авторитета в мире, стране нужны кадры с совершенным знанием иностранных языков. Появилась потребность изучать иностранные языки с точки зрения функционального подхода к языковому материалу с учётом принципа междисциплинарности и интегральности. Именно данный факт и ставит новые проблемы в теории и практике преподавания иностранных языков, т.к. появляются абсолютно новые цели общения, которые будут использованы в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми других стран. О повышенном интересе к данной проблеме свидетельствуют многочисленные работы, как лингвистов, так и специалистов по методике преподавания иностранных языков.

Решение этой прикладной задачи возможно только на фундаментальной теоретической базе с проведением как теоретических, так и экспериментальных исследований.

Основными моментами, которые занимают умы учёных в настоящее время и соответственно требуют безотлагательного решения, являются, на наш взгляд, следующие проблемы:

1. Приложение результатов теоретических исследований по филологии к практике преподавания иностранных языков;
2. Теоретическое осмысление и обобщение огромного практического опыта преподавателей иностранных языков с целью отбора всего лучшего, что прошло проверку практикой преподавания;
3. Обучение иностранному языку на основе развития коммуникативных способностей, следствием чего является необходимость освоения новых методов преподавания, направленных на развитие всех четырёх видов владения языком, а именно Reading, Writing, Speaking, Listening;
4. Изучение иностранных языков на основе функционального или ономаσιологического подхода к языковому материалу.

Кратко охарактеризуем некоторые из названных проблем.

Решение вопроса о координации лингвистических и методических исследований в современной науке о языке признаётся одним из самых главных и сложных для формирования у обучающихся межкультурной коммуникации. Трудность состоит в том, что интенсивное развитие таких новых направлений как когнитивная лингвистика,

лингвокультурология, социолингвистика, рассматривающих язык как социальное и культурное явление, как организацию человеческого знания и опыта не получили ещё в узбекистанской лингвистической науке широкого распространения. А разработка проблемы социокультурной обусловленности языка находится в стадии становления.

Изучение иностранных языков и культуры предусматривает сопоставительное коммуникативно-ориентированное соизучение иностранного языка и иноязычной культуры, т.к. особенности языка и культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языков и тем более культур. Поэтому обучение активным навыкам пользования языком возможно только с позиции знания, по крайней мере, двух языков и двух культур, которые невозможно увидеть с позиции одного языка. Преподаватель иностранного языка должен владеть в одинаковой степени обоими культурами. С этой точки зрения следует подчеркнуть, что при обучении необходим достаточно высокий уровень межкультурной компетенции преподавателя иностранного языка.

В целом такой подход является новым и его осуществление в настоящее время представляет определённые трудности, поскольку в руках методистов ещё нет для этого прочной основы. В лингвистической науке на материале большинства языков, в том числе английского и узбекского, ещё недостаточно глубоко изучены явления культуры с точки зрения сопоставления. Всё это приводит к тому, что в общении, а также при переводе с иностранного на родной язык наблюдаются ошибки в виде нарушений этических норм, принятых в культуре того или иного народа, которые оказываются причиной недоразумений, конфликтов и т.д. В качестве примера можно сравнить использование личных местоимений 2 лица в английском и узбекском языках. В узбекском языке для обращения используются два варианта: **сен** и **сиз**, в то время как в английском - только один: **you**. Формально эти местоимения эквивалентны: **you** это одновременно и **сен** и **сиз**. Однако возможность выбора в узбекском языке, когда **сиз** может употребляться и в единственном числе для подчёркивания уважительной формы общения, и для множественного, не может не влиять на отношение между людьми и их характеры.

Проблем здесь достаточно много. С лингводидактической точки зрения специалистам - методистам необходимо заниматься технологией формирования умений межкультурной коммуникации, разработкой вопросов методики контроля сформированности умений межкультурной коммуникации. А лингвистам следует ускорить написание монографий, учебников и учебных пособий, снабжённых сопоставительными культурологическими материалами во всех сферах языка.

Знание значений слов и правил грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с реальной жизнью, создавая при этом естественные ситуации. Здесь необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка для того, чтобы можно было учесть взаимодействие культур контактирующих языков. Поэтому при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что повышение уровня обучения коммуникативным особенностям иностранных языков (а именно, живому общению между людьми разных национальностей) может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учёте роли социокультурного фактора. Эта сторона оставалась в тени, что затрудняло повышение эффективности уровня обучения коммуникации. Ведь сказал же Эдуард Сепир, что «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» (Сепир Э. Коммуникация.\\ Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1998. - стр.211).

Постановка вопроса, таким образом, заключается в необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке

речевого коллектива. «Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни». (Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. \ \ Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1998. - стр.185).

Таким образом, главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации состоит в следующем: иностранные языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научить говорящих общаться, а не только понимать иностранную речь - очень сложная задача. Трудность связана, прежде всего, с тем, что общение это не только вербальный процесс. Сюда следует отнести также знание невербальных форм выражения (мимика, жесты), наличие глубоких фоновых знаний, правил этикета, культуры общения, глубоких знаний реалий, которые необходимы для правильного понимания явлений и фактов изучаемого языка и т.д.

Кроме этого, подготовка специалистов нового типа предусматривает не только глубокие знания в области специальности, но и наличие у них самих высокой общей культуры и владение иностранными языками.

Это положение особенно важно в условиях педагогических вузов, т.к. будущему преподавателю необходимо прежде всего понимать тесную связь языка и культуры народа, уметь показать своим студентам разницу в культуре узбекского народа и народа страны изучаемого языка, а также уметь объяснить те предпосылки, традиции культурной жизни народа, которые способствовали формированию его духа.

Нельзя не отметить ещё один очень важный момент в новом подходе к обучению иностранных языков, а именно, воспитательный.

Известно, что весь арсенал учебных предметов прямо или косвенно призван внести определённый вклад в воспитание подрастающего поколения. Иностранные языки как предмет занимают в этой шкале особое место. Дело в том, что в процессе изучения иностранных языков идёт знакомство не только с культурой страны изучаемого языка, но и создаются условия для сравнительного анализа культуры страны изучаемого языка с национальной, что по справедливому утверждению известного учёного - методиста А.А.Миролюбова является спецификой предмета «Иностранный язык».

Из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что межкультурная коммуникация занимает важное место в преподавании иностранных языков без учёта которой, невозможно успешное владение чужим языком.

Валиева Ш. (СамГИИЯ)

НОВЫЕ ТРЕНИНГИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ РАЗРАБОТЧИКОВ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

Преподаватель итальянского языка СамГИИЯ

Валиева Ш.С.

В современном Узбекистане все больше возрастает интерес к дистанционному образованию. В стране созданы национальные порталы, такие как Zuyonet или национальный фонд «Истъедод» предлагающие получить образование на дистанции для лиц нуждающихся в повышении квалификации, во втором образовании, для тех, кому надо усовершенствовать знания в той или иной области или просто для человека желающего получить образование.

На базе возрастающего коэффициента желающих учиться, не отходя от своего компьютера, возрастает и спрос на качество предлагаемого учебного продукта, на его

форму, содержание, доступность, практичность и самое важное, на его прикладной характер.

В связи с этим, реально стоит вопрос о подготовке специалистов, имеющих все предпосылки для планирования, представления, разработки и внедрения мультимедийных учебных курсов, отвечающих всем современным требованиям.

Своим опытом в этой области пытается поделиться Образовательная программа InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung (Capacity Building International, Germany)gGmbH.

Созданная при поддержке МВД федерального государства Германии, организация InWEnt занимается подготовкой кадров и развитием международного сотрудничества в сфере образования. Курсы, предлагаемые InWEnt затрагивают самые разные сферы деятельности: политика, индустрия, администрация, торговля, социальная сфера и т.д. Для развития международного сотрудничества ими был создан образовательный портал Global Campus 21. (Всю необходимую информацию можно получить на их сайте www.inwent.org). Основной целью их деятельности на территории Центральной Азии является подготовка специалистов, которые могли бы создавать учебные курсы в зависимости от потребностей региона, страны, района, города и т.д., пытаясь тем самым унифицировать знания, дать возможность делиться этими знаниями на вышеперечисленных уровнях. А портал Global Campus 21 предлагается в качестве общей для всех платформы.

Если брать в пример СамГИИЯ, а в частности отделение итальянского языка и культуры, который еще не завершил экспериментальную стадию обучения, т.е. еще идет процесс разработки учебного плана и учебной программы, отвечающих национальным стандартам образования и международным, а самое главное потребностям студентов, то однозначно можно говорить о необходимости приобретения нашими преподавателями навыков разработки учебных курсов в целом и мультимедийных в частности.

Недостаточно, как выяснилось в ходе тренинга проводимого InWEnt, просто набрать группу, в нашем случае преподавателей, старших преподавателей, разработчиков учебных планов и программ для создания мультимедийного курса. Создание курса это многоэтапный процесс деятельности специально подобранной группы людей, обязанности которых, четко определены, по способностям и предыдущему опыту и вклад каждого из участников создает комплектующую часть целого. А как выявить наиболее подходящую роль, и каковы эти роли? Может быть, поможет тренинг?

Легко, не напрягаясь посредством интерактивных игр, каждый из разработчиков может понять какая роль ему подходит больше всего.

Этапы проведения тренинга:

1. Пояснение термина E-learning.

- E-Learning Course Formats – CBT vs. WBT*
- E-Learning Course Format – Computer-based Training (CBT)*
- E-Learning Course Format – Web-based Training (WBT)*

2. Выявление основных задач и целей для создания базы дистанционного обучения. (Интерактивная игра: разделить участников тренинга на группы, попросить каждую группу людей нарисовать на большом листе бумаги, пункт, на котором они располагаются сейчас, затем цель, к которой они направляются (например: создание электронного учебного курса по страноведению), средства передвижения и наконец, людей-специалистов, которые по их мнению, помогли бы достичь цели. Рисунки могут быть метафоричными.).

- *Цель*
- *Средство передвижение к цели*
- *Реквизит*
- *Сотрудники*

Каждая группа должна описать свой рисунок. Результаты такой работы помогают определить цель работы и способы её достижения.

3. *Выявление ролей разработчиков курсов на основе 4 этапов создания учебного курса. (Интерактивная игра: разделить участников на группы, каждой группе раздать большой лист бумаги и карточку (например: руководство программой), в центре листа написать 3 вопроса: Что является задачей? Что не является задачей? Кто? Какой специалист (сколько человек) может справиться с задачей? Время, выделенное на задание около 20 минут, в течение которых каждый из участников, обмениваясь с другим должен поработать за каждым листом.).*

Карточки:

- *Strategic development (разработка стратегии)*
- *Program management (руководство программой)*
- *Curriculum development (разработка учебного плана)*
- *Course development (разработка учебной программы)*

За истечением времени, каждая группа должна подвести итог работы и выявить основные задачи каждой роли, то чем та или иная роль не должна заниматься, и наконец описать специалиста подходящего на эту роль.

Например, если перенести весь коллектив разработчиков на парадигму заведования рестораном, то разработкой стратегии занимается владелец ресторана (Минвуз), руководство программой он возлагает на шеф-повара (ректор учебного заведения), разработку учебного плана на повара (декан факультета), а учебной программы на поварят (педагог (группа педагогов) по учебной дисциплине, программист (группа программистов), художественный дизайнер, педагог-психолог, если необходимость операторы съемок и дикторы озвучиваемых текстов.

Эта иерархическая парадигма может быть перенесена и вовнутрь одной из ступенек. Например, поварят.

Таким образом, общими усилиями создаётся новое меню ресторана, отвечающее желаниям клиентов.

Литература.

1. www.inwent.org.
2. www.dlobalcampus21.org.

СЕКЦИЯ 1. «Создание и использование мультимедийных обучающих курсов иностранных языков. Технология дистанционного обучения иностранным языкам».

М.А. Сеит-Энон, А.А. Морозова (СамГИИЯ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ И ТЕЗАУРУСОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

С развитием информационных технологий изменились формы работы с информацией, новые технологии завладели умами и сердцами людей в силу своей доступности (такие, как Интернет), появляющиеся вновь завоевывают своим удобством и информативностью. К последним относятся электронные словари и тезаурусы. Электронные словари являются новшеством в истории лексикографии, они обладают рядом существенных преимуществ, хотя и существует легко поправимый их недостаток в том, что они привязаны к компьютеру, который имеют не все. Тезаурусы составлялись и сотню лет назад, но появление информационных технологий ускорило процесс их создания и расширило сферу применения.

Рассмотрим преимущества электронных словарей. Первое преимущество электронного словаря - в объеме. На одном компакт-диске может поместиться целая полка словарей. Но главное не в этом. По сравнению с бумажным словарем, электронным легче пользоваться: нужное слово в нем можно найти в течение нескольких секунд с помощью нажатия определенных клавиш. Как известно, в бумажных словарях скорость поиска зависит от объема словаря: в небольших словарях можно ориентироваться быстро, но к сожалению, не всегда там имеется необходимое значение слова, зато в объемных словарях требуется большее время для поиска.

При традиционном подходе минимальной единицей доступа в словаре является лексема (название словарной статьи) и чтобы найти искомое выражение, нужно ее всю прочесть. Это является серьезной проблемой для таких словарей, как Оксфордский, где, например один только глагол “set” имеет 400 основных значений, и у многих из них есть подзначения. В электронных словарях слово не только переводится, но и дается разнообразная информация о данном слове, его грамматические формы, синонимы, антонимы. Электронные словари могут также произносить слова. Но самое важное преимущество электронных словарей - это одновременный поиск не только по названию словарной статьи, но и по всему огромному объему словарей. Такой поиск создает многомерный портрет слова, при этом словарь выдает конкретные примеры его использования и устойчивые выражения с ним. Большинство бумажных словарей ориентировано на человека, который читает на иностранном языке, т.е. ему нужно опорное слово, позволяющее понять смысл прочитанного. Человеку, которому приходится писать на иностранном языке, кроме знания самого слова нужно знать, как данные слова сочетаются друг с другом, есть ли устойчивые выражения, передающие данный смысл. И в данном случае полезнее пользоваться электронным словарем, где вся подобная информация имеется в наличии.

Язык есть отражение реальной жизни. А жизнь не стоит на месте: появляются новые отрасли науки, культуры и в разговорную речь приходят новые слова, термины, названия новых профессий. К примеру, лет десять назад в речи не было таких слов, как «холдинг», «дистрибьютер», «риэлтор». Такая лексика не отражается в бумажных словарях, поскольку их очень долго составляют. Многие словари, изданные в середине прошлого века, сильно устарели. В них нет современных значений старых слов, с многие новые слова отсутствуют.

Электронные словари отражают современное состояние языка и создаются по принципу тезаурусов. Понятие «тезаурус» означает совокупность терминов, описывающих определенную предметную область, с указанием семантических отношений между ними. «Тезаурус английских слов и фраз» Роджета был выпущен в 1852 году и с той поры выдержал около сотни изданий. Наиболее полным словарем такого типа считается идеологический словарь немецкого языка, составленный Францем Доризайфом, в котором двадцать основных категорий, каждая из которых делится на несколько десятков подклассов. Подклассов может быть от десяти до девяноста. Тезаурусы служат для классификации и поиска информационных ресурсов, причем пользователь может получить ответ не только на свой запрос, но и на все ассоциативные слова, с ними связанные. Поскольку в тезаурусе все слова связаны между собой, это позволяет расширить поисковой запрос. Тезаурусы служат как для нахождения разных способов выражения одной и той же мысли, так и для оптимизации решения информационно-поисковых задач. В отличие от словарей Роджета и Доризайфа, специализированные тезаурусы имеют цель не всеобщего, а детального и углубленного охвата терминологии той или иной области науки и техники.

В настоящее время существует целый ряд электронных словарей. Хотелось бы остановиться на некоторых из них:

1) www.ets.ru **Словарь Polyglossum 3.5.1.** Содержит 100 словарей, из них 50 англо-русских. Данный словарь представляет большой интерес для переводчиков технической литературы и инженеров. В словаре не имеется фонетической транскрипции слов, зато он очень компактен и постоянно обновляется.

2) www.abbyy.ru **Словарь Lingvo 9.0** - многоязычная версия. Содержит 49 словарей по английскому, немецкому, французскому, испанскому и итальянскому языкам. Кроме того, есть озвученные словари по английскому языку на 15 тысяч слов и по немецкому на 10 тысяч слов. Данный словарь является наиболее популярным среди изучающих иностранные языки, обладает удачным интерфейсом и очень нужен, когда требуется быстрая справка по ходу дела. Кроме того, словарь содержит программу Lingvo Tutor, с помощью которой можно создавать и редактировать карточки, затем просматривать их и запоминать новые слова.

3) www.medialingua.ru **Словарь Multilex.** Содержит более 40 словарей по английскому, немецкому, французскому, испанскому и итальянскому языкам. Данный словарь - незаменимый помощник для систематически изучающих иностранный язык, а также для преподавателей.

4) www.informatic.ru **Словарь Kontext 5.0.** Содержит 49 словарей, из них 12 англо-русско-английские и 2 русских. Этот словарь очень полезен для иностранцев, изучающих русский язык. Здесь есть возможность контекстного поиска слова.

5) www.prompt.ru **Словарь Prompt.** Данный словарь появился недавно и ориентирован он на автоматический перевод. Содержит 110 словарей, и основной упор здесь делается на немецкий и французский языки.

Все эти словари могут узнавать слова в любой грамматической форме, открываются в разных приложениях Windows. Можно ставить закладки, сохранять историю запросов. Для массовых программных продуктов, каковыми являются электронные словари, характерны частая смена версий и наличие постоянной обратной связи с тысячами пользователей. Поэтому можно сделать вывод, что компьютерная лексикография в данный момент является наиболее актуальной лексикографией, которая развивается быстрыми темпами. При проведении практических занятий и организации самостоятельной работы необходимо учить студентов использовать электронные словари, поскольку современное требование к знанию иностранных языков предполагает квалифицированное использование всех возможных средств изучения языка

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В настоящее время, когда образовательные учреждения получили доступ к информационным ресурсам Всемирной сети Интернет, реальностью стало использование средств информационно-коммуникационных технологий в обучении, все более пристальное внимание преподавателей уделяется эффективности использования новых информационных и компьютерных технологий в учебном процессе.

Создание дистанционной системы образования стало возможным с появлением компьютерных мультимедиа средств, технологий и скоростных сетей телекоммуникаций. Единый способ представления информации любого вида, возможность открытого доступа к базам данных, оперативная обработка больших объемов информации стало основой создания глобального информационно-образовательного пространства, придало дистанционному образованию такие качества как открытость, направленность на интересы личности, гибкость индивидуализированного обучения.

Технологии, применяемые в дистанционном обучении - это технологии, основанные на широком применении методов развивающего обучения, проблемных и исследовательских методов в сочетании с максимальным использованием достижений в области информационных технологий.

Тенденции развития образования на основе новых прогрессивных концепций, внедрение в учебно-воспитательный процесс новейших педагогических технологий и научно-методических достижений и создание новой системы информационного обеспечения образования привели к распространению новой технологии обучения - дистанционному образованию.

Применяемые при дистанционном обучении информационные технологии можно разделить на три группы:

- технологии представления образовательной информации;
- технологии передачи образовательной информации;
- технологии хранения и обработки образовательной информации.

В совокупности они и образуют технологии дистанционного обучения. При этом при реализации образовательных программ особое значение приобретают технологии передачи образовательной информации, которые, по существу, и обеспечивают процесс обучения и его поддержку.

В основе процесса обучения всегда лежит передача информации от преподавателя к обучаемому. В этом смысле любую технологию, применяемую в образовании, можно называть информационной. С другой стороны, нередко термин "информационные технологии" применяют по отношению ко всем технологиям, основанным на использовании компьютерной техники и средств телекоммуникации. Во избежание неправильной интерпретации, определим три понятия, имеющие первостепенное значение для дистанционного образования:

- образовательная информация;
- образовательные технологии;
- информационные технологии.

Образовательная информация - это знания, которые необходимо передать обучаемому для того, чтобы он мог квалифицированно выполнять ту или иную деятельность.

В дисциплинарной модели обучения, присущей очной системе образования, интерпретатором знаний выступает преподаватель. При дистанционном обучении интерпретатором в большей мере является сам обучающийся и поэтому к качеству образовательной информации и способам ее представления должны предъявляться повышенные требования. Прежде всего, это относится к вновь создаваемым электронным

учебникам, а также к информационным базам и банкам знаний, справочным и экспертным системам, используемым для целей образования. Представляемая в них информация, в отличие от полиграфической, должна иметь совершенно иную организацию и структуру. Это обусловлено как психофизиологическими особенностями восприятия информации на экране компьютера, так и технологией доступа к ней.

Образовательная информация не должна накапливаться только в одном или немногих местах. Ее распределение должно иметь островной характер, так, чтобы обеспечить максимально возможный доступ студентов к ней из любых удаленных мест, без существенного увеличения загрузки телекоммуникационных каналов. Такого рода островами (центрами) информации могут стать крупные библиотеки и научно-образовательные центры, созданные на базе ведущих вузов.

Образовательные технологии - это комплекс дидактических методов и приемов, используемых для передачи образовательной информации от ее источника к потребителю и зависящих от формы ее представления.

Особенностью образовательных технологий является опережающий характер их развития по отношению к техническим средствам. Дело в том, что внедрение компьютерной техники в образование приводит к пересмотру всех компонент процесса обучения. В интерактивной среде "обучающийся - компьютер - преподаватель" большое внимание должно уделяться активизации образного мышления за счет использования технологий, активизирующих правополушарное, синтетическое мышление. А это значит, что представление учебного материала должно воспроизводить мысль преподавателя в виде образов. Иначе говоря, главным моментом в образовательных технологиях дистанционного обучения становится визуализация мысли, информации, знаний.

К образовательным технологиям, наиболее приспособленным для использования в дистанционном обучении, относятся:

- видео-лекции;
- мультимедиа-лекции и лабораторные практикумы;
- электронные мультимедийные учебники;
- компьютерные обучающие и тестирующие системы;
- имитационные модели и компьютерные тренажеры;
- консультации и тесты с использованием телекоммуникационных средств;
- видеоконференции.

Информационные технологии - это аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техники, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее обучаемому, интерактивное взаимодействие с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний обучаемого.

В учебном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей. Выбор средств коммуникации должен определяться содержанием, а не технологией. Это означает, что в основе выбора технологий должно лежать исследование содержания учебных курсов, степени необходимой активности обучаемых, их вовлеченности в учебный процесс, конкретных целей и ожидаемых результатов обучения и т.п. Результат обучения зависит не от типа коммуникационных и информационных технологий, а от качества разработки и предоставления курсов.

При выборе технологий необходимо учитывать наибольшее соответствие некоторых технологий характерным чертам обучаемых, специфическим особенностям конкретных предметных областей, преобладающим типам учебных заданий и упражнений.

Основная роль, выполняемая телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении - обеспечение учебного диалога. Обучение без обратной связи, без постоянного диалога между преподавателем и обучаемым невозможно. Обучение (в отличие от

самообразования) является диалогичным процессом по определению. В очном обучении возможность диалога определяется самой формой организации учебного процесса, присутствием преподавателя и обучаемого в одном месте в одно время. В дистанционном обучении учебный диалог необходимо организовать с помощью телекоммуникационных технологий.

Коммуникационные технологии можно разделить на два типа - on-line и offline. Первые обеспечивают обмен информацией в режиме реального времени, то есть сообщение, посланное отправителем, достигнув компьютера адресата, немедленно направляется на соответствующее устройство вывода. При использовании off-line технологий полученные сообщения сохраняются на компьютере адресата. Пользователь может просмотреть их с помощью специальных программ в удобное для него время. В отличие от очного обучения, где диалог ведется только в режиме реального времени (on-line), в ДО он может идти и в отложенном режиме (off-line).

Основное преимущество off-line технологий состоит в том, что они менее требовательны к ресурсам компьютера и пропускной способности линий связи. Они могут использоваться даже при подключении к Internet по коммутируемым линиям (при отсутствии постоянного подключения к Internet).

К технологиям этого рода относятся электронная почта, списки рассылки и телеконференция. С помощью list-сервера может быть организована рассылка учебной информации, с помощью электронной почты устанавливается личное общение между преподавателем и обучающимся, а телеконференция позволяет организовать коллективное обсуждение наиболее сложных или вызвавших затруднения вопросов курса. Все эти технологии позволяют обмениваться сообщениями между различными компьютерами, подключенными к Internet.

Важным преимуществом off-line технологий является большой выбор программного обеспечения для работы с электронной почтой и телеконференциями. Современные почтовые программы позволяют отправлять сообщения в гипертекстовом формате (т.е., с гиперссылками, шрифтовыми и цветовыми выделениями фрагментов текста, вставкой графических изображений и др.). Кроме того, к письму может быть прикреплен файл произвольного формата, что дает возможность пересылать, например, документы в формате MS Word. Эффективность технологий off-line проявляется при организации текущих консультаций, текущего контроля на основе контрольных и самостоятельных работ, проверяемых "вручную" преподавателем.

Из on-line технологий прежде всего нужно отметить chat, позволяющий осуществлять обмен текстовыми сообщениями через Internet в реальном времени. В простейшем случае "разговор" происходит между двумя пользователями. Для коллективной беседы необходимо подключаться к специальному серверу - IRC-серверу. Тогда при работе пользователь видит перед собой экран, на котором отображаются сообщения, с указанием того, кто отправил данное сообщение. Большинство программ позволяет также вызвать кого-нибудь из присутствующих пользователей на "частный" диалог, закрытый от других пользователей. Эффективность технологий on-line особенно высока при организации сетевых семинарских занятий и групповых консультаций.

При организации совместных образовательных программ особое значение приобретают сетевые технологии дистанционного обучения, поскольку именно они позволяют наиболее полно реализовать принцип распределенности образовательных ресурсов и кадрового потенциала.

Таким образом, при использовании информационных технологий и средств телекоммуникаций в дистанционном обучении возникают новые аспекты, касающиеся целей и содержания обучения, организационных форм и методов учебной работы. Среди специфических факторов дистанционных форм и методов обучения можно выделить следующие:

- изменение содержания и форм преподавания традиционных дисциплин при

использовании компьютерных учебников, мультимедиа технологий и информационных материалов в сети Интернет, размещённых на WWW серверах;

- включение в учебные программы новых дисциплин, связанных с изучением информационных и телекоммуникационных технологий и приложений на их базе как инструментов познания в прикладных областях человеческой деятельности;
- появление новых форм самостоятельной поисковой и исследовательской работы обучающихся, предполагающих использование глобальных компьютерных сетей и распределённых баз данных в ходе выполнения учебных, исследовательских работ;
- обучение слушателей методам коллективного решения проблем с использованием технологий Groupware (электронная почта, телеконференции, news-группы, рассылочные списки, интерактивный обмен сообщениями Chat, виртуальная рабочая доска White Board, аудио- и видеоконференции в Интернет и ISDN, корпоративные Intranet-системы и т. п.);
- сочетание методов групповой и индивидуальной работы обучающихся на занятиях при работе в локальных и глобальных компьютерных сетях;
- организация совместной работы преподавателей различных дисциплин (возможно, из различных университетов или различных стран) на этапах проектирования и реализации межкафедральных и межвузовских учебных программ;
- подготовка преподавателей к работе с новыми методами и организационными формами обучения, к интенсивному использованию средств сетевых коммуникаций и новых информационных технологий в учебном процессе.

Исходя из вышесказанного, учебную дисциплину, основанную на дистанционных формах и методах обучения, можно определить как специфический учебно-методический комплекс, включающий компьютерную, телекоммуникационную, методическую и организационную составляющие единого учебного процесса, проходящего в нескольких географически разнесённых учебных группах с участием нескольких преподавателей, возможно, из разных университетов.

Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. - М.: МЭСИ, 1999.
2. Панюкова С. В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно-ориентированном обучении. -М.: Про-пресс, 1998.
3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. - М.: Школа-пресс, 1994.
4. Полат Е.С. Дистанционное обучение. - М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1998.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Изд. центр «Академия», 2002.
6. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения. - М., 1994.
7. Галеев И.Х. Автоматизация тестирования знаний обучаемых. - Казань, 1998.

Р.Х. Ширинова, З.К. Нариманова (ЎзМУ)

ЧЕТ ТИЛИНИ ЎҚИТИШДА ЭЛЕКТРОН ДАРСЛИКЛАРНИНГ АҲАМИЯТИ

Ҳозирги кунда “Масофавий ўқитиш” атамаси нутқимизда кўп учрайди. “Ушбу атама аслида нима англатади?” деган саволга жавоб бериш вақти етмадимикан?

“Масофавий ўқитиш” бу - мамлакатда ва хориждаги кенг аҳоли қатламига махсус ахборот таълим оммаси ёрдамида тақдим этиладиган, масофада ўқув ахборотини алмашиш воситаси (телевидение, радио, компьютер алоқаси ва ҳоказо) асосидаги, таълим хизматлари мажмуасидир.

Масофавий ўқитишнинг ахборот-таълим усули фойдаланувчиларнинг таълимий эҳтиёжларини қондиришга йўналтирилган, тартибга солинган, маълумотларни етказиб беришнинг ташкилий воситалари, ахборот ресурслари, ўзаромуносабат баённомалари, аппарат дастурлари ва ташкилий-услубий таъминотининг бирлигини ташкил этади. Масофавий ўқитиш узлуксиз таълим шаклларида бири бўлиб, у инсоннинг таълим олиш ва ахборот тўплаш ҳуқуқларини амалга оширишга қаратилган.

Масофавий ўқитишда, билим беришнинг ихтиёрий шаклини тушунамиз. Бунда ўргатувчи ва ўрганувчи замонда ёки маконда тарқоқ бўлади. Агар бу таърифга қўшилсак, унда индивидуализация элементлари йўқ бўлган “эски кадрдон” сиртқи таълим - замонавий - масофавий ўқитишнинг намунасидир. Қандай қилиб, индивидуализация элементларини масофавий ўқитиш таркибига киритиш мумкин?

Замонавий компьютерлар ёрдамида ҳозирги вақтгача етиб келган, ахборот узатишнинг деярли барча шакллари самарали амалга ошириш мумкин. Масофавий ўқитишнинг анъанавий сиртдан ўқишдан фарқи “қоғоз ва ручка”нинг ўрнини компьютер, “қаптар почтаси”ни эса Интернет бажаради. Мультимедиа компютери бу - нафақат янги маълумотларнинг интеграллашган соҳиби, балки бу - “face to face” моделини тўла ва муқобил акс эттирувчи ускунадир. Шунинг айтиш жоизки, фақат компьютерлар орқалигина, информатсион-ахборот усуллари гипермедиага таянган ҳолда, амалга ошириш мумкин, бу ўз ўрнида, ўқитиш индивидуализациясини ташкил этувчи асосий омиллардан бири ҳисобланади.

“Электрон дарслик” нима? Унинг оддий дарсликдан фарқи нимада? Оддий дарсликдан фарқли ўлароқ, электрон дарслик ёрдамида сиз учун зарур маълумотни тез топасиз; матнни тушуниш учун берилган изоҳларни қайта-қайта мурожат қилишда вақтни тежайсиз; матнни кўрсатишда, уни изоҳлаб бериш билан бирга яна бир қатор амалларни бажаради. Айнан шунда, мультимедиа-технологияларининг устунликлари ва имкониятларини яққол кўриш мумкин, улар шахсни маълум ихтисослик бўйича билимини тезкорлик билан текширишга имконият яратади.

Албатта, ҳамма нарсанинг ҳам ижобий, ҳам салбий тарафлари бўлиши табиийдир. Шу ўринда, электрон дарсликларнинг камчиликлари деб, маълумотни экрандан олишнинг ноқулайлигини айтиш ҳам мумкин. Зеро, матнни, маълумотни экрандан идрок этиш, китоб ўқишдан кўра ноқулай ва самарасизлиги бўлса, бошқа тарафдан электрон дарслик китобга қараганда қимматроқлигидир. Албатта, бу ҳам индивидуал бўлиб, шахснинг маълумотни қай ҳолда, қаердан олишини ихтиёрий равишда танлашига боғлиқ.

XXI аср - ахборот-технологиялар асри ҳисобланади. Ҳозирги кунда ҳамма соҳада жадалликни кузатиш мумкин. Бугунги кун замонавий таълим тизими ахборот-технологиялари ва компьютер телекоммуникацияларини фаол қўллаб келмоқда. Айниқса масофавий ўқитиш тизими тез ривожланмоқда, бу албатта, таълим муассасаларининг компьютер жиҳозлари ва Интернет тармоқлари билан таъминланишига имкон яратади.

Хориж тажрибасини ўрганиб, қуйидаги хулосага келиш мумкин: ўқитувчи ахборот узатувчи ролида эмас (одатдагидек), балки маслаҳатчи, консультант, баъзан ҳатто ўрганувчининг ҳамкасби ҳам бўлиши керак. Бу эса ўз ўрнида ўқитиш жараёнида талабаларнинг фаол қатнашишлари, мустақил фикрлашлари, ўз нуқтаи назарларини ифода этишлари, реал ҳолатларни акс эттириш каби ижобий натижаларни беради.

Ахборот-технологияларнинг ривожини, дарсни янги, масофавий ўқитиш шаклини амалга ошириш имконини яратди. Улар, биринчидан, юқорида таъкидланганидек, ўрганувчининг ўзига - дарсни ўқиш учун вақтни ва жойини танлашига, иккинчидан, айрим сабабларга кўра анъанавий таълим олиш шаклидан маҳрум бўлганлар учун таълим олиш, учинчидан, ўқитишда янги ахборот-технологияларни қўллашга имкон берса, тўртинчидан, қандайдир

даражада таълим олиш ҳаражатларини камайтиради. Бошқа тарафдан, масофавий ўқитиш таълим индивидуализациси имконини мустаҳкамлайди.

Масофавий ўқитиш шаклида электрон дарсликлар қўлланилиши ҳақида айтиб ўтилди. Фикримизча, ушбу дарсликларнинг устунлик тарафи биринчидан, уларнинг мобил-тезкорлиги, иккинчидан, компьютер тармоқларининг ривожланиши муносабати билан алоқа ўрнатилишининг осонлиги, учинчидан, замонавий илмий билимларнинг ривожланиш даражасига муқобиллигидир. Бошқа тарафдан, электрон дарсликлар яратиш, ахборот материалларининг доимий янгилаш муаммосини ечишга ёрдам беради. Уларда яна, жуда кўп машқ ва мисоллар, расмлар ёрдамида турли хил ахборотлар ривожланиш жараёни батафсил ёритилиши мумкин. Бундан ташқари, электрон дарсликлар ёрдамида билимни текшириш - компьютерда тестдан ўтказиш амалга оширилади.

Зманавий жараёнда масофавий ўқитиш, дунёдаги таълим шаклларининг энг машҳури ҳисобланади. Бугунги кунда, масофавий ўқитиш услубидаги университет ва коллежлар тармоқлари бешта қитъага ёйилган. Халқаро Ахборотлаштириш Академияси ташкил қилиниб, 1998й. эса унинг таркибида Умумжаҳон Тақсимланган Университети ташкил қилинди, у бугунга келиб, учта мамлакатда - Россияда, Қозоғистонда ва Белгияда қайд қилинган.

Хулоса қилиб айтганда, электрон дарсликлардан фойдаланиш амалиёти, шуни кўрсатадики, талабалар баён этилган материални самарали ўзлаштиришяпти, буни тест натижалари тасдиқлайди. Шундай қилиб, ахборот-технологиялар ривожини янги услубларни таълим услубларида яратишни ва шу билан, таълим сифатини кўтаришга кенг имконият яратади.

Р.Ф. Бурнашев (СамГИИЯ)

КЛАССИФИКАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ КОМПЬЮТЕРНОГО ОБУЧЕНИЯ

Актуальность рассматриваемой темы поддерживается постоянным развитием и появлением новых компьютерных и телекоммуникационных средств, электронных образовательных ресурсов, интенсивным расширением иллюстративных и интерактивных возможностей, качества и эффективности программных средств компьютерного обучения, дистанционного самообучения, автоматизированного контроля знаний. Предметное наполнение образовательной среды сегодня происходит как за счет разработки и использования традиционных образовательных ресурсов (книг, аудиовизуальных материалов и др.), так и на основе внедрения современных и перспективных электронных образовательных ресурсов и программных средств, построенных и используемых на основе передовой компьютерной техники и новых информационных технологий.

Основными элементами образовательной среды являются преподаватели, обучаемые, образовательные ресурсы и программные средства, компьютеры и сетевые средства, бытовая электроника и другие технические средства обучения.

Современная образовательная среда должна обеспечивать поддержку различных видов и форм образовательной деятельности, в число которых входят:

1. обучение (очное, заочное, дистанционное);
2. самообучение (самообразование) - проводится по одной или нескольким темам или дисциплинам без участия преподавателей, с помощью компьютера, подключенного Internet;
3. повышение квалификации или переподготовка - обычно проводится по очной форме обучения, по специальной программе.

Все известные образовательные ресурсы можно условно разделить на следующие группы:

1. Традиционные печатные издания и методические материалы, включающие текст, таблицы и графические иллюстрации: учебники и учебные пособия, тексты и конспекты лекций, лабораторные практикумы, задачки, энциклопедии, справочники, атласы, карты, схемы, альбомы, каталоги и перечни, путеводители, словари (толковые, терминологические и др.), хрестоматии, раздаточные и демонстрационные материалы, шаблоны и формы для заполнения, методические руководства и разработки по отдельным видам учебных занятий.

2. Традиционные (аналоговые) аудиовизуальные материалы и продукция: музыкальные материалы, речевые материалы, специальные звуки и эффекты, видеофильмы, демонстрационные ролики, фрагменты презентаций, кинематографическая продукция.

3. Современные (цифровые) электронные образовательные ресурсы. Они представляют собой файлы или различные носители информации, содержащие традиционные ресурсы из групп 1-2, допускающие воспроизведение с целью просмотра и/или прослушивания на устройствах современной (цифровой) бытовой электроники и/или компьютерной техники.

4. Программные средства компьютерного обучения, а также самообучения, самообразования и контроля полученных знаний - программы, программные комплексы или программные системы и среды, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучаемым.

Кроме того, электронные образовательные ресурсы и программные средства компьютерного обучения могут быть сосредоточенными у пользователя (локальными) и сетевыми (удаленными/дистанционными, распределенными).

Обобщенная классификация электронных образовательных ресурсов естественным образом опирается на все традиционные печатные и аудиовизуальные ресурсы, которые можно перевести в электронную форму, сохранив в виде файлов или носителей информации. В их состав входят:

- файлы (текстовые документы со встроенными таблицами и графическими иллюстрациями, графические файлы иллюстраций) - файловые эквиваленты традиционных ресурсов из группы 1;
- HTML-документы, включающие текст, графику, элементы мультимедиа и гипермедиа - электронные учебники, учебные пособия, лабораторные практикумы и другие электронные эквиваленты традиционных ресурсов из групп 1-2;
- CD-ROM, Audio-CD, Video-CD и другие носители учебной информации;
- DVD-носители аудиовизуальной учебной информации.

Классификация программных средств компьютерного обучения проводится по следующим признакам:

1. По характеру содержания (дисциплины): гуманитарные, естественнонаучные, технические.

2. По решаемым педагогическим задачам (программные эквиваленты традиционных ресурсов из групп 1-2, обеспечивающие представление текста, графики, элементов мультимедиа):

- средства теоретической и технологической подготовки:
 - компьютерные обучающие программы - ранние средства компьютерного обучения, содержащие текстовые и гипертекстовые компоненты, встроенную статическую и/или запрограммированную динамическую графику;
 - компьютерные (электронные) учебники и учебные пособия;
 - автоматизированные обучающие модули - программы визуальной поддержки процесса изучения наиболее сложных и важных вопросов учебных дисциплин и его контроля;
 - автоматизированные системы тестового контроля знаний - инструментальные

программные средства, обеспечивающие: для преподавателей - ввод и редактирование списков групп обучаемых, наборов тестовых заданий, вариантов ответов, баллов оценок, а также расчет и вывод статистических данных индивидуального и группового тестирования по многим дисциплинам; для обучаемых - возможность прохождения процедур тестового контроля, расчет результатов и вывод оценок контроля;

- средства практической подготовки:
 - компьютерные задачки (практикумы) и решебники - программы поддержки визуальной среды решения определенного класса задач с использованием шаблонов и форм ввода исходных данных, математических моделей и их графических представлений;
 - компьютерные тренажеры - предназначены для выработки умений и навыков определенной деятельности, а также развития связанных с ней способностей;
- вспомогательные средства (способствующие решению задач теоретической, технологической или практической подготовки, но в самостоятельном качестве не достаточные для достижения соответствующих целей):
 - компьютерные энциклопедии - развитые программные средства, обеспечивающие мультимедийную поддержку структурированной системы иллюстрированных описаний изучаемой обширной предметной области;
 - компьютерные справочники, атласы, карты, схемы, альбомы, каталоги и перечни изучаемых объектов - программные средства, обеспечивающие текстовую и графическую поддержку систематизации, просмотра и анализа характеристик и свойств изучаемых объектов;
 - компьютерные путеводители по изучаемым объектам;
 - компьютерные терминологические словари, а также толковые и иные - инструментальные программные средства, обеспечивающие структуризацию, ввод, редактирование и просмотр терминов или материалов статей и иллюстраций;
 - мультимедийные учебные занятия - средства, основным содержанием которых является мультимедийная запись реального учебного занятия или мероприятия (лекции, семинара, демонстрации);
- комплексные средства (покрывающие широкий круг педагогических задач):
 - автоматизированные (или компьютерные) учебные курсы - программные средства автоматизированной поддержки различных видов учебных занятий по дисциплине; в них интегрированы функции или средства для решения основных задач теоретической, технологической и практической подготовки.
 - Встречаются и другие виды комплексных средств, объединяющие средства разных видов, либо реализуют функции, присущие им. К подобным средствам относятся, например, тренажерно-обучающие системы, системы профессиональной аттестации и др.

3. По уровню образования: для школьного образования, для начального и среднего профессионального образования, для высшего профессионального образования, для профессиональной подготовки и повышения квалификации в отраслевых образовательных системах.

4. По формам представления информации: мультимедийные, немультимедийные.

В представленной классификации образовательных ресурсов предпринята попытка объединения и развития известных подобных классификаций. Классификация отражает состояние развития электронных образовательных ресурсов и компьютерных образовательных технологий сегодняшнего дня и учитывает многие основные тенденции их развития. В рассмотренной классификации достаточно точно позиционированы практически все важные объекты современных образовательных технологий, например, электронные и

компьютерные учебники, автоматизированные учебные курсы, обучающие модули и системы.

Литература

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003.
2. Буль В.А. Электронные издания. - СПб.: БХВ-Петербург, 2003.

Н.А. Ашурова (СамГИИЯ)

КОМПЬЮТЕР КАК СРЕДСТВО РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

При работе с учебными материалами ПК предоставляет преподавателю разнообразные виды помощи, которая заключается не только в упрощении поиска необходимых сведений при создании новых учебных материалов за счет использования систем справочно-информационного обеспечения, но и в оформлении материалов для обучения (текстов, рисунков, графиков), а также в анализе существующих разработок. Автоматический анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов являются важными направлениями использования компьютера в качестве инструмента информационной поддержки деятельности обучающего. Преподаватель может не только проводить отбор материалов для обучения (составлять лексические и грамматические минимумы, отбирать тексты и упражнения), но также анализировать тексты и целые учебные пособия. Процедура и техника составления частотных словарей с помощью компьютера являются достаточно отработанными и надежными, а программы такого типа получают все большее распространение (подробное описание таких программ можно найти в сетях Интернет). Выделенные в результате машинной обработки выборочной совокупности текстов и упорядоченные по различным критериям лексические единицы служат основой при решении целого комплекса лингводидактических задач: создание базовых языков, составление грамматических справочников, разработка лексических минимумов и т.д. Существуют специализированные программы анализа текста, в которых компьютер выступает в роли эксперта. Они помогают пользователю-преподавателю отбирать и анализировать учебные материалы. В качестве примера можно назвать Microsoft Word, в которой предусмотрены следующие стадии анализа текста:

- подсчет количества букв, слов, длинных слов (более шести букв), фраз;
- установление средней длины слов и фраз;
- выявление структуры предложений;
- определение уровня сложности текста по индексу Рикса.

Подобные системы призваны классифицировать тексты для обучения по параметру их «читабельности», поскольку считается, что чем больше текст содержит длинных слов и фраз, а также глаголов в пассивной форме, тем он менее «читабелен».

Помимо разработки печатных учебных материалов современные компьютерные средства позволяют преподавателям, не занимаясь программированием, самостоятельно создавать новые компьютерные обучающие программы (КОП). Для этого существует несколько возможностей: модификация и дополнение баз данных открытых КОП и использование так называемых авторских или генеративных программ. Эти программы называют генеративными, поскольку они самостоятельно генерируют КОП из вводимого преподавателем языкового материала. Работа преподавателя с генеративными КП проходит в диалоговом режиме и сводится к ответам на запросы: «введите предложение», «введите правило», «введите текст» и др. К основным типам генерируемых КОП относятся:

- тесты с использованием техники множественного выбора
- тексты с пропусками (с различными возможностями оказания поддержки пользователю);
- лингвистические игры (кроссворды).

Применение ПК в качестве инструмента поддержки профессиональной деятельности преподавателя ИЯ позволяет не только более эффективно работать с учебными материалами, но и оптимизировать учебный процесс путем систематической регистрации его параметров и создания банков данных по каждому конкретному учащемуся и группе обучаемых в целом (сведения об исходном уровне знаний, результаты текущего контроля, средний балл, данные о преобладающем темпе работы и т.п.). Системы учета и анализа ошибок обучаемых, предусмотренные во многих КОП либо существующие в виде отдельных программ, дают возможность выявить динамику и закономерности процесса обучения в ходе экспериментальных педагогических исследований и позволяют упростить работу по организации учебного процесса. В настоящее время все большее распространение получают компьютерные системы диагностики способностей, предназначенные для определения степени профессиональной пригодности студентов и абитуриентов вузов к изучению ИЯ.

Литература

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе. //Педагогика. №5. 1994.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. - С.П.: Союз, 2001

Л.И. Усеинова (СамГИИЯ)

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Прививать навыки самостоятельной подготовки студентов надо начинать с первых шагов обучения, т.е. на начальном этапе, когда закладываются основы отношений студентов к своим обязанностям, к тому что изучение иностранного языка требует систематической упорной подготовки.

Уже на первом курсе закладываются навыки правильного произношения. Самостоятельная работа на этом этапе направлена на изучение правил фонетики, на постановку и закрепление произносительных навыков, овладение интонацией. При отработке произношения студентам предлагаются дополнительные задания на отдельной карточке. Эти задания могут быть на отработку произношения звуков, представляющих определенную трудность, таких как (e).().), носовых гласных (), (), на правило чтения, транскрибирование слов, постановку фразового ударения, интонирование отдельного предложения.

Немаловажной задачей на начальном этапе обучения является овладение студентами интонацией изучаемого языка. Содержание материала самостоятельной работы по обучению и закреплению интонации включает отдельные фразы, предложения, монологическую и диалогическую речь. Виды заданий ориентированы на правильное усвоение интонационных особенностей, выработки ритмической разбивки и воспроизведение заученного текста. Здесь можно предложить следующие виды упражнений: оформить схематично предложенные фразы, отметить интонационное понижение, повышение голоса, проставить ударение, разбить на ритмические группы, отдельно наиболее трудно произносимые слова представить в транскрипции. При работе с диалогической речью студентам предлагается с первого прослушивания определить тип высказывания, отличить специальный вопрос от общего,

вопросительный от восклицательного, снабдить указанное предложение интонационным оформлением, произнести резко сухо, нетерпеливо, вопросительно. При обучении интонации эффективен такой вид упражнения как развертывание и свертывание фразы, который заключается в постепенном развертывании мелодических моделей. На пример: Vous voulez aller a la discotheque? Vous voulez aller a la discotheque demain? Vous voulez aller a la discotheque avec vos amis? Обратным процессом является свертывание целого предложения до размеров синтагмы с обязательным показом голосом или схематично интонационных модуляций.

Плодотворному усвоению звуков, овладению интонацией изучаемого языка способствует речь преподавателя, чтение хором, прослушивание записи.

Для студентов, изучающих иностранный язык, самостоятельная работа реализуется, на наш взгляд, более полно при подготовке внеаудиторного чтения текста. При работе над чтением студентам можно рекомендовать выписать и отработать произношение слов с трудными звуками, сложными словосочетаниями, произвести интонационное членение отдельных предложений и отработать их чтение, сделать фонетическую разметку текста.

При работе над чтением уделяется большое внимание технике чтения. На начальной ступени обучения чтению это прослушивание с магнитной записи, с дисков. На следующей ступени-отрабатывается произношение отдельных звуков, слов, словосочетаний, выборочно, по цепочке проводится индивидуальное чтение, и, наконец, последнее контрольно-индивидуальное чтение на скорость. Наша цель - научить студента бегло читать тексты на иностранном языке, а также извлекать интересующую их информацию.

Изучение иностранного языка предполагает не простое усвоение отдельной информации, а формирование умений и навыков говорения. Самостоятельная работа по разговорной практике должна быть направлена на развитие творческих способностей студентов. Специфика ее требует от преподавателя творческого поиска оптимальных форм ее организации и адекватных форм контроля.

Для самостоятельной работы по разговорной практике можно рекомендовать следующие виды заданий:

1. Изучение текстов и словаря к ним, составление планов, постановка вопросов.
2. Сочинение ситуаций, диалогов.
3. Описание картинок.
4. Озвучивание слайдов.
5. Устное и письменное изложение фильма.
6. Воспроизведение магнитной записи.

Научить студентов понимать иноязычную речь, объясниться на изучаемом языке-основная цель при обучении языку.

Эту работу необходимо начинать уже с первого курса, вырабатывая у студентов навыки понимания французской речи на слух. Обычно студенту представляется возможность прослушивать на слух несложную французскую речь несколько раз, выписывать незнакомые слова, найти их значение в словаре, составить из них предложение, записать их на пленку и прослушать. Все виды работы проводятся под контролем преподавателя, который тщательно исправляет ошибки.

Уже на первых ступенях обучения иностранному языку у студентов закладываются основы для создания письменных навыков. Целесообразно включать как можно больше письменных работ в самостоятельные задания студентов. Наиболее эффективным средством овладения сложным правописанием французского языка является переписывание. Регулярное осмысленное переписывание (выписывание новой лексики из текста, синонимов, антонимов, постановка, ответы на вопросы, морфологический, синтаксический анализ) создает предпосылку для естественного усвоения языкового материала.

Домашнее чтение также одна из форм самостоятельной работы над текстом. Его задачей является выработка умения понимать текст, включающий знакомый грамматический и лексический материал. Самостоятельная работа по домашнему чтению является одним из

источников расширения словарного запаса. Поэтому работа со словарем занимает особое место при работе с текстом. На каждое занятие составляются задания, по которым студенты готовятся при чтении книги. Вот некоторые из них:

1. Прочитать страницы.
2. Найти в тексте слова, выражения, выписать предложения с ними, выучить наизусть.
3. Составить план.
4. Развернуть пункты плана.
5. Передать содержание главы.
6. Написать сочинение «Мой любимый персонаж»

Самостоятельной работой студентов надо управлять, осуществлять регулярно необходимый контроль. Формами контроля могут быть: устный опрос, проверка выполненных упражнений. Контроль ведется с помощью зачетных книжек, где фиксируется дата приема, название темы, подпись преподавателя. Такая форма контроля дисциплинирует и организует студентов. Проверка и оценка самостоятельной работы является стимулом для студентов, повышает их заинтересованность в выполнении задания.

Правильная организация самостоятельной работы студентов открывает большие возможности для повышения их интеллектуальной активности, способствует расширению кругозора, воспитывает студентов.

Литература

1. Р.К. Миньяр-Белоручев «Методика обучения французскому языку». М., «Просвещение», 1990
2. И.Л. Салистра. «Очерки методов обучения иностранным языкам». М., «Высшая школа», 1966
3. Г.В. Рогова. Ф.М. Рабинович. Т.Е. Сахарова «Методика обучения иностранным языкам». М., «Просвещение», 1991
4. И.Г. Торсуева. «Некоторые вопросы методики обучения интонации.» Ж. «Иностранные языки в школе», 1976. №2
5. Методические рекомендации для преподавателей языка специальности. Самарканд, СамГУ, 1982

А.Э. Кенжабоев, Д. Кенжабоева (ТермДУ)

ТАЪЛИМДА МАСОФАДАН УКИТИШ ТЕХНОЛОГИЯЛАРИ

Маълумки туб ислохатларининг бош харакатлантирувчи кучи -илғор педагогик технологияларни ҳаётда тадбиқ этиш, таълимдаги ташаббускорлик ва ижодкорлик кенг йўл очиш, таълим ва уни ривожлантириш бугунги кундаги миллий таълим -тарбия тизимининг асосини ташкил этади.

Ҳар бир кунимиз кучли ахборот оқими остида кечиши ахборот оқимининг остида кечиш ахборот оқимининг бизни уйда, таълим муассаси ва бошқа жойларда доим таъқиб қилиб бориши ҳаётни англаш уни ўрганиш, ахборотларни йиғиш ва ўзлаштириш орқали кечади. Инсоннинг билимдонлик даражаси ҳам маълум бир давр ичида шахс томонидан ўзлаштирилган ахборотларнинг кўп ёки озлиги билан белгиланади.

Билим -бу умумлашган, йиллар давомида тўпланган ахборотлар мажмуасидир. Шунинг учун замонавий билимлар кенг йўл очиш таълимнинг такомиллаштиришда янги ахборот технологияларидан унумли фойдаланишни тақазо этади.

Талабаларга хорижий тилларни масофали ўқитиш орқили ташкил қилиш жуда катта самара бермоқда. Масофадан ўқитиш орқали талабанинг илмий дунёқараши, сўз бойлигини, нутқини, мустақил фикирлашини, билиш фаолиятини юқори даражага кўтаришга эришамиз.

Айниқса бу борада ахборотларнинг моделлаштирилиши, ҳаётий масофаларнинг моделини куриш, ечилишимларини алгоритмини топиш ва дастур яратиш, ўқитиш такомиллаштиришнинг муҳим гаровидир.

Шунинг учун ҳам хорижий тилларни, айниқса инглиз тилини масофадан ўқитиш орқали интернет таомоқларига уласа, электрон кутубхона, электрон дарслик, алоқага чиқишнинг янги босқичини сифат даражасига кўтариш имкони яратилади. Масофали таълимда талаба ва ўқитувчи фазовий бир-биридан ажиратилган ҳолда ўзаро махсус яратилган курслар репититорлик машғулоти, назорат шакллари, электрон дарсликлар яратиш, алоқа ўрнатиш ҳолда интернетнинг бошқа технологиялари ёрдамида доимий мулоқат ўрнатиш усулларига эга бўладилар.

Масофали ўқитиш барча таълим олиш истаги бўлганларга ўз малака, тажрибасини узлуксиз ошириш имконини яратади. Бундай ўқитиш усули орқали таълим жараёнида талаба интерфаол режимда мустақил ўқиб хорижий тилларни мукамал ўрганади, назоратдан ўтади, ўзини имкониятларини ишга солади, назарий олган билимларни амалда қўллашга эришади.

Юқорида тадбиқ этилган масофавий таълимда унинг шакли ва усуллари хорижий тилларни ўрганиш учун тавсия қиламиз.

Юқорида тадбиқ қилинган масофавий таълимда унинг шакли ва усуллари айрим хусусиятлари ҳамда таснифини кетириб ўтамиз.

Масофали таълим-масофали ўқитишга асосланган таълим тури ва модели бўлиб, ўқув жараёнини моделлаштиришга хизмат қилади.

Масофали ўқитиш -ўзаро маълум бир масофада интернет технология ёки бошқа интерфаол усуллар ва барча жараёнлар компонентлари- мақсад, мазмун метод, шакл ва ўқитиш усулларига асосланган мунособатни ўз ичига олади.

Масофали ўқитиш тизими -масофали ўқитиш шартлари асосида ташкил этиладиган ўқитиш тизими. Барча таълим тизимлари сингари масофали ўқитиш тизими ўзининг таркибий мақсади, мазмуни, усуллари, воситалари ва ташкилий шаклларига эга.

Масофали ўқитишнинг педагогик технологиялари -танланган ўқитиш концепциясига асосланган масофали таълимнинг ўқув -тарбиявий жараёнини таъминловчи ўқитиш метод ва услублар материаллар мажмуасини қўллаш учун асос яратилади.

ТВ технология масофали ўқитишни ташкил қилишнинг шундай услубки, у тингловчиларга ўқув -методик, маълумотларни телевидения воситаси ёрдамида етказишга хизмат қилади.

Масофали ўқитиш методлари -ўқитиш мазиуни ва шакли, ўқитиш методаларини ўз ичига олади.

Бирламчи модель -Масофали ўқитишнинг бу шаклида ишлаб чиқишдан ажиратилган ҳолда тингловчиларга машғулот ўтказиш шарт эмас, бунда барча турдаги ўқитиш маълум масофада ташкил этилади.

Лекин, таълим олувчилар унга бириктирилган раҳбарлар билан доимий алоқада бўладилар.

Аралаш модель -Бу модель масофали ўқитишнинг турли шакллари камраб оладилар. Айрим машғулотлар вертуал семинарлар, намоиши (Презентация), маъруза шаклида олиб борилади.

Консорциум-Ушбу модель иккита таълим муассасининг ўзаро алоқасида олиб борилади. Яъни ўқув материалларини ишлаб чиқиш ва уларни масофали ўқитишда айрим функцияларини ўзаро бўлиб олишга асосланади.

Франчайзинг-Бу модель мулоқатдаги таълим муассасалари ўзаро ўзлари яратган масофавий ўқитиш бўйича битим тузадилар.

Валидация- масофали ўқитишнинг бу модели кенг тарқалган ўқитиш шаклларида хисобланади. Мулоқатда бўлган барча таълим муассасалари ўзаро тенг даражада масофали ўқитиш бўйича битим тузадилар.

Йироклашган аудитория -Ушбу моделда замонавий ахборот ва коммуникация технологиялари воситалари кенг қўланилади.

Лойихалар - масофадан ўқитишнинг ушбу моделидан давлат аҳамиятига молик, йирик хажмдаги лойиҳаларни жорий қилишда фойдаланиш тавсия қилиш учун асос бўлади.

Таълим тарбия жараёнини тўғри ташкил этиш, мавжуд имкониятларни сафарбар этиш ўқитувчиларнинг асосий вазифалардан биридир. Ўқитувчи талабаларнинг мустақил фикрлаш, мустақил ижод қилишга ўргатиш лозим. Интернет технологияси қўлашга асоланган масофали ўқитиш жаҳон ахборот таълим тармоғига кириш имкониятини яратишга асос бўлади. Интеграция ва ўзаро алоқа тамойилиги эга бўлган бу муҳим бир туркум таълимда янги босқичларни амалга оширилади.

Н.М. Сулейманова (СамГИИЯ)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

Главным предназначением компьютера в качестве инструмента учебно-познавательной деятельности является обеспечение максимальной поддержки при овладении языком, которая позволяет учащемуся перейти к более рациональным формам обучения, устраняющим разрыв между получением знаний и их действительным усвоением. Обучаемые используют ПК как инструмент деятельности не только для получения информационной и технической поддержки, но также для организации общения дистанционного обучения с помощью компьютерных телекоммуникационных сетей. Компьютер позволяет реализовать различные формы межличностного опосредованного общения

- устная контактная коммуникация (телеконференции) и письменная дистантная коммуникация (электронная почта);
- индивидуальное общение (личная переписка) и групповое общение (доска объявлений).

Лишь современные компьютерные технологии позволяют реализовать заочную форму обучения языкам в виде дистанционного обучения (обучения на расстоянии), которое успешно осуществляется как в рамках отдельных межуниверситетских программ, так и в масштабах целых учебных заведений (например, Открытый университет Лондона в Великобритании, Национальный технологический университет штата Колорадо в США). Наиболее распространенными компьютерными средствами, используемыми в целях дистанционного обучения, являются:

- телематические средства (интерактивное телевидение) с использованием кабельных телевизионных сетей;
- региональные и глобальные телекоммуникационные сети;
- учебные компьютерные курсы на лазерных дисках.

Форма дистанционного обучения интересна также тем, что она позволяет сделать процесс овладения языком более естественным с точки зрения условий его протекания, поскольку язык изучается не в классе одновременно большим количеством учащихся в рамках отведенного на урок времени, а индивидуально, причем с использованием различных организационных форм работы. Учащиеся приобретают некоторую автономию, не только физическую, но и социальную и психологическую, выбирая наиболее комфортные и естественные условия для обучения. Можно заключить, что применение компьютера в процессе овладения языком создает условия для иноязычного общения, обеспечивает широкий доступ к информации и помогает в самостоятельном изучении иностранного языка.

Современные корпорации, работающие в сфере программного обеспечения, понимают, что спрос на обучающие программы растет с геометрической прогрессией. На этом фоне начинается разработка программ визуального программирования или иначе, изобразительное управление потоком данных, например "Authorware", "Director", "IconAThor", "TLE". Компьютерный, мультимедиа комплекс обучения иностранному языку "Linguist", это развивающийся комплекс, спроектированный на базе оболочки Macromedia Authorware. "Authorware" обладает неограниченными возможностями, практически все, что Вы видите в других обучающих компьютерных программах, можно воспроизвести самому, но уже со своим материалом. "Authorware" предоставляет возможность создания видео курсов, использования в них DVD, mpeg видео, фото, аудио обучающего материала. "Linguist" является системным комплексом обучения иностранному языку. На данный момент, можно найти в большом количестве: мультимедиа программы, посвященные изучению иностранного языка, бесплатные электронные учебники, Интернет странички с уроками по иностранному языку, у каждого преподавателя или студента на компьютере находятся те или иные упражнения, тесты, тексты, аудиозаписи, лекции, песни подходящие под ту или иную тему, фильмы и много е другое.

Наша задача - для удобства использования этого материал студентами и преподавателями, объединить все это настолько, насколько это возможно в рамках одной программы. Если это большие мультимедиа программы, то расписать по темам, какой грамматический, лексический или фонетический материал, можно найти в данной программе, какие упражнения предоставляет данный продукт. Если это фильмы, указать возможные способы работы с фильмом и приписать его к определенной лексической теме. Если это различные тесты (лексические, грамматические, на аудирование, видео тесты), то сделать базу данных тестов с возможностью прослеживания результатов работы над ними. В итоге: включение и систематизация всей возможной текстовой, графической, аудио-видео информации полезной для изучения различных аспектов иностранного языка как практических, так и теоретических помогут преподавателю, сократить время для подготовки к уроку, при этом, использовать преимущества мультимедиа технологий, а изучающему, самостоятельно повысить уровень знания ИЯ, выполняя упражнения, тесты и уроки.

Таким образом, можно отметить даже целый ряд преимуществ использования ПК для самостоятельной проработки учебного материала по сравнению с аудиторными занятиями с преподавателем:

- неограниченное время работы, определяемое потребностями самого учащегося;
- свободный режим работы (выбор времени работы, определение пауз в работе и темпа усвоения материала);
- исключение воздействия субъективных факторов в работе (отсутствие предвзятости к кому-либо из учащихся, оценивание ответа на основе четких критериев без сравнения с результатами работы других обучаемых, неограниченное терпение, неразглашение недостатков работы).

Литература

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе. //Педагогика. №5. 1994.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. - С.П.: Союз, 2001

T. Tagaeva (SamSIFL)

THE INTERNET FOR ENGLISH TEACHING: GUIDELINES FOR TEACHERS

As has been noted elsewhere, "technology is developing so rapidly that it can often be difficult or even overwhelming to harness, somewhat like trying to get a drink of water from a gushing fire hydrant"). In order to make effective use of new technologies, teachers must thus take a step back and focus on some basic pedagogical requirements. The following guidelines are designed to help teachers implement computer network-based activities into the second language classroom.

There are several possible reasons for using the Internet in language teaching. One rationale is found in the belief that the linguistic nature of online communication is desirable for promoting language learning. It has been found, for example, that electronic discourse tends to be more lexically and syntactically more complex than oral discourse and features a broad range of linguistic functions beneficial for language learning. Another possible reason for using the Internet is that it creates optimal conditions for learning to write, since it provides an authentic audience for written communication. A third possible reason is that it can increase students' motivation. A fourth possible reason is the belief that learning computer skills is essential to students' future success; this reason suggests that it is not only a matter of using the Internet to learn English but also of learning English to be able to function well on the Internet.

None of these reasons are more or less legitimate than any of the others. However, since there are so many ways to integrate the Internet into classroom instruction, it is important for the teacher to clarify his or her goals. If, for example, one of the teacher's goals is to teach students new computer skills, the teacher may want to choose Internet applications which will be most useful to them outside of the classroom, with activities structured so that students steadily gain mastery of more skills. If the immediate goal is to create a certain kind of linguistic environment for students, once again, the teacher should consider what types of language experiences would be beneficial and structure computer activities accordingly. If the goal is to teach writing, Internet activities should be structured so that they steadily bring about an increase in the types of writing processes and relationships essential to becoming a better writer.

Most teachers who have used the Internet have started out with some kind of simple key pal (computer pen pal) exchanges. And most teachers who have used these exchanges have felt something lacking. Simply put, there is no more reason to expect a significant educational outcome from simply creating a pen pal connection than there is from simply bringing two students into a room and asking them to talk. Over time, greater involvement on the teacher's part in creating learning activities that create sufficient linguistic and cognitive demands on the student is needed to get maximum benefit from Internet exchanges. And, as a number of people have noted, this teacher intervention is most successful when it brings about activities and projects that are well-integrated into the course curriculum as a whole.

Beyond these issues of learner preparation, there are a number of other complexities in introducing Internet-based activities in the ESL classroom. Activities in a single class may be dependent on scheduling the computer lab, and on students finding computers outside the class time to continue their activities. Hardware and software can malfunction and computer systems can be down. Students' schedules might not permit them to return to the computer lab at a time when computers are available to complete their assignments.

Exchanges between classes are even more complex. The partner class might have absent students, or might not meet in a particular week due to holidays or other activities in that location. The partner teacher might not have the same understanding of the nature of the exchange, and working through differences can cause further delays. The students might have differences in background, language, and experience which can cause further complications.

Mindful of the complexities which can arise in Internet usage, teachers need to provide support sufficient to prevent students from being overwhelmed by difficulties. This kind of support can take numerous forms: creating detailed handouts that students can refer to when class is finished and the teacher's personal help is not accessible; building technology training sessions into the class schedule, not only in the beginning but on an ongoing basis; working with the computer center to set up log-on systems and other procedures which are as simple and intuitive as possible; assigning students to work in pairs or groups, both in and out of the lab, so that they can provide assistance to

each other; providing details to the students about how and when they can get assistance from technology specialists or others on campus outside of class; and being available to help students at times when they are most likely to need it.

Notably favorable is that the nature of computer-mediated communication creates opportunities for more decentered interaction. To fully exploit these opportunities, the teacher must learn to become a "guide on the side" rather than a "sage on the stage". A situation which is based on communication between students but in which the students have little say over the topics or outcomes of that communication is not likely to lead to the kind of atmosphere optimal for language learning.

As pointed out elsewhere, involving students in determining the class direction does not imply a passive role for teachers. Teachers' contributions in a learner-centered, network-enhanced classroom include coordinating group planning, focusing students' attention on linguistic aspects of computer mediated texts, helping students gain meta-linguistic awareness of genres and discourses, and assisting students in developing appropriate learning strategies.

References

- Warschauer, M. (1995a). E-mail For English Teaching. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Warschauer, M. (1995b). Virtual Connections: Online Activities and Projects For Networking Language Learners. Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Beeby, C. E. 1966 The quality of education in developing countries, Cambridge Mass: Harvard University Press
- Cerda, C., Leon, M. and Ripoll, M. forthcoming 'Teachers learning to use information technology in Chile' in UNESCO International case studies of teacher education through distance learning (provisional title), Paris

Н. Батыралиева (СамГИИЯ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ - ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Сегодня все образовательные учреждения Республики Узбекистан: вузы, лицеи, колледжи и школы - получили доступ к информационным ресурсам Всемирной сети Интернет. А исследователи, педагоги и методисты всё большее внимание уделяют эффективности использования в учебном процессе новых информационных и компьютерных технологий. Разработкой и внедрением их самым активнейшим образом занимаются такие исследователи, как Полат Е.С., Дмитриева Е.И., Цветкова Л.А., Полилова Т.А. и другие.

Так Полат Е.С. утверждает: «Современные педагогические технологии, проектная методика, использование новых информационных технологий и Интернет ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей учащихся, их уровня обученности, склонностей».

Современный компьютер, на наш взгляд, представляет собой эффективное средство оптимизации обучения иностранным языкам, в частности, английскому; этим обусловлена содержательная основа массовой компьютеризации, его возможности для создания условий для умственного труда учащихся.

Информатизация общества в настоящее время обеспечивает:

- высокий уровень информационного обслуживания, доступность для учащихся и учителей достоверной информации;

- активное использование интеллектуального потенциала печатного фонда во всех сферах деятельности человека, в том числе научной, педагогической, методической и т. д.
- интеграцию информационных технологий, интеллектуализацию образовательного процесса;

Применение открытых информационных систем в учебном процессе способствует реализации возможностей программных средств учебного назначения в качестве эффективного наглядного средства обучения, средства коммуникации, средства обработки информации.

Реализация возможностей программных средств учебного назначения на уроках иностранного языка в настоящее время успешно и активно осуществляется во многих учебных заведениях города Самарканда и Самаркандского вилоята.

Учителя английского языка используют различные формы работы с компьютерными обучающими программами, которые включают:

- А. Изучение лексики;
- Б. Отработку произношения;
- В. Обучение диалогической и монологической речи;
- Г. Обучение письму;
- Д. Отработку грамматических явлений.

На уроках английского языка с помощью компьютера можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению английского языка.

В помощь учителю создано множество обучающих компьютерных программ, такие как «Triple play plus in English», «English on holidays», «English Gold» и др. Эти программы представляют собой комплекс программно-аппаратных средств и оборудования, который позволяет объединять различные виды информации (текст, рисованная графика, слайды, музыка, реалистические изображения, движущиеся изображения, звук, видео) и реализовывать при этом интерактивный диалог пользователя с системой. Использование видеокомпьютерных программ и систем мультимедиа обеспечивает реализацию интенсивных форм и методов обучения, организацию самостоятельной учебной деятельности, способствуют повышению мотивации обучения за счет возможности использования современных средств комплексного представления и манипулирования аудиовизуальной информацией, повышения уровня эмоционального восприятия информации.

А. При введении и закреплении тематической лексики, например, «Покупки», «Продукты питания», «Одежда» и т.д. данные компьютерные программы весьма эффективны.

На примере программы «English on holidays» рассмотрим этапы изучения лексики:

- демонстрация;
- закрепление;
- контроль.

На первом этапе введения лексики, по теме «Weather» («Погода»), используя демонстрационный компьютер, учитель выбирает автоматический режим. На экране появляются картинки, изображающие природные явления: *снег* - *snow*, *ливень* - *shower*, *гроза* - *thunderstorm*, *пасмурно* - *humidity*, *изморозь* - *drizzle*, *ясно* - *clear*, *солнечно* - *sunny*, *холодно* - *cold*, *град* - *hail*, *облачно* - *cloudy* и др. Затем следуют фразы:

- *What a beautiful day!* - Какой прекрасный день!
- *What awful weather!* - Какая ужасная погода!
- *Is it usually as hot as this?* - Здесь всегда так жарко?
- *What's the forecast for tomorrow?* - Какой прогноз погоды на завтра?

- *It's windy* - Дует сильный ветер.
- *It's raining* - Идет дождь.

Учащиеся смотрят и слушают диктора.

На втором этапе идёт работа по отработке произношения и закрепления лексики. Учитель, щёлкая мышкой, поочерёдно выбирает то или иное слово или фразу. Аудиосистема компьютера воспроизводит озвучивание. Учащиеся хором повторяют за диктором слова.

На третьем этапе проводится контроль изученной лексики. На выбор учащимся предлагаются различные задания, после выполнения которых на экране появляется таблица результатов выполненной ими работы.

Если в классе только один компьютер, он используется как демонстрационный при введении и фронтальном закреплении лексики. Контроль можно осуществлять индивидуально, используя раздаточный материал - карточки. Задания на карточках могут быть аналогичны заданиям компьютерной программы, например:

- Укажите правильный вариант перевода:
Sneeg - tennis, shower, snow, umbrella, boxing
- Какое из слов является лишним по смыслу:
Winter, February, cool, December, November, January

Б. Многие обучающие программы предусматривают отработку произношения. После прослушивания слова или фразы учащийся в микрофон повторяет за диктором и получает на экране графическое изображение собственного произнесенного им звука и звука диктора, при сравнении которого видны все неточности.

В. Обучение диалогической речи осуществляется также в несколько этапов. Этап первый: знакомство с диалогом. На экране появляются несколько картинок - сцен данного диалога и текст.

- *Good morning!*
- *Good morning!*
- *What would you like?*
- *I'd like some coffee, please.*
- *Do you want milk in your coffee?*
- *Yes, please.*
- *Hey, this coffee is too cold.*
- *I'm sorry. Here is some hot coffee.*
- *Thank you*
- *How is it now?*
- *It's just right.*
- *Would you like some more coffee?*
- *No, thanks.*
- *How much is it?*
- *Ninety-five cents, please.*
- *Thank you. Have a nice day.*
- *Good bye.*

Второй этап: разучивание диалога. При наличии нескольких компьютеров в классе учащиеся работают парами или группами по три человека. Они повторяют за диктором фразы, здесь же может быть использован режим работы с микрофоном.

Третий этап: инсценирование диалога в парах или подгруппах.

Г. Обучение письму. Этот вид работы решает сразу две задачи: правильное написание английских слов и освоение клавиатуры.

Д. Все обучающие компьютерные программы предусматривают отработку определенных грамматических структур. В каждом уроке отрабатываются свои грамматические задачи: утвердительные, отрицательные и вопросительные предложения, степени сравнения прилагательных, причастие страдательный залог, структуры *there is / there are* и т. д.

Составление тестов по грамматике, используя компьютер, помогает учащимся лучше освоить грамматический материал.

Р. Вильямс в своей статье «Компьютеры в школе» пишет: «Есть одна особенность компьютера, которая раскрывается при использовании его как устройства для обучения других, и как помощника в приобретении знаний. Это его неодушевленность. Машина может «дружелюбно» общаться с пользователем и в какие-то моменты «поддерживать» его, однако она никогда не проявит признаков раздражительности и не даст почувствовать, что ей стало скучно. В этом смысле применение компьютеров является, возможно, наиболее полезным при индивидуализации определенных аспектов преподавания».

В заключении необходимо подчеркнуть, что внедрение в учебный процесс компьютерных технологий вовсе не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль. Но использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать у учащихся стремление к дальнейшему самостоятельному изучению английского языка.

Конечно же, язык неизмеримо сложнее любой математической, химической или физической системы условных знаков. Он охватывает все без исключения области человеческих знаний, и сами эти знания без него невозможны. Язык - оформитель и выразитель нашего мышления. На наш взгляд, считается ошибочным использование компьютеров только на уроках информатики, математики, физики, химии, а на уроках английского языка достаточно традиционных наглядных средств обучения.

Работая в школе, я столкнулась с проблемой необходимости использования не только традиционных средств наглядности, но и современных компьютерных технологий, которые на сегодняшний день являются одним из наиболее эффективных средств наглядности.

Литература

1. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ № 2,3 2001г.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ №2,3 2000 г.
3. Вильямс Р., Макли К. Компьютеры в школе. -М.: Просвещение, 1988.
4. Полилова Т.А., Пономарева В.В., Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков. // ИЯШ. - 1997 г.
5. Журавлев А.П., Павлюк Н. А. «Язык и компьютер». -М.: Просвещение, 1999.

Л.О. Ким (СамГИИЯ)

ПРИМЕНЕНИЕ ЗВУКОТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В процессе обучения иностранным языкам широко используются звукотехнические средства. Звукотехнические средства позволяют осуществлять все виды звуковой наглядности при обучении произношению, обладают возможностью представлять учебную информацию в естественной речевой форме при обучении аудированию и говорению, способствует интенсификации учебного процесса.

В методике обучения иностранным языкам активно исследовались учебные возможности ТС. В результате проведенных исследований было установлено, что рациональное применение ТС позволяет:

- 1) восполнять отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения;
- 2) полнее реализовать важный дидактический принцип наглядности;
- 3) осуществлять обучение с учетом индивидуальных типологических особенностей каждого ученика;

- 4) создавать лучшие условия для программирования и контроля;
- 5) обеспечивать ускоренное формирование и развитие навыков слухового самоконтроля;
- 6) максимально использовать аналитические и имитационные способности учащихся, полнее мобилизовать их внутренние ресурсы;
- 7) выполнять многие активные виды упражнений со всеми учениками одновременно, включая говорение;
- 8) более или менее точно определять качественные показатели иноязычной речи учащихся в магнитной записи;

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам - один из важных проблемных вопросов современной методики. Необходимость широкого внедрения ТС в обучение иностранным языкам обусловлена тем, что их применение раскрывает большие возможности для реализации одного из важнейших дидактических принципов - принципа наглядности.

Термин «аудирование» означает слушание и понимание иноязычной речи. В общем плане аудирование можно определить как аналитико - синтетический процесс по обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринятой информации. Аудирование как вид коммуникативной деятельности условно можно рассматривать в двух планах: 1) как составную часть речевого общения; 2) как относительно самостоятельный вид коммуникации, когда поток речевой информации направлен в одну сторону (прослушивание рассказа, озвученного видеofilма).

Основой успешного аудирования как процесса осмысления и понимания речевой информации является наличие фонематического речевого слуха. Под фонематическим слухом понимается способность различать звуки речи и соотносить их с соответствующими фонемами. Основные трудности при обучении иностранному языку связаны с тем, что учащиеся практически не имеют достаточно развитого фонетического и речевого слуха, необходимого для реализации учебных задач. Положение усугубляется еще и тем, что речевой слух родного языка оказывает сильное интерферирующее влияние на процесс образования аналогичного слуха для восприятия иностранного языка. Поэтому одной из первых задач обучения этому предмету является формирование и постоянное совершенствование упомянутых видов слуха на протяжении всего периода обучения. Значительная часть этой задачи реализуется в процессе обучения аудированию.

Учитывая основные трудности, которые стоят на пути формирования навыков аудирования, можно условно выделить две основные группы упражнений, использование которых необходимо для получения положительного результата: 1) тренировочно - коммуникативные упражнения, главная задача которых совершенствовать восприятия языковой формы сообщения; 2) коммуникативно - познавательные упражнения, при выполнении которых совершенствуются преимущественно навыки смыслового распознавания речевых сообщений.

Тренировочно - коммуникативные упражнения представлены следующими видами: имитационные (простое, расширенное и избирательное воспроизведение), дифференцировочные (контрастное, простое и расширенное воспроизведение), подстановочные (с различными уровнями подстановочных элементов), трансформационные (преобразование формы, времени, лица и числа, расширение и соединение предложений).

Основная задача упражнений первой группы состоит в том, чтобы научить учащегося дифференцировать фонетические, лексические и грамматические признаки языковых явлений, научить его слышать то, что он слушает. Упражнения данной группы являются начальной ступенью обучения аудированию, и не обеспечивает формирования навыков смыслового восприятия сообщений. Для этой цели, как уже указывалось, служат упражнения второй группы, имеющие дело со смыслом, т.е. условно - коммуникативные или коммуникативные упражнения. Обе группы упражнений тесно взаимосвязаны и представляют собой единую систему учебных действий при обучении аудированию.

На практике обучение аудированию связано с обучением другим видам речевой деятельности - говорению и чтению. Так психологи экспериментально доказали, что при слушании иноязычной речи осуществляется так называемая микроартикуляция, которая подготавливает учащегося к громкому артикулированию речевых единиц. Другими словами, аудирование подводит к созданию умений и навыков говорения, так как образование стойких слуховых образов является основой, на которой сравнительно легко формируются навыки активного владения иноязычной речью.

Подбор текста - очень важное звено в учебной работе по формированию навыков аудирования, его качество - один из факторов, предопределяющих успех этой работы. Главный показатель качества текста - его содержание, характер представленной в нем информации. Прежде всего, такой текст должен содержать новую для учащихся информацию, быть интересным. Вполне понятно, что такие тексты должны быть построены на изученном лексико - грамматическом материале и содержать лишь такое количество новых слов, значение которых без труда определяется в результате вероятностного прогнозирования на заданном этапе обучения. Подготавливая текст для аудирования, следует учитывать и то, что длительность текста влияет на характер его восприятия. Обычно прослушивание текстов без зрительной опоры не должно превышать трех минут, а со зрительной опорой - пяти минут.

Упражнениям на коммуникативное аудирование на начальном этапе должна предшествовать большая подготовительная работа. В качестве вспомогательного звена перед переходом к этому виду аудирования можно использовать прослушивание и проговаривание рифмованных скороговорок, пословиц, стихотворений. Проговаривание в данном случае очень важно для формирования речевого слуха.

Ш.М. Мухиддинова (СамДЧТИ)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Язык как средство общения постоянно развивается, меняется структура языка, грамматика, произношение, написание слов, примером могут послужить нововведения в английском языке, где поменялись правила написания слов, в английском языке практически не используются некоторые формы будущего времени, существует много других примеров. К чему это приводит? Во-первых, обучающему необходимо сверять учебно-методические комплексы, имеющиеся в наличии, постоянно исправлять и указывать на недочеты в материалах обучения; во-вторых, должен развиваться и учебный материал в соответствии с изменениями грамматических и лексических явлений; в-третьих, недостаток финансирования не позволяет экстренно изменять существующие комплексы обучения иностранному языку. Поэтому, проблема модернизации учебно-методического комплекса (УМК) ложится на плечи обучающего.

Процесс обучения английскому языку является сложной, постоянно развивающейся системой. Компьютеризация обучения иностранному языку, помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка. На данный момент существует огромный выбор мультимедиа продуктов, Интернет страничек, содержащих информацию необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями. Большое количество источников затрудняет поиск необходимой информации. На данный момент не каждый обучающий может разобраться с существующими Мультимедиа программами и включать их в процесс обучения. Многие ВУЗы и школы используют компьютерные технологии и программное обеспечение для обучения ИЯ, которое предлагает рынок, но таких мультимедиа продуктов не достаточно, чтобы соответствовать: программе ВУЗа или школы, задачам преподавателя,

и потребностям студента, школьника. В каждом высшем учебном заведении, обучение иностранному языку протекает по разному, в зависимости от будущей профессии студента, глубины изучения ИЯ, уровня овладения иностранным языком, задач преподавателя.

Следовательно, создание системно-тематического мультимедиа комплекса, является актуальной проблемой. Ответим на ряд вопросов.

- какое место занимает компьютер при обучении ИЯ?
- какие методические функции может выполнять компьютер при обучении ИЯ?

Начнем с первого вопроса, "какое место занимает компьютер при обучении ИЯ?" В настоящее время существует множество мнений о том, использовать компьютер в обучении иностранному языку или не использовать. Одни считают, что компьютер должен заменить преподавателя, другие - компьютер не способен подать материал так, как это делает преподаватель. Наше мнение, компьютер должен служить как вспомогательное средство, как любое другое техническое средство обучения или учебник. Не следует забывать, что компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видео-аудио информация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей самокоррекции произношения. Компьютер предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой, без участия или с частичным участием преподавателя, что сократит время проверки результатов. Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда-ложь, шаблонные. Например: "Внимательно прослушайте реплику и наберите ее в точности, как было сказано", компьютер проверит правильность ответов в соответствии с шаблоном и запишет результаты в базу данных. Выделим основные методические функции, реализуемые средствами компьютера:

1. Первичные:

- *информативная* - основным преимуществом компьютера является возможность хранения и переработки больших объемов информации, поэтому ПК широко используется в процессе обучения языкам в качестве информационной системы;
- *тренировочная* - применение компьютера для тренировки с целью формирования прочных навыков оставалось до недавних пор основной областью внедрения вычислительной техники в учебный процесс по ИЯ. Отмечаются даже некоторые преимущества персонального компьютера по сравнению с преподавателем в процессе тренировки и закрепления учебного материала: неограниченное количество времени, полная беспристрастность, объективность и безграничное терпение;
- *контролирующе-корректирующая* - применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности дает следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в условиях проведения фронтального контроля; осуществление сильной обратной связи; воплощение требования максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контроля; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

2. Второстепенные:

- *коммуникативная* - возможно общение на зарубежных чатах;
- *организационно-стимулирующая* - в настоящее время компьютер привлекает своей новизной и сам по себе является стимулирующим фактором; Эти преимущества способствовали широкому распространению контролирующих программ и включению модулей контроля в большинство компьютерных программ обучения, которые предусматривают автоматическое выполнение следующих операций: 1) принятие и распознавание ответа обучаемого; 2) анализ и определение правильности ответа; 3) запоминание результата и/или сообщение о нем учащемуся.

Профессиональная поддержка деятельности преподавателя с помощью компьютера как инструмента деятельности осуществляется с использованием специальных средств,

создаваемых для этих целей. К таким средствам относятся преимущественно генеративные программы и экспертные системы. В качестве инструмента деятельности обучаемых и обучающих компьютер применяется в учебном процессе по ИЯ прежде всего для получения информационной и технической поддержки. Кроме того, обучающие могут использовать ПК как инструмент их профессиональной деятельности. Функции компьютера в качестве инструмента деятельности обучающего, представленные выше, основаны на его возможностях точной регистрации фактов, хранения и передачи большого объема информации, группировки и статистической обработки данных. Это позволяет применять его для оптимизации управления обучением, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя.

Литература

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе. //Педагогика. №5. 1994.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. - С.П.: Союз, 2001

N. Yusupova (NUU)

THE EFFICIENCY OF E-MAIL IN DISTANCE LEARNING

E-mail plays the main part in the distance education. It gives great opportunity both for teachers and for learners to choose the convenient time. The teacher and the learner could be engaged with other work and with teaching and learning English at the same time.

Nearly every country in the world makes use of distance education programs in its education system. Distance Education, method of instruction that utilize different communication technologies to carry teaching to different places. Distance education programs enable learners and teachers to interact with each other by means of computers, artificial satellites, telephones, radio or television broadcasting, or other technologies. Instruction conducted through the e-mail is often referred to as correspondence education, although many educators simply consider this the forerunner to distance education. [1]

Distance education traces its origins to mid-19th century Europe and the United States. The pioneers of distance education used the best technology of their day, the postal system, to open educational opportunities to people who wanted to learn but were not able to attend conventional schools.

The invention of educational radio in the 1920s and the advent of television in the 1940s created important new forms of communication for use in distance education. The development of reliable long distance telephone systems in the early 1900s also increased the capacity of distance educators to reach new student populations.

Distance education increasingly uses combinations of technologies to enhance the abilities of teachers and students to communicate with each other. With the spread of computer-network communications in the 1980s and 1990s, large numbers of people gained access to computers linked to telephone lines, allowing teachers and students to communicate in conference. Distance education appeals to students who, for any number of reasons, cannot attend classes on campus.

Each medium of communication carries certain advantages over the other. The most effective distance education employs several telecommunications media linked together so that learners can benefit from the strength of each one. For example, a student may watch an instructor's lecture on a video monitor, respond with questions through electronic mail on a computer, and then participate in class discussions through telephone audio-conferencing. Distance education programs require

teams of media producers, teaching specialists. Other specialists plan and facilitate communications with learners.

E-mail is a regime represented by the computer network. E-mail let the teachers and students exchange with a text and graphic messages. In order to realize E-mail program in Uzbekistan the users working place should be equipped with different communication technologies like a computer, printer, modem, monitor, keyboard, monitor and appropriate programme means.

When we use the E-mail program we should pay attention to the time of delivering the message. It demands the time for sending message to the receivers and for receivers to read and if it is necessary to look at their mailboxes. It allows the users to work synchronously, at any time, which convenient for them in off line scale. A distance between users doesn't matter and it can be some meters or thousands kilometers and it depends on used connection line: artificial satellites, telephones etc. Proper studying of internet lets us to pay attention to the fact, that the computer network includes didactic property intrinsic for computer and plus telecommunication that added to it and we can reflect them to the following possibilities of E-mail:

- sending the message, which is prepared with the keyboard or which saved in memory of computer program;
- saving educational information in the memory of computer with the possibility of printing it;
- demonstrating texts and graphics on the monitor;
- preparation and edition text messages, receiving or sending;
- using and sending educational computer programs.

It is possible to organize so called virtual educational classes 1 with E-mail. For example, the mailing lists regime, which established on server software, gives a chance of collateral intercourse of students group who are learning foreign languages. The number of learners can be large but it may be limited according to the number of communication technologies and permitting license, quantity of lists for given list-server. After organizing all conditions and groups, the teacher must explain rules and methods of subscription to the arranged training groups then they can start to work. Each sent list server would automatically send message to discussion group by any participant to all participants. The teacher must be one of these participants in educational process.

Thus, participants in educational process may use E-mail for non-verbal contacts and one can use for sending files, database, and documents. One of the advantages of distance learning are the subscribers doing have to be at the place during the process of learning. It means the exchange of information can be realized an isochronously. In order to use e-mail it's enough to seize a simple text editor some orders for sending, receiving and manipulating with information. There will be more psychology-pedagogic problem then technical during realization of exchange. It is because the human contact based not only on speech but also in this case on writing speech too. It's known that oral speech occupies 7% of communication [2] like mimicry, gestures and so on. Of course to compensate the emotional contact one can use smiles for writing, and for transferring emotion for example; for happiness and sadness can be appropriate such symbols and. However, it cannot completely solve the problem and there is much work for psychologists to do. The teacher can use E-mail cab when during the preparation for the lessons and he can have consultations with colleagues and search material in the internet through server. The learners of distance education can use regime of e-mail for getting necessary information from internet, for having consultation from the teacher, for mutual learning while exchanging information with each other. The result of experiment showed that the order of using e-mail during the seminars is the teacher's performance and the learner's performance on the subject, discussion, and last the teacher's word. Besides using a-mail in the before given scheme, it can be used in the scheme of seminar teaching, and seminar discussing. It is better to use e-mail in giving electronic lectures, like sending text of the lecture in the electronic form by e-mail, then giving consultation on the e-mail. Doing thus, e-mail can be widely used in the teaching process.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ - РЕСУРСОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И использование Интернет, и адаптация оригинальных материалов в классе сейчас набирают ход. Т.о., путешествуя по сети, учащийся непременно встретится с таким количеством печатной информации, которую он никогда бы не собрал во время посещения страны. На самом деле, она стирает географические границы, когда-то служившие препятствием приобретения информации. В “Виртуальной реальности” возможно остановиться у небольшого кафе на проторенной дорожке, оказаться на вокзале и выяснить расписание поездов на выходные, зайти в супермаркет как коренной житель этого города, а затем принести собранную коллекцию в класс и использовать на уроке, никогда при этом не покидав дом или школу.

Несомненно, Интернет может использоваться в качестве эффективного приложения для развития грамматических, лексических навыков и умений, проверки знаний. Сюда входят всевозможные тренировочные лексические, грамматические, фонетические упражнения, тесты на чтение, грамматику, IQ-тесты и т.д. Преподаватели или сами школьники могут находить такие сайты на WWW.

Большим плюсом использования ресурсов Интернета является развитие межкультурной компетенции, т.е., знакомству с различными культурами, определению путей их взаимодействия и взаимопроникновения друг в друга, формированию культурных универсалий, необходимых для достижения взаимопонимания и плодотворного сотрудничества при непосредственном общении.

World Wide Web с огромным количеством сайтов и домашних страничек, предоставляющих информацию на все вкусы - является бескрайним полем деятельности в плане использования на уроке иностранного языка для развития межкультурной компетенции.

Можно предложить ученикам путешествовать в качестве туристов или гидов. Они смогут сами упаковать багаж и порекомендовать необходимые вещи своим клиентам, позвонить по контактному телефону авиакомпаний и гостиниц для получения информации о наличии билетов и свободных мест, заполнить бланки на получение визы и загранпаспорта... В качестве отчета о проделанной работе можно предложить ученикам создать фотоальбом или дневник своих путешествий.

Сайт WILD-е предлагает к рассмотрению аспекты овладения и проблемы профессии педагога, преподающего иностранный язык. Здесь можно прочитать актуальные высказывания и поделиться при желании своими, исследовать мир метафор, дать свои варианты ответов в рубрике “Скажи, почему?” (Can you tell me why?) на интересующие всех вопросы, как “Почему к написанию теоретических трактатов по педагогике допускают людей, не имеющих ничего общего с практикой преподавания?” (“Why are there so many things about teaching and educational administration that are so pointless and stupid?”), поделиться опытом последнего урока и т.д.

Таким образом, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке английского языка:

а) формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;

б) совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также соответственно подготовленных учителем;

в) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения, представленных учителем или кем-то из учащихся, материалов сети;

г) совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров;

д) пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного английского языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества.

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого - поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества.

Литература

1. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка// ИЯШ № 2, 3 2001 г.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка// ИЯШ № 2, 3 2000 г.

А.Р. Назарьян (СамГИИЯ)

КИБЕРНЕТИЧЕСКИЕ СЕТЕВЫЕ РЕСУРСЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Кибернетическое пространство содержит огромный культурный и дидактический потенциал, который уже используется в обучении во всем мире. Однако для оптимального и эффективного использования кибернетических сетевых ресурсов в учебных целях требуется огромная научно-исследовательская работа, результаты которой позволят определить общие и частные принципы работы, критерии отбора сетевых ресурсов, сайтов и материалов, а также существенно обновить арсенал методических средств и приемов обучения.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе и в вузе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников и студентов, обучение практическому овладению иностранным языком.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают:

- изучение лексики;
- отработку произношения;
- обучение диалогической и монологической речи;
- обучение письму;
- отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет - ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д.

На современном этапе развития преподавания иностранных языков при выборе метода обучения необходимо исходить из особенностей коллектива, в котором он будет использоваться, необходимо учитывать личностные особенности обучаемых, их возраст, интересы, уровень подготовки, период, в течение которого будет проходить обучение, а так же техническую оснащенность учебного заведения.

Отдельно и более подробно необходимо остановиться на дистанционной форме обучения, которая является самой молодой.

Дистанционное обучение - это обучение на расстоянии, то есть обучаемый отделен от обучающего расстоянием. В нашей стране эта форма обучения была известна как заочная. В практике обучения иностранным языкам она применялась не столь широко, как в других областях. Существовали заочные курсы обучения иностранным языкам, также существовали учебные теле- и радиопередачи для желающих изучать иностранный язык. Языковые же факультеты и вузы ограничивались вечерними отделениями, поскольку обучить практическому владению иностранным языком в условиях эпизодических встреч с преподавателем - дело практически безнадежное.

Поэтому уже долгое время велись поиски путей более эффективного обучения на расстоянии. Наряду с печатными средствами для этих целей широко использовались возможности телевидения, видеозаписи, а в последние годы -CD- ROM. Дело в том, что без систематической, обратной связи с квалифицированным преподавателем подобные курсы, как правило, обречены на неудачу, несмотря на разнообразные попытки придать им элементы развлекательности и коммуникативности.

В последние годы университеты различных стран обратили внимание на то, что существует возможность использования компьютерных телекоммуникационных технологий для целей обучения на расстоянии, в том числе и иностранным языкам. В отличие от других форм заочного обучения, обучение на основе компьютерных телекоммуникаций дает возможности:

- оперативной передачи любой информации на расстоянии;
- хранение этой информации в памяти в течение нужного времени, ее
- редактирование и т.д.
- интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем и другими участниками обучающего курса;
- доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Internet.
- организации совместных телекоммуникационных проектов, а также
- международных, электронных конференций, компьютерных аудио - и видео конференций.

Насколько эффективным будет любой вид дистанционного обучения, зависит от четырех факторов:

- эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они разделены расстоянием;
- используемых при этом педагогических технологий;
- эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки;
- эффективности обратной связи.

Иначе говоря, эффективность дистанционного обучения зависит от организации и методического качества используемых материалов, а также мастерства педагогов, участвующих в этом процессе.

Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта.

Использование кибернетического пространства (syberspace) в учебных целях является абсолютно новым направлением общей дидактики и частной методики, так как происходящие изменения затрагивают все стороны учебного процесса, начиная от выбора

приемов и стиля работы, кончая изменением требований к академическому уровню обучающихся.

Содержательная основа массовой компьютеризации образования, безусловно, связана с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда вообще, в любом его проявлении. Р. Вильямс и К. Макли в своей статье "Компьютеры в школе" пишут: "Есть одна особенность компьютера, которая раскрывается при использовании его как устройства для обучения других, и как помощника в приобретении знаний, это его неодушевленность. Машина может "дружелюбно" общаться с пользователем и в какие-то моменты "поддерживать" его, однако она никогда не проявит признаков раздражительности и не даст почувствовать, что ей стало скучно. В этом смысле применение компьютеров является, возможно, наиболее полезным при индивидуализации определенных аспектов преподавания". (1)

Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной сетью Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, они обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Литература

1. Вильямс Р., Макли К. Компьютеры в школе. - М.: Просвещение, 1988.
2. Богданова Д.А. Телекоммуникации - в школе. // Информатика и образование. - 1997. - №2.

Секция 2. «Современные интерактивные методы обучения иностранному языку»

А.К. Кўчибоев (СамДЧТИ)

ХОРИЖИЙ ТИЛЛАРНИ ЎРГАТИШДА КОММУНИКАТИВ - УГАТИШДАЎКОММУНАТИВ ИНТЕРФАОЛ УСУЛЛАРНИНГ ЎРНИ

Кейинги йиллар методик адабиётларида янги педагогик технологиялардан, интерфаол усуллардан фойдаланиш борасида кўплаб изланишлар илгари сурилмоқда. Одатда янги педагогик технологиялар дейилганида таълим жараёнига кириб келаётган бирор методик системанинг лингво-дидактик ва методик асослари тушунилади. Масалан, ўқув жараёнини лойиҳалаб(проект методи), муаммоли ташкил қилиб (проблемали таълим), программалаштириб, дифференциялаштириб, индивидуаллаштириб ташкил қилиш, ўқув фаолиятни коммуникатив топшириқлар орқали уюштириш каби янги педагогик технологиялар ҳам ўқувчиларнинг ўқув фаоллигини оширишни бош мақсад қилиб белгилайди.

Интерфаол усуллар дейилганида эса хорижий тилларни ўргатишда ўқувчиларнинг ўзаро ўқув фаоллигини, билимларни мулоқат жараёнида ўзлаштирилишини таъминлайдиган машқлар, усул ва воситалар тушунилади. Бугунги кунда коммуникатив таълим айнан ана шу мақсад ва вазифаарга жавоб бера оладиган методик система сифатида тан олинб келинаёпти. Шу нуқтаи назардан ўқув жараёнини ролли ўйинлар, баҳс мунозара шаклида уюштириш, аниқ вазият таҳлили (кейс стади), тренинг, ақлий ҳужум каби интерфаол усуллар ўқувчиларнинг ўзаро фаоллигини мулоқат жараёнида шакллантиришни кўзда тутаятган бўлса-да, шаклланган нутқ малакаларни амалда синаб кўришни машқ қилишни назарда тутайди. Коммуникатив ёндашувда айнан ана шу нутқ қўникмалари ва малакаларини шакллантириш ва мустаҳкамлаш бош мақсад қилиб белгиланади.

Ўқувчиларнинг ўзаро мулоқатга киришув фаоллигини шакллантириш масаласи методикада ўқувчиларнинг билишга қизиқишларини шакллантириш, ўқитиш жараёнини мотивлаштириш (9.- с.15), жуфт бўлиб ишлаш (3.-с.34), гуруҳ бўлиб ишлаш орқали ўқувчиларнинг ўқув фаолиятини ташкил қилиш (1-с.50,4-с.58), янги материални ўзлаштиришда ўқувчиларнинг ўқув ҳамкорлигини ташкил қилиш (7 -с.4), проектлаб ўқитиш (8 - с.3) сингари кўплаб метод ва усулларда ишлаб чиқилгани маълум. Аммо бу борадаги кўп йиллик амалий тажриба ва экспериментлар кутилган натижаларга олиб келмаганлиги, ўқувчилар ҳамон хорижий тилларда гаплаша олмаётганлиги маълум бўляпти.

Ҳозирги замон коммуникатив ёндашув методикаси тарафдорларининг фикрича ҳар қандай усул ёки метод машғулот жараёнидаги коммуникатив вазиятга, аниқ бир мақсадга, ўқувчиларнинг ҳаётий қизиқиш ва эҳтиёжларига мос келмас экан, улар ҳеч қандай ижобий натижага олиб келмайди (5 - с.9, 6). Юқорида санаб ўтилган интерфаол усуллар коммуникатив усул сифатида тан олинса-да, коммуникативлик принципларига таянишни кўзда тутмайди. Коммуникативликка ўргатишни бошқа таълим усулларида фарқлаб турувчи тўртта муҳим белгиси бор. Булар:

1. Мулоқатга ўргатишни, қўникма ва малакаларни шакллантиришни ўқувчилар жуфтликлари (гуруҳлари) орасида ўзаро фикр алмашувга йўналтирилган коммуникатив топшириқни бажартириш жараёнида уюштирилиши;

2. Топшириқни ўқувчиларнинг коммуникатив эҳтиёжларига мос келадиган нутқ вазиятлари асосида ташкил қилиниши;

3. Коммуникатив топшириқни тушунтиришда, бажариш жараёнида ўқувчиларнинг барча сезгиларига фаол таъсир қилувчи аудио-визуал ва эмоционал таъсир, паралингвистик таянч воситаларидан ва кўп марталик такрор усулидан фойдаланишнинг зарурлиги;

4. Ҳар бир коммуникатив топшириқ аниқ бир нутқий ҳаракатни ўзлаштиришга йўналтирилнаглиги.

Интерфаол усуллар дея талқин қилинаётган ҳар қандай ролли ўйинлар, тренинг ва баҳс мунозарали дарсларда ўқув материали тушунтирилмайди, нутқий ҳаракатларга ўргатилмайди, балки шакллантирилган коммуникатив кўникма ва малакаларни коммуникатив вазиятларда амалда синаб кўриш ёки коммуникатив салоҳиятни баҳолаш воситаси сифатида фойдаланилади.

Коммуникатив ёндашувда мулоқат кўникма ва малакаларини шакллантиришда ҳар бир ўқувчининг индивидуал-психологик хусусиятларини ҳисобга олинади. Мулоқот жараёнининг функционаллигини таъминлаш ҳисобига топшириқнинг мазмун-маъносини таржимасиз, онгли ўзлаштирилишига эришилади. Айнан мана шу жараёнда ўқувчиларнинг коммуникатив компетенцияси, яъни мулоқатга кириша олиш салоҳияти шакллантирилади ва ривожлантирилади.

Коммуникатив топшириқлар орқали ўқувчиларнинг ўқув фаоллигини уюштириш бошқа метод ва усуллардан фарқли улароқ ўқув материалининг талаффузини, янги лексикасини, грамматик материални, эшитиб ва ўқиб тушуниладиган матнларини, фикрни ёзма баён қилиш усулларини айнан мулоқот жараёнида комплекс ўзлаштиришни кўзда тутди. Яъни, ўқувчи коммуникатив топшириқни бажаришни машқ қилаётган жараёнидаёқ ундаги лексик бирликларнинг талаффузини, англатган маъносини, грамматик-синтактик тузилишини, жумла тузилишидаги ўзига хосликларни эгаллаб олади. Топшириқ нутқ даражасида ўзлаштирилганидан кейингина дастурда белгиланган матнни ўқиб тушинишга, ўрганилган ахборот ҳақида фикрини ёзма баён қилишга ва ниҳоят дастурдагги фонетик-грамматик қоидаларни ўрганишга киришилади.

Фонетик, лексик, грамматик қоидаларнинг энг охирида ўргатилиши -ўзлаштирилган нутқ материални мустаҳкамловчи восита вазифасини бажаради.

Юқоридаги фикрлардан келиб чиққан ҳолда коммуникацияга (мулоқатга) ўргатишни мақсад қилиб уюштириладиган дарснинг қўйидаги методик ишланмасини таклиф қилиш мумкин:

1. Мавзу бўйича кўп марталик такрорга асосланган коммуникатив топшириқлар тайёрлаш. Уни ўқувчиларга таржимасиз тушунилишини таъминлайдиган аудио-визуал (расмлар, предметлар, коллажлар, расмлар серияси, жадваллар, техник воситалар, синоним, антоним, қўшимчалар орқали тушунтириш воситалари), паралингвистик (мимика, жест, ҳаракат, пантомима), эмоционал таъсир қилувчи (юмор, латифа, ҳазил, мусиқа) таянч воситаларни тайёрлаш. Топшириқни бажарувчи ўқувчилар жуфтликлари ёки гуруҳ аъзоларини белгилаш.

2. Коммуникатив топшириқни тушунтириш ва бажаришга ўргатиш. Топшириқни тушунтиришда ундаги янги сўзларга, уларнинг талаффузидаги ўзига хосликларига, жумла талаффузидаги оҳангга, жумла талаффузида қандай таянч воситаларга таянилиши ва қандай нутқий ҳаракатлар қилиш йўллари тушинирилиб, кўрсатилади.

3. Ҳар бир коммуникатив топшириқ тушунтирилиб кўрсатилгач, уни мустаҳкамлаш бир неча босқичли машқлар сериясини бажариш орқали ташкил қилинади.

Дастлабки босқичда ўқитувчидан эшитилган жумланинг оҳангига, сўз тартибига, таянч воситалардан фойдаланиш тартибига риоя қилинган ҳолда таклидий такрорлаш машқлари бажарилади. Бунда биринчи ўқувчи гапирган жумлага иккинчи ўқувчи томонидан тасдиқ формада жавоб бериш уюштирилади. Машқ ўзлаштирилган нутқ бирлигини иккинчи ўқувчи томонидан инкор ва сўроқ формаларда ифодалашни ўзлаштирганича давом эттирилади. Машқни бажариш жараёнидаги кўп марталик такрор нафақат эшитилган жумлага онгли жавоб беришни, балки жумланинг оҳангини, ундаги лексик, грамматик белгиларни ҳам аниқ тушунилишига ва ўзлаштирилишига олиб келади.

Иккинчи босқич машқлар ўзлаштирилган жумладаги сўз тартибини ўзгартириб (трансформацион машқлар) гапириш (кўчирма гапни ўзлаштира гапга айлантириш,отлар ўрнига олмошлар, кўрсатилган сўзлар ўрнига синонимлар, антонимлар қўйиб гапириш) асосида ташкил қилинади.

Учинчи босқич машқларида суҳбатдош репликасига аввал ўрганилган сўз ва иборалардан фойдаланиб жавоб бериш (репродуктив машқлар) машқ қилинади.

Ҳар бир босқичдаги машқларни бажаришда суҳбатдош репликасига инкор, сўроқ формаларда фикр билдириш орқали кўп мартали такрор ташкил қилинади ва охир оқибат коммуникатив топшириқнинг тўлиғича ўзлаштирилишига эришилади.

Бундай машқлар методик адабиётларда шартли нутқ машқлари деб аталиб, суҳбатдош репликасига фикр билдириш жараёнида дастлабки коммуникатив кўникмалар шакллантирилади.

4. Коммуникатив топшириқларни ўқув лабораториясида мустақил иш сифатида мустаҳкамлашни ташкил қилиш. Ўқувчилар дарсдан ташқари вақтларида ўқув лабораториясига боришиб, дарс жараёнида ўзлаштирилган коммуникатив топшириқларнинг барчасини паузали машқлар орқали яна бир бор бажариб, шаклланган кўникмаларни мустаҳкамлайдилар. Бундай мустаҳкамловчи машқларни магнетафон ёки компьютер, видеомангнетафон орқали тайёрлаш мумкин.

Мангнетафон орқали ташкил қилинадиган паузали машқларда дастлаб ўқитувчининг кўсатмаси эшитилади. Масалан, «Жумлани эшитиб, қолдирилган паузада жумладаги сўз тартибига, оҳангига таклид қилиб тасдиқ (инкор, сўроқ) формада жавоб бер» ва ҳакоза. Ўқувчи жавоб бериш учун қолдирилган паузада эшитилган репликага жавоб беришга улгуриши, улгурмаса, машқни қайта-қайта эшитиб бажариши лозим. Ишнинг бундай ташкил қилиниши наушниклар орқали ташкил қилинса, бир йўла бир неча ўқувчининг мустақил ишини ташкил қилиш мумкин. Ўқув лабораториясида бундай машқларни бажариш лаборант томонидан ҳисобга олиб борилади ва мустақил ишни бажаришга келган ҳар бир ўқувчининг дафтарчасига бу ҳақда қайд қилиб, имзолаб боради. Бу дафтарча орқали ўқитувчи мустақил ишларни бажарилишини назорат қилиб боради.

Компютр орқали ташкил қилинадиган мустақил ишлар овозли ва овозсиз шаклда уюштирилиши мумкин. Овозли уюштириладиган мустақил ишда ўзлаштирилган коммуникатив топшириқларнинг биринчи ўқувчи томонидан ифодаланган овозли видео тасвири кўрсатилади. Коммуникатив топшириқлар ёзилган бундай видео роликларни уяли телефон видеокамералари орқали ёзиб олиш ва видеомангнетафонга, ёки компютерга кўчириш мумкин. Мустақил ишни бажаришга келган ўқувчи «ўз суҳбатдоши»ни бу сафар монитор орқали кўради, унинг гапларини эшитиб, паузаларда ўз жавобини ифодалашни машқ қилади.

Компютер орқали овозсиз ташкил қилинадиган мустақил иш мониторда тест топшириғи ва унинг жавоб вариантларини кўрсатиш орқали ташкил қилинади. Бундай мустақил иш одатда ўқувчилар ўз -ўзларини текшириш мақсадида уюштирилади

5. Ўзлаштирилган коммуникатив топшириқни амалда синаб кўриш. Дарснинг бу босқичи нутқ материалини яна бир бор мустаҳкамлаш ёки топшириқларни бажариш жараёнида шакллантирилган кўникма ва малакаларни текшириш ва баҳолаш мақсадида уюштирилади. Машғулотнинг бу босқичи уч шаклда ташкил қилиниши мумкин:

1. Коммуникатив топшириқларни аввалдан белгиланган ўқувчилар жуфтликларига бажартириш ва баҳолаш ёки янги ўқувчилар жуфтлиги тузиб бажартириш ва баҳолаш. Бу усулнинг камчилиги: дарснинг жуда кўп вақтни олиши ва барча ўқувчиларни текшириш ва баҳолаш имкониятини бермаслигидир.

2. Ўқувчиларни ўқув гуруҳларига бўлиб, текшириш ва баҳолашни гуруҳлараро ташкил қилиш.

3. Коммуникатив топшириқларни мангнетафонга ёзилган паузали машқлар орқали текшириш ва баҳолаш. Бунда ўқитувчи вақтни тежаш мақсадида ҳар бир гуруҳдан бир ўқувчини текшириши ва баҳони бутун гуруҳ учун қўйиши мумкин.

4. Коммуникатив топшириқларни компютерга киритилган тестлар орқали текшириш ва баҳолаш. Бу усул синфдаги барча ўқувчиларнинг ўзлаштириш даражасини бирваракайига текшириш ва баҳолаш имкониятини берса-да, асосий камчилиги - жонли мулоқатнинг йўқлиги, ўқувчилар томонидан тўғри жавобларни тахминан топиш эҳтимоли мавжудлигидир. Бу усулдан оралик, якуний назоратларда фойдаланиш мақсадга мувофиқдир.

5. Текшириш ва баҳолашни ролли ўйинлар, баҳс-мунозара, тренинг, ақлий ҳужум, тафаккур синови каби усулларда ҳам ташкил қилиш мумкин. Аммо бунинг учун танланган усул ўрганилган мавзуга, ўқувчиларнинг тайёргарлик даражасига, коммуникатив вазиятларга мос келишлигини таъминлаш зарур. Коммуникатив малакалар тегишли даражада шаклланмаган гуруҳларда бу усуллар кутилган натижаларни бермаслиги мумкин.

Адабиётлар

1. Арефьева Г.И. Групповая форма работы на уроках английского языка. // Иностранные языки в школе. Москва, 1988, №3, с. 50.
2. Ўқув жараёнига интерактив усулларни тадбиқ этиш бўйича қўлланма. Тузувчилар: А.Холбеков ва бошқалар. Тошкент, 2007. 35 б.
3. Вишневский Е.И. Опыт построения упражнений в парах. // Журнал «Иностранные языки в школе». Москва, 1985, №3, с.34.
4. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иноязычного общения. // Журнал «Иностранные языки в школе», Москва. 2000, - №1. с.58.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. // Журнал «Иностранные языки в школе». Москва, 2000, №4, с.9-15; №5 с.17-22.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
7. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве. // Журнал «Иностранные языки в школе». Москва, 2000, №1, с.4-11.
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // Журнал «Иностранные языки в школе». Москва, 2000. №2, с.3-10; №3.- с.3-9.
9. Саланович Н.А. Проблема мотивации и роль упражнений при обучении французскому языку в старших классах. // Журнал «Иностранные языки в школе». Москва, 1998. №1, с.15-17.

И.Р.Ахмедов (НУУЗ)

ТИПОЛОГИЯ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Умения для ведения учебного научного диалога по специальности определяют направления обучения профессионально ориентированному диалогу. Применяемая система упражнений по обучению диалогу в двух его основных разновидностях (ситуативный диалог и тематическая беседа) в сфере учебного, научного и профессионального общения на материале специальности данной аудитории должна включать упражнения, формирующие конкретное операциональное умение. В совокупности же эти упражнения дают возможность формировать речевые и операциональные умения до уровня владения тем или иными типом диалога. На стадиях формирования каждого умения здесь включаются подготовительные, неречевые, условно- речевые, речевые упражнения.

Подготовительные (неречевые) упражнения для начальной стадии формирования различных умений в диалогическом общении отрабатывают умения на уровне:

- 1) имитации речевого действия;
- 2) отсроченного воспроизведения речевого действия;
- 3) затверживания;
- 4) генерализации.

Все эти упражнения некоммуникативного характера, а автоматизация навыка происходит при работе над ними посредством подставки (при имитации и отсроченного воспроизведении речевого действия) тренировки на повторяемость тождественных речевых действий и манипулирования, варьирования компонентами в составе структуры речевых действий (затверживание и генерализация речевых действий в рамках диалога).

Подставочные упражнения в составе подготовительных могут эффективнее применяться при компьютерной работе, поскольку её можно алгоритмизировать. В качестве достаточных на этой, начальной стадии обучения диалогу предусматривается введение упражнений с подстановкой одного из элементов в речевом действии (чаще всего в ответной реплике в составе ситуативного диалога из двух речевых действий), с условием, что подается весь диалогический текст.

Формирование диалогических умений после достаточных, но на более высоком уровне, продолжают тренировочно - речевые упражнения (в составе тех же подготовительных). Здесь, повторим, вырабатываются две следующие стадии любого операционального умения: затверживания и генерализации.

В отличие от подстановочных дальнейшая выработка умений в диалоге посредством тренировочно - речевых упражнений производится уже в условиях, близких к речевой ситуации. С помощью таких упражнений можно отрабатывать начальные стадии становления всех речевых и операциональных умений диалога путем многократного повторения речевого действия или элемента речевого действия в рамках одной или различных речевых ситуаций, манипулирование его оформлением при различной подстановке вопроса.

Так, дается описание речевой ситуации и представляется ряд речевых действий, одинаковых по своей теме проблемы, в которых присутствует один и тот же элемент (например, глагол). В условии к упражнению требуется, чтобы в ответных реакциях имелся тот же элемент в различных категориальных формах с зависимыми от него словами в разных синтаксических формах. Таким являются тренировочно- речевые упражнения на ассоциативный диалог.

Следующий класс обучения диалогической речи - условно речевые упражнения - предназначен для речевой тренировки на основе образцов определенных единичных конструкции и языковых форм диалогических высказываний с целью их закрепления в памяти. На самом деле они, хотя и направлены на усвоение языкового и речевого материала и способствует в определенной степени отработки речевой деятельности учащихся, по существу не обладают в полной мере речевой направленностью, а лишь подводят, к ней являясь как бы мостом подготовительными (неречевыми и речевыми) упражнениями. Так находящаяся в этом классе условно- речевых упражнений система языковых упражнений по обучению диалогу на материале специальности предусматривает изучение необходимых для ведения диалога языковых форм и конструкции, уточнение и обработку языковых компонентов в его структуре. Наиболее распространены упражнения на чтение аудирование диалогических текстов с изучением взаимодействия начальной и ответной реплик в языковом и речевом плане (близость конструкции вопроса и ответа, влияние вопроса на строительство ответа и т. д.); уточнение вопроса побуждения при необходимости запроса какой - либо информации (каждому типу определения объекта изучения исследования, его характерных свойств признаков соответствует определенный тип конструкции речевого действия); определение речевых ситуаций, в которых употребляются те или иные речевые действия с близкородственными типами конструкций (например, «Что называется чем?» и «Что является чем?»); Формулирование реплики в краткой форме с помощью определенных

конструкций (например, «Сформулировать вопрос по условию данной задачи: ... использовать конструкцию : ...») и др.

При условно- речевых упражнениях с уставной на выполнение того или иного речевого действия установкой может служить побудительная реплика типа: « Скажите ...», «Расскажите ...», « Объясните ...», « Назовите ...», « Сформулируйте ...», «Приведите примеры ...» и т.д. Суть таких упражнений в том, что учащемуся не дается описание речевой ситуации, способной помочь ему в совершении речевого действия путем точной ориентации в коммуникативной обстановке. На этой, одной из начальных стадий обучения диалогу именно данный вариант усвоения необходим, ибо побуждает учащегося проработать на более высоком уровне уже сформированные умения (когда они побуждают к готовому речевому действию различные речевые и языковые элементы, ими можно оперировать с помощью различных форм и конструкции реагировать на вопрос побуждения по ассоциации и др.). Все изученное и отработанное нужно попробовать воплотить в первое самостоятельное речевое действие, разумеется, на уровне не речевых, а операциональных умений. При этом в качестве содержания научного учебного материала данных упражнений берется то, что изучалось или изучается в дисциплинах по специальности, а весь комплекс этих упражнений на тот или иной урок желательно готовить по одной профессиональной теме общения.

Речевые упражнения являются последним классом системы диалогических упражнений. Они наиболее близки к работе над реальным актом речевой деятельности, а действия участников коммуникации обусловлены речевыми ситуациями и условиями диалогов, которые подаются обучающим: преподавателем, в учебнике, на экране дисплея. Речевое упражнение начинается с того, что коммуниканту описывают коммуникативную обстановку: ситуацию коммуникативную задачу и т. д., а так же дается задание для исполнения (составления и продуцирования) продукта речи.

Речевые упражнения представляются для окончательной отработки каждого умения в диалоге до такого уровня, когда учащийся опираясь на ранее сформированные стадии умений, смог бы высказать свою мысль и понять речь другого в рамках диалога.

Первый тип речевых упражнений предполагает представление конкретной речевой ситуации и начальной реплики. Студенту необходимо продолжить разговор, отреагировать на первоначальное действие его собеседника. В качестве стержневого может быть взято слово (чаще всего глагол как предикативный центр) из наиболее частотных в содержании материала специальности.

Речевые упражнения второго типа формируют следующую стадию речевых и операциональных умений. Данные упражнения производятся по следующему образцу:

1. Дается описание типа речевой ситуации (но не самой ситуации с конкретной коммуникативной обстановкой, определением лиц и обстоятельств речи).
2. Дается структурная схема первого речевого действия с указанием глагола.
3. Необходимо составить и продуцировать ответное речевое действие, которое является содержанием материала специальности.

Как видим, степень сложности продуцирования необходимой реплики возрастает, так как учащемуся же необходимо не просто произвести речевое, но и мыслительное действие: выбрать конкретную ситуацию, встречающуюся в его практике, а на ее основе составить реплику из сферы учебного или профессионального общения. В силу трудности упражнения, в отдельных моментах на начальных фрагментах работы над ним, видимо, потребуются советы, консультации преподавателя по выбору конкретной речевой ситуации и содержания ответной реплики. Включение таких упражнений возможно только после того, как окажутся эффективными речевые упражнения.

Последняя, высшая стадия формирования всех умений для ведения ситуативного диалога предполагается в работе над речевыми упражнениями третьего типа. Считается, что к этому моменту учащиеся плодотворно работают со всеми предшествующими классами и типами упражнений и могут продуцировать ответные реплики по типу ситуации (предшествующая

стадия формирования по речевым упражнениям второго типа). Здесь идет совершенно самостоятельная работа по составлению и продуцированию начальных и ответных речевых действий по представлению определенной речевой ситуации или ее типа.

Д.А. Абдуазизова (Высший военный таможенный институт)

ПРОЕКТЫ КАК ВИД ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В последние годы мы наблюдаем существенные изменения в социо-культурном контексте изучения иностранных языков. Стали интенсивно развиваться прямые международные связи между нашими и зарубежными фирмами, предприятиями, школами и вузами, развиваются совместные образовательные программы по обмену студентами и педагогами.

Интенсивные обучения иностранным языкам предполагает использование разных видов речевой деятельности и новых педагогических технологий. Одним из таких методов в обучении является использование метода проектов. Основу метода проектов составляет использование в самом широком ракурсе проблемных и поисково-исследовательских материалов и методик.

Важной особенностью метода проектов является его последовательная ориентация на максимальную интеграцию имеющихся знаний в целях оптимального решения конкретной учебной цели. При реализации метода проектов практикуется активная речевая деятельность, обучающая акцентированию внимания на содержание информации, отрабатываются нормы функционирования языка.

Основные требования к методу проектов следующие:

- постановка такой учебной задачи, для выполнения которой требуется интегрирование различных областей;
- непосредственный выход в практику, которая важна для обучающихся;
- наличие возможности проявления индивидуальных творческих способностей каждого обучающегося;
- определение содержания учебной проблемы с указанием этапов решения и ролевого участия обучающихся;
- структурное определение проекта конкретизируется определением набора необходимых ситуаций, посредством которых достигается конкретизация отдельных тем, с использованием методов "мозговой штурм", "мозговая атака" и отбора источников информации;
- последовательное применение различных исследовательских методов;
- постановка проблемы и её обоснование, аргументация задач поискового учебного исследования, выдвижение рабочей гипотезы, описание конечных результатов на основе собранных данных, оформление выводов и их коррекция и т.д.

В зависимости от цели и метода проекты могут быть исследовательскими, творческими, ролевыми и игровыми, информационными, практически ориентированными.

Исследовательские проекты содержат внутренне цельную логику поиска, и требуют наличия четкого предмета и объекта оптимальных задач, обоснованных источников информации, обоснования рабочей гипотезы исследований, прогнозирования результатов, подведения итоговых выводов, выведения новой проблематики и т.д.

Творческие проекты строятся в соответствии с индивидуальными интересами участников учебного эксперимента и оформляются такими различными видами как сочинение, драматизация, ролевая игра, программа праздника, репортаж, статья, альбом и т.д.

Ролевые-игровые проекты характеризуются открытостью первоначально избранной структуры (как и в творческих проектах), произведений или каких-либо составленных в группе сценариев имитация социальных и деловых отношений, речевых ситуаций.

Информационные проекты сводятся к сбору информации о заданном объекте и анализу полученной базы данных с выходом на составления аннотаций, написание статей и рефератов и т.д. Это есть составной модуль исследовательских проектов.

Практически ориентированные проекты предполагают получение намеченного конкретного итогового результата, определения программы последующих действий, систематизацию справочного материала, составления словаря, разработку дизайна и т.д.

Осуществление всех типов проектов обязательно предполагает наличие квалифицированного мониторинга, с учетом индивидуальных особенностей обучаемых с целью достижения поставленных задач.

З.Н. Ёдгорова, Ш.Б. Пидаева (ЎЗМУ)

ХОРИЖИЙ ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШДА ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛАР ҚЎЛЛАШ УСУЛЛАРИ

Педагогика фанининг долзарб масалалари қаторига, фан, техника ва илғор технологиялар ютуқларидан фойдаланиш асосида тарбиянинг мақсад, мазмун, методлар, воситалари ва ташкил этилишни илмий таъминлаш масалалари киради. Педагогик технология ўз моҳиятига кўра субъектив хусусиятга эга. Шунинг учун ҳар бир педагог таълим ва тарбия жараёнини ўз имконияти ва касб маҳоратидан келиб чиқиб ташкил этиши лозим. Ташкил этилаётган интерфаол дарслар ўқитувчи ва ўқувчиларнинг ҳамкорлигини ошириши керак. Ўқувчида мустақил, эркин, мантикий ва ижодий фикрлаш кўникмаларини оширишга хизмат қилиши шарт.

Педагогика фани бугунги кунда маълум бир юксалиш босқичига кўтарилмоқда. Бунинг албатта объектив сабаблари мавжуд. Тарбия мақсадининг ҳар бир даврда турлича бўлиши ижтимоий тузум, мафкуравий фарашларнинг ўзгариши билан боғлиқ. Ижтимоий-иқтисодий, илмий техникавий ривожланиш давомида тарбия мақсадига эришиш жараёнига нисбатан педагогик ёндошувлар ҳам турлича бўлган. Демак, таълим тарбиянинг мақсади, унинг амалга ошириш жараёни назарий ва амалий жиҳатдан такомиллашиб бориши билан педагогика фани замонавий тус ола бошлайди. Бизнинг замонавий педагогикамиз бугунги кунда айнан шундай ҳолатни бошдан кечирмоқда.

Тарбия - шахснинг маънавий ва жисмоний ҳолатига мунтазам ва мақсадга мувофиқ таъсир этиш ва педагогик жараёнда таълим мақсад-ларини амалга ошириш учун педагог ва тарбияланувчиларнинг махсус ташкил этилган фаолияти.

Технология - бу ишлаб чиқариш жараёнида ашёлар, материаллар, ярим тайёр маҳсулотларни тайёрлаш, қайта тайёрлаш, ашёнинг ҳолати, хусусияти, шаклини ўз-ғартириш методлари тўпламидир.

Педагогик технология эса - олдиндан лойиҳалаштирилган педагогик жараённи амалиётда режали ва бир маромда татбиқ этиш ёки педагогик масалани ечишга қаратилган педагогнинг узлуксиз ўзаро боғланган ҳаракатлари тизимидир;

Иккинчидан таълим ва тарбия методларининг у ёки бу тўпламини қўллаш билан боғлиқ бўлган педагогнинг узлуксиз, ўзаро шартланган ҳаракатлари тизимидир;

Учинчидан - педагогнинг ютуқларига қафолат берадиган аниқ ишлаб чиқилган ва қатъий илмий лойиҳалаштирилган педагогик ҳаракат;

Тўртинчидан таълим шакллари оптималлаштиришга қаратилган, техника ҳамда инсон омиллари, унинг ўзаро ҳамкорлиги асосида ўқитиш жараёни ва билимларни эгаллаш, яратиш, қўллаш ҳамда белгилашнинг тизимли методидир. бир сўз билан айтганда - таълим моделларини оптималлаштириш мақсадида, инсон ва техника ресурслари ва уларнинг ўзаро таъсирини ҳисобга олган ҳолда, бутун ўқитиш ва билимларни ўзлаштириш жараёнини яратиш, қўллаш ва аниқлаш тизимидир

Ўқитувчи ўз мутахассислиги бўйича билимидан қатъий назар, ўқув жараёнига қадам қўяр экан, педагогик ва психологик билимлар, технология ва ўқитиш методикалари йиғиндиси бўлган зарур педагогик минимумларни эгаллаган бўлиши шарт. Шу билан бир қаторда таълим самарадорлигини оширишга қаратилган инновацион технологияларни ҳаётга қўллай олиш кўникма ва малакаларини доимий шакллантириб бориши зарур.

Катталар таълими яъни Андрогогика фанида битта қоида бор. Яъни инсон, шу жумладан ўқитувчи профессионалликнинг энг юқори даражасига фақат ўз хохиши билан ҳаракат қилгандагина эриша олади. Бизда кўпинча ўқитувчилар ўз касбий салоҳиятини юқори деб ҳисоблайди ва ҳали ўзларида баркамол бўлиш заҳиралари борлигига ўзлари ишоналмайдилар. Интерфаол методларни тезликда ўзлаштириб кета олмаётганликларининг сабаби ҳам шу бўлса керак. Бундай ўқитувчиларда энг аввало ишончни пайдо қилиш лозим. Иккинчидан ўқитувчиларда ички ва ташқи мотивациянинг бирдай эмаслиги дадир. Мана шу сабаблар орқали дарс самарадорлигини оширишда баъзи бир муаммолар вужудга келмоқда. Дарс самарадорлигини оширувчи омилларга ўқитувчининг педагогик ва бошқарувчилик маҳоратини, ташкилотчилик қобилиятини, ўқув ресурсларининг мақсадга мувофиқ ишлатилишини, ва айниқса вақтни тўғри ва аниқ тақсимлай билишни киритиш мумкин.

Дарс самарадорлигини белгиловчи энг муҳим омил ўтилатган дарсда мақсаднинг тўғри шакллантирилишидир. Агар дарс мақсади тўғри, аниқ, вақт бўйича чегараланган бўлса, ва мақсадга эришиш имкониятлари реал бўлса ва ўқитувчи маҳоратли бўлса мана шундай дарс самарали деб ҳисобланади.

Бундан ташқари дарсларни комбинацияланган усулда олиб бориш ҳам дарсни ранг-баранг ва самарадор бўлишига ёрдам беради. Комбинацияланган дарс бу турли хил комбинацияларни бир вақтда дарснинг мақсадига мос, узвийликни таъминлаган ҳолда, ўқув мақсадларин амалга ошириш учун дарс типларини ва интерфаол усулларнинг бир турини иккинчи тури билан комбинациялаб олиб бориш ҳисобланади. Масалан ўқитувчи ўзининг маҳоратига ишонса дарс жараёнида ишчанлик ўйинларини ролли ўйинлар билан бирлаштириши, ёки янги билимларни ўзлаштиришга мўлжалланган дарсда ҳамкорликда ўқитиш тамойиллари асосида индивидуал ишлаш билан, кичик гуруҳда ишлаш методини бир вақтда ишлатиши ҳам комбинация-ланганликка мисол бўлади.

Интерфаол дарс таълим сифатини кафолатлайди. Чунки интерфаол таълим жараёнида ўқитувчининг асосий вазифаси ўқувчини ўқитиш эмас, таълим жараёнини бошқариш ва ўқувчига шароит яратиб беришдан иборат бўлиб, ўқувчининг вазифаси ўрганилаётган ҳар қандай билим, кўникмаларни ўзи, ўрганилаётган муаммонинг ечимини ўзи қидириб топишидан иборат.

Муаммо ўқувчи томонидан ечилганлиги учун ҳам ўқувчининг ўзлаштириши кафолатланади. Интерфаол усулларни қўллашда албатта вақтдан чиқиб кетиш муаммолари ҳам бўлади. Бунинг учун педагогик маҳоратнинг мавжудлиги катта аҳамият касб этади.

Агар педагог ҳақиқий изланувчан, янгиликка интилувчан, талабалар билан тўғри дўстона муҳит ярата олса, ҳар қандай интерфаол услубдаги дарс давомидаги муаммоларни ҳал қила олади. Бунинг учун интерфаол услубдаги дарсни талаб даражасида тўғри ташкил этса ижобий натижага эриша олади.

М.Ҳ. Қосимова (ЎЗМУ)

ОЛМОН ТИЛИ ДАРСЛАРИ САМАРАДОРЛИГИНИ ОШИРИШДА ЗАМОНАВИЙ ИННОВАЦИЯ УСУЛЛАРИ АҲАМИЯТИГА ДОИР

Хорижий тилларни ўргатишда хориж тажрибаларини танқидий ўрганиб, уларнинг ижодий томонларидан ижодий фойдаланиш дарслар самарадорлигини оширувчи муҳим омиллардан биридир. Шу маънода, биз механика-математика факультети - 2 курс

магистрантлари гуруҳларида оғзаки матнларни ўргатишда “ранг-баранг фикрлаш” инновацион усулини қўллаб, ижобий натижаларга эришмоқдамиз.

Жаноб Эдвард Де Боно таклиф этган усулда ўқитувчи 6 та ҳар хил рангдаги шляпалардан фойдаланади. Ўрганилаётган мавзу бўйича ҳар хил шляпали таълим олувчилар, турлича фикрлаб, турлича қарашларни ифодалайдилар.

Жаноб Де Бононинг фикрича турли рангдаги шляпалар қуйидаги маъноларни ифодалайди. Масалан:

Оқ шляпа -	нейтрал, ҳис-ҳаяжонларсиз ва баҳоламасдан фактларни констатация қилишни ифодалайди.
Қизил шляпа -	спонтан, инстинктларга кўра, ўз ҳис - ҳаяжонларини ифодалаш.
Қора шляпа -	негатив,салбий томонларини, зарарни кўришни, “Тирноқнинг тагидан кир кидириш”ни англатади.
Сариқ шляпа -	фақат яхши томонларни кўради, имкониятларни излаб, топиш ва ундан фойдаланишни англатади.
Мовий шляпа -	дирижёр, узокдан кузатади, назорат қилади, фикрлаб қарор қабул қилади.
Яшил шляпа -	доимо ҳаракатда, янгиликларни излайди ва яратади, бошқаларни ҳам ўз ишига жалб қилади.

Ушбу услубни магистрантлар гуруҳларида қўллаш тажрибаси ҳақида икки оғиз сўз.

Бу гуруҳларда “Экология” мавзусини ўрганганимизда ушбу услубни қўллаш яхши самара беради.Дарсда “Экология” матни ўқиб, таржима қилинади. Магистрантлар кичик гуруҳларга бўлиниб, маълум рангдаги шляпани ўзлари танлаган лидерга кийдириб олиб, мунозара олиб борадилар.Уларга матн мазмунини сўзлаш учун зарур бўлган немисча иборалар берилади. Ҳар бир гуруҳ 4 тадан 6 тагача бўлган жумла билан ўз нуқтаи назарларини ифода этишади.

Оқ рангли шляпалилар -	Дунёда Экологиядан муҳимроқ муаммолар кўп, Ўзбекистонда экология муаммолари йўқ деб қўя қолишади.
Қизил рангли шляпалилар -	Дунё экологик ҳалокат ёқасида,Ўзбекистонда Орол куриб бормоқда деб, далиллар келтиришади.
Қора рангли шляпалилар -	қизил шляпалилар фикрларини қўллаб - қувватлаб, оловга керосин сепадилар. Ҳа, албатта,“Ҳавони автомобиллар ифлосланти раверади”, дунё аҳолиси тоза ичимлик суви етишмаслиги сабабли ҳам азият чекаверади дейишади.
Сариқ рангли шляпалилар -	воқеа ва ҳодисаларни фақат яхши, ижобий, позитив томонини кўриб, яъни, боғча ёшидан бошлаб фарзандларимизни экологик маданият муҳитида тарбиялаётганлари, “Экосан” халқаро ташкилоти фаолият юритаётганини, ҳар бир инсон экологияни асраш учун ўз ҳиссасини қўшаётганини ишонарли далиллаб берадилар ва ваҳимага ҳожат ўқ деб таъкидлайдилар.
Мовий шляпалилар	атроф муҳит муҳофазаси билан бутун жаҳон олимлари шуғулланишаётганини, лекин, азон қатлами, Бермуд учбурчаги, тоза ичимлик сувининг етишмаслиги (Африка давлатларида) каби глобал муаммоларни ҳал этишда қандай саъй - ҳаракатлар зарурлиги ҳақида бошқа гуруҳлар аъзолари фикрини ўрганиб, уларга ўз мулоҳазаларини билдирадилар.
Яшил шляпалилар	ҳар бир гуруҳ фикри билан танишиб, яқин кунларда Экологик муаммоларни ҳал этиш борасида уларга янги ғоялар берадилар, дунёдаги барча Экологик муаммоларни ҳал этишнинг янгича ечимларини топиш ҳақида тавсиялар берадилар ва бошқа барча гуруҳ ларни бирлашиб, бирга ҳаракат қилишга чақиришади.

Мавзуларни ҳар томонлама ёритиш учун Де Бононинг “ранг-баранг фикрлаш” методини қўллаш олмон тили дарслари самарадорлигини оширади. Маърузада олмон тили дарслари самарадорлигини оширишда “ранг-баранг фикрлаш” инновацион усулини бошқа мавзуларни ўрганишдаги аҳамияти ҳақида батафсил маълумот берилади.

Н.Э. Элмуратова (ЎЗМУ)

ХОРИЖИЙ ТИЛНИ ЎҚИТИШДА ОҒЗАКИ НУТҚНИ ЎРГАТИШ УСУЛИ

Ҳозирги давр талаби бўйича хорижий тилларни ўқитишда турли хил усули фойдаланиш мумкин. Методика сўзи юнонча «метод» сўздан олинган бўлиб, «йўл», «усул» деган маънони беради. Улкан инглиз методисти Х. Палмер (Harold Palmer, 1877-1949) инглиз тилини чет тил сифатида ўргатиш билан узоқ муддат фаол шуғулланган. Бу олим юксак илмий маҳорат билан ёзган назарий асарлари, дарслик ва қўлланмалари туфайли жаҳон чет тил ўқитиш методикасида ўчмас из қолдирган. Оғзаки метод атамаси Х. Палмер номи билан боғлиқ. Оғзаки нутқи эгаллаш учун Х. Палмер қуйидагиларни тавсия этган:

1. Тил қийинчиликларини тасниф этиш (талаффуз, имловий этимологик, семантик, синтактик қийинчиликлар).
2. Оғзаки нутқни икки йўналишда ўргатиш: тинглаб тушуниш ва гапириш.
3. Пассив тил бойлигини шакллантириш, сўнгра уни репродуктив нутқда фаол қўллаш.
4. Сўзларнинг маъносини очишда кўرғазмалилик, таржима, чет тилда изоҳлаш матн мазмуни (контексти)дан фойдаланиш.
5. Нутқий парчаларни ёдлаб ўзлаштириш.
6. Сўзларни муайян мезонларга биноан танлаш.
7. Мавзуларга оид матнларни танлаш, луғат-минимум тузиш ва ўқиш турларини аниқлаш.

Тил ўргатиш учун оддий адабий наср ва сўзлашув нутқини тавсия қилади. Жонли сўзлашув нутқидан бошлаб, кейин ўқишга ўтилади.

Оғзаки нутқни ўстириш учун Let' Speak English ва Dialogues сарлавҳалари остида микродиалоглар, машқлар, мустақил иш учун турли «ишбилармонлик ўйинлари»дан фойдаланиш мумкин. Ўқитувчи томонидан бундай ишларга катта аҳамият берилган. Чунки бундай вазифалар талабанинг Оғзаки нутқини ўстириш учун муҳим омил ҳисобланади. Интерфаол методларнинг яна бир фойдали томонларидан бири бу инглиз тилидаги ашулаларни мусиқа билан айтишдир. Улар ўқувчиларга яхши кайфият бағишлаб чарчоқни йўқотади ва янги материални қабул қилиш фаолиятини тезлаштиради. Методлардан яна бири «Additional Texts for Reading» бўлимини қўллаш яхши ҳисобланади. Унга фаннинг турли соҳаларига тааллуқли-илмий оммабоп матнлар киради. Матнлар асосан унчалик қийин эмас ва талабалар уларни мустақил бажара оладилар. Сўнгра дарсни охирида нотўғри феъллар рўйхати ва инглизча-ўзбекча луғат илова тарзида берилган. Фаннинг машқларни бажараётганда ўқитувчи талабанинг у ёки бу инглиз товушини тўғри талаффуз этишига ва уни она тили билан қиёслашга ўргатади. Қоидага мувофиқ товушларни дарс пайтида ҳамма биргаликда жўр бўлиб қайтариш билан мустаҳкамлайдилар. Ўқитувчи талаба билан яккама-якка ишлаш жараёнида унинг хатоларини кўрсатади ва талаффузини тўғрилашга ёрдам беради, кейинги дарсда ҳам худди шу товушларни қайтарадилар. Ўқитувчидан кейин талабалар биргаликда жўр бўлиб машқни қайтарадилар, ўқитувчининг инглиз товушларини талаффуз этиш жараёни ҳақидаги саволларига жавоб берадилар. Матн ва диалогга оид машқлар ўқитувчи раҳбарлигида бажарилади. Талаффузни билиб олиш жараёнида алоҳида сўзлар талаффузини ўзлаштириш, кичик-кичик жумлаларни қўшиб ўқишини билиш ҳамда гапнинг айрим бўлақларини ифодали ўқиш учун рангли, охангга риоя қилиш керак бўлади.

Талабалар жумлаларни биргаликда жўр бўлиб равон таллаффуз этишлари учун ўқитувчи столни бир маромда уриб туради ва ўзбек тилида учрамайдиган аста-секин пасаяувчи овоз оҳангини кўрсатади. Назорат қилишга мўлжалланган матнларни, диалогларни ва машқларни талабалар бўлакларга бўлиб жавоб беришлари мумкин. Аудиториядаги вақтни тежаш учун айрим грамматик қоида ва машқларни талабалар дарсдан ташқари вақтда мустақил ўрганадилар ва ёзма равишда бажариб, ўқитувчиларга текшириш учун топширадилар. Кўпинча талабалар сўзларнинг тўғри транскрипциясини луғатдан ўзлари топиб ёзадилар ва ёдлайдилар. Грамматик қоидаларни ўқитувчи тушунтиради. Чет тили асосий мутахассислиги бўлмаган факультетларнинг дастури бўйича ҳар дарсда бир ёки иккита мавзу ўтилади. Қоидани тушунтириш жараёнидан сўнг грамматик қўникмаларни умулаштиришга асосланган турли машқлар берилади. Машқларни бошқалардан аввалроқ бажариб бўлган талабалар матнга берилган сўзлар устида ишлашлари мумкин. Янги сўзлар бир неча бор жўр бўлиб такрорлангандан сўнг матн устида ишлаш бошланади. Матнлар таълим назариясининг осондан қийинга ўтиш ва лексикани такрорлаш қоидаси асосида тузилган. Матндан кейинги лексик машқларда ҳам грамматик қоида мустаҳкамланади ва улар билимни пухта узлаштириш принципи асосида тузилган.

У.К. Юсупов (НУУз, ТГПУ)

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЕНИИ ОПТИМАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И ИХ ПРИМЕНЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Как известно, в методике в отношении к переводческим упражнениям существуют разные мнения. Одни методисты считают, что такие упражнения не способствуют свободному владению иностранным языком и поэтому рекомендуют не включать их в систему упражнений. (Пассов, 1977, 53). Как отмечает Е. Пассов, к недостаткам перевода обычно относят то, что он: а) представляет сразу комплекс трудностей, распыляет внимание; б) отнимает массу времени. (Пассов, 1977, 60). Он также отмечает, что при постоянном использовании перевода преподаватель намеренно идет окольным путем, постоянно вызывая мыслительные комплексы родного языка, что отнюдь не содействует становлению иноязычного динамического стереотипа. Самостоятельное развитие умения предполагает самостоятельное составление плана выражения, определение его содержания, подбор слов и т.п. При переводе все это-чужое, готовое. Перевод начисто лишен и ситуативности. (Там же. стр.60-61). Однако он отмечает, что перевод может найти свое место в обучении письму. Аналогичное мнение у многих западноевропейских методистов и авторов книг по иностранным языкам.

По мнению М.К.Бородулиной и Н.М.Мининой следует разграничить два понятия: перевод как особый вид речевой деятельности и учебный перевод как применение перевода в учебном процессе. Если факультет иностранного языка готовит переводчиков, то преподавание перевода является основной задачей. Если факультет иностранного языка готовит преподавателей, то преподавание перевода является одной из частных задач.

Учебный перевод должен рассматриваться как одно из средств обучения иностранному языку. Его польза или вред определяется не природой перевода как такового, а тем, как он применяется в учебном процессе. Если учебный перевод используется как основное средство обучения иностранному языку, то это вредно и не может принести никаких положительных результатов.

Перевод может служить и средством объяснения языкового материала и средством его закрепления, и средством его контроля (Бородулина, Минина 1968, 41-42).

Согласно Г.В.Роговой (1975, 194 - 195), переводами можно пользоваться:

- при семантизации слов, фразеологизмов, речевых образцов (в данном случае перевод является самым экономным методом объяснения с точки зрения времени);
- при определении того, понял ли ученик (студент) трудные части текста;
- при установлении того, понял ли ученик (студент) то, что он читал или услышал.

По Г.В.Роговой перевод не следует использовать при закреплении материала. (Там же).

Авторы книги "Основы общей методики обучения иностранным языкам" М.Я.Демьяненко, К.А.Лазаренко, С.В.Кислая отмечают полезность переводных упражнений в обучении иностранному языку и рекомендуют следующие образцы переводческих упражнений:

1. Перевести предложения на родной язык, сравнить количество слов в предложении родного и иностранного языков.
2. Перевести предложения на родной язык.
3. Перевести предложения на иностранный язык, употребив изучаемое грамматическое явление.
4. Перевести предложения на иностранный язык, воспринимая их на слух и фиксируя лишь иностранный эквивалент (так называемый диктант-перевод) (Демьяненко и др. 1976, 229,231).

В книге "Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе" (1983, 82) говорится об использовании переводческих упражнений только при обучении лексике, и то в ограниченных обстоятельствах.

Среди грамматических упражнений, рекомендованных Д.Ж.Жалоловым, есть перевод фраз, содержащих трудные грамматические явления (Жалолов, 1996, 170). По мнению М. В. Ляховицкого, в определенных ситуациях мы не можем обходиться без перевода. Эти ситуации, с его точки зрения, следующие:

- при овладении языковым материалом в период семантизации лексических единиц и лексико-грамматических явлений. В таких случаях перевод-это самый экономный и самый точный способ семантизации;
- в ходе выполнения специальных упражнений, направленных на проверку владения языковыми знаниями и навыками;
- при обучении информативному чтению с целью проверки глубины
- понятого. В этих случаях наиболее часто используется выборочный перевод фрагментов изучаемого текста;
- Когда специалисту необходимо с максимальной точностью определить закодированную в тексте информацию. (Ляховицкий 1981, 157).

Согласно У. Хошимову и И. Якубову перевод может оказать положительное влияние на обучение иностранного языка в следующих случаях:

- при семантизации лексических единиц,
- при определении и объяснении грамматического материала,
- при проверке понятого после аудирования,
- при проверке понятого после чтения текста,
- при обучении переводу чужой речи,
- при обучении некоторым высказываниям, конструкциям, фразам, образованным не по правилам и трудно доступным абзацам,
- при обучении переводу с родного языка на иностранный, и с иностранного на родной. (см. Хошимов, Ёкубов, 2003, 194).

В пользу применения переводческих упражнений при обучении иностранному языку говорят также такие методисты, как И.В.Рахманов (1980, 90), авторы книги "Методика работы над практическим курсом английского языка" (Аракин и др. 1984, 217, 247).

Причиной отрицательного отношения к переводческим упражнениям, на наш взгляд, является то глубокое разочарование учителей и методистов в грамматико - переводном методе, при котором перевод с иностранного языка на родной считался единственным

средством обучения иностранному языку в первой половине XX века и появление прямого метода как альтернатива этому методу. Прямой метод, как известно, требовал прямого обучения иностранному языку, т.е. обучение иностранному языку без привлечения родного языка. С нашей точки зрения, правы те методисты, которые избегают этих двух противоположных мнений о роли переводческих упражнений. Они, как мы отметили выше, считают, что переводческие упражнения нужны в определенных обстоятельствах.

Переводческие упражнения действительно являются одним из нужных средств обучения иностранному языку. Полезность таких упражнений объясняется тем, что на начальном этапе изучения иностранного языка (при субординативном двуязычии) человек мыслит на своем родном языке, то есть он в уме порождает высказывание на родном языке (это называется внутренняя речь), затем переводит это внутреннее высказывание на иностранный язык. Иными словами, внутренняя речь на родном языке превращается во внешнюю речь на иностранном языке. Некоторые лингвисты, так например, Г. В. Колшанский считает, что такой перевод происходит даже при координативном двуязычии. Вот что он пишет об этом: "Становление билингвизма есть образование в индивидууме правил перекодировки. Все более совершенное овладение вторым языком есть процесс приближения к минимуму временного интервала, занимаемого операцией перекодировки. Наименьшая степень развития билингвизма -растянутый во времени процесс открытого перевода с родного на иностранный; наивысшая степень владения -автоматизированный процесс перехода с родного на второй язык" (Колшанский, 1975, 12).

Мы считаем, что, хочет этого учитель или нет, все равно при субординативном билингвизме происходит процесс перевода с родного языка на иностранный. Это знают все, кто изучал иностранный язык после овладения своим родным языком. Чтобы обеспечить быстрый и правильный переход с родного языка на иностранный, нужно, наряду с другими видами упражнений, применять и переводческие упражнения.

Чтобы переводческие упражнения занимали достойное место среди других упражнений, их следует усовершенствовать. По нашему мнению, это можно сделать следующим образом.

Сначала, преподавателю следует создать систему диаформ, если она не составлена. Диаформы - это речевые образцы иностранного языка, снабженные с их адекватными переводами - речевыми образцами родного языка. В речевых образцах лексика должна быть знакомая. Студенты должны запоминать диаформы т.е. выучить наизусть речевые образцы с их переводами. При этом больше внимания следует обратить на перевод речевых образцов родного языка на речевые образцы иностранного языка, потому что понимать иностранную речь легче, чем говорить на ней. Диаформы заучиваются наизусть дома. Они образуют у студента переводческие стереотипы, которые предотвращают межъязыковые интерференции.

Мы предлагаем разделить переводческие упражнения на предречевые переводческие упражнения и речевые (коммуникативные) переводческие упражнения. Предречевые переводческие упражнения составляются на основе составленных диаформ. Их студенты могут выполнять не только на занятиях, но и дома. При этом студенты имеют достаточно времени для перевода каждого предложения. Предречевые переводческие упражнения могут содержать незнакомую лексику и студенты могут пользоваться словарем.

Речевые (коммуникативные) переводческие упражнения, предложенные нами, основаны на моментальном спонтанном устном переводе. При моментальном переводе студент имеет текст в руке и, смотря на него, но не читая вслух, переводит его моментально. Иными словами, при моментальном переводе на иностранный язык студент переводит предложения (высказывания) моментально после его предъявления. Такой перевод приближается синхронному переводу, но он не становится синхронным. Заучивание наизусть диаформ как разновидность предречевых упражнений, должно предшествовать выполнению речевых (коммуникативных) переводческих упражнений.

Итак, предложенная нами методика выполнения переводческих упражнений состоит из трех этапов: 1. заучивание диаформ наизусть во внеаудиторное время; 2. выполнение

предречевых переводческих упражнений во внеаудиторное или аудиторное время; 3. выполнение речевых (коммуникативных) переводческих упражнений в аудиторное время. Выучка диаформ проверяется в парных работах с помощью списка диаформ, который имеется у каждого партнера в парной работе. Сначала, первый партнер проверяет второго партнера, а потом второй партнер проверяет первого. При этом проверяемый партнер не должен иметь при себя список диаформ. Затем оба партнера доложат преподавателю о результатах проверки. Рекомендуем также провести учебное соревнование по прочности усвоения диаформ в парных группах, минигруппах и в целой группе.

Учебное соревнование является важным стимулом повышения интереса студентов к победе. Оно также повышает ответственность каждого участника соревнования перед своей командой, чтобы не подвести свою команду.

Литература

1. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранного языка. М.: Русский язык, 1977.
2. Бородулина М.К., Минина Н.М. Методика обучения немецкого языка в языковых вузах. М., 1968.
3. Рогова Г.В. Методика обучения английского языка. Ленинград, 1975.
4. Демьяненко М.Я. и др. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев: Высшая школа, 1976.
5. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. М.: Высшая школа, 1983.
6. Жалолов Ж.Ж. Чет тили ўқитиш методикаси. Т.: Ўқитувчи, 1996.
7. Хошимов Ў.Х., Ёкубов И. Инглиз тили ўқитиш методикаси. Т.: Ўқитувчи, 2003.
8. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980.
9. Колшанский Г. Проблемы владения и овладения языком в лингвистическом аспекте // ИЯШ, 1973, №10.

З.Ш. Юсупова, Г.Т. Юсупова (НУУз)

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время различают три основных метода обучения иностранному языку: прямой, сопоставительный и смешанный.

1. Прямой метод. Прямым он называется потому, что его последователи пытаются создать непосредственные прямые ассоциации между предметом и словом изучаемого иностранного языка, минуя родной язык студентов. Аналогичные прямые ассоциации пытаются создать и между значением грамматических категорий и их формами в иностранном языке без их сопоставления с семантикой грамматических категорий родного языка студентов. В основу данного метода помимо таких дидактических принципов, как активность, наглядность, доступность и прочность, положены интуитивность, имманентность, опора на положительный языковой опыт, недифференцированное обучение, последовательное обучение. Из разновидностей прямого метода в настоящее время наибольшее распространение имеют аудиолингвальный и аудиовизуальный методы.

Изучение иностранного языка по аудиолингвальному методу имеет образовательное и практическое значение. Образовательное значение заключается в том, что, изучая иностранный язык, студент приобщается к культуре народа, язык которого он изучает, а это возможно, если он овладевает новой системой понятий, свойственной данному языку. Изучить же новую систему понятий можно, только овладев языком практически. Конечной целью практического овладения языком является умение говорить, понимать речь на слух, читать и писать на изучаемом языке.

Что касается содержания обучения, необходимо придать главенствующее значение отбору фонетического материала и отбору структур. При отборе структур следует учитывать предназначаются они для репродуктивного или рецептивного усвоения. Главными принципами отбора являются их употребительность и частотность, а также незаменимость, т.е. исключение синонимичных конструкций. Нет необходимости придавать большое значение составу лексики, считая однако, что в первую очередь должны быть усвоены строевые слова. Усвоение же знаменательных слов всецело связано с интересами студентов. Для них рекомендуется разная тематика и разный набор слов.

В основе овладения языком лежит навык, который формируется на основе подражания и многократного повторения. Студенты должны бессознательно овладеть структурами изучаемого языка и его фонетическим строем и образовывать предложения по аналогии. Поскольку, каждый язык обладает своей системой понятий и своеобразными и неповторимыми в другом языке структурами, их следует изучать имманентно, не прибегая к сравнению с родным языком студентов. Анализ структур по аудиолингвальному методу влечёт за собой лишь ненужные для практического овладения языком размышления о нём, а сравнение с родным языком порождает ошибки в изучаемом языке. В тех случаях, когда студенту трудно понять глобально воспринятый образец, на помощь должны прийти различные средства внешней и внутренней наглядности - диапозитивы, кино и контекст или ситуация. Использование наглядных средств и многократное повторение материала способствуют прочности его усвоения. Различая активный и пассивный языковой материал можно и не делать особого различия в его усвоении.

Большое значение необходимо придавать последовательности изучения материала и становления умений и навыков. Рекомендуется следующая последовательность: слушание - говорение - чтение - письмо. Упражнения в говорении следуют непосредственно вслед за восприятием материала на слух. Обучение чтению и письму происходит лишь на том материале, который хорошо усвоен устно, а потому отодвигается на более позднее время.

Выдвижение на первый план устной речи объясняется тем, что язык рассматривается прежде всего как средство устного общения, письменная же речь, является неточным изображением звукового языка, которой следует обучать лишь после того, как освоена устная речь.

В отличие от аудиолингвального метода, аудиовизуальный метод придаёт большое значение отбору лексики. Словарь был отобран на основе тщательного анализа живого английского языка. В результате чего был составлен словник из 1500 слов, который даёт возможность свободно вести беседу на бытовые темы.

II. Сопоставительный метод. Сопоставительный метод получил своё название оттого, что изучение иностранного языка предполагается на основе его сопоставления с родным.

В основу данного метода положены дидактические принципы, и в первую очередь принцип сознательности, который заключается в том, что, как правило, все изучаемые языковые явления объясняются студентам, прежде чем создаются умения и навыки пользования ими. Однако правила пользования грамматическими и другими явлениями сообщаются только тогда, когда для их иллюстрации имеется достаточно примеров. Поэтому в процессе преподавания возможны и такие случаи, когда отдельные грамматические явления сначала воспринимаются как формы слова и лишь затем обобщаются в правила.

При сопоставительном методе грамматические правила являются лишь средством, ускоряющим процесс обучения, дающим возможность сознательно использовать языковую аналогию. Поэтому, во-первых, среди грамматических правил отбираются только те, которые распространяются на большое число слов. Во-вторых, сами правила сообщаются студентам только в том случае, когда грамматические формы, образованные с помощью этих правил, могут быть использованы в речи или при чтении текста, т.е. когда эти правила могут быть проиллюстрированы на достаточном количестве лексического материала.

При сопоставительном методе устная речь играет важную роль в обучении иностранному языку, однако она должна развиваться параллельно в связи с другими видами речевой деятельности - чтением и письмом.

III. Смешанный метод. Смешанный, или комбинированный, метод получил своё название оттого, что он в какой-то мере комбинирует принципы прямого и сопоставительного методов. В зависимости от того, какие принципы преобладают, он будет либо ближе к прямому, либо к сопоставительному методу. Из работ по смешанному методу в настоящее время наибольшей популярностью пользуются труды Ф. Клоссе и А. Болен.

Ф. Клоссе в основу своего метода кладет следующие положения:

1. На первой ступени студенты должны усваивать языковой материал преимущественно интуитивно и имманентно, хотя в случае затруднений не исключается и родной язык, а для лучшего усвоения материала - упражнения в переводе.
2. На второй ступени предлагается усвоить грамматические правила и чаще прибегать к переводу - самому верному средству раскрытия значений слов. А.Болен выдвигает следующие основные принципы обучения: Имманентность и сопоставление, опора на односторонний языковой опыт, недифференцированное обучение, последовательное обучение. А.Болен подчеркивает необходимость ознакомиться с духом народа через сопоставительное изучение грамматики иностранного языка и идиоматики, отражающих его мышление.

А. Саидова, Д. Мамажонова (СамДУ)

ЧЕТ ТИЛИНИ ЎҚИТИШДА ОЛИЙ МАКТАБ ЎҚИТУВЧИСИНИНГ ИННОВАЦИОН ФАОЛИЯТИ

Hozirgi davr ta'lim taraqqiyoti yangi yo'nalish - innovatsion pedagogikani maydonga olib chiqdi. "Innovatsion pedagogika" termini va unga xos bo'lgan tadqiqotlar Garbiy Evropa va AQShda 60-yillarda paydo bo'ldi. Innovatsion faoliyat F.N.Gonobolin, S.M.Godnin, V.A. Kan-Kalik, Dj.Basset, X.Barnet, A.I. Shcherbakov ishlarida tadqiq etilgan. Bu tadqiqoylarda innovatsion faoliyat amaliyoti va ilg'or pedagogik tajribalarni tajribalarni keng yoyish nuqtai nazaridan yoritilgan.

Yangilik kiritishning sotsial-psixologik aspekti amerikalik innovatik E.Rodgers tomonidan ishlab chiqilgan. U yangilik kiritish jarayoni qatnashchilarining toifalari tasnifini, uning yangilikka bo'lgan munosabatini, uni idrok etishga shayligini tadqiq etadi.

Oliy maktab o'qituvchisining innovatsion faoliyati, oliy maktab ta'limotining bosh muammolaridan biridir.

Innovatsiya (inglizcha innovation) - yangilik kiritish, yangilikdir.

Innovatsiya deganda ma'lum ijtimoiy birlikka - tashkilot, aholi, jamiyat, guruhga nisbatan turg'un unsurlarni kiritib boruvchi maqsadga muvofiq o'zgarishlar tushuniladi. Bu innovator faoliyatidir. Tadqiqotchilar innovatsion jarayolar tarkibiy qismlarini o'rganishning ikki yondashuvini ajratdilar: yangilikning individual mikrosathi va alohida-alohida kiritilgan yangiliklarni o'zaro ta'siri mikrosathi.

Birinchi yondashuvda hayotga joriy etilgan qandaydir yangi g'oya o'rganiladi.

Ikkinchi yondashuvda alohida-alohida kiritilgan yangiliklarning o'zaro ta'siri, ularning birligi, raqobat va oqibat, natijada birining o'rnini ikkinchisi egallashidir. Olimlar innovatsion jarayon mikrotuzilmasini tahlil qilishda hayotning davriyligi konsepsiyasini farqlaydilar. Bu konsepsiya yangilik kiritishga nisbatan o'lchanadigan jarayon ekanligidan kelib chiqadi.

Yangilik kiritish ham ichki mantiq, ham vaqtga nisbatan qonuniy rivojlangan va uning atrof muhitga o'zaro ta'sirini ifodalaydigan dinamik tizimdir.

Innovatsion jarayon tuzilmasining uch bloki farqlanadi.

1. yangini ajratish bloki. Bunda pedagogic yangilikning tasnifi, yangini yaratish shart-sharoiti, yangining me'yorlari, yangining uni o'zlashtirish va foydalanishga tayorligi, an'ana va novatorlik bosqichlari kiradi.
2. yangini idrok qilish, o'zlashtirish va baholash bloki. Bunda yangini baholash va uni o'zlashtirish jarayonlarining rang-barangligi, konservatorlik va novatorlik, innovatsiya muhiti, o'qituvchini yangini idrok etish va baholashga tayorligi.
3. yangidan foydalanish va uni joriy etish bloki, ya'ni yangini tadbiq etish, foydalanish va keng joriy etish qonuniyatlari va turlaridir.

Innovatsiya jarayonining quyidagi tuzilmasi mavjud:

- faoliyat tuzilmasi -motiv- maqsad- vazifa - mazmun -shakl- metodlar- metodika komponentlari yigindisi;
- subyektiv tuzilma -innovatsion faoliyat subyektlarining xalqaro, mintaqaviy, tuman shahar va boshqa sathlari;
- sathiy tuzilma -innovatsion faoliyat subyektlarining halqaro, mintaqaviy, tuman, shahar va boshqa sathlari;
- mazmun tuzilmasi- o'quv tarbiyaviy ishlar, boshqaruvda yangilikning paydo bolishi, ishab chiqilishi va o'zlashtirilishi.

Innovatsiya jarayoni tarkibiy tuzilmalar va qonuniyatlarni qamrab olgan tizimdan iboratdir.

Chet tilini o'qitishda oliy maktab o'qituvchisining yaratuvchanlik jarayoni va ijodiy faoliyati muhim o'rin tutadi.

Yuksak professionalizmga erishishning omillari sifatida quyidagilar ko'rsatiladi:

- iste'dod nishonalari;
- uquvlilik;
- qobiliyat;
- iste'dod;
- oila tarbiyasi sharoiti;
- o'quv yurti;
- oz hatti-harakati;
- fikrning ravonligi;
- farazlar yaratish qobiliyati;
- qiziquvchanlik.

Oliy maktab o'qituvchisida quyidagi faoliyatlar bo'lishi lozim.

Tashkilotchilik faoliyati. Bundaay faoliyat ilmiy izlanish va o'quv-tarbiya jarayonini aniq rejalashtirish va tashkil etish malakasida ko'rinadi. Bu o'qituvchi, talaba va boshqa olimlarning o'zaro aloqador faoliyatidir. Tashkilotchilik faoliyatining asosiy vazifasi shu faoliyat ishtirokchilarining xatti-xarakatlarini integrasiyalashdir.

Ilmiy-bilish faoliyati. Bu faoliyat atrof-olamni va o'zini chuqur va har tomonlama bilish malakasida namoyon ko'rinadi. O'qituvchi o'z tadqiqotlari, talabalar va aspirantlarning ilmiy faoliyati jarayoni va natijalarini tahlil qiladi.

Kommunikativlik faoliyati Bu faoliyat safdoshlari va talabalar bilan maqbul o'zaro aloqalarni belgilash malakasini ko'zda tutadi. Kommunikativlik faoliyati asosida o'qituvchining o'z-o'zini boshqarish qobiliyati yotadi.

Chet tilini o'qitishda o'qituvchi avvalambor talabaganing bilim saviyasini inobatga olishi lozimdir. Chunki har bir talaba o'rta maktabda chet tili bo'yicha ma'lum bir bilim va ko'nikma hosil qiladi, oliy maktabda esa chet tilini o'qitish nisbatan murakkab va chuqurroqdir.

O'qituvchi chet tilini o'qitayotganda, talabaga tilga nisbatan qiziqish uygota olish mahorati bo'lishi kerak. Chet tili o'qitilayotganda, nafaqat ma'lum bir tilni o'zini(fonetika, grammatika, leksika, struktura) balki talabani o'sha til bilan bogliq bo'lgan mamlakatning tarixi, urf-odatlarini,

madaniyati, an`analari bilan tanishtirish lozim. Dars jarayonida mavzuga oid k`orgazmali qurollardan, har bir talaba uchun alohida tayorlangan kartochkalardan, test savollaridan, lingafon xonalaridan foydalanish, sof chet tilida, tarjima qilinmagan filmlarni k`osatish, talaba uchun ma`lum bir tilni o`zlashtirish y`ollarini osonlashtiradi

Chet tili o`qituvchilariga ruhshnoslik uslubiyatiga oid fanlarni o`rganish, ularning fikralishini yanada boyitadi. Hozirgi kunda oliy maktab o`qituvchisining o`qitish mahoratini oshirish maqsadida ularning malakasini osdirisdga katta e`tabor berilayapti. Chet tili o`qituvchisining falsafiy dunyoqarashi keng b`olishi kerak, shundagina u keng fikrli va mulohozali pedagog bo`la oladi. Vaholanki o`qituvchilik juda murakkab kasbdir, u qobiliyatli ijodkor b`olishni, izlanuvchanlikni, yangilik yaratishni talab qiladi.

Qobiliyatli o`qituvchi talabalarining bilim va kamolot darajasini inobatga oladi. O`qituvchida kuzatuvchanlik qobiliyati kuchli bo`lishi, talabaning ruhiyati oq`ituvchining ichki dunyosida kecha olishi zarur. O`z fikrlari va tuygularini aniq va ravshan ifodalashi kerak.

Milliy ma`daniyat va umuminsoniy qadriyatlarni, dunyoviy ilmlarni mukammal egalagan, o`z ixtisosligiga doir bilim va malakaga ega bo`lgan oliy maktab o`qituvchisi fanda yangilik kiritadi va o`z kasbining haqiqiy egasi hisoblanadi.

Adabiyotlar

1. Pedagogic texnologiyalar va pedagogik mahorat. N.N.Azizxo`jayeva. Toshkent 2006.
2. Дидактические основы активного обучения управленческим дисциплинам. Ташкент 1994.

Н.М. Бабаходжаева, О.Т. Хужанова (ТермГУ)

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Технология интерактивного обучения основана на явлении интеракции (от англ. interaction - взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого студента и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом.

Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента.

Каковы основные характеристики «интерактива»? Следует признать, что интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному

решению общих, но значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового обучения студенты научатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Что представляют собой формы интерактивного обучения? В настоящее время методистами и преподавателями-практиками разработано немало форм групповой работы на занятиях по современному русскому языку и литературе. Наиболее известные из них — «большой круг», «вертушка», «аквариум», «мозговой штурм», «дебаты». Эти формы эффективны в том случае, если на занятиях обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях. Кроме того, обсуждаемые темы не должны быть очень узкими. Так, например, нет смысла в групповом обсуждении вопроса о том, какова главная идея стихотворения А.С. Пушкина «Памятник» или какие мы знаем члены предложения. Важно, чтобы уровень обсуждаемой проблемы позволял перейти от узкофилологических (лингвистических, литературоведческих) вопросов к широкой постановке проблемы.

При обсуждении лингвистических аспектов предметом группового обсуждения может стать, например, спорные на сей день вопросы морфологии, синтаксиса (в частности, части речи, вводные слова, односоставные предложения и т.д.) В этом случае студенты совместными усилиями будут решать вопросы о соответствии тех или иных грамматических правил с новыми теоретическими положениями в современной лингвистике.

Работу со студентами 1 курсов уместнее начинать с наиболее простых форм групповой работы («вертушка», «большой круг», «аквариум»). Ценное в этих формах в том, что они позволяют студенту не только выразить свое мнение, взгляд и оценку, но и, услышав аргументы партнера по игре, подчас отказаться от своей точки зрения или существенно изменить ее. На занятиях по литературоведческим дисциплинам это особенно актуально, ибо вопросы истории литературы, культуры и искусства неоднозначны и требуют от человека не только логического мышления, но и толерантности, уважения к чужому мнению.

Наиболее простая форма группового взаимодействия — «большой круг». Работа проходит в три этапа.

Первый этап. Группа рассаживается на стульях в большом кругу. Преподаватель формулирует проблему.

Второй этап. В течение определенного времени (примерно 10 минут) каждый студент индивидуально, на своем листе записывает предлагаемые меры для решения проблемы.

Третий этап. По кругу каждый студент зачитывает свои предложения, группа молча выслушивает (не критикует) и проводит голосование по каждому пункту - не включать ли его в общее решение, которое по мере разговора фиксируется на доске.

Прием «большого круга» оптимально применять в тех случаях, когда возможно быстро определить пути решения вопроса или составляющие этого решения. С помощью данной формы можно, например, обсудить тему «Горький и оценка его творчества в контексте современного литературоведения» (на занятиях по курсу «История русской литературы XX века»), разрабатывать методы проведения уроков (по курсу «Методика преподавания русского языка»).

«Аквариум» — форма диалога, когда студентам предлагают обсудить проблему «перед лицом общественности». Малая группа выбирает того, кому она может доверить вести тот или иной диалог по проблеме. Иногда это могут быть несколько желающих. Все остальные студенты выступают в роли зрителей. Отсюда и название - аквариум.

Как же на практике осуществлять интерактивное общение? Заметим, что важнейшее условие для этого — личный опыт участия в тренинговых занятиях по интерактиву. Другими словами, освоение преподавателем активных методов и приемов обучения просто

невозможно без непосредственного включения в те или иные формы. Можно прочитать много литературы об активных методах обучения, но научиться им можно только путем личного участия в игре, мозговом штурме или дискуссии. Мы можем предложить несколько правил по применению интерактивных методов:

- в работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники (студенты). С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников семинара в процесс обсуждения.
- надо позаботиться о психологической подготовке участников. Не все студенты психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. Сказывается известная закрепощенность, скованность, традиционность поведения. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение студентов за активное участие в работе, предоставление возможности для их самореализации.
- обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. В работе не должны принимать участие более 30 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах. Каждый студент должен быть услышан, каждой группе должна быть предоставлена возможность выступить по проблеме.
- отнеситесь со вниманием к вопросам процедуры и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например, полезно договориться о том, что все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважение его достоинства.

В заключение отметим, что интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач. Главное — оно развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между студентами, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Использование интерактива на занятиях снимает нервную нагрузку студентов и преподавателя, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.

Литература

1. Вайсен Р., Оли Дж., Эванс В., Ли Дж., Спрунгер Б., Пеллаукс Д. Обучение трем жизненным навыкам в школах. М.: Вита-Пресс, 1996.
2. Инновационные процессы в школе: организация и управление. Владимир, 1995. 69 с.
3. Коростылева Л. А., Советова О. С. Психологические барьеры и готовность к нововведениям. М., 2005
4. Конни Стаут. Журн. «Педагогика», 1997. №6 журнала *Educom Review* (nov./dec 1994,
5. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий. Журн. «Педагогика», 1997. №6
6. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. — М.: Роспедагенство.
7. Угольников В.В. “Использование новейших технологий в обучении иностранным языкам в высшем учебном заведении”//Сборник научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей МГОПУ им. М.А. Шолохова, Молодые голоса, выпуск 9, с. 114-117.

ТАЪЛИМДА ПЕДАГОГИК ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Маълумки, ислохотларнинг бош ҳаракатлантирувчи кучи-янги педагогик технологияларни тадбиқ этиш, таълимдаги ташаббускорлик ва ижодкорликка кенг йўл очиш, таълимнинг ноанъанавий турларини яратиш ва уни ривожлантириш. Бугунги кундаги миллий таълим - тарбиявий тизимнинг асосининг ташкил этади. Бўлажак ўқитувчиларга педагогик технология ҳақида тушунча бериш. Технологияларнинг асосий мақсади ўқитувчи ижоди орқали ноанъанавий дарсларни ташкил этиш ва таълим самарадорлигини оширишни мақсад қилади деб, уқтириш лозим. Педагогик технологиялардаги продуктив ва репродуктив ёндошиш жараёнида аниқ мақсадлар қўйилади, ўқув материаллари дарснинг мақсадидан келиб чиққан ҳолда моделларга бўлинади, ҳар қайси моделлар орасида тест саволлари тузилади. Педагогик технологияларни яратиш тамойилларининг биринчиси- жараён, дарс, мавзу, қисм, ўқув предметида кутилган асосий мақсадни шакллантириб бориш; иккинчиси - умумий мақсаддан келиб чиқиб, дарсни ёки ўқув предмети моделига ажратиш, ҳар бир модулдан кутилмаган мақсадни ва моделлар ичида ҳал қилиниши лозим бўлган масалалар тизимини аниқлаб олиш; учинчиси - модел ичида ечиладиган масалаларнинг ҳар бири бўйича тест саволларини тузиб чиқиш; тўртинчиси -мақсадлар аниқ бўлиб, тест саволлар тузилгандан кейин, мақсадларга етиш усулларини танлаб, уларни ишлатадиган аниқ жойларни белгилаб олиш лозим.

Педагогик технологияларнинг асосий мақсади ўқув-тарбия жараёнида ўқитувчи бошчилигида педагогик мулоқотни ташкилладан иборатдир. Мулоқот давомида талаба фанлардан ўз билимини намоён қилади. Мустақил фикрлайди. Ҳозирги кунда педагогик технологияларнинг асосий жараёни ўқитувчи учун сўзлаш, кўрсатиш, топшириқлар бериш, назорат қилиш, тушунтириш, раҳбарлик қилиш орқали мустақил билим олиш ва фикрларни ўргатишдан, талаба учун эса диққатни жамлаган ҳолда тинглаш, кузатиш топшириқларни бажариш орқали мустақил билим олишни ва фикрларни ўргатишдан иборатдир. Ўтган кунлар ва йилларга назар солганимизда олий ўқув юртларида чет тилларини ўқитишда асосий эътибро грамматикаси бор таржимага қаратилганлиги туфайли талабалар нутқ фаолиятларини ўстиришда ва фикрларини эркин ифода этишга қийналар эдилар. Бошқа ибора билан айтганда грамматик қоидаларни муккамал ўзлаштирган талаба ҳам ўз нутқида у ёки бу қоида қўллашда муоммага дуч келади. А+Ш университетларида Диана -ларсен - фирмен, Кармен, Уиллм, Литевулд каби таниқли олимларнинг фикрлари билан танишиб чиқганимизда улар иккинчи тилни ўрганишда авваломбор она тилида гапиришни ўрганиш жараёнида эътиборни қаратадилар. Нутқни энди ўрганадиган ёш болалар аввал кўп маротаба эшитгач сўз ва эътиборларини инглиз тилида талаффуз қилиш ёки қўллаш йўли орқали ўрганадилар. Бунда асосан 4 та фаолият асосий ўрин эгаллайди. Улар: эшитиш ва матнни ўқиш (in put-gabul gilish) гапириш ва ёзиш (out put-ижро этди)дир Демак, талаба кўп маротаба эшитиб ўқигандан сўнггина гапириш ва ёзиш ёки амалда ижро этиш мумкин. Бу фаолиятларни амалга оширишда ҳозирги кунда кенг тарқалган.Total phusicol Response (TPR) яхлит жисмоний жавоб усулини дарсларга кенг қўллаш самарали натижа беради. Яхлит жисмоний жавоб усулини 3 та амалга оширади.

1. Ўқитувчи талаффуз қилади ва ўқувчи иш ҳаракатини бажаради
2. Талаба талаффуз қилади ва иш ҳаракатини бажаради.
3. Ўқитувчи талаффуз қилади ва талабалар иш ҳаракатини бажаради.

Масалан: 1-босқичда ўқитувчи Lough-gilmog (so) сўзини бир неча маротаба талаффуз қилади ва ҳаракатларини бажаради. Run-югурмоқ, smile- жилмаймоқ, yawn- эсламоқ, shzug-sholdzes- елкани кесмоқ Иккинчи босқичга ўқитувчи сўзларни қайтадан талаффуз этади,

талабалар эса ҳар бир сўз ифода иш ҳаракатини бажарадилар. Бу фаолият барча талабалар томонидан бир неча маротаба такрорланади. Натижалар талабалар янги сўзларни осон ва ёддан чиқмайдиган ҳолда эслаб қолишни ва ўрганган сўзларни ўз нутқларни ишлатишга ҳаракат қиладилар. Яхлит жисмоний жавоб усули ёрдамида ҳаракат номларини, предлогларни, сонларни олмошларни ва ҳоказоларни ўргатиш мумкин. Кейинги дарсларда гапларни талаффуз қилиш ва ижро этиш машқлари ва ролик ўйинларни бажаришда яхлид жисмоний жавоб усулидан фойдаланиш ижобий натижа беради. Бугунги кун талабаларидан келиб чиқиб қараганда замонавий таълим жараёни бу ҳар бир педагогик учун маҳоратини ситқидилдан намоён эта олиш, мақсадли, ижодий фикрлашга ундайдиган фаолиятдир.

Н.П.Панжиев (ТермГУ)

ОТБОР ТЕКСТОВ ДЛЯ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Подходы к отбору текстов для учебников и учебных пособий менялись в процессе преподавания иностранных языков (И.Л. Медведева, 1999). Как раньше, так и в последнее время проблема отбора текстов для учебников и учебных пособий остается в поле зрения и преподавателей иностранных языков, и авторов учебников. Перед ними встает множество вопросов по количественному и качественному отбору текстов и по их содержательным аспектам.

В целом многочисленные требования к учебным текстам по иностранным языкам О.Н. Ясаревская (1992) делит на две группы: а) требования, предъявляемые к содержанию текстов и б) требования, предъявляемые к их языковому оформлению.

Из нескольких видов текстов для учебников и учебных пособий по иностранному языку чаще всего используются два вида текстов: макротекст, т.е. сложное речевое произведение с большим объемом и протяженностью; и текст, т.е. простое речевое произведение, предполагающее смысловую законченность, но меньшее по объему.

В структуру учебного раздела (параграфа учебника или нескольких параграфов) некоторые авторы (Е.В. Крылова, Т.С. Серова, 1994) рекомендуют включать несколько текстов по принципу а) построения системы текстов вокруг проблемы на основе «смысловой синонимии текстов», б) тематической цельности, способствующей формированию тезауруса обучающегося и его профессионально - ориентированному развитию, в) предметной связности, который требует, чтобы все тексты были посвящены одному общему предмету сообщения, а значит, содержали в себе ключевые понятия, относящие каждый текст системы к одной и той же проблеме, области реальной действительности. После чтения нескольких текстов, описывающих одни и те же подтемы, обучающиеся начинают видеть инвариант сообщения, выраженный разными средствами языка, т.е. быстро и точно воспринимать смысловое содержание в разных текстах.

При отборе учебных текстов большое внимание уделяется их языковому оформлению, что является крайне важным моментом для авторов учебников и учебных пособий, которые должны тщательно анализировать соответствующий грамматический и лексический языковой материал. Учебные тексты должны быть профессионально направленными и насыщены профессиональной лексикой, включенной в лексический словарь-минимум по курсу обучения; грамматический минимум должен быть также тщательно отобран.

Аутентичность учебного иностранного текста, являющаяся одним из факторов, влияющим на отбор текста, представляет собой важную характеристику как макро-, так и макротекста, которая должна учитываться при включении текста в учебник или учебное пособие. Аутентичный текст-это продукт письменной и устной речи, создаваемой носителями языка и для носителей языка, а не в учебных целях. Аутентичными материалами являются газетные и журнальные статьи, патенты, документация на различные машины и

приборы, рекламный материал, статьи из профессиональных журналов и другой иноязычный материал. Несомненно, они трудны для восприятия и, как правило, чаще всего включаются в хрестоматии или используются как вспомогательный материал.

Многие методисты и преподаватели выступают против включения аутентичных материалов в учебники и учебные пособия. Главным аргументом «против» является трудность языкового материала этих текстов для обучаемых. Однако, по нашему мнению, не включение аутентичных текстов в учебники и учебные пособия не позволяет обучаемым знакомиться на занятиях с реальным языком, что впоследствии окажет негативное воздействие на их реальную языковую компетенцию.

Основным методом подготовки иностранного текста для включения его в учебное пособие является адаптация. Но против адаптации текстов выступали и выступают многие известные методисты. «Инфантилизация текстов» (Е.И. Пассов) приносит только вред, считают они, создает иллюзию беспереводного чтения, которая длится до тех пор, пока учащийся не встречается с оригинальными (аутентичными) текстами. Мы также придерживаемся мнения, что на более продвинутых этапах обучения необходимо использовать только подлинные (аутентичные) тексты разного объема и уровня сложности. Искусственное конструирование и адаптация текстов полезны только на самых ранних стадиях обучения иностранному языку.

Особое значение приобретает использование аутентичных материалов в учебных целях в настоящее время, в рамках внедрения и адаптации в систему образования новых информационных технологий, прежде всего сети Интернет. В процессе живого общения через Интернет у обучаемого автоматически появляются аутентичность общения, коммуникативность, интерактивность, дифференцированность обучения, мотивация и его автономность. При помощи Интернет исчезает упрощенная среда общения, искусственная языковая обстановка аудитории, а появляется модель реального языкового общения.

В заключение необходимо сказать, что учебные тексты в системе учебника или учебного пособия методически должны быть организованы таким образом, чтобы они содействовали решению образовательных, воспитательных и практических задач в образовательном процессе в вузе, а также выполняли бы функции расширения и пополнения языковых знаний обучаемого, развития его навыков и умений, прежде всего в сфере развития устной речи и чтения.

Г.М.Атаева, Н.А. Исакова (СамГУ)

МЕЖДОМЕТНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ (на материале английских, немецких языков)

Толковые словари различных национальных школ являются одним из главных источников лексико-фразеологического богатства языка, подлинными «сокровищами родного слова» (Виноградов 1972,с.3). Поэтому они могут рассматриваться наиболее авторитетными справочниками по фразеологии.

В современной практике составления толковых словарей отмечается тенденция, благодаря которой лексика непременно описывается с учетом ее фразеобразовательных возможностей. В результате этого в толковом словаре получает свое исчерпывающее отражение не только лексическая система языка в ее сложных семантических и стилистических характеристиках, но и система фразеологическая. Отсюда несомненно теоретический интерес толковые словари (в первую очередь немецкого, английского, русского и ряда других языков) представляют для изучения различных разрядов ФЕ, в том числе и их междометной разновидности. Ср. факт отражения МФЕ в английском толковом словаре: «Right on! int. (colloq.) » (Хорнби, 1984, с.226). Подобный анализ позволит расширить существующие взгляды на природу МФЕ, углубить современную теорию

междометной фразеологии. Для этого целесообразно использовать наиболее крупные лексикографические труды. Таковыми, например, являются «Словарь современного немецкого языка» под редакцией Р.Клаппенбах и В.Штейница Webster (1969г.), the Pan English Dictionary (1980г.), Hornby (1984г.), the Concise Oxford Dictionary (1987г.) и др. послужившие объектом нашего анализа.

МФЕ рассматриваются составителями больших толковых словарей как одна из разновидностей фразеологии языка. Как правило, об этом свидетельствует их последовательное внимание к семантико-образной основе построения подобных устойчивых словесных комплексов. Например, при описании междометной фразеологии использует специальные фразеологические пометы типа “übertr.” (т.е. «переносное значение»), “bildl.” (т.е. «образное выражение») и др., ср.: “Aufmachen .../ bildl./ mach deine Augen auf (paß auf)!; mach endlich deinen Mund auf (rede)!”

В особых случаях, желая показать специфичность фразеобразовательных связей описываемого слова, толковый словарь использует и прямые указания на фразеологичность отобранных устойчивых словесных комплексов, включающих и междометные выражения. Например, это пометы типа “in festen Wendungen” в устойчивых оборотах и “in übertr. Wendungen” в образно-переносных выражениях. Ср.образцы: “Bang (e) .../ in festen Wendungen/ ...s a l o p p bange machen gilt nicht (nur Mit)!”; “Kuckuck .../ in übertr. Wendungen/ ...geh zum, acher dich zum K...!; ...hol dich der K.!”

Соответственно в английских толковых словарях также весьма различным образом указывается на фразеологичность междометных оборотов. Например, на базе термина expression «выражение» проводится объяснение фразеологической природы многих междометных устойчивых словесных комплексов, ср.: “A likely story! a sarcastic expression of disbelief”

Признаком фразеологичности МФЕ в толковом словаре английского (и немецкого) языка служит также указание на формульность МФЕ, их клишированный характер: “after you, formula spoken to invite someone to go first” (Хорнби, 1984, с.13)

При этом в необходимых случаях толковый словарь, стремясь особо подчеркнуть специфичность природы МФЕ, обособляет их описание в пределах общей словарной статьи. Обычно подобная интерпретация междометной фразеологии приравнивается к одному из значений описываемого заглавного слова: “heaven ... (as an exclamation): Good heavens!” (Хорнби, 1984,с.289). В приведенном толковании словарь ограничивается лишь ремаркой о восклицательном характере указанной МФЕ. Разумеется, это лишь крайне неполная информация. Здесь уместнее привести еще и другие соотносительные МФЕ, т.е. дать фразеогнездо с минимумом объяснения, ср.: “heaven...(usu. Heaven). God, providence, (it is Heaven’s will); (in asseverations and exclamations: by Heaven! Good Heavens! Heavens above! Heaven forbid or forfend! Heaven (only) knows, in Neaven’s name, for Heaven’s sake, Thank heaven(s)! (cf.phr.at God)”. Отсылка к словарной статье “God” значительным образом расширяет в этом словаре информацию о большом фрагменте междометной фразеологии английского языка.

При интерпретации лингвистической природы междометной фразеологии толковый словарь подробно объясняет классификационные принципы группирования МФЕ. Опираясь на общности семантических, модальных и функциональных характеристик разных МФЕ, толковые словари проводят их частичную классификацию, что представляет собой несомненный интерес для теоретического осмысления природы междометной фразеологии. Удачными в этом отношении являются следующие подборки МФЕ:

1. МФЕ-формулы приветствия, ср.: “bis...umg. b. morgen!, b.nächste Woche!, b.Montag!, b.dann!, b.gleich! /Grußformeln mit dem Hinweis auf das nächste Wiedersehen/” Приведённое фразеогнездо охватывает те МФЕ с семантикой прощания, которые содержат в себе ещё и общую сему “указание на скорое свидание”. Кроме того, здесь налицо и общность модели построения этих МФЕ, а именно доминирующую роль

- играет схема “предлог bis...”. Сюда же примыкает и формулы прощания: «gut ...s a l o p p mach's g.! Abschiedsgr.»
2. МФЕ, представляющие собой формулы выражения возмущения и других семантико-модальных значений: «bitten .../ Ausdrücke der Entrüstung/ ich muß doch sehr b.!!; aber, ich bitte Sie!» (ССНЯ, т. I, с. 617). Как правило, они характеризуются отсутствием какой-либо метафорической образности.
 3. МФЕ-возгласы удивления, негодования и т.д.: «braten .../übertr./ salopp ...da brat mir einer 'nen Storch /Ausruf der Verwunderung, Entrüstung/ das ist seltsam!» (ССНЯ, т. I, с. 659).; «grün .../in bildl. Wendungen/ ...salopp ach, du g. Neune!/ Ausruf der Verwunderung, Bestürzung/»(ССНЯ, т. 3, с. 1658).; «Güte ...salopp ach, du meine G.!/Ausruf der Verwunderung, Bestürzung/»(ССНЯ, т. 3, с. 1675).; «wahr ...umg. das kann doch nicht w.sein! / Ausruf des Erstaunens, der überraschung/»(ССНЯ, т. 6, с. 4239).; «Motte ...salopp ach, du kriegst die Motten!/ Ausruf der Verwunderung, Bestürzung/» (ССНЯ, т. 4, с. 2561).

Особым семантическим многообразием отличаются выделяемые в толковых словарях МФЕ-реплики. Отметим лишь наиболее показательные из них: 1) реплики по поводу действий кого-либо (например, в связи с его неловкостью и т.п.): «grußen .../bildl./umg. Undeschick läßt g.!!/ Ausruf bei einer Ungeschicklichkeit/»(ССНЯ, т. 3, с. 1667).; «lernen ...mancher lernt's nie! / Ausruf bei einer Ungeschicklichkeit/ » (ССНЯ, т. 3, с. 2354).; 2) реплики неодобрения, порицания и т.п.: «Aber, Herrschaften! Ausruf der Mißbilligung, des Tadel/»(ССНЯ, т. 3, с. 1806).; 3) реплики признательности, похвалы, одобрения: «Mappe .../übertr./ salopp scherzh. eins 'rauf mit M.!!/ Ausruf der Anerkennung/»(ССНЯ, т. 4, с. 2441).

Убедительным свидетельством того, что междометная фразеология представляет собой особую разновидность устойчивых словесных комплексов языка, является стремление толковых словарей сводить различные МФЕ в отдельную группу ФЕ. Укажем, например, такие типичные образцы подобных фразеогнёзд английского языка: «Speak for yourself!...;Speak of the devil!»; «Good God! Good Gracious! Good Heavens!»; «Look alive!, Look here!, Look sharp!»; «Lord bless us/me! Lord God! Lord knows!» (Хорнби, 1984, с.322,268,501,503).

Литература

1. А.В.Кунин. Английская фразеология, Москва, Высшая школа, 1970.\
2. А.С.Хорнби, Словарь современного английского языка, Москва, Просвещение, 1984.
3. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg. von R.Klappenbach und W.Steinitz, Bd. 1-6, Berlin, 1967

С.С. Садыкова (СамГУ)

НОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

НОВЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК - о методе Милашевича. «Чтобы выучить английский язык, достаточно вспомнить русский» считает автор новой методики "Милгред" Елена Гредина

Современной наукой уже совершенно точно установлено, что младенец любой национальности рождается способным освоить любой язык, будь то русский, японский, немецкий, китайский и даже такой эксклюзив, как чукотский. Одно плохо: заговорив на родном языке, он теряет эту уникальную способность, причем ко всем языкам сразу. Многим требуются годы, а некоторым даже десятки лет, чтобы овладеть иностранным

языком. Взять хотя бы пресловутый английский. В нем сплошь и рядом абсолютно непривычные русскому духу понятия: длительное и совершенное действие или - еще хуже - длительное совершенное действие, будущее время в прошедшем, герундий и так далее. Впрочем, автор нового метода "Милгрэд", Елена Гредина убеждена в том, что главное при изучении иностранного языка, в данном случае английского, - усвоить грамматику. Для этого достаточно запомнить служебные слова - предлоги, артикли, модальные глаголы, местоимения - и вспомнить из школьного курса русского языка, что такое подлежащее, сказуемое, дополнение.

Как с этим скромным запасом освоить английский, Елена Гредина сегодня рассказывает читателям.

Чтобы выучиться языку, одни погружаются в языковую среду, другие остаются дома и занимаются на курсах по очень популярным ныне коммуникативной методике и эмоционально-смысловому методу. И первый, и второй, и третий варианты достаточно эффективны. Но, на мой взгляд, у них есть существенный недостаток. Все они зиждутся на правиле - "мы забываем русский язык и наша цель - английский". Но мы-то знаем русский, и забыть его уже не в силах. И почему бы не использовать знания родного языка для того, чтобы выучить английский?

ГЛОКАЯ КУЗДРА И ПАРАЛЛЕЛОГРАММЫ. В 30 годах XX века русский академик, языковед Лев Щерба в своей концепции "Пассивного изучения грамматики" попытался доказать, что, зная русский язык, можно освоить и английский, и испанский, и французский, и немецкий - в общем, любой другой язык. "Все языки похожи," - полагал Щерба. Согласно его теории, главное - понять основу языка: разобраться в структуре предложений, то есть в синтаксисе, а также основных глагольных конструкциях. Причем для этого совсем не обязательно заучивать тысячи слов и выражений. Подтверждением тому может служить история (филологи, конечно же, в курсе) о том, как "глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка". Вроде бы чушь и белиберда. Но на самом деле и не важно, что таких слов в русском языке не существует. Важно, что структура предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение) налицо, а стало быть, о смысле нетрудно догадаться: "какая-то зверюга обидела бокра и доедает бокренка". Этот принцип пассивного понимания грамматики Щерба предложил использовать при изучении иностранных языков. Однако в свое время поддержки не нашел. Много позже уже в середине 70-х годов Владислав Милашевич, китаист и психолог, преподававший в ДВГУ на восточном факультете, придумал методику, в которой на параллелограммах (четырехугольник, у которого противоположные стороны параллельны) объяснял всю структуру английских глаголов.

Новый метод Милашевич проверял на студентах старших курсов ДВГУ со скромными познаниями в английском языке. Два-три дня он отводил им на изучение синтаксиса и глагольных конструкций по параллелограмму, а затем каждому предлагал перевести достаточно сложные научно-технические тексты по специальности. И они справлялись. Но в структуре английских глаголов у Милашевича были некоторые неточности, из-за которых филологи сочли эту систему надуманной и искусственной и в качестве новой методики преподавания грамматики английского она не прижилась.

КАК ВСЕ ПОЛУЧИЛОСЬ. В 1995 году, взяв за основу идеи Щербы и Милашевича я разработала новый грамматический курс. К его недостаткам отнесу лишь узкоспециализированность. Я, например, не учу говорить, слушать, не работаю над словарным запасом моих учеников. Я учу переводить и грамотно писать по-английски, а главное - показываю грамматическую и синтаксическую основу английского языка (исключительно с помощью русского языка). А уже на этот костяк с легкостью можно нанизывать сколько угодно слов, выражений, да и "разговориться" не составит труда.

ИНТЕРЕСНЫЕ ПОДРОБНОСТИ. Первый урок начинается с правила: "у нас в распоряжении есть только русский язык, а больше нет ничего". Признаюсь, что тут я немного лукавлю, так как заранее прошу моих студентов познакомиться со служебной лексикой английского языка. Базовый курс включает две большие темы: глаголы и

синтаксис. Все грамматические явления объясняются с использованием модельного слова "dist".

Не ищите его в словарях. Это слово - придуманное. На русский язык оно переводится просто - "диет". Из него можно образовать любую часть речи. Например, существительное - "диет", прилагательное - "дистовый", глагол - "дистовать". В английском варианте при помощи окончаний (например, "s", "-ly") из "dist" получаются все возможные части речи: глагол, причастие, наречие и т.д. Итак, английские глаголы. Вспоминаем правила школьного учебника. Сколько времен в русском языке? Три. Настоящее, прошедшее, будущее. Но ведь и в английском их тоже три. Различие заключается лишь в виде действия. В английском действий четыре: неопределенное ("indefinite"), длительное ("continious"), совершенное ("perfect"), совершенное длительное ("perfect continious"). Рисуем первый параллелограмм с нашим "дистом": Каждой стороне соответствует определенный вид действия... Цикл упражнений по синтаксису научит разбираться (даже не зная слов) в самых закрученных английских предложениях. Смысл в том, чтобы увидеть сказуемое - а значит, понять вид и время действия, затем подлежащее - а стало быть, понять, кто совершает действие, и так далее. А что до слов, так словарь ведь под рукой. Тренируемся сначала на русских предложениях, например, "Мать любит дочь". Кто кого любит непонятно. В английском варианте двух мнений быть не может. "The mother loves her daughter" однозначно определяет, что именно мама любит дочку - подлежащее всегда на первом месте. На следующем этапе подключается наш "диет". 'Диет дистово дистует диет'. На английский манер получится: "The dist distly dists the dist" - запоминается порядок слов в предложении, окончания глаголов, существительных, артикли. Как ни удивительно, но такой, на первый взгляд, незатейливый тренинг позволяет уже через два-три дня переводить и технические статьи, и деловые письма, а вечером полистать в оригинале Агату Кристи. Благодаря тому, что структура английского предложения очень жесткая (у всех членов предложения свое место), довольно легко можно справиться и с переводом с русского на английский язык. Алгоритм перевода, который я предлагаю, эффективный, но подходит обычно для научных статей. Живой, веселый материал, конечно, можно перевести, но результат получится сухой и неудоваримый. Живость и веселость ведь достигаются путем нарушения правил. И "правильно" нарушить эти правила в английском варианте - это особое искусство.

Литература

1. Л.В.Щерба «Языковая система и речевая деятельность». Л., 1974.
2. Н.М.Милошевич «Новый метод обучения английского языка» Москва 1999.

Ш.А. Пардаева, Г.М. Атаева (СамГУ)

МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА В СОТРУДНИЧЕСТВЕ - ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ В ГРУППАХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Современное молодое поколение, получив соответствующее образование, должно компетентно и ответственно принимать участие в самоуправлении в любых формах: это является важнейшей целью гражданского образования в целом, а интерактивных методов преподавания, в частности. Чтобы учащийся мог активно справляться со своей работой во взаимодействии с остальными участниками, необходимо, чтобы он обладал определенным багажом знаний по обсуждаемой проблеме, имел навыки речемыслительной деятельности, мог критически отнестись к высказываниям соучастников, прийти к правильному решению.

Для студентов наиболее интересным представляется опыт **изучения языка в сотрудничестве**. Основная идея этой технологии - создать условия для активной совместной учебной деятельности в разных учебных ситуациях. Существует много разнообразных

вариантов обучения в сотрудничестве, но нужно соблюдать четко основные принципы обучения в сотрудничестве:

1. Группы обучающихся формируются преподавателем до занятия с учетом психологии совместимости студента. При этом в группе должны быть сильные, средние и слабые студенты
2. Группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между членами группы (сами студенты по рекомендации преподавателя)
3. Оценивается работа не одного индивида, а всей группы. Оценка ставится одна на всю группу
4. Преподаватель сам выбирает студента с группы, который должен отчитаться за задание. Иногда это может быть и слабый студент.

Цель любого задания - не формальное его выполнение, а овладение материалом каждым студентом группы. Рассмотрим **варианты обучения в сотрудничестве**:

- I. **Обучение в команде.** Особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими студентами этой группы при работе над темой, проблемой и вопросом. При этом оцениваются не столько реальные результаты слабого студента, сколько усилия, которые он затрачивает на достижение цели. Лидер группы держит слабого студента постоянно в поле зрения, помогает ему, но ни в коем случае не выполняет за него работу.
- II. **«Ажурная пила, машинная ножовка»** - этот подход в педагогической практике называется «пила». Изучающие иностранный язык объединяются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разделен на фрагменты. Каждый член группы находит материал по своей теме и обменивается информацией с ребятами из других групп, работающих над этой же подтемой. Это называется «встречей экспертов». Затем ребята возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, товарищей в своей группе. Те в свою очередь рассказывают о своей части задания. На заключительном этапе преподаватель сможет спросить каждого члена команды по данной теме.
- III. **«Учимся вместе».** Вся группа делится на подгруппы по 3-4 человека. Каждая подгруппа получает одно задание, которое является частью какой-либо темы. В результате совместной работы отдельных подгрупп в целом достигается усвоение материала в полном объеме.

Выделим приемы, применяемые на коллективных заданиях при изучении иностранных языков.

1. Работа в паре, связанная с взаимной проверкой знаний отдельных слов и выражений на изучаемом языке
2. Совместная работа над новым текстом. Один студент читает, другой работает со словарем.
3. Работа по новому тексту, если перевод одному уже знаком, а другой берется за этот текст впервые.
4. Участники занятий имеют разные тексты, и каждый из них готовит напарника по новому тексту читать, правильно переводить, дает значение новых слов. Студенты в данном случае работают как преподаватели и переводчики.
5. Работа в парах сменного состава
6. Выполнение упражнений по учебнику. Преуспевающий студент может быть использован для контроля и консультаций.
7. Взаимные диктанты.
8. Подготовка в парах к изложениям и сочинениям.

Интерактивные методы обучения - это модель открытого обсуждения, развивающая в обучаемом умение спорить, дискутировать и решать конфликтные ситуации мирным путем. На занятии организуется как индивидуальная, так и парная и групповая работа, ролевые игры, рисунки, предлагаются «графические организаторы», «перепутанные логические цепи», составление «Двойного двухчастного дневника», организуется «круглый стол» и др. При проведении занятий в группах естественно-научного направления используются методы групповой работы - «мозговой штурм», и «круглый стол».

Мозговой штурм - это действие по свободной выработке множества идей относительно темы, первоначально без их критики. Задача «мозгового штурма»: использовать силу малой группы для генерирования идей.

Правила проведения «мозгового штурма»:

- Рассадите участников в непринужденной манере
- Подготовьте доску или листы для записи идей
- Доведите проблему мозгового штурма до участников
- Определите правила работы:

Никакой оценки идей в процессе их выдвижения

Полная свобода мысли

Чем больше идей, тем лучше «ловите», «схватывайте» и развивайте идеи других (комбинируйте, переделывайте):

- Спрашивайте об идеях и быстро их записывайте по мере их поступления
- Когда лист бумаги заполнен, перевешивайте его на стену, заполняйте второй лист
- Стимулируйте новые идеи, добавляя свои собственные
- Не допускайте смеха, ироничных комментариев или насмешек над идеями других
- Продолжайте как можно дольше, пока идеи не иссякнут

«Круглый стол» - один из методов обучения сообща, целью которого являются:

- Углубление знаний
- Формирование умений мобилизовать имеющиеся знания и применить их в различных ситуациях
- Развитие навыков работы в группах

Участники круглого стола имеют возможность высказать свое мнение по обсуждаемой проблеме наряду с другими, предложить собственное решение проблемы, задать вопросы друг другу, обменяться мнениями, подискутировать. Результат применения данного метода - обучаемые получают коллективную консультацию, могут кратко и аргументированно изложить свои знания по конкретной теме, адаптируются работе в малых и больших группах. «Круглый стол» может применяться письменно и устно.

Письменный «Круглый стол» - это метод обучения сообща, при котором лист и ручка постоянно передаются по кругу среди небольшой группы участников игры. К примеру, один из партнеров записывает какую-то идею, затем передает лист соседу слева. Тот добавляет к этой идее какие-то свои соображения и передает лист дальше. В одном из вариантов этой процедуры каждый участник делает записи своим цветом. Это чисто зрительно усиливает ощущение равной лепты, которую вносит каждый в формирование общего мнения, и позволяет преподавателю разобраться и зафиксировать участие каждого. Для использования метода нужно подготовить конверты по количеству участников и схему движения.

Устный «Круглый стол» - метод обучения сообща, сходный с предыдущим, только проводится он в устной форме. Каждый участник, по очереди, подхватывает и развивает идею, высказанную предыдущим.

Использование таких методов в группах естественно-научного направления дает существенные результаты, поскольку подготавливает студентов к проведению дискуссий и обсуждению научных результатов на семинарах и научных конференциях. Интерактивные методы обучения не самоцель, но они помогают учащимся «раскрепоститься», расширить

свой кругозор, приобрести навыки участия в обмене мнениями, в споре, дебатах, занять свою позицию. Как показывает практика, инновационные методы обучения оказывают свое положительное воздействие на личность обучаемого: он начинает верить в себя, в свои возможности, он обогащает свой кругозор, интеллект, и конечно, объем знаний.

N. Nasrullayeva (SamSIFL)

SOME ADVANCED METHODS OF TEACHING READING

It is very important to notice that reading needs not less attention than speaking in the process of teaching English. That's why at all courses of study students have such subject as Home reading. This fact only proves the necessity of developing reading skills as well as writing and speaking. The library of our institute is full of different interesting books on Home reading. But it is the task of the teacher of Home reading to choose from the great number of them. It is very important to make a right choice of the book that will really interest the students. The book which the teacher chooses should have an important, interesting content dealing with the problems of nowadays life (especially some life-stories, love, people's relations and smth. relating to the life of students). Before giving the material to read the teacher should arrange a kind of debate or discussion to arise the problem which the students are going to read about. Thus, they will have a necessary background to begin with reading. And only then they may read the story advised by the teacher. The reading process should be progressive. This means not to enlarge the volume of the material for reading but to make the students understand the main idea of the story, the style, actions of the characters as deep as possible. Thus, the students will be involved into the reading process and it will be much more interesting and desirable for them. Another important point is finding out the key words of the story. The key words are usually the base on which the students can make their summary and discuss the important problem. For example, one key word can become a ground for the whole story. Hearing a key word students have associations with it and this helps them to make a report or summary on the story. The next step in the process of Home reading activity is asking questions as they make clear some misunderstandings and wrong interpretations of the material. Moreover, it is a nice training to speak and give one's point of view on any object discussed. Here the students try not only to express their ideas but also prove them. One question sometimes makes an a large discussion in which all the learners participate. So, they try to speak and discuss the significant points of the reading material. We can easily understand that speaking comes out of reading because it provides the ground of debates, discussions and expressing ideas. After all, the teacher gives the students the task to make a summary of the story. It is an advanced way of finding out the most important events, ideas, facts of the story and expressing them, giving one's conclusion. Usually the summaries of the students differ from each other, though they were given one story to read. At the end of the lesson of Home reading the students are invited to give their value to the book and its style. They express their ideas, point out whether they liked or disliked any parts, events and characters of the story read by them.

Literature used:

1. Searle J.R. Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. - Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1999.- 306 p.

F. Rustamova (SamSIFL)

GROWING PROFESSIONALLY BY OBSERVING AND BEING OBSERVED

Have you ever been observed and what was the reason for this observation?

I'd be surprised if you are observed more than once or twice in a year as according to the year plan we have to observe or been observed two times following by completing the observation book. For most of the teachers this process is one of disadvantages of working at the institution

There are several reasons for thinking in this way:

- usually observing is focused on quality control, therefore it is not supportive, and frightenes especially noviest teachers
- when administration or more experinced teachers check the content and quality of teaching
- there are some teachers,who are uncomfortable about being observed because they don't know why are they being observed
- teachers are scared of being observed, as
- the relationship between observer and teacher is usually that is seniour to juniour,however they should be friendly and confidential
- the teacher who are observed is also frightened, as he(she) is sure that observee usually the person who come to find her mistakes, however this is wrong understanding of the role of being in both roles of watching and being watched

In this article I want to emphasize on observation as useful process in developing professionally First I would like to share with my experience as one of the teacher trainers of the **duet project**.

While running session we ask another trainer to observe our session and the first question they ask us what especially we want to focus on while observing.

In fact it is very important to have friendly and confidential relationship between this people. After the given session observer gives feedback. There are different ways of giving it, but supportive feedback is very useful. Firstly it is very important to open up teachers feelings about the lesson(What happened?, What did you feel about it?, why did you teach the way you taught?, What would you do different next time?). To be honest, when I was observed by the trainer of our team for the first time I was very frightened as many other teachers, but after getting supportive feedback, I was encouraged to give correct instruction, in order to clarify the given task. Therefore giving supportive feedback is one of the main things of the observation process.

Although there are some problems we can come across while involving it to the practice, this problem can be solved by authority of the institution as observation is beneficial not only for teacher and observer but also for institutions, if it is focused on professional development, not asessing

- It would be great job if chairman give choice to the teacher to chose their peer observer and will watch each other more frequently they should be explained that this is helpful for their professional development
- It is usefull to work on how to give feedback(choosing the right words) observation may be focused on one aspect of the lesson(the teacher,who is observed can ask to observe certain part of the lesson or how he(she) uses blackboard or gives instruction,classroom interaction etc.)

Overally, Observation for developmentall purpose gives teachers an opportunity to learn from each other in a non threatening environment, where there is no judgemental outcome and an atmosphere of trust between the participants, it is to be hoped that teachers will share ideas and suggestions openly and constructively to their mutual professional benefit.

Literature:

1. "Observation for developmental purposes"- New Duet Programme april 2008
2. "Observation and Feedback"- New Duet Programme april 2008

MOTIVES FOR CREATING DIGITAL LEARNING MATERIALS

We can outline several reasons for producing digital learning material, including the following:

1. facilitating instruction
2. enriching instruction by using modern media
3. improving remedial teaching
4. producing and distributing learning material more economically
5. developing the quality of learning material and
6. developing new teaching methods.

Facilitating the work of teachers. Most of the different phases of teaching work can be significantly eased by using information technology, but only if equipment and digital learning materials are easily accessible and teachers are equipped with sufficient ICT skills. One of the main areas of competition between textbook publishers has been in easing the workload of teachers. This has manifested itself in the production of teacher's manuals, exercise books and overhead presentations. The web pages of textbook publishers already contain many links to servers which support teaching.

The marketing of textbooks in the future will focus on utilizing electronic communities. These communities will also ease the workload of teachers. The pace of development will depend on the extent to which teachers use information technology tools. The publishers of learning material will increasingly offer digital accessories for their textbooks, such as CDROMs and web pages or combinations thereof. These accessories also serve the goal of enriching instruction. Even now the most active teachers already use electronic encyclopedias, language CD-ROMs and simulation games.

Remedial teaching. Creating effective remedial teaching material which would truly help in problem cases is more difficult problem that calls for a significant development effort from those who are able to utilize the results of basic research, use the methods offered by digital media and carry out applied research with teaching methods. The results of many studies indicate that remedial teaching is one of the areas where the use of digital learning material enhances learning outcomes. Software will not necessarily meet all the challenges autonomous learners will face in the future, but it might have a crucial influence with respect to subjects where gaps in basic skills and knowledge would otherwise put an end to learner's meaningful progress.

Economically efficient production and distribution. Investments in digital learning material should also be made because this material offers more efficient production and distribution methods. Education is experiencing a budget crisis, and all means for keeping costs down should be exploited. Even though learning material costs make up only a very small proportion of the total costs of education, it is important to look for ways of saving money in this area as well. In particular, the production and distribution in a digital format of material with a limited distribution would certainly bring savings. Publishers are likewise ready to move into network distribution of small distribution items such as teacher's manuals, overhead transparency sets and other support products.

Developing the quality of learning material. Digital learning material can be used to do many things which cannot be done at all with other formats. Material which is authentic in a new way can be brought to students, and learning material can offer several perspectives on phenomena and thus adapt to various learning styles. By simulating phenomena, learners can be offered an opportunity to interact actively with the information. Improving the quality of learning material is an area of

international applied research and development (and Finland participate in it as it does in other international research activities).

Developing new teaching methods. The use of ICT in instruction has also been as an important means for creating new approaches within the field of education. Here the starting point has been the relatively widely adopted view that basic education is no longer capable of providing students with knowledge and skills which suffice for their entire lifetime. As learning will continue throughout people's lives, the importance of self-directed learning will be emphasized. According to this view, education should first and foremost help students to become independent learners, with the transmission of knowledge being of only secondary importance. A related idea is that the nature of knowledge itself is changing. With respect to an increasing number of issues we must resort to problem solving under uncertain circumstances. Studying should provide people with the skills to formulate questions and find information in situations where nobody is able to provide ready answers.

Literature

1. Bangert-Downs, R.L. Effectiveness of computer-based education in secondary schools. N.Y. 1985. pp.59-68.
2. Negroponte, N. Being digital. New York. 1995.
3. Pelgrum, W.J. The educational potential of new information technologies. Helsinki: SITRA 180. 1998.
4. Sinko M., Lehtinen E. The challenges of ICT. Finland. 1999. pp.195-199.

S. Shodiev (SamSIFL)

NEW TECHNOLOGIES FOR TEACHING, LEARNING AND TRAINING

Information technology is perhaps causing the most visible changes in the way we live. It includes telephones, television, satellite and cellular communications, computer networks, fax machines and the Internet, which is a complex mix of many technologies. Those of us who are afraid of new technology must not bury our heads in the sand. Rather we must shape the technology to strengthen the role of higher education and we must actively steer the technology into the future we want.

Higher education institutions in the region should support not only the more mature delivery mechanisms such as books and videotapes, but the more advanced distance learning channels including interactive multimedia, the Internet, the World Wide Web, video-conferencing and satellite television.

Universities should also recognise that information technologies can contribute to their positioning in the marketplace, by enabling them to serve not only traditional students but also businesses, professional associations and other public and semipublic bodies. They can offer distance education, multimedia, resources for self-paced, self-directed learning and Internet access. These create opportunities for networking and for establishing consortia, and eventually for breaking barriers, building bridges, and in the end, consolidating friendship.

If the universities are not able to take up the new role that is offered to them, and do not deploy the new Information technology tools needed for adult training and distant learning, other private or public enterprises will progressively displace the old institutions, leaving them stuck in a limited niche.

Thus, Tempus has made direct and indirect contributions to consolidating the structures of civil society in its partner countries. By stimulating co-operation between universities and businesses it has also generated a major transfer of expertise and has highlighted the qualifications which are essential in the labour market.

As part of EU's pre-accession strategy, Tempus has made an effective contribution to the development of civil and economic society, and it still has a major role to play in building cohesion.

Литература

1. Коростылева Л.А. «Психологические барьеры и готовность к нововведениям» СПб., 1996, 66 стр.
2. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. «Технологии игры в обучении и развитии» М., 1996, 268 стр.
3. Суворова Н. «Интерактивное обучение: Новые подходы» М., 2005.

L. Muzafarova (SamSIFL)

VOCABULARY ASSESSMENT

A good learner of foreign language all the time tries to extend his/hers vocabulary. Having a reason for vocabulary assessment forces the teacher to focus on what to do at the lesson. The following tasks are designed to enable the students to study words from the text ("Conversational Practice"; 2004 SamSIFL)

Before get start answer some questions:

How do I usually assess my students?

What do I really assess? Choice of words? Spelling?

It should be Vocabulary Assessment not Grammar assessment or Oral Language Assessment. Don't mix them up! The text:

How important is leisure time? How important is time to relax and to collect yourself? Many doctors believe that learning to relax in order to relieve day-to-day tension could one day save your life.

In our fast-paced world, it is almost impossible to avoid building up tension from stress. All of us confront stress daily, anything that places an extra demand on us causes stress. We encounter stress on the job, and we face it at home.

The body responds to stress by "mobilizing its defences". Blood pressure rises and muscles are ready to act. If our tension is not relieved, it can start numerous reactions, both physical and psychological. Yet, we can learn to cope with the stress effectively and to avoid its consequences. How? By relaxing in the face of the stress.

According to researcher Hans Selye of the University of Monreal, the effects of stress depend not on what happens to us, but the way we react. In times of stress taking a few moments to sit quietly and relax can make anyone feel better.

From "A CONTENT -BASED GRAMMAR"

p. 218-220, p 226

The first task is "Multiple matching".

1 Multiple matching.

Match words from the table with the appropriate definitions. Number 1 has been done for you. There are more definitions than you need.

1	muscles	a	an outward sign
2	consequences	b	to keep away from
3	effect	c	the science of mind and behaviour
4	stress	d	to occur by chance

5	to face	e	physical and emotional tension
6	researcher	f	to experience a particular state of mind or body
7	psychology	g	parts of human(animal) body that can contract
8	to avoid	h	to meet or to deal with
9	to happen	i	necessity to gain living
10	to feel	j	something produced by a cause following from a set of conditions
11		k	a man engaged in revision of accepted theories

Analyze what this task tests: how the words from the text are tested :advantages and disadvantages of this method.

The second task is “Multiple choice items”.

2. Multiple choice items

1. What does the phrase “mobilizing its defenses” in line ____ mean?

- a) to be able fight
- b) to go the army
- c) body’s reaction to stress
- d) body’s becomes relaxed

2. What does the phrase “building up” in line ____ mean?

- a) construction of
- b) design of
- c) realization of
- d) increase of

3. What does the phrase “collect yourself” in line ____ mean?

- a) to gather a number of persons
- b) to control your thoughts and feelings
- c) to pick up one’s things and to leave
- d) to bring a few objects together into one body

4. What does the phrase “numerous reactions” in line ____ mean?

- a) a number of chemical transformations
- b) mental and emotional disorder
- c) governmental acts of social policy
- d) attempts to make an impression

5. What does the phrase “to avoid consequences” in line ____ mean?

- a) to prevent exhaustion
- b) to disappear in to clean air
- c) to escape from the police
- d) to measure the blood pressure

Analyze what this task tests; how the words from the text are tested ;advantages and disadvantages of this method.

The third task is “Gap-filling”.

3. Gap- filling

Complete the sentences filling the gaps.

Use words from the table in the same meaning as given in the text.

The first example has been done for you.

to relax	happened	time	muscles	moments
researchers	impossible	to face	to avoid	doctors

1. After intensive physical exercises it is important *to relax* your muscles.
2. Bodybuilders develop their bodies by training their _____.
3. Jenny had used _____ life’s blows, but this was the cruelest one.
4. It was almost _____ to convince the judge that she was innocent.
5. Only after a careful study of old manuscripts, _____ of English history could come to a conclusion
6. Tom is a very punctual person. He always comes on _____ to all the meetings.
7. Looking into my neighbour’s face yesterday, I realised tha something had _____ to her.
8. The law punished people who try _____ paying taxes.

Analyze what this task tests; how the words from the text are tested ;advantages and disadvantages of this method.

The answers:

1. Multiple matching

1 – g, 2 – j consequences, 3- a, 4 – e, 5 – h, 6 – e, 7 – c, 8 – b, 9 – d, 10 – f.

2. Multiple choise items

1 – c, 2 – d, 3- b, 4 – b, 5 – a.

3. 1 – to relax, 2 – muscles, 3 – to face, 4 – impossible, 5 – researchers,
6 – time, 7 – happened, 8 – to avoid

Л.Т. Абдуллаева (СамГИИЯ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в современной школе создают ситуацию, в которой педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора моделей построения курсов обучения по предмету, учебных пособий и других обучающих средств. Современный учитель отказывается от готовых методических "рецептов", жестко регламентирующих деятельность в рамках конкретной методической системы, в пользу анализа современной ситуации обучения иностранным языкам, в пользу эффективного использования новых технологий в учебном процессе.

Современные технологии - это, несомненно, компьютерные технологии, имеющие ряд преимуществ перед традиционными методами.

В данной статье мы рассматриваем возможность использования компьютера на всех этапах обучения лексике на примере обучающих программ "Winnie The Pooh" и "REWARD intern@nive". Данные программы были использованы нами во время практики в средней школе 37 в 6 классе. Компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений позитивно сказываются на мотивации. Развитие лексических навыков для последующего их включения в речевую деятельность учащихся является основной задачей в овладении лексикой. Применение компьютерных технологий при формировании лексических навыков значительно усиливает эффективность данного процесса. Как известно, навыки подразделяются на две группы: продуктивные и рецептивные лексические навыки. В компьютерной программе для обучения лексике "Winnie the Pooh" и "Reward" компьютерное ознакомление позволяет выполнить следующие операции с лексическими единицами:

Рецептивный аспект:

1. Распознавание графического образа слова на основе его звукового образа: компьютер произносит слово, учащимся следует найти его в списке слов.

2. Распознавание значения слова на основе его звукового образа: компьютер произносит слово, ребята находят соответствующую картинку (или слово родного языка).

3. Распознавание значения слова на основе его графического образа: компьютер показывает слово, школьники подбирают соответствующую картинку (или слово родного языка). Графическая форма: на экране даны буквы i, l, k, e. Ребятам предлагается составить из них слово.

4. Распознавание графического образа слова на основе его значения: компьютер показывает картинку, ученики находят слово иностранного языка, соответствующее картинке.

5. Классификация имеющихся слов по значению: компьютер показывает слова, учащимся следует подобрать к каждой картинке слово из имеющихся слов, помещая их на соответствующие картинки.

Рецептивно-продуктивный аспект:

Актуализация графического образа слова по его звуковому образу: компьютер произносит слово, школьнику следует написать его.

Продуктивный аспект:

1. Актуализация графического образа слова по его значению: компьютер показывает картинку, ученик пишет соответствующее слово.

2. На экране появляется русский перевод слова. Ученик произносит это слово на английском языке до тех пор, пока все слова не будут произнесены правильно. Преимуществом данного приема является осуществление немедленной обратной связи. Компьютер объективно оценивает результаты усвоения лексики.

Все эти операции с лексическими единицами выполняются в строгой последовательности. Компьютер не пропускает учащегося к следующей операции, пока предыдущая операция со всеми лексическими единицами не будет полностью выполнена правильно. Многократное выполнение этих операций способствует более простому закреплению каждой лексической единицы. Кроме того, благодаря компьютеру такие упражнения не отнимают много времени. Для отработки значения слова может служить, например, упражнение на распределение слов по тематическим группам (vegetables: tomato, potato, cabbage, carrot; fruit: orange, lemon, apple). Для тренировки в употреблении слов с

помощью компьютера можно, например, предложить учащимся составить предложение из данных слов: is, a, big, there, window, bedroom, in, my (there is a big window in my bedroom).

На этапе тренировки и применения лексики для продуктивной деятельности определяющими будут операции по соединению слов, исходя из содержания высказывания. С целью формирования продуктивных лексических навыков учитель использует компьютер для тренировки учащихся в действиях по сочетанию лексических единиц. Приведем пример упражнения для отработки от операции из программы "Winnie the Pooh":

- скажи, какими могут быть перечисленные предметы (envelope, stamp, paper, letter). Школьник должен правильно составить словосочетания из данных прилагательных и существительных, перемещая их из соответствующих колонок на строки снизу. При этом количество незаполненных строчек подсказывает ученику, что есть другие возможные словосочетания, которые он еще не составил. Учащийся, составивший словосочетаний больше других, получает большее количество баллов. Поскольку все дети работают одновременно, компьютер сразу же сообщает, кто стал победителем, и включает результаты каждого школьника в журнал успеваемости.

С целью формирования продуктивного навыка выполняется упражнение по заполнению пропуска в высказывании. Показателем правильности в данном случае является соответствие смыслового значения подставляемой лексической единицы той, с которой она сочетается. Например, учащимся предлагается заполнить пропуски в диалогах подходящими лексическими единицами. Или, например, дается задание выбрать фразу для ответа на вопрос.

Would you like some cabbage?

- a) You are welcome
- b) Yes, please
- c) Help yourself

Быстрое выполнение подобных упражнений дает возможность увеличить объем изучаемой лексики за счет сэкономленного времени. Компьютер позволяет также интенсифицировать процесс обучения лексике на основе выполнения детьми разных, но равных по сложности заданий. Приведем пример упражнения на употреблении лексических единиц в речевой деятельности: ребятам предлагается составить целостный диалог из разрозненных реплик.

1. - Yes, yes. Take it, please.
- Would you like potatoes and cheese?
- Help yourself.
- Yes, please. May I have five potatoes, please?
- Thank you! I like apples. May I have an apple?
2. - It's a pity. Bye-bye.
- Good morning, Winnie!
- Would you like some tea and sweets?
- Here you are. Help yourself.
- You are welcome.
- Good morning, Rabbit!
- I would like some cabbage and a big red carrot, please.
- Thank you, Winnie.
- I must go home. Good bye.

Школьники, которые составили одинаковые диалоги, объединяются в пары. Они читают и заучивают диалоги по ролям. После этого диалоги проигрываются перед всем классом. При этом у детей, которые прослушивают диалоги, формируются рецептивные лексические

навыки. При выполнении таких заданий возможна работа двух учащихся с одним компьютером, т.е. компьютер кроме обеспечения вариативности заданий способствует формированию у ребят умения работать индивидуально и в парах. Проведенная работа по формированию лексических навыков позволяет нам перейти к формированию речевых навыков диалогической речи, что является объектом нашего следующего исследования.

Использование нами компьютерных программ при формировании навыков учащихся на уроках во время практики показало, что компьютерные технологии обучения полностью отвечают целям, поставленным при обучении лексике иностранного языка в начальных классах. Компьютерные технологии применялись нами наравне с традиционными средствами обучения. Однако практика применения компьютерных программ показывает, что компьютерные технологии имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Среди них индивидуализация и интенсификация самостоятельности учащихся, повышение познавательной активности и мотивации, интенсификация обучения и создание комфортной среды обучения.

Литература

1. Бухаркина М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? // ИЯШ - 2001 - №4 - С. 29-33.
2. Грейдина Н.Я., Миракян З.Х. Как "Профессор Хигинс" помогает изучать английский язык. // ИЯШ - 2001. - №6. - С. 96-100.
3. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: в вопросах и ответах. - СПб, 2000. С. 191.

J. Ashirova (MDIS in Tashkent)

COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

As far back as the history of language instruction goes, conscientious teachers have sought new and better ways to facilitate and accelerate language learning. Challenging questions have always confronted them: What else can we do in our language instruction programs, beyond or beside what we are already doing, to promote more efficient learning for students? What principles, beyond or beside those we now base our teaching on, could better guide our instructional approaches? Which of the present assumptions that underlie what we teach and how we teach might be faulty? What new techniques, new insights, new ideas, new emphases or new aims could increase the rate and quality of learning of our students.

My purpose here is to briefly look at background of communicative approach to teaching, it's main features along with the new methods that have attracted the attention of EL teachers in recent years, to show reason for interest in them, in what they are exploring, in what they accomplish, the principles and ideas that guide them.

Innovations in methodology used in the educational process of higher institutions are connected with the use of new technologies. Interactive training as a new methodological approach to the foreign language teaching gives a chance to solve communicative-cognitive tasks through foreign language communication.

Where does communicative language teaching come from? Its origins are many, insofar as one teaching methodology tends to influence the next. The communicative approach could be said to be the product of educators and linguists who had grown dissatisfied with the audiolingual and grammar-translation methods of foreign language instruction.

They felt that students were not learning enough realistic, whole language. They did not know how to communicate using appropriate social language, gestures, or expressions; in brief, they were at a loss to communicate in the culture of the language studied. Interest in and development of

communicative-style teaching mushroomed in the 1970s; authentic language use and classroom exchanges where students engaged in real communication with one another became quite popular.

In the intervening years, the communicative approach has been adapted to the elementary, middle, secondary, and post-secondary levels, and the underlying philosophy has spawned different teaching methods known under a variety of names, including notional-functional, teaching for proficiency, proficiency-based instruction, and communicative language teaching.

So, what is communicative language teaching? Communicative language teaching makes use of real-life situations that necessitate communication. The teacher sets up a situation that students are likely to encounter in real life. Unlike the audiolingual method of language teaching, which relies on repetition and drills, the communicative approach can leave students in suspense as to the outcome of a class exercise, which will vary according to their reactions and responses. The real-life simulations change from day to day. Students' motivation to learn comes from their desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics.

Margie S. Berns, an expert in the field of communicative language teaching, states: "language is interaction; it is interpersonal activity and has a clear relationship with society. In this light, language study has to look at the use (function) of language in context, both its linguistic context (what is uttered before and after a given piece of discourse) and its social, or situational, context (who is speaking, what their social roles are, why they have come together to speak)" (Berns, 1984).

So, in terms of methodology, the meaning of a category of communicative language teaching will be considered as: a) a dialogue training in the course of which interaction between a teacher and a student occurs; b) training the purpose of which tackles linguistic, communicative and action tasks. Communicative activity involves the organization and development of dialogue speech aimed at mutual understanding, interaction, solving of modern and general but significant tasks for every participant of the educational process.

How do the roles of the teacher and student change in Communicative language teaching? Teachers in communicative classrooms will find themselves talking less and listening more--becoming active facilitators of their students' learning (Larsen-Freeman, 1986). The teacher sets up the exercise, but because the students' performance is the goal, the teacher must step back and observe, sometimes acting as referee or monitor. A classroom during a communicative activity is far from quiet, however. The students do most of the speaking, and frequently the scene of a classroom during a communicative exercise is active, with students leaving their seats to complete a task.

Due to the increased responsibility to participate, students may find they gain confidence in using the target language in general. Students are more responsible managers of their own learning (Larsen-Freeman, 1986).

The major principles of co-operative learning within the communicative training system are:

1. positive interdependence - when each student performs his (her) job well, the group succeeds;
2. individual responsibility - when working together in a group each student has a different job;
3. equal participation - each student is given the same amount of time to speak or complete a task;
4. simultaneous interaction - when all students are involved at the same time.

In the process of dialogue training the students learn: to solve complex problems on the basis of analysing the circumstances and corresponding information, to consider alternative opinions, to take well-considered decisions, to take part in discussions, to associate with different people.

The starting point for task design should be the goals and objectives which are set out in the syllabus or curriculum guidelines which underpin the teaching programme. The next step is selecting or creating input for Ss to work with. The use of authentic input is a central characteristic of communicative tasks. Where possible, it is desirable to build up a "bank" of data. Texts, audio or video recordings can be classified and filed under topics or themes (e.g. Work/Jobs; Holidays; Future Plans; The Media), and provide a ready-made resource to be drawn on when designing tasks.

One should work from the data to the teaching/learning objectives, rather than the other way round - i.e. it is better to derive communicative activities and other exercises such as grammatical manipulation exercises, from input, rather than say, deciding to teach a particular item, and then creating a text to exemplify the target feature or item.

It's necessary to organize different forms of activity at the foreign language classes that is individual, pair, group and team. Among the most well known form of pair and group work the following kinds should be mentioned: inside (outside) circles, brain storm, line-ups, jigsaw reading, think-pair-share, debate, pair-interviews etc. E. g., jigsaw reading is an activity which involves the splitting of a text into different parts or the use of different texts on the same topic. The parts are given to different learners to read. They must communicate with each other in order to find out the whole message or different views on the topic.

It is necessary to point out that all above-mentioned form of interactive training are efficient in case a problem is discussed as a whole in class and the students have previous experience and ideas which they have acquired earlier at their classes or in a course of their private life. In the process of work the teacher should take into consideration the fact that the topics which are to be discussed in the classroom must not be limited or very narrow. One of the most common peculiarities which are characteristic of the interactive forms are those that these forms of training motivate the student not only to express their own opinion but after some argumentation of their partners in the process of work to change the point of view.

The following advantages of interactive co-operative learning are determined: friendly atmosphere and relationships between learners are formed; learners have the opportunity to be more independent and self-confident; they are not afraid to make mistakes; it'll help the learners to overcome the problems of language barrier confidence and fear of making mistakes; learners talking time is longer, it's good for communication; teacher doesn't dominate; a teacher has an opportunity to give the task to every student. All learners are involved in the work; it's good for individual work; shy and weak students have the opportunity to rely on their partners; learners can use their background knowledge.

So, interactive methods of teaching foreign languages give us a chance to solve some problems simultaneously. The main purpose is to develop communicative skills, to help establish emotional contact with the students, provide with realization of educational task, that is: to train them to work in a team, to consider somebody's opinion. As seen from experience the use of the above mentioned methods helps to avoid a student's nervous tension, to change the forms of activity, to draw attention to the main questions of the lesson.

To summarize the interactive methods of teaching give the foreign language teachers the possibility to master some new techniques of communicative methods of foreign language training. Risk taking and conversational interaction play a major part in language acquisition. It is hoped that this brief survey will encourage many language teachers to learn more about the interactive methods of training. Such knowledge will give some healthy perspective in evaluating the innovations or new approaches to methodology that will continue to emerge over time.

М. Жўлиева (СамДЧТИ)

«СЎЗЛАШУВ АМАЛИЁТИ» ДАРСЛАРИДА КОММУНИКАТИВ УСУЛЛАРДАН ФОЙДАЛАНИШ

Чет тили ўқитувчиси мутахассисларини тайёрлашда унинг хорижий тилда коммуникатив салоҳиятини шакллантириш бугунги куннинг долзарб масаласи сифатида кўзга ташланмоқда. Хорижий тил системасини чуқур ўзлаштирган, аммо огзаки фикр алмашувда қийналиб қолаётган талабаларнинг мавжудлиги «Сўзлашув амалиёти» фани бўйича ташкил қилинаётган машғулотларни янгича тамойилларда, замонавий усулларда ташкил қилишни тақоза қиляпти.

Назаримизда биринчи навбатда «Сўзлашув амалиёти» фанининг ўқув дастурига киритилган мавзуларни коммуникативлик тамойиллари асосида қайта кўриб чиқиш мақсадга мувофиқ бўларди. Зеро, хорижий тилда гаплашишга ўргатиш, талаба ва унинг теварак-атрофидаги муҳит, уни гапиришга эҳтиёж туғдирадиган, фикр алмашувга ундайдиган коммуникатив вазиятлар асосида ташкил қилишни талаб қилади. Бундай коммуникатив вазиятнинг табиий яратилиши айниқса муҳимдир. Шундай экан, ҳозиргача «Сўзлашув амалиёти» машғулотларида талабаларга мажбуран ёдлатилаётган ўлкашуносликка, тили ўрганилаётган мамлакатнинг географияси ва тарихига оид мавзуларни ўлкашунослик машғулотларида ўргатиш мақсадга мувофиқ бўларди. Чунки, талабалар бу мавзуларни кундалик ҳаётларида ўзаро фикр алмашувга ўрганиш учун эмас, балки шу мавзу бўйича ўқитувчидан тегишли баҳо олиш учунгина ўрганадилар.

Иккинчидан, «Сўзлашув амалиёти» машғулотларида талабаларга тайёр матнни бериш ва уни ёдлаб келишга бериш билан чекланмасдан, мавзуга оид янги сўзларни коммуникатив топшириқ орқали тушунтириш, бу коммуникатив топшириқларни ўзлаштириш бўйича кўп марталик такрорга асосланган мустақил ишни ташкил қилиш, мавзу бўйича тузиладиган матнни талабаларнинг ўзлари томонидан яратилишини таъминлаш зарур. Айнан дарс жараёнида уюштириладиган бундай мустақил иш талабалар жуфтликлари, гуруҳлари орасида ташкил қилинадики, ҳозирги пайтда интерфаол ўқитиш усуллари деб аталаётган дарснинг бу босқичига умумий вақтнинг олтмиш фоизини ажратиш тавсия қилинапти.

Коммуникатив топшириқлар орқали янги сўзларни тушунтириш ўз навбатида ҳар бир сўз ёки жумла ифодаладиган маънони талабаларнинг барча сезгиларига фаол таъсир қиладиган аудио-визуал воситаларни намоиш қилиш ва эмоционал таъсир (кулгу, ҳазил, латифа), экстралингвистик воситалардан (ҳаракат, мимика, жест) фойдаланиб ташкил қилишни талаб қилади.

Шундан келиб чиққан ҳолда «Сўзлашув амалиёти» дарсида муайян мавзунини коммуникатив усулларда қўйидаги босқичларда ташкил қилиш мумкин:

1. Тайёрлов босқичи. Бу босқичда ўқитувчи мавзу бўйича тушунтирилиши лозим бўлган янги сўз ва ибораларни аниқлайди. Уларни коммуникатив вазиятларда тушунтиришга мўлжалланган коммуникатив топшириқлар тайёрлайди. Коммуникатив топшириқ ичидаги сўзни ёки бутун бир жумлани таржимасиз тушунишга ёрдам берадиган аудио-визуал воситаларни (предметлар, расмлар, сўзларнинг синонимлари, антонимлари), эмоционал ва экстралингвистик воситаларни тайёрлайди. Бунда бир машғулот жараёнида 8-10 тагача янги сўз коммуникатив топшириқ орқали тушунтириш кўзда тутилади. Шунингдек мустақил иш жараёнида биргаликда ишлайдиган талабалар жуфтликлари ва гуруҳларини белгиланади. Жуфтлик ва гуруҳ аъзоларини белгилашда гап бошловчи ўқувчи вазифасига яхши ўзлаштирувчи ўқувчиларни, шериги гапига таклид қилиб жавоб берувчи ўқувчилар вазифасига паст ўзлаштирувчи ўқувчилардан белгилайди ва улар гапириши лозим бўлган жумлалар ёзилган карточкаларни тайёрланади.

2. Коммуникатив топшириқлар орқали янги сўзларни тушунтириш босқичи. Ўқитувчи ҳар бир коммуникатив топшириқни юқоридаги усуллардан фойдаланиб тушунтиради.

3. Кўп марталик такрор орқали ҳар бир коммуникатив топшириқни мустаҳкамлаш ёки автоматлаштириш босқичи. Бу босқич ўқув машғулотини жараёнида, ўқув лабораториясида ва уйда ўтказилиши кўзда тутилади. Ҳар бир талабалар жуфтлигига карточкалар тарқатилади. Ўқитувчи коммуникатив топшириқни қандай бажаришни яна бир бор кўрсатиб жуфтликларга ўзи бажарган ҳар бир нутқий ҳаракатни такрорлаш лозимлигини таъкидлайди. Талабалар жуфтликлари ўқитувчи гапирган оҳангни, бажарган ҳаракатларини, кўрсатган аудиовизуал воситалардан фойдаланиб такрорлаб гапиришни машқ қиладилар. Кўп марталик такрор гапирилаётган жумланинг тасдиқ, инкор, сўроқ формаларда гапиришни ўрганиш орқали давом эттирилади. Ўқувчилар топшириқларни дастлаб ўз карточкаларига қараб, кейинчалик қарамасдан бажаришга ўрганадилар. Айнан мана шу жараёнда гапирилаётган жумланинг талаффуз оҳанги, ҳар бир лексик бирлик ёки жумла ифодалаган маъно ўзлаштирилади ва уларда тинглаб тушуниш кўникмалари шакллантирилади. Ҳар бир

коммуникатив топширик жуфтликлар томонидан тўлиқ ўзлаштирилгач, навбатдаги топширикни бажаришга ўтилади. Барча коммуникатив топшириклар талабалар томонидан шу усулларда ўзлаштирилгач, ўқитувчи талабалар жуфтликларини турли комбинацияларда ўзгартириб, ўзаро суҳбат ташкил қилиши мумкин. Дарсинг бу босқичига машғулот умумий вақтининг 60 фоизи ажратилади.

4. Ўрганилган коммуникатив топширикларни ўқув лабараториясида мустаҳкамлаш босқичи. Талабалар дарсдан ташқари вақтда ўқув лабараториясига келиб, дарс жараёнида ўзлаштирилган топширикларни видео ёки магнит лентасига ёзилган вариантыни эшитадилар ва ҳар бир топширикдан кейин қолдирилган паузаларда эшитилган гапга тасдиқ, сўроқ ва инкор формаларда жавоб беришни машқ қиладилар.

5. Уйга вазифани тушунтириш босқичи. Ўқитувчи бу босқичда талабаларга дарс жараёнида ўрганилган коммуникатив топширик асосида мавзунинг дастлабки матнини ёзиб келишни топширади. Бу ўринда ўқитувчи вазифани жуфтликлар ҳамкорлигида бажаришга ҳам ижозат бериши мумкин. Чунки ҳамкорликда бажарилган иш ўзаро хатоларни тўғрилашга олиб келади. Бундай вазифа талабаларга топширикни яна бир марта, ёзма шаклда мустаҳкамланишига ёрдам беради.

Навбатдаги машғулотда ҳар бир жуфтликнинг ёзиб келган матни умумий муҳокамага қўйилади. Ҳамкорликда мавзу бўйича намунавий матн яратилади ва ҳар бир жуфтлик ўз матнига тузатишлар киритади. Матннинг сўнгги варианты яратилишида унга ҳазил-мutoйибалар, кулгули сўзлар киритишга алоҳида эътибор берилади. Бундай эмоционал таъсир воситалари мавзунинг осонроқ ўзлаштирилишига олиб келади.

Шундан кейин ўқитувчи уйга вазифа сифатида навбатдаги дарсда талабаларни баҳолаш учун мавзу бўйича эркин суҳбатга тайёрланиб келишни топшириши мумкин.

Ўзаро онгли фикр алмашувга ўргатадиган бундай «Сўзлашув амалиёти» дарсининг маълум бир мавзу бўйича тўлиқ методик технологиясини яратиш мумкин. Қуйида биз II-босқич талабалари учун «Оила» мавзусида тайёрланган янги сўзларни тушунтиришга мўлжалланган коммуникатив топшириклардан намуналар келтириш билан чекланамиз.

«Оила» мавзусида фикр алмашувга ўргатишда шу мавзуга оид ижтимоий характердаги сўзлар, ота-она, опа-сингил, ака-ука, бобо-буви, тоға-амма, хола, куёв, келин, уйланмоқ, турмушга чиқмоқ, уларнинг ёшлари ва касбларига оид сўз ва сўз бирикмаларини эркин нутқда фойдаланишга ўргатиш мақсад қилиб олинади.

Янги ўзлаштирилиши лозим бўлган сўзларнинг остига чизилган.

№1 коммуникатив топширик. (Кўп сонли в кам сонли оила расми кўрсатилади.)

1-талаба: Odil,your family is large(small),isn't it?

2- талаба: Yes,Our family is large(small).We are 8(3) in our family.

№2 коммуникатив топширик. (Ўқитувчи ва ўй рўзгор ишлари билан шуғулланаётган аёл расми кўрсатилади)

1- талаба: I saw your mother coming to school today. Does she work at school?

2-талаба: No, she doesn't work at school.She is a housewife

№3 коммуникатив топширик. (Келин-куёв расми кўрсатилади.)

1-талаба: Nasiba(Sobir),you are 23,aren't you? Are you married?

2-талаба: No, what are you saying? You are right, I am 23,but I am not married.

№4 коммуникатив топширик. (Футболчи расми кўрсатилади.)

1- талаба:Komil's uncle is a football player.He plays for "Pakhtakor".

2- талаба: You are right,but he isn't Komil's uncle, but his cousin.

№5 коммуникатив топширик. (Кўрсатиш в имо-ишоралар билан бажарилади.)

1- талаба: Yodgor is parentless, is it true?

2-талаба: Yes he is orphan. But don't tell anybody.

№6 коммуникатив топшириқ. (Касбларга оид расмлар кўрсатилади.)

1 талаба: Sobir, they say you have three aunts. What do they do?

2-талаба. One of them is a doctor, another is a librarian, another is a student.

Изланувчан ўқитувчилар мавзу бўйича кўплаб қизиқарли, қўлғили коммуникатив топшириқлар ўйлаб топишлари мумкин. Улар қанчалик қизиқарли, таъсирчан, ҳис-ҳаяжонли бўлса, талабалар томонидан шунчалик тез ўзлаштирилади. Гапириш жараёнида ўқитувчи томонидан кўрсатилган барча нутқий ҳаракатларнинг қайта такрорланиши, сўзлашувни янада жонли ва таъсирчанлигини ошириб, жуфтликларда гапиришга эҳтиёж ва рағбат, қувноқ кайфият уйғотади. Дарс жараёнидаги бундай қувноқлик, шодон кайфият умумий ўзлаштириш сифатини янада оширади.

Адабиётлар

1. Алхавишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М.Просвещение, 1988.
2. Ананьева М.М. Использование невербальных средств общения на уроках французского языка. \ \ Иностранные языки в школе. М., 1999. №5. с.19-26
3. Аппатова Р.С., Корчажкина О.М. Языковой и коммуникативный аспекты овладения английским глаголом в обобщающем курсе. \ \ Иностранные языки в школе. М.: 1997. №1. с.7-14.
4. Кўчибоев А.К., Рахимов Ғ.Х. Коммуникативлик хорижий тилларни ўргатишда методик система сифатида. ЖДПИ. Олий ўқув юртларида хорижий тил ва адабиёт ўқитишнинг долзарб муаммолари. Республика илмий-амалий анжумани материаллари. Жиззах, 2008. 89- 96 бетлар
5. Стояновский А.М., Пассов Е.И. Использование ситуаций в процессе коммуникативного обучения иноязычному общению. \ \ Журнал «Иностранные языки в школе». Москва, 1990. № 4, с.13-16.

Г.К. Кадырова (СамГИИЯ)

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современных условиях стремительного роста потока информации все большую актуальность в различных сферах человеческой деятельности приобретает применение новейших средств информационной технологии как компьютеры, видео-теле, аудиокommunikации, интернет.

В последние годы внедрение компьютерной техники становится одним из наиболее перспективных и активно развивающихся направлений системы образования республики Узбекистан.

В настоящий момент в Узбекистане накоплен определенный опыт применения компьютерной техники и преподавания иностранного языка в разработке и составлении обучающих программ, подготовке учителей к использованию компьютера на уроке, организации самостоятельной работы студентов.

Важнейшая проблема, стоящая перед высшей школой в настоящее время - повышение эффективности обучения. Основными путями повышения эффективности обучения являются интенсификация и индивидуализация учебного процесса.

Одним из средств, способствующих повышению эффективности, обучения, является широкое внедрение компьютеров в учебный процесс, в частности процесс обучения

иностранному языку. «возможность записи речи обучающего и анализа ошибок, сравнения её с образцовой речью, а также многократного воспроизведения, повторения с точности, недоступной человеку, позволили усовершенствовать методику преподавания языков»

Использование компьютера, работа с Интернетом, аудио и видео записи в учебном процессе, повышает интерес к изучаемому материалу, экономит время подготовки к занятиям позволяет проводить индивидуальную работу со студентами. Использование новой технологии как компьютер следует рассматривать как органическую составную часть учебного процесса.

Эффективность процесса обучения иностранному языку значительно повышается при условии сочетания традиционных форм работы с использованием компьютера как на аудиторных занятиях, так и во время самостоятельной работы студентов в компьютерных классах.

В настоящее время выдвигается задача практического овладения иностранным языком, и поэтому проблемам интенсификации учебного процесса уделяется все больше внимания. Поскольку обучения устной речи связано с выработкой речевых навыков, уместно отметить, что ведущая роль на этом обучении принадлежит звукозаписи, так как формирование речевых автоматизмов связано с выполнением большого числа тренировочных упражнений в залах для самостоятельной работы.

В данной статье делается попытка рассмотреть некоторые формы работы с использованием компьютера в работе английский язык как вторая специальность по учебнику Бонк Н.А, Г.А.Котий, Н.А. Лукьянова «Учебник английского языка».

В наших условиях для студентов нашего факультета есть компьютерный центр, где имеется электронный вариант учебника по вышеуказанной книге.

Использование компьютерной техники в обучение иностранного языка осуществляет функцию репетитора, редактора текста, анализа текста, консультанта, партнера, объекта обучения.

Использование компьютерной техники, снимает с учителя дополнительную нагрузку, связанную с анализом, контролем и оценкой выполняемой работы.

Работа с компьютером позволяет преподавателю вести занятия в нескольких направлениях индивидуально с одним студентом/ преподаватель - студент/ групповую работу/ преподаватель-группа / или парную работу/ студент-студент/. В компьютерном центре можно проводит следующие виды упражнений:

1. Прослушивание дикторского текста и ответы на вопросы диктора.
2. Прослушивание текста в диалогической форме.
3. Пересказ текста подготовленного или прослушанного с грамматической трансформацией.
4. Пересказ прослушанного текста с расширением или сокращением.
5. Составления диалога по заданной ситуации.
6. Беседа студентов на заданную тему с опорой на список слов и словосочетаний подлежащих активизации.

Тренировка в устной речи требует значительно больших затрат времени, чем тренировка в любом другом аспекте языка. Работа с компьютером на аудиторных занятиях способствует увеличению времени активного говорения обучаемого, повышает речевую активность студентов, позволяет использовать парные и групповые формы работы, т.е. способствует повышению производительности труда обучающихся и качества их подготовки. Применения компьютера позволяет приблизить учебный процесс к естественным условиям речевого общения.

Компьютерная программа управляет учебной деятельностью в течении выполнения многих упражнений. В программу включаются прослушивание и отработка фонетического чтения учебных текстов. Большое внимание уделяется вопросам чтения техники чтения, делению текста на семантические отрезки их соответствующему интонационному оформлению отработки произношения трудно-произносимых слов. Этому способствует

выполнение имитационных упражнений, таких как прослушивание и синхронное проговаривание текста, прослушивание текста с одновременной интонационной разметкой прослушивание текста и воспроизведение его.

В программу включены:

1. Упражнения на закрепление лексики.
2. Составление предложений с определенными лексическими единицами.
3. Составление диалогов.
4. Составление ситуаций по словам и словосочетаниям.

Компьютерную технику удастся эффективно использовать в качестве объекта обучения («tutee»). Студент осуществляет управление собственной познавательной деятельностью и руководя действиями компьютера, самостоятельно определяет уровень и объем работы над его программой.

Компьютерная программа является эффективным средством по изучению словарного состава иностранного языка. Сочетание визуальной и звуковой форм является наиболее оптимальным образом, способствует обогащению словарного запаса студентов.

Использование компьютеров имеет важное значение и для совершенствования навыков письменной речи. В данном учебнике задается определенная тематика для составления рассказа. Студент должен расположить в логической последовательности конкретный языковой материал.

Программа ставит перед изучающим выбрать из всего этого множества и построить в форме материала большую часть предложенного языкового материала. Оценку и анализ правильности слов логической последовательности составленного рассказа исправления ошибок производит «редактор текста» заложенный в саму программу.

Перечисленные виды работ и упражнений в электронном варианте способствует выработке автоматизированных навыков речевой деятельности, повышают эффективность процесса обучения иностранным языкам.

Литература

1. Г.В.Карпов В.А Романин, «Технические средства обучения». Изд. «Просвещение» 1994
2. Atkinson R.C Wilson H.A. «Computer assisted Instruction». New York.Academic Press.
3. Abmad K. Corbeit G. Yogers M. Sussez R. «Computers, language learning and language teaching». Cambridge University Press. 1995
4. Н.А. Бонк. Н.А.Лукьянова, Л.Т.Памухина «Учебник английского языка».
5. «Теория речевой деятельности». М. 1990.
6. Cravin Dudeney and Nicky Hockey «How to teach English with technology». Pearson. London. 2007.

К.Ф. Валиева (СамГИИЯ)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современная методика преподавания иностранных языков рассматривает видеофильм как одно из аудиовизуальных средств обучения, имеющее свои особенности. Главной особенностью данного средства обучения является наличие двух каналов поступления информации при его использовании - слухового и зрительного.

Процесс работы с видеофильмами имеет свою специфику. Использование видеофильмов способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики - представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры; индивидуализации

обучения и развитию мотивированности речевой деятельности студентов. Еще одним достоинством видеофильмов является их эмоциональное воздействие на обучаемых. Поэтому особое внимание должно быть уделено формированию у студентов личностного отношения к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеофильмов, а во-вторых, при методически организованной их демонстрации. Использование видеофильмов помогает также развитию различных сторон психической деятельности студентов, а также внимания и памяти. В процессе просмотра в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности, что способствует увеличению концентрации внимания. Для того, чтобы понять содержание фильма, студенту необходимо приложить определенные усилия. Так непроизвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации положительно влияет на прочность запоминания страноведческого и языкового материала. Таким образом, психологические особенности воздействия видеофильмов на обучаемых способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции обучаемых. Преподаватель определяет, следует ли включать видеофильм последовательно в учебный процесс, или использовать отдельные эпизоды с учетом соответствия тематики видеофильма лексическому минимуму и коммуникативным ситуациям, включенным в программу по иностранному языку для конкретного этапа обучения. Количество и характер информации, содержащейся в видеофильме, должны соответствовать количеству и качеству информации, которую способен усвоить обучаемый в определенный момент изучения иностранного языка.

Эффективность использования видеофильма в учебном процессе зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована работа, как согласованы учебные возможности видеофильма с задачами обучения, а также от того, насколько учитываются функциональные особенности видеофильма. Мы выделяем следующие функциональные особенности видеофильма при использовании его в учебном процессе:

- информативно-обучающая;
- иллюстративно-наглядная;
- организующе-управляющая;
- воспитательная;
- интегрирующая.

Информативно-обучающая особенность видеофильма проявляется в том, что одновременно с процессом вовлечения обучаемого в сюжетную линию происходит передача огромного количества информации, которая далее будет использована в процессе обучения. *Иллюстративно-наглядная* особенность выражается в том, что видеофильм демонстрирует в художественной форме сюжетную линию, действующих лиц и т.д. *Организующе-управляющая* особенность реализуется в концентрации и последующем управлении вниманием студентов при помощи сюжетной линии и художественных особенностей ее воплощения. *Воспитательная* особенность воплощается в проповедовании определенных идей в художественной форме и постановке проблем, над которыми далее будет рассуждать студент. *Интегрирующая* функциональная особенность видеофильма заключается в том, что в процессе просмотра происходит процесс интеграции различных видов восприятий, а также различных аспектов языка - фонетического, лексического и т.д. Кроме того, в процессе работы над видеофильмом происходит интеграция различных видов речевой деятельности.

В структуре учебного процесса с использованием видеофильмов можно выделить 4 этапа:

- подготовительный - предварительное снятие языковых и лингвострановедческих трудностей;
- восприятие - развитие умений и навыков восприятия информации;

- контроль понимания основного содержания;
- развитие языковых навыков и умений устной речи (четвертому этапу может предшествовать повторный просмотр видеоматериалов).

Этот процесс реализуется следующим образом.

1. Подготовительная работа.

Студентам сообщается название фильма и предлагается высказать предположения о его содержании, времени и месте действия, возможных действующих лицах. Обязательно вводятся фразы-клише для выражения предположения. Затем вводится новый лексический материал, который необходим для понимания содержания фильма и предназначен для активного владения. Введение новой лексики предшествует демонстрации каждой части фильма. Особое внимание уделяется фразеологизмам. Обязательно дается страноведческий комментарий.

2. Восприятие видеофильма (по частям).

Перед просмотром каждой части студентам можно предложить вопрос, на который предстоит ответить по окончании просмотра.

3. Проверка понимания основного содержания.

Вначале студенты отвечают на вопросы, предложенные преподавателем перед просмотром. Затем используются упражнения типа: *"Выбрать правильный ответ", "Расположить предложения в соответствии с сюжетной линией фильма", "Разбить фильм на логические части и выбрать заголовок для каждой из них из предложенных", "Ассоциировать следующие высказывания (реплики) с героями фильма", "Ассоциировать следующие события с местом действия", Назвать участников диалогов", "Выбрать правильный вариант продолжения реплики" и т.д.*

4. Развитие навыков и умений устной речи. Коммуникативную активность можно стимулировать с помощью различных заданий. Начать необходимо с обычного обсуждения динамики сюжета, особенностей внешности, характера и действий героев. Используются задания типа:

- Опишите место и время действия
- Вспомните имена главных героев фильма
- Опишите внешность участников действия
- Выскажите ваше мнение о характерах героев видеофильма
- Восстановите хронологию событий фильма
- Поделитесь вашими общими впечатлениями о фильме
- Обозначьте проблемы, которые поднимаются авторами фильма

Далее переходим к проблемному обсуждению, т.е. стимулируем устные высказывания учащихся не столько о содержании фильма, сколько в связи с этим содержанием, при помощи заданий типа:

- Как вы охарактеризуете время действия?
- Что вам известно о месте действия?
- Какие ассоциации у вас вызывает данное место действия?
- Какие эмоции вызывают у вас герои фильма? Почему?
- Кто из героев фильма наиболее близок вам по характеру?
- Как бы действовали вы на месте героев фильма в данной ситуации?
- Прогнозируйте дальнейшее развитие событий
- Какую из поднятых проблем вы считаете наиболее важной?
- Если бы вы были режиссером, каким образом вы иллюстрировали бы подобную проблему в вашем фильме?

Для решения каждой из поставленных задач студенты должны знать не только общее содержание видеофильма, но и помнить детали, а также уметь оценивать события, давать

характеристику действующим лицам, используя при этом слова и выражения из речевого сопровождения видеофильма.

Практика показывает, что на начальном этапе обучения иностранному языку особенно эффективным является использование видеомультипликации. Действующие лица видеомультфильмов наделены определенным характером, действуют в конкретных условиях. Отсутствие избыточной информации дает возможность однозначной семантизации языкового материала изображением-рисунком. В этом заключается одно из преимуществ мультипликации перед кинематографом с точки зрения использования в учебном процессе по иностранному языку. Методически важно и то, что интерес к видеомультфильмам не ослабевает при многократных просмотрах. Это помогает поддерживать внимание к неоднократно предъявляемому учебному материалу и обеспечивает эффективность восприятия.

Несомненным достоинством мультипликационных видеофильмов являются их 1) аутентичность; 2) информативность; 3) концентрация языковых средств; 4) эмоциональное воздействие на обучаемых. Необходимо отметить, что мультфильмы всегда вызывают огромное количество положительных эмоций у обучаемых, особенно у взрослых. Эффективность использования мультипликационных видеофильмов зависит от рациональной организации занятий. Здесь также выделим несколько этапов работы:

- предварительная работа, которая предшествует демонстрации мультфильма, включает в себя лингвострановедческий комментарий и создание установки на понимание;
- демонстрация мультфильма;
- проверка понимания содержания с помощью вопросов;
- активизация языкового материала с помощью различных видов упражнений и заданий.

Например, деление мультфильма на основные эпизоды; работа с фонограммой по эпизодам с заданием повторить или закончить реплики героев; определение, кому принадлежат реплики и к какому эпизоду они относятся; воспроизведение содержания в устной и письменной формах.

Задания и упражнения после просмотра рассчитаны не только на закрепление, но и на расширение лексического, грамматического и социокультурного материала. Заключительной частью заданий и упражнений должна стать коммуникативная деятельность студента. В связи с этим необходимо максимально полное понимание мультфильма. Один из вариантов его достижения - видеоповтор.

Использование видеофильмов в учебном процессе способствует реализации требований коммуникативной методики обучения иностранным языкам, вызывает положительные эмоции у студентов, что обеспечивает формирование лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций студентов в иностранном языке.

О.Э. Чжен (СамГИИЯ)

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В процессе обучения можно выделить как минимум содержательную (чему учить), процессуальную (как обучать), мотивационную (как активизировать деятельность учащихся) и организационную (как структурировать деятельность преподавателя и учащихся) стороны. Каждой из этих сторон соответствует ряд концепций. Так, первой стороне соответствуют концепции содержательного обобщения, генерализации учебного материала, интеграции учебных предметов, укрупнения дидактических единиц и др. Процессуальной стороне - концепции программированного, проблемного, интерактивного обучения и др. Мотивационной - концепции мотивационного обеспечения учебного процесса,

формирования познавательных интересов и пр. Организационной - идеи гуманистической педагогики, концепции педагогики сотрудничества, “погружения” в учебный предмет (М.П. Щетинин), концентрированного обучения и др. Все эти концепции в свою очередь обеспечиваются технологиями. Например, концепции проблемного обучения соответствуют такие его технологии: проблемно-диалоговое обучение; проблемно-задачное; проблемно-алгоритмическое; проблемно-контекстное; проблемно-модельное; проблемно-модульное; проблемно-компьютерное обучение.

Концепция и технология интерактивного обучения основаны на явлении интеракции (от англ. interaction - взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого школьника и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. М.В. Клариним, Ю.С. Тюнниковым и др. изучены образовательные возможности игры, применяемой в процессе обучения: игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств школьника.

Под технологией интерактивного обучения (ТИО) мы понимаем систему способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

В структуре процесса обучения с применением ТИО можно выделить следующие этапы:

1. Ориентация. Этап подготовки участников игры и экспертов. Учитель предлагает режим работы, разрабатывает вместе со школьниками главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры и выдает пакеты материалов.

2. Подготовка к проведению. Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Учитель излагает сценарий, останавливается на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков (составляется табло игры). Учащиеся собирают дополнительную информацию, консультируются с учителем, обсуждают между собой содержание и процесс игры. Проведение игры. Этот этап включает собственно процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели игры. Учитель, начав игру, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задачи заключаются в том, чтобы следить за игровыми действиями, результатами, подсчетом очков, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе.

3. Обсуждение игры. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Учитель проводит обсуждение, в ходе которого выступают эксперты, участники обмениваются мнениями, защищают свои позиции и решения, делают выводы, делятся впечатлениями, рассказывают о возникавших по ходу игры трудностях, идеях, приходивших в голову.

Применение ТИО позволяет учителю соединить деятельность каждого школьника (возникает целая система взаимодействий: учитель - учащийся, учитель - класс, учащийся - класс, учащийся - учащийся, группа - группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.(3; 156)

Обратим внимание на тот факт, что в целостном процессе обучения учителю необходимо применять сразу несколько технологий, обслуживающих различные его стороны. Но в

реальной практике это положение не всегда реализуется. Дело в том, что зачастую учитель стремится, прежде всего, овладеть и применить в практике какую-либо одну технологию или отдельные внешне привлекательные ее элементы. В этом случае нарушается принцип целостности: процесс обучения требует всестороннего его обеспечения различными технологиями, сами же технологии дают педагогический эффект только будучи целостными.(1; 46)

Литература

1. Коростылева Л.А. «Психологические барьеры и готовность к нововведениям» СПб., 1996, 66 стр.
2. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. «Технологии игры в обучении и развитии» М., 1996, 268 стр.
3. Суворова Н. «Интерактивное обучение: Новые подходы» М., 2005.

З.И. Салиева (СамГИИЯ)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

В свете новых направлений лингвистики особое место занимает лингвокультурология, которая занимается проблемами взаимодействия языка и культуры. Одной из основных задач лингвокультурологии является выявление культурно-маркированных языковых единиц. Лингвокультурология работает на «глубинном уровне» семантики, соотнося значения языковых единиц с концептами общечеловеческой или национальной культуры. Очень важным представляется положение о том, что взаимодействие языка и культуры имеет когнитивное основание, которое проявляется во взаимодействии процессов вербализации и концептуализации, в соотношении концептуальных структур и их языковых репрезентаций (Ашурова Д.У.).

В практике преподавания иностранного языка, в частности, на занятиях по интерпретации текста, особое место занимает культурологический подход, который предполагает исследование взаимоотношений культуры (и языка как ее составляющей) с сознанием (внутренним миром) человека, который является носителем этой культуры (Ю.Н. Караулов 1987). Следует отметить, что в практике преподавания иностранных языков давно и прочно сформировалось убеждение о том, что, изучая иностранный язык, невозможно оставить в стороне культуру и его носителей. Таким образом, культурологический подход является очень значимым при анализе художественного текста.

При анализе художественного текста, очень важным этапом является нахождение культурно маркированных единиц. Исследования последних лет показали, что между стилистикой и лингвокультурологией существуют тесные взаимосвязи. Это обусловлено тем, что стилистически маркированные единицы являются одновременным культурно отмеченными (Ашурова Д.У.). В частности стилистические приёмы можно рассматривать в качестве культурной модели, которая выбирает в себя элементы общечеловеческой и/или национально-специфической и индивидуальной культуры (Ирисханова К.М.). В связи с этим в практике преподавания английского языка, особенно на занятиях домашнего чтения и интерпретации текста, необходимо обращать большое внимание на стилистические приемы как культурно значимую когнитивную структуру. В этом плане большой интерес представляет стилистический прием сентенция. Как известно, сентенция это - индивидуально-авторское изречение, характеризующееся рядом концептуальных признаков:

- краткостью формы и глубиной содержания. Другими словами предложение в краткой, сжатой форме передаёт авторское видение картины мира, его отношение к культурным общечеловеческим и национально-специфическим ценностям;
- стилистической маркированностью, что означает эмоционально оценочную, экспрессивную, образную составляющие семантики предложения.

Анализ языкового материала показал, что предложение вербализует культурные концепты, которые отражают духовные ценности, менталитет, национальный характер. Рассматривая предложение в художественном тексте как стилистический прием, следует отметить, что предложение раскрывает культурную информацию, придает большую глубину и эффективность исследованиям художественного текста. Стилистический анализ предложений в плане ее концептуальной значимости предполагает использования на занятиях метода когнитивного моделирования, под которым мы будем понимать процедуру интерпретации текста и выявления его концептуальных признаков.

Существует несколько методик когнитивного моделирования. Это- фреймовый анализ (Ч.Фильмор), метафорический анализ (Дж.Лакофф, М. Джонсон), методика когнитивного моделирования (Е.С.Кубрякова), полевой принцип анализа концепта включающего информационное содержание, чувственный образ и интерпретационное поле и метод ассоциативного поля (И.А.Стернин).

Представляется, что наиболее полной и понятной для студентов является когнитивное моделирование Е.С. Кубряковой, которая основывается на составлении когнитивной карты, включающий: 1) отражение лексикографического представления значений слова в толковых, фразеологических, этимологических словарях; 2) учет ассоциативных связей и сочетаемостных характеристик слов; 3) отражение контекстуальных значений слова; 4) представление анализируемого концепта в паремиологическом фонде языка; 5) отражение концепта в предложениях, цитатах и высказываниях.

Составление когнитивной карты можно использовать в качестве сопоставительной работы студентов, что способствует углубленному изучению языкового материала на основе многих толковых словарей английского языка, а также стимулирует творческую активность студентов в процессе интерпретации когнитивных признаков концепта. Кроме того, когнитивная карта имеет большое значение в интерпретации концептуальной информации всего текста, так как представляет концепт во всем объеме его глубинных концептуальных признаков.

ХАРАКТЕР СИНОНИМИИ НЕИДИОМАТИЧНЫХ

ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

(на материале английского и русского языков)

Аюпов. А. Ф. (СамГИИЯ).

Фразеология каждого языка отображает в какой-то мере его специфику: специфику его грамматического строя, словаря и также специфику исторического пути народа - его носителя. Однако, помимо национальной специфики, в фразеологии имеются и общие черты, одна из которых проявляется во **фразеологической синонимике**. Главное состоит в том, что синонимия фразеологизмов носит одинаковый характер. В чем же это выражается?

Известно, что характер значения фразеологизма определяется характером отношения значения целого к значению его составных частей. С этой точки зрения, в двух языках, привлекаемых нами для сравнения (английский и русский) ярко выделяются с одной стороны, фразеологизмы типа:

англ. to give a look

русс. дать ответ

и с другой стороны, фразеологизмы типа:

англ. to take one's life

русс. наложить на себя руки.

В первом случае характер значения фразеологизмов стоит в том, что целое является суммой значений составных частей, а во втором случае целое является произведенным, вытекающим из слияния значений его составных частей. Разный характер отношения, значения целого к значению составных частей обуславливается степенью мотивированности и спаянности лексических компонентов каждого фразеологизма или, иначе говоря, особенностями внутренней структуры фразеологизмов. А раз внутренняя структура фразеологизмов определяет характер их значения, возникает вопрос о её влиянии и на синонимию фразеологизмов.

Исследование данного вопроса требует, в первую очередь, дифференцированного подхода к фразеологии, т. е. её разделение на типы согласно особенностям внутренней структуры, фразеологизмов, с последующим изучением характера синонимии в пределах каждого типа в отдельности. Поставленной цели полностью удовлетворяет деление фразеологизмов всего на две группы, которые можно назвать “неидиоматичными” и “идиоматичными”.

Остановимся на рассмотрении неидиоматичных фразеологизмов. Сюда причисляются все глагольные фразеологизмы типа “глагол+существительное”, в которых существительное выступает в номинативном значении и является семантическим стержнем фразеологизма, а глагол имеет фразеологически связанное значение которое может быть либо образным:

англ. shoot a look – стрельнуть глазами

русс. втереться в доверие

либо необразным:

англ. to give a look

русс. дать ответ.

Значения глагольного фразеологизма мотивированно и представляет собой сумму значений своих семантически делимых компонентов: номинативного значения и фразеологически связанного значения глагольного компонента.

Синонимия неидеоматичных фразеологизмов образуется за счет семантического сближения соответствующих лексических компонентов, каждому из которых, ввиду их семантической делимости, принадлежит особая роль в синонимии фразеологизмов этого типа.

Так как именной компонент является носителем стержневого значения неидеоматичного фразеологизма, то синонимичность таких фразеологизмов обуславливается главным образом общностью в значении и может выражаться либо в синонимии существительных, либо в том, что именными компонентами фразеологизмов являются одни и те же существительные.

Выступая в неидеоматичных фразеологизмах в прямом значении, синонимичные существительные сохраняют присущие им различия и вносят их в синонимию соответствующих фразеологизмов. Приведём примеры:

Английские синонимы **need** и **want** различаются тем, что первый обозначает “нуждаться в чем-то жизненно важном”, а второй “нуждаться в том, что является желательным, нужным для удобства или т. п.”. Эти же различия присущи синонимам:

англ. to be in need of – to in want of

В русском языке слово **бешенство** отличается от своего синонима **ярость** тем, что выражает такой гнев, при котором субъект не владеет собой, рассудком. Это же различие характеризует синонимы-фразеологизмы:

русск. прийти в ярость - прийти в бешенство.

Семантические отношения между глагольными компонентами неидиоматичных фразеологизмов более образны.

Большее количество семантических отношений между глагольными компонентами, чем между именными компонентами, объясняется тем, что “образуя неидиоматичные фразеологизмы, глаголы переосмыслиются: приобретают фразеологически связанные значения, которые дробятся на оттенки, связанные с определенными ФЕ”¹. Это и является основой для сближения глаголов, в том числе и совершенно разных по своему номинативному значению.

При сравнении семантических отношений глаголов в их номинативном значении с семантическими отношениями тех же глаголов во фразеологически связанных значениях (речь идёт о тех фразеологически связанных значениях, которые глаголы приобретают при образовании устойчивых глагольных словосочетаний с синонимичными или теми же существительными) обнаруживается, что их семантическое сближение представляет собой закономерное явление.

При таком сравнении у глаголов английского и русского языков обнаруживается закономерный семантический сдвиг, выражающийся в том что глаголы – идеографические синонимы в номинативном значении, сочетаясь в неидиоматичных фразеологизмах с синонимичными или теми же существительными, утрачивают присущие им различия и выступают как смысловые эквиваленты, а глаголы не обладающие семантической общностью в номинативном значении, в таких условиях приобретают семантическую общность, одновременно сохраняя и различия, которые, однако, настолько несущественны, что не препятствуют синонимии фразеологизмов в целом.

Например, в результате того, что английский глагол **to call** обозначает умышленное действие, а глагол **to draw** в значении “привлекать” может характеризовать это действие и как неумышленное, фразеологизм:

англ. to call somebody's attention

в отличие от своего синонима:

англ. to draw somebody's attention

всегда обозначает “умышленно привлечь внимание”.

В соответствии с особенностями своего номинативного значения, простужающего сквозь фразеологически связанное, каждый глагол привносит в синонимию неидиоматичных фразеологизмов оттенков, по иному дифференцирующий общее для синонимов понятие.

Русские фразеологизмы:

найти отклик и найти сочувствие.

отличаются от своих синонимов:

встретить отклик и встретить сочувствие.

тем, что последние содержат в своём значении оттенок случайности.

В результате закономерности семантического сближения глаголов образуются семантико-структурные особенности синонимии неидиоматичных фразеологизмов. В связи с тем, что глаголы- идеографические синонимы в номинативном значении являются смысловыми эквивалентами во фразеологически связанных, ясно, что только разные по своему номинативному значению глаголы вносят различие в синонимию фразеологизмов. Следовательно идеографическая синонимика неидиоматичных глагольных фразеологизмов образуется:

1. Сочетаниями **синонимичных** существительных:

а) с одним и тем же глаголом:

англ. take a decision – take a resolution – принимать решение

русс. держать в секрете - держать в тайне.

б) с синонимичными глаголами:

англ. throw a look – cast a glance (бросить взгляд, взглянуть)

русс. потерпеть ущерб - понести убытки.

с) с разными глаголами:

англ. make a bet – lay a wager – держать пари

русс. найти отклик – встретить сочувствие

2. Сочетание **тех же существительных** только с различными по значению глаголами:

англ. give a look – throw a look

русс. войти в доверие - втереться в доверие.

Сочетания тех же существительных с синонимичными глаголами, как, например:

англ. hold in check – keep in check

русс. влезть в долги - залезть в долги.

являются не синонимами, а лексико-структурными вариантами, так как не обладают ни семантическими, ни стилистическими различиями.

Различия между синонимичными неидиоматичными глагольными фразеологизмами устанавливаются подобно тому, как устанавливается значение такого фразеологизма: из значений соответствующих компонентов. Они заключаются, во-первых, в различиях, имеющих между синонимичными именными компонентами, во-вторых, в различиях, привносимых глагольными компонентами.

Таким образом, синонимия неидиоматичных фразеологизмов отличается: структурными особенностями и возможностью установить различие между соответствующими лексическими компонентами фразеологизмов.

Эти отличительные черты синонимии неидиоматичных фразеологизмов обуславливаются характером значения фразеологизмов этого типа: семантической делимостью и мотивированностью их лексических компонентов.

Неидиоматичные фразеологизмы обладают и стилистической синонимией, которая образуется за счёт того, что:

1. именные компоненты привносят присущие им в номинативном значении стилистические особенности:

англ. give permission – give leave

русс. потупить взгляд - потупить взор.

2. глаголы-стилистические синонимы в номинативном значении не утрачивают своей стилистической характеристики при образовании фразеологически связанных значений и также привносят их в синонимию соответствующих фразеологизмов:

англ. give permission – grant permission

русс. сделать ошибку - совершить ошибку.

3. некоторые глаголы, не имеющие стилистической окраски в номинативном значении, могут её обрести при образовании определённых фразеологически связанных значений.

Например, глаголы **нанести, render** во фразеологизмах:

англ. Render assistance

русс. нанести визит.

Сравните с их синонимами:

англ. give assistance

русс. сделать визит.

У синонимов идиоматичных фразеологизмов стилистические различия очень часто переплетаются с семантическими, в результате чего синонимию неидиоматичных глагольных фразеологизмов составляют три типа синонимов: идеографические, стилистико-идеографические и стилистические, являющиеся самыми малочисленными.

Секция 3. «Лингвопрагматические и социокультурные основы обучения иностранным языкам»

М.Б. Бегматов (СамДЧТИ)

ЧЕТ ТИЛЛАР ДАРСЛАРИДА ТИЛИ УРГАНИЛАЁТГАН МАМЛАКАТ ХАКИДАГИ МАТНЛАРДАН ФОЙДАЛАНИШ

Маълумки, мамлакатшунослик (die Landeskunde) тил урганишда муҳим ўрин тутди, чунки тили урганилаётган мамлакат хақидаги маълумотлар, турли матналар ҳар доим талабалар учун қизиқарлидир. Дастлабки дарсларда талабаларга тили урганилаётган мамлакат (Deutschland) хақида қисқача умумий тушунчалар берилади. Ана шундай дарсларда қуйидаги матнни урганишни тавсия этиш мумкин.

Die Bundesrepublik Deutschland

Das Staatsgebiet der BRD ist rund 357000 Quadratkilometer groß. Deutschland zählt rund 82,6 Millionen Einwohner. Die Bundesrepublik Deutschland ist in 16 Bundesländer gegliedert.

Die Verfassung der BRD ist das Grundgesetz vom 8. Mai 1949. Die Fahne ist schwarz-rot-gold. Das Staatswappen ist ein rotbewehrter schwarzer Adler in Gold.

Die Verfassungsorgane sind der Bundespräsident als Staatsoberhaupt, das Parlament und die Regierung. Der Bundespräsident wird für eine Amtszeit von fünf Jahren von der Bundesversammlung gewählt, einem aus Bundestagsabgeordneten sowie einer gleich großen Zahl von Delegierten, die von den Länderparlamenten gewählt werden. Das Parlament besteht aus zwei Kammern, dem Bundestag und dem Bundesrat.

Ушбу матнни аввал ўқитувчи ўқиши лозим, кейин эса матн бўйича асосий сўз ва ибораларнинг маъноси (таржимаси) устида иш олиб борилади. Шундай қилиб, талабалар Германия ҳақида дастлабки маълумотларни оладилар.

Кейинги босқичда Германиянинг давлат тузуми, федерал ерлари, катта шаҳарлари, машҳур кишилари, маданияти, таълим тизимини, ёшлар ҳаётини ақс эттирувчи матнлар устида ишлаш мумкин. Бу босқичда анча мураккаб сўз ва иборалар, лексик-грамматик бирликлар танлаб олинади, матнлар маълум даражада талабалар тушуна оладиган бўлиши талаб этилади. Ушбу мақсадда қуйидаги матнни ургатиш тавсия этилади:

Johann Wolfgang Goethe

J.W.Goethe wurde am 28. August 1749 in Frankfurt am Main geboren. Sein Vater war Jurist und kaiserlicher Rat. Seine Mutter war Tochter des Bürgermeisters von Frankfurt.

Goethe erhielt einen ausgezeichneten Hausunterricht. Die Erziehung und Bildung seines Sohnes leitete der Vater selbst. ...

Матнни яхшироқ тушуниш учун суз ва иборалар таржимаси алохида тайёрланган карточкаларга ёзилиб, ҳар бири маълум бир талабага берилса, талабалар томонидан сўзлар ва ибораларнинг немисчаси ва ўзбек тилига таржимаси талаффуз килинса, ушбу сўзларнинг маъносини талабалар тезроқ ва осонроқ тушуниб етадилар. Шунингдек, ушбу матнга саволлар қуйиш ва уларга туғри жавоблар топишни ташкил этиш ҳам яхши натижалар бериши мумкин. Матнга қуйидагича саволлар тузиш тавсия этилади:

1. Wann und wo wurde J.W.Goethe geboren?
2. Was war sein Vater?
3. Was war seine Mutter?
4. Welchen Hausunterricht erhielt Goethe?
5. Was leitete der Vater selbst?

Таъкидлаш керакки, талабаларнинг ушбу саволларга жавоблари ўқитувчи томонидан кузатиб борилиши лозим, талабаларнинг хато-камчиликлари изчиллик билан тузатилиб борилиши талаб этилади.

Кейинги дарсларда талабаларнинг билим даражаси ва тайёргарлигига қараб вазифалар, савол ва топшириқлар мураккаблашиб боради, матнлар ҳажми ва мазмуни жихатидан катталашиб ва қийинлашиб боради. Дарс жараёнида ва дарсдан ташқари машғулотларда Германия ҳақидаги материаллардан фойдаланиш талабаларда дустлик, биродарлик, ўзаро ҳамкорлик қилиш каби ижобий ғазилатларни тарбиялашга хизмат қилади.

Ана шу тариқа ташкил этилган дарс жараёнида талабаларнинг чет тилига булган қизиқишлари ортиб боради, уларда мазкур соҳада мустақил ишлаш малака ҳамда қўникмалари шаклланиб, такомиллашиб боради. Бу машғулотларни изчил давом эттириш талабаларда чет тилида нутқий мулоқотни ривожлантиришга, уларда нутқ маданиятини тарбиялашга хизмат қилади. Юқорида билдирилган фикр-мулоҳазалардан шундай хулоса келиб чиқадики, талаба чет тилини мукамалроқ ўрганишга ва ўз фикрини бемалолроқ ифодалашга ҳаракат қилади. Бунда ўқитувчи интернет маълумотларидан ҳам кенг фойдаланиб, ўз касбий малакаси ва тажрибасига таянган ҳолда, янги интерфаол усуллардан тўлароқ фойдаланса дарснинг самаралароқ бўлишига замин яратилади.

Адабиётлар

1. Admoni W. Der deutsche Sprachbau. М. - Л., Изд-во "Просвещение" 1966.-284с.
2. Бушуй А.М. Язык и действительность.- Ташкент: Фан, 2005
3. Мухин А.М. Структура предложения и их модели. Л., 1966.-196с.
4. Сафаров Ш. Социоллингвистика ва хорижий тил таълими. Мулоқот шакллари ва хорижий тилларга ўргатиш. Самарқанд 2002.89-бет.

Б.Б. Одилов (СамДЧТИ)

УЮШГАН ҚЎШМА ГАПНИНГ СИНТАКТИК ТАБИАТИНИ ЎРГАНИШ МАСАЛАСИ ҲАҚИДА

Уюшган қўшма гапнинг синтактик табиати тилшуносларни узоқ даврдан буён қизиқтириб келмоқда. Ушбу масала олимлар томонидан берилган таърифларда турли-туманлиги билан ажралиб туради.

«Қисмлари бириктирувчи тенг боғловчилар воситасида бирикадиган гаплар уюшган қўшма гаплардир» (Грамматика, 1970:654).

«Лингвистик атамалар луғати»да уюшган қўшма гап умуман қўшма гапларнинг бир тури сифатида қаралиб, «ўзаро бирикаётган бирликларнинг синтактик жиҳатдан «тенг ҳуқуқлилиги» ва ушбу бирликларнинг ритмик жиҳатдан жуфтлашувига қарамасдан мазмун

жиҳатдан ўта яқин муносабатга киришиши ҳамда қисман ўз мустақиллигини сақлаши» қайд қилинган (Ахманова, 1969:429).

Юқорида билдирилган фикрлардан кўриниб турибдики, уюшган қўшма гап синтаксис тизимининг ўзига хос бирлиги сифатида намоён бўлади. Унинг табиати структуравий ва мазмуний бутунлик асосида шаклланади. Уюшиш ҳодисаси алоҳида бирликларнинг ягона таркибда бирикишини тақозо этганидек, қўшма гап структурасида ҳам икки ёки ундан ортиқ содда гаплар, предикатив қурилмалар ўзаро бирикадилар. Энг асосийси – ушбу бирикиш кўпроқ динамик хусусиятга эга бўлиб, у нутқий мулоқот жараёнида юзага келади. Шу сабабли, биз ушбу мақолада уюшган қўшма гапнинг лисоний моҳиятини синтактик қолипнинг мулоқот муҳитида нутқий фаоллашуви, бажараётган коммуникатив вазифасига нисбатан аниқламоқликни лозим деб билдик. Бундан ташқари, уюшган қўшма гапнинг тизимий ва мазмун белгиларининг фаоллашув шакллари ҳамда воситаларини аниқлаш вазифаси синтактик тузилмалар таркиб топишини таъминловчи синтактик алоқалар турларини фарқлашни талаб қилади.

Умуман, қўшма гапларнинг уюшган ва эргашган турлари ҳамда айрим структуравий турларини фарқлашда боғловчиларнинг маъноси ва вазифасига эътибор бериш аъъанага айланган. Худди шу Оврупа тилшунослигига хос бўлган аъъана ўзбек тилшунослигида ҳам давом эттирилди ва тадқиқотчилар қўшма гаплар таснифида, биринчи навбатда, боғловчиларнинг бор ёки йўқлигига асосланиб таҳлил этиб келишди (Абдраҳмонов, 1964; Асқарова, 1972; Ғуломов, Асқарова, 1987 ва бошқалар). Кейинги йилларда қўшма гап структураси ва мазмунига, унинг таснифий белгиларига бошқа йўсинда, яъни систем тилшунослик тамойиллари асосида ёндашиш кенг ўрин олаётганлиги сезилади. (Бердиалиев, 1989; Бердиалиев, 1990; Сайфуллаева, 1994).

Албатта, келтирилган таърифлар уюшган қўшма гапларнинг барча асосий ва муҳим хусусиятларини қамраб ололмайди. Аммо тадқиқотчилар ўз таърифларида қўшма гапга хос белгиларни умумлаштиришга ҳаракат қилганлар. Бу белгилар қаторига қуйидагилар киради: 1) структуравий ва семантик бирикиш; 2) қисмларнинг тенглиги ва нисбатан мустақиллиги; 3) қисмларнинг ўзаро ўрин алмашиши; 4) қисмларнинг боғловчилар воситасида бирикиши; 5) қисмлар ўртасида фақат уюшаётган гаплар учун хос бўлган муносабатнинг мавжудлиги; 6) интонацион шаклга эга бўлиши.

Аслида уюшган гапларни тадқиқ қилиш аъъанаси ҳам худди шу белгиларни аниқлаш билан боғлиқ ҳолда маълум йўналишларда ривожланиб келмоқда. Булардан қуйидагиларни эслатмоқчимиз:

- Уюшган қўшма тузилмаларнинг гап ҳодисасига муносабати: қўшма гап қисмлари гапнинг грамматик хусусиятларига эгами? Қўшма гап қисмлари гапми ёки бошқа бир синтактик ҳодисами?
- Уюшган ва эргаш қўшма гапларни фарқлаш мезонлари: уюшган гап қисмларининг ўзаро мутаносиблиги; тенг боғловчиларнинг гаплар билан бир қаторда гап бўлақларини бир тузилма таркибда бириктириш қобилияти.
- Уюшган қўшма гапларни тизимлаштириш: уларни структуравий ва семантик гуруҳларга тақсимлаш тамойиллари; боғловчили ва боғловчисиз қўшма гаплар муносабати; қўшма гапнинг фонологик белгилари ва ҳоказо.

Уюшиқ қўшма гапларнинг барча грамматик хусусиятлари ва улар атрофидаги мунозаралар ҳақида ушбу мақолада батафсил тўхталишнинг иложи йўқлиги сабабли (уларнинг кўпчилиги илмий адабиётда аллақачон кўп марталаб муҳокама қилинган) уларнинг биз танлаган мавзуга бевосита алоқадор томонлари ҳақида айрим мулоҳазаларни билдиришга ҳаракат қиламиз.

Қўшма гап таркибда икки ёки ундан ортиқ содда гапларнинг бирикиши асосида ягона структуравий ва мазмуний бутунлик ҳосил бўлиши ўрганилаётган тузилмаларнинг асосий белгиси сифатида қаралади. Дастлабки қарашда бу фикр ҳеч қандай мунозарага ўрин қолдирмайди, чунки шундай бутунлик бўлмаганда, қўшма гапни мустақил синтактик бирлик сифатида таърифлашга имкон топа олмасдик. Аммо бундай бутунлик қай йўсинда юзага

келади ва уни қандай изоҳлаш мумкин, деган савол ҳануз ўз жавобини кутмоқда. Бу борадаги мунозара, асосан, қўшма гапнинг статик (турғун) ва ҳаракатдаги (динамик) тузилишини фарқлаш билан боғлиқдир.

В.А.Белошапкова қўшма гап икки ўзига хос грамматик хусусиятга эга эканлигини қайд қилиб, унда икки турдаги структура (статик ва динамик) бирикишини кўрсатади. Бу ерда турғун структура икки ёки ундан ортиқ предикатив қурилмани ўз ичига олса, динамик ёки коммуникатив структура ягонадир (Белошапкова, 1967:16). Бошқа тадқиқотчилар қўшма гап таърифига коммуникатив бўлакнинг киритилишини ёкламайдилар, чунки бу ҳолда қўшма гапнинг шакл томондан икки предикатив тузилма, функция жиҳатдан эса ягона гап тарзида қаралиши кишида унчалик ишонч ҳосил қилмайди. Бундай қараш, сўзсиз, «грамматик бирликнинг структураси ва унинг қўлланиши ўртасидаги тизимий ўзаро муносабат ва мутаносибликни тамоман бир-биридан ажратиб қўяди» (Кручинина, 1973:116).

Бизнингча, қўшма гапнинг предикативликда ифода қилинадиган статик ва мулоқотда намоён бўладиган коммуникатив жиҳатларини қарама-қарши қўйиш тил ва нутқ тизимини ўта даражада қарама-қарши қўйиш анъанаси билан боғлиқдир. Маълумки, структурал тилшуносликда ҳукмрон бўлган таълимотга биноан (Неъматов, 1993), тил тизими статик ҳолатда бўлиши, унинг бирликлари доимо зот (инвариант) кўринишда бўлиб, айрим парадигматик қаторлар тузиши эътироф қилинади. Нутқ эса, аксинча, лисоний бирликларнинг фаоллашуви, маълум қолипларнинг аниқ материал билан тўлдирилишини акс эттирувчи фаолият сифатида қаралади. Энг ачинарлиси, «нутқ» қобиғига нисбатан «тизим» тушунчаси ўта эҳтиёткорлик билан қўлланилади. Ҳолбуки, нутқий фаолият ва нутқий мулоқот барча тизимий хоссаларга эга эканлиги аллақачон ўз тасдиғини топган воқелиқдир (Сафаров, 2003).

Ҳақиқатдан ҳам, агарда қўшма гап барча бошқа лисоний бирликлар қатори тугал семиотик белги сифатида қараладиган бўлса (Черемесина, 1981:4), унда предикатив ва коммуникатив хусусиятларни тамоман зид ҳодисалар кўринишида талқин қилиш мумкин эмас. Аксинча, бу хусусиятлар мураккаб семиотик белги бўлган қўшма гапнинг «икки томонлама»лигини таъминловчи, унинг лисоний моҳиятини ифодаловчи ва ифодаланмишларнинг изчил муносабатларида намоён бўлишини кўрсатувчи хусусиятлардир. Шунга кўра, синтактик қолип ва унинг фаоллашувига асосланган қўшма гап таърифини ушбу ҳодисанинг айнан тизимий табиатини акс эттирадиган таъриф деб ҳисоблаймиз. Зеро, қўшма гап таркибида предикатив қурилмалар маълум грамматик шаклларда, маълум муҳитда мулоқот бирлиги сифатида хизмат қилиш учун бирикади. Балки, Е.Н.Ширяев эслатганидек, қўшма гап таркибидаги шаклни «грамматик форма» атамаси билан белгилаб бўлмас (Ширяев, 1986:14) (чунки предикатив тузилмалар бирикиши ҳар доим ҳам аниқ бир грамматик тус олавермайди), лекин, улар ўртасида маълум турдаги синтактик муносабат юзага келишини инкор қилиб бўлмайди. Синтактик муносабат бўлмаганда, ягона тузилма – қўшма гапнинг ўзи ҳам ҳосил бўлмас эди.

Тилшунослар томонидан ажратиб келинаётган уюшган қўшма гап қисмларининг тенглиги ва мустақиллиги белгиси кўплаб эътирозларга сабаб бўлади. Бу эътироз, ўз навбатида, уюшган қўшма гапнинг ўзи том маънода «гап» тушунчаси моҳияти талабларига тўлиқ жавоб бера олмаслиги ҳақидаги фикрларнинг туғилишига омил бўлмоқда. Лекин қўшма гап мустақил синтактик қурилма сифатида юзага келар экан, унинг қисмлари мустақиллиги қисман бўлганда ҳам кучсизланишини эътироф этмасдан илож йўқ. Ўз пайтида бу тўғрида академик В.В.Виноградов гапириб ўтган эди: «Агарда уюшган қўшма гапни унинг динамик таркиб топиши жиҳатидан таҳлил қилсак, тенг бирикишнинг ҳар қандай кўринишида, фақатгина биринчи гапни мустақил деб ҳисоблашимиз мумкин; иккинчи гап структураси эса, кўп жиҳатдан биринчи гап билан бўлган муносабат ва уларни бириктирувчи алоқанинг табиатига боғлиқдир» (В.Виноградов, 1955:431).

Албатта, ушбу таъкидда ўта қатъийлик сезилиб турибди, аммо уюшган қўшма гап қисмларининг мустақиллигини тўлиғича эътироф этишга биз ҳам журъат қилолмаймиз. Одатда, бундай мустақилликни асослаш мақсадида уюшган қўшма гапларнинг мустақил

содда гапларга айланиши ёки илова бўлакка ўтиши каби ўзгартиришлар мисол қилиб келтирилади.

Масалан:

I am not a visitor and I'm not a servant → I am not a visitor. I am not a servant.

She invited him to dinner and she invited me to dinner → She invited him to dinner. She invited me to dinner.

Бу хилдаги ўзгартмалар, бирикувдаги қисмлар ўртасидаги алоқага ғавқулддаги алоқа сифатида қаралишига олиб келиши мумкинлигини унутмаслик лозим. Гап ва бошқа нутқий бирликларнинг тузилиш тартиби нафақат у ёки бу тил грамматик қоидалари, балки мулоқот мақсади, унинг бевосита кечиш шароити билан ҳам боғлиқдир. Мулоқот матнининг гаплардан ташкил топишини ҳеч ким инкор қилмайди, аммо матннинг ўзи гапни шакллантиради. Синтактик бирликлар матн таъсирида ўз кўринишини ўзгартиради, бошқача шакл олади. Г.А.Вейхман қўшма гапларни алоҳида синтактик категория сифатида эътироф этишга нисбатан эътироз билдирса ҳам, юқори даражадаги синтактик бирликлар – «синтактик бутунлик» ларнинг асосий хусусиятлари қаторига уларнинг нисбатан йиғиқлиги, бир бутунлиги, қолиплаганлиги ва қисмларнинг ўзаро боғлиқлигини киритади (Вейхман, 1981:36).

Анъанага мувофиқ, уюшган қўшма гап структураси табиатан бир бутун тузилма сифатида қаралади. У ягона бутунлик сифатида талқин қилинганда, биринчи қисмнинг шакли кўпинча иккинчи қисм таъсирида юзага келишини тилшунослар аллақачон сезишган. Бундай ўзаро тақозолик маълум турдаги грамматик воситалар қўлланилишида ўз ифодасини топиши мумкин. Масалан, уюшган қўшма гапларнинг шаклланишида предикатив бўлакларнинг замон формалари мослашуви муҳим вазифа ўтайди:

Erik spent half his time in the library, but occasionally he liked to work on the front port.

Уюшган қўшма гапларнинг иккинчи қисмида қўлланиладиган олмош ва турли хил киритма сўзлар, юкламалар бирикаётган гаплар ўртасидаги мустақкам муносабатга ишора қилиши билан бир қаторда, уларнинг грамматик маъноларини белгилаш учун ҳам хизмат қилади:

I was out with you young lady and we were pulling to Sonning.

Кўпгина ҳолларда биринчи қисмдаги бўлак иккинчисида аниқлаштирилган ҳолда такрорланиб туриши кузатилади:

The bosses only recognized strength and the strength of the unions had to be demonstrated in many battles.

Келтирилган мисолларнинг гувоҳлик беришича, уюшган қўшма гаплар таркибидаги бирикиш ўзига хос мазмуний муносабатлар асосида юзага келиб, маълум турдаги воситалар, грамматик кўрсаткичлар мажмуасига эга.

Уюшган қўшма гапларнинг яна бир шаклий кўрсаткичи – тенг боғловчиларнинг қўлланилишидир. Боғловчининг гап структурасида бажарадиган вазифаси, унинг грамматик белгилари орасидаги ўрни алоҳидадир. Маълумки, уюшаётган гаплар бирикишида восита хизматини ўтовчи боғловчининг тузилмадаги ўрни доимийдир, бироқ у тузилманинг бирор-бир қисми билан қоришиб кетмайди. Боғловчи шаклан иккинчи қисм предикациясини бошлаб беради ва бу билан ушбу қисм биринчисининг давоми эканлигини, грамматик жиҳатдан шакллантирувчи восита вазифасини ўташини кўрсатади.

Боғловчисиз уюшган қўшма гапларнинг мазмуний хусусиятлари ҳақида гапирганда «ушбу турдаги структуралар боғловчили қўшма гапларнинг айнан муқобили » деган анъанавий фикрдан воз кечиш пайти келганлигини уқтирмакчимиз. Тил тизимида тўлиқ муқобиллик ҳодисаси кам учрайдиган воқелик эканлигига суяниб айтмакчимизки, боғловчисиз қўшма гаплар асосий ҳолларда мустақил мазмун ва кўринишга эга бўлган қўшма гаплар турларини ташкил қилади ҳамда улар боғловчили гапларни матнда айнан такрорламайди.

Хуллас, уюшган қўшма гаплар маълум кўринишдаги структуравий белгиларга эгадир. Уларнинг фаоллашув шакллари ва воситаларини аниқлаш учун синтактик бирликлар

курилиши заминида юзага келадиган синтактик алоқалар моҳиятини таҳлил қилиш ва шу йўсинда уюшган қўшма гапларнинг семантик гуруҳларини фарқлаш тамойилларини танлаб олишга эҳтиёж туғилади.

Шундай қилиб, уюшган қўшма гапларни тур ва гуруҳларга ажратиш икки мезонли ёндашувни талаб қилади. Бу тузилмаларни шакл ва мазмун уйғунлигидаги мезон асосида таснифлаш уларнинг структуравий-семантик бутунлик сифатидаги талқинига мос келади.

Адабиётлар

1. Грамматика современного русского литературного языка. М.: Наука, 1970. – 478 с.
2. Словар лингвистических терминов. М.: Издательство “Советская энциклопедия”, 1969.- 606 с.
3. Абдурахмонов Ғ. Қўшма гап синтаксиси. Т.: ЎзФА, нашр, 1964. – 246 б.
4. Асқарова М., Абдурахмонов Ҳ. Ўзбек тили грамматикасидан практикум. Т.: Ўқитувчи, 1972. – 256 б.
5. Ғуломов А., Асқарова М. Ҳозирги ўзбек адабий тили. Синтаксис. – Тошкент: Ўқитувчи, 1987. – 225 б.
6. Бердалиев А. Ўзбек тилида омоним модели эргаш гапли қўшма гаплар. Т.: Фан, 1990. – 111 б.
7. Бердалиев А. Эргаш гапли қўшма гап конструкцияларида семантик-сигнификатив парадигматика. – Т.: Фан, 1989. – 107 б.
8. Сайфуллаева Р. Ҳозирги ўзбек тилида қўшма гапларнинг формал-функционал талқини. Т.: Фан, 1994. – 357 с.
9. Сайфуллаева Р. Ҳозирги ўзбек тилида қўшма гапларнинг формал-функционал талқини. Т.: Фан, 1994. – 357 с.
10. Кручинина М.Н. Некоторые тенденции развития современной теории сложного предложения // Вопросы языкознания. 1973, №2. – С.19-26.
11. Неъматов Ҳ. Тажалли тасаввуф билиш назарияси ва тилшуносликда синтаксисни ўрганиш масалалари // Ўзбек тили ва адабиёти, 1993, № 2-сон. – 27-30 б.
12. Сафаров Ш. Гап қурилиши: лингвистик таҳлил ва лингводидактика // Филология масалалари. – Т., 2003, 3/4. 51-53 б.
13. Черемесина М.И. Сложные предложения как знак языка // Синтаксис алтайских и европейских языков. Новосибирск: Наука, 1981. – С.3-36.
14. Ширяев Е.Н. Бессюные сложные предложения в русском языке. М.: Наука, 1986. – 223 с.
15. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения // Вопросы грамматического строя. М.: Учпедгиз, 1955. – С.5-17.
16. Вейхман Г.А. Высшие синтаксические единицы (на материале современного английского языка). Автореф. дисс...филол. наук. – М.: ИЯАН, 1981. – 39 с.

К.С. Ахмедова (НУУз)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР

Основной целью обучения иностранному языку в школе является развитие способности школьника к обучению на иностранном языке. Важным является развитие у учащихся общеязыковых, интеллектуальных, познавательных способностей, психических процессов, лежащих в основе овладения иноязычным общением, а так же эмоций, чувств учащихся, их готовности к общению, культуры общения.

Первой ступенью в реализации учебной цели предмета "Иностранный язык" выступает начальная школа. Целями обучения иностранному языку в начальной школе является формирование у учащихся желания овладеть иностранным языком как средством общения и взаимодействия с другой национальной культурой и ее носителями. Задачей всего курса обучения иностранному языку в начальной школе является формирование у учащихся навыков и умений самостоятельного решения простейших коммуникативно-познавательных задач в устной речи, чтении и письме. Среди проблем, теоретически и экспериментально решаемых методикой иностранных языков, коммуникативная компетенция и способы ее достижения является одной из наиболее актуальных.

Иностранный язык как предмет, способствующий развитию коммуникативной культуры и расширяющий познавательные возможности учащихся, предлагается изучать на всех ступенях обучения в школе, включая начальную. Признается, что раннее обучение иностранному языку создает условия для ранней коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру, способствует преодолению в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения, приобщает детей к новому социальному опыту за счет расширения проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях семейно-бытового и школьного общения, формирует у учащихся готовность и способность к общению на иностранном языке с учетом их речевых возможностей и потребностей.

Одно из условий успешного общения на иностранном языке на доступном детям уровне - качественно сформированные лексические навыки, являющиеся важным компонентом содержания обучения иностранному языку.

Практика показывает, что примерно к середине обучения в начальной школе встает проблема повышения эффективности обучения лексике. Это вызвано тем, что у учащихся накапливается определенный лексический запас, им становится все труднее запоминать новые слова и сохранять их в памяти. Начинается процесс забывания лексических единиц. В связи с этим страдает качество речи (как устной, так и письменной), так как оно находится в прямой зависимости от сформированности лексических навыков. Кроме того, расширяющийся круг ситуаций общения требует большего объема лексических единиц и более прочных лексических навыков.

Таким образом, нарастает необходимость увеличения словаря учащихся, более качественного запоминания и сохранения лексических единиц в памяти каждого учащегося и организации более интенсивной тренировки в их употреблении для создания учащимися самостоятельных речевых произведений.

Поиски решения этой проблемы показывают, что вопросы обучения лексике в разные периоды развития методики обучения иностранным языкам рассматривались многими исследователями, такими как Л.В. Банкевич, Б.В. Беляев, М.А. Бурлаков, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, С.В. Калинина, Ю.И. Коваленко, М.С. Латушкина, Е.Л. Товма, Н.С. Шебеко, Л.З. Якушина. В некоторых работах, посвященных обучению иностранному языку в начальной школе, вопросы обучения лексике затрагивались попутно, в русле исследования других проблем (например, в работах Н.В. Добрыниной, Е.И. Негневицкой, Н.Т. Оганесян и др.). Однако до сих пор не было специальных теоретических работ, посвященных формированию лексических навыков у младших школьников, в том числе с использованием современных средств обучения, которые позволяют интенсифицировать этот процесс обучения иностранным языкам в младших классах необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать и обобщить лингвистическую и психолого-педагогическую литературу по исследованию приемов обучения английскому языку во втором классе в рамках межъязыковой и межкультурной коммуникации;
- охарактеризовать перевод как средство межъязыковой и межкультурной коммуникации;
- выявить уровень качества знаний по английскому языку учащихся второго класса;

- разработать программу обучения английскому языку в рамках межкультурной и межкультурной коммуникации;
- провести психолого-педагогический эксперимент;
- провести качественный и количественный анализ полученных данных.

Необходимо уделить внимание уточнению типологии лингвистических трудностей, испытываемых младшими школьниками в процессе формирования у них лексических навыков; изучению теоретических основ системы лексических упражнений с учетом операционной структуры лексического навыка и методической последовательности этапов его формирования.

Решив эти задачи можно применять компьютерную программу для обучения лексической стороне речи в начальной школе; для создания системы лексических упражнений, которая может быть использована при обучении младших школьников лексике как с помощью компьютерной программы, так и (при некоторой коррекции) без нее; для отбора упражнений согласно этапам формирования лексического навыка и адаптации к компьютерной программе некоторых типов существующих лексических упражнений с учетом возрастных особенностей младших школьников; для разработки методических рекомендаций по использованию созданной обучающе-контролирующей компьютерной программы.

И.А. Сиддикова (НУУз)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ

Ориентация университетского образования на социальный заказ нашего общества в период экономических и политических преобразований закономерно соотносится, с одной стороны, с тенденцией фундаментальности, с другой - со стремлением университетов предложить наиболее актуальный спектр практической профессиональной подготовки, отвечающей как международным стандартам, так и насущным потребностям современной школы и основным направлениям ее развития в Узбекистане.

Для формирования современного подхода к обучению иностранным языкам опыт координации обеих тенденций в системе академического университетского образования оказывается сверхценным, поскольку обеспечивает междисциплинарный характер целевых установок в решении конкретных методических и дидактических задач при изучении иностранных языков. Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языкам всегда была одной из актуальных проблем образования в Узбекистане. Однако в последнее десятилетие она не только приобретает качественно новые параметры в аспекте диалога культур, но и определяется в соответствии с эволюционным развитием целей обучения иностранным языкам, прошедшим в новых условиях путь от единой цели - к их многообразию, от политизированных целей - к целям общечеловеческим, "открывающим гуманистические идеалы"(1), которые, в свою очередь, оказываются соотносимыми с "разрастанием и со все большим осмыслением всеобщности гуманитарного мышления" (2).

Проблема обучения иностранным языкам требует системного анализа речемыслительной деятельности с психолингвистических, лингвистических, психологических позиций. Современные ответы на вопросы, чему учить и как учить, методика и дидактика обучения иностранным языкам ищет, основываясь на исследованиях, анализирующих соотношение языка, речи и мышления, мышления и коммуникации, коммуникативного и когнитивного в речи и т.д. (3). В настоящее время резко возрастает интерес к проблемам этнопсихолингвистического уровня, рассматривающим язык как отображение социокультурной реальности(4), что соответственно делает необходимым изучение

целостной картины мира, присутствующей в культурной традиции как своего, так и изучаемого народа, и логически подводит к исследованию ментальности, восходящей к бессознательным глубинам психики (5).

В дискуссиях нынешнего столетия задача понимания и продуцирования иноязычного высказывания трактуется как следствие разных подходов к расстановке акцентов в исследовании межкультурного диалога: на системные аспекты, проникновение в глубины иноязычного мышления.

Как видно из вышесказанного, уже в обсуждении того, чему учить - языку или речевым действиям - поднимаются как фундаментальные проблемы общей теории обучения, так и не менее фундаментальные проблемы психологии и психолингвистики. Любой профессиональный педагог аргументировано объяснит, что параметры конечного результата - понимать и продуцировать; иноязычное высказывание, и, соответственно, определит содержание и формы той или иной системы преподавания в зависимости от конкретной целеустановки. Однако на практике подобная формулировка не, только не снимает проблему, но и обостряет ее. Что означает понимание? А продуцирование иноязычного высказывания?

Чтобы найти ответ на эти и другие подобные вопросы, необходимо обратиться к рассмотрению психологии познания, психологии взаимоотношения речи и мышления, проблемы регуляции речевой и познавательной деятельности, а также многим другим, на данном этапе весьма неоднозначным общепсихологическим проблемам.

Современные методы обучения иностранным языкам явно или неявно опираются на то положение, что язык, который нужно усвоить, представляет собой некую систему категорий, значений, понятий и т.п., освоение которой непосредственно связано с характером взаимодействия с системой родного языка. Совершенно очевидно, что для решения вопроса о взаимопроникновении и сосуществовании родного и неродного языков целесообразно изучить проблему репрезентации информации.

Основываясь на гипотезе о том, что информация, которой мы владеем, представляет собой многоуровневую иерархию значений разной степени обобщенности, можно проанализировать роль ассоциативного уровня в речемыслительной деятельности. Современная психологическая наука позволяет предположить, что в основе рассматриваемой иерархической пирамиды лежат ассоциации. При этом ассоциация определяется как произвольная психическая активность. Тот факт, что ассоциация является фундаментальной формой, дает основания говорить об универсальности ее характера, психической деятельности людей разного возраста, национальности, профессиональной принадлежности, социального статуса.

Ассоциативные связи лежат в основе мышления, памяти, творчества, воображения и т.д. Следовательно, какая-то часть психической деятельности обусловлена тем, что слова: категории, признаки, концепты -соединяются и взаимодействуют помимо сознания человека. В частности, при проведении ассоциативного эксперимента, как указывает В.Ф.Петренко, существует возможность выделения и некоторых неосознаваемых компонентов значения, поскольку испытуемые работают со значением в "режиме употребления"(6). Продолжая рассуждения в этом направлении, можно сказать, что каждое слово всегда связано с несколькими другими ассоциативными связями, которые могут быть проанализированы как в парадигматическом, так и синтагматическом плане, отражающем отношения в языке и речи. Данная априорная связанность может быть положена в основу современного метода изучения иностранных языков и обучения межкультурному диалогу.

Ассоциативный эксперимент является одним из первых этапов запланированного исследования, в котором одновременно могут принимать участие соответствующие факультеты зарубежных университетов-партнеров других стран.

Общий экспериментальный корпус стимулов должен быть выделен на основе единой методики для всех участников исследования. На каждый из предложенных слов-стимулов испытуемые должны дать не более трех вербальных ответов.

Общеизвестно, что характер ассоциаций зависит от возраста, пола, образовательного уровня, социального статуса, профессии испытуемого. Именно эти параметры и быть заложены в основу классификационных характеристик при обработке полученного материала. Помимо количественного фактора при интерпретации результатов используемая методика позволяет одновременно учитывать качественные признаки ассоциативных связей по сходству, смежности, противоположности и др. Следует также отметить, что проведенный эксперимент позволяет выделить достаточно большое количество речевых штампов и клише.

Проведенное исследование, откроет новые возможности лингвистического, психологического, психолингвистического анализа как одного из фундаментальных уровней отражения действительности. Качественная и количественная интерпретация данных эксперимента позволит не только изучить "ассоциативно-вербальную сеть", которая отражает организацию языковой способности человека(7), но и сделать попытку охарактеризовать ассоциативную зону - семантическое поле личности и перейти к этнопсихолингвистическому описанию основ взаимопонимания в межкультурном общении.

Национальное своеобразие, - как считает Д.С.Лихачев, - сближает нации, а не разъединяет их. Мыotropиваемся к другим народам, чтобы увидеть их индивидуальность, "непохожесть" и в этой "непохожести" увидеть верную красоту"(8).Открыть это своеобразие и учесть его в практике преподавания и обучения иностранному языку - одна из важнейших задач современного подхода, основанного на психолингвистическом исследовании диалога языков и культур.

Литература

17. Вайсбург М.Л. Цели обучения иностранным языкам и журнал "Иностранные языки в школе" // Иностранные языки в школе. 1994. N 6. С. 12-13.
18. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1990. С.382.
19. Психолингвистика.М.,1984.С.5-7
20. Леонтьев А.А. Язык не должен быть "чужим" // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996. С. 44.
21. Гуревич П.С. Ментальность как тип культуры // Культурология. М., 1996. С. 245.
22. Петренко В.Ф.Психосемантика сознания. М.,1988.С.49.
23. Караулов Ю.Н.Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I / Ю.Н.Караулов, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева, Г.А.Черкасова. М., 1994. С.193.1
24. Лихачев Д.С. Раздумья. М., 1991. С.287.

Н.Х. Валиева, Г.З. Имомова (ЎзМУ)

ИККИНЧИ ЧЕТ ТИЛИНИ ЎРГАНИШГА ЯНГИЧА НАЗАР

Ўзбекистон Республикасининг мустақиллиги шарофати билан талаба ёшлар ўз олий ўқув даргоҳларида мутахассисликка оид фанлари билан бир қаторда турли хил чет давлатларнинг тилларини ўрганиш имконига эга бўлдилар. Шу жумладан, Ўзбекистон Миллий Университети Хорижий филология факультетида асосий чет тили фани (немис ёки француз) бўлган талабаларга иккинчи чет тили, яъни инглиз тили фани ўқув дастурига киритилган.

Иккинчи чет тилини талабаларга ўргатишдан асосий мақсад ўзларининг фикр ва мулоҳазаларини нафақат биргина чет давлат тилида, балки икки ёки ундан ортиқ чет тилида

эркин ифодалай олишларига эришиш, ҳамда уларга илмий изланиш олиб боришларида хорижий давлатларида чоп этилган газета ва мутахассисликка оид журналлар билан танишиш ва унумли фойдаланиш имконини яратишдадир.

Ҳақиқий чет элликлар билан дарс вақтида суҳбат куриш имкони анча мураккаб масала бўлгани учун ўқитувчи талабаларга дарс жараёнида асосий таянч бўлиши билан бирга чет тилидаги замонавий хорижий материаллардан унумли фойдаланиш ва интерфаол усулларни моҳирона қўллаш мақсадга мувофиқ бўлар эди деб ҳисоблаймиз.

Дарс давомида берилган янги сўзларни мустаҳкамлаш мақсадида қуйидаги интерфаол усуллардан фойдаланиш мумкин:

- Ўқитувчи битта талабани доскага орқа қилиб стулга ўтказди. Иккинчи талабани доскага чиқаради ва у талаба мавзуга оид бирон бир сўзни доскага ёзиши ёки ўша сўзни расмини чизиши керак бўлади. У чизган расмни ёки сўзни ўтирган талабалар доскага орқа билан ўтирган талабага ўрганилаётган чет тилида изоҳини тушинтириб беришга ҳаракат қиладилар. Талабалар айтиб ўтган изоҳлардан фойдаланиб, доскага орқа қилиб ўтирган талаба доскага қандай сўз ёзилганини топиши керак бўлади. Бу жараён натижасида талабаларнинг сўзларни тўғри ёзиш, тўғри талаффуз этиш, гапириш ва тинглаш қобилиятлари ва кўникмалари шаклланиб боради. Масалан, “library” (кутубхона) сузини олсак, талабалар бу сўзга турлича изоҳ беришлари мумкин.

1. It is a building, where we can sit and read various books or take them home.

2. There are a lot of books in it

3. It is very silent there.

Юқоридаги изоҳлардан фойдаланиб сўз топилади. Сўнг доскага ёзилган сўзнинг ёзилиши текширилади. Сўзнинг транскрипцияси ўргатилади.

- Интерфаол усуллардан яна бири талабаларнинг жуфтликда ишлашидир. Талабаларга битта матн берилади. Жуфтликдаги ҳар бир талабанинг матнида гапларнинг ҳар хил бўлаклари тушириб қолдирилган бўлади. Уларнинг вазифаси шу тушириб қолдирилган гап бўлакларига савол бериш, матнда тушириб қолдирилган сўзларни топиш, матнни тўлиқ шаклга келтириш ва уни таржима қилишдан иборат. Биргина шу усул орқали талабалар ёзиш, ўқиш, эшитиш кўникмаларини оширадилар ва шу билан бирга ўзларининг хатоларини ўзаро тўғирлашни ва олдиларига қўйилган вазифаларини биргаликда тўлиқ бажаришни ўрганадилар. Бундан мақсад матндаги тушириб қолдирилган сўзларга савол бериш орқали грамматикага оид бўлган “Савол турлари” (Types of questions) мавзусини мусахкамлашдир.

Ўз тажрибамиздан келиб чиққан ҳолда, ҳулоса қилиб шуни таъкидлашимиз мумкинки, юқорида зикр этиб ўтилган интерфаол усуллардан фойдаланиш иккинчи чет тилини ўрганувчи учинчи босқич талабаларида яхши натижа берди.

Ҳаммамизга маълумки, иккинчи чет тилини ўргатишда дарс жараёнида тилнинг грамматикаси ва лексикасига асосий эътибор берилади. Шуни назарда тутган ҳолда, ўқитувчи дарс жараёнида қуйида келтирилган бир қатор эслатмаларга амал қилишини мақсадга мувофиқ бўлади деб ҳисоблаймиз:

1. Талабалар матндаги гапларни таҳлил қилиш асосида янги мавзунини ўзлари тушинишга ҳаракат қилишлари керак.
2. Матн мавзуга мос ва қизиқарли бўлиши керак.
3. Асосий урғу грамматиканинг гап маъносини ўзгартиришдаги таъсир доираси қай даражада муҳим аҳамиятга эга эканлигига қаратилиши лозим.
4. Талабалар янги мавзуга оид машқларни етарли даражада бажаришлари лозим.
5. Дарс материалларининг тайёрланиши содда ва тушунарли равишда бўлиши, шу билан бирга ўқитувчи дарс вақтидан унумли фойдаланиши керак.

О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Лингвистические основы обучения иноязычному обучению были объектом исследования многих лингвистов и методистов. Создание оптимальной методики обучения иноязычному произношению требует знания существующих фонологических теорий, а также психологию восприятия высказывания.

Среди фонологических теорий особенно полезными для методики обучения английскому произношению являются концепции видных русских лингвистов проф. В.А. Васильева и проф. Г.П. Торсуева, последний предложил принцип константности и вариативности фонетической системы. На основе указанных фонологических теорий, используя подходы английских ученых проф. Д. Джоунза и проф. А.С. Гимсона, свою фонологическую концепцию предложил проф. А.А. Абдуазизов, которая исходит из сравнительно-типологического анализа сегментных и просодических средств английского и узбекского языков. Обучение английскому произношению в узбекской аудитории приобрело новое содержание и изменило способы и приёмы обучения, отходя от сугубо фонетического подхода к данной проблеме, больше стали обращать внимание на использование результатов теоретической и типологической фонологии к методике преподавания иноязычному произношению.

Использование различных подходов обучению иностранным языкам, таких как лингвистический, методический, психологический, социокультурный, страноведческий, которые взаимодополняют друг-друга, не могут дать положительные результаты если не будут учтены сфера и ситуация общения, правила речевого этикета и паралингвистические средства английского языка.

Лингвострановедческий подход предполагает обучение английскому произношению в его национальных литературных вариантах в Великобритании и США, а также в Австралии, Канаде, Новой Зеландии и Южно-Африканской Республике, о последних очень мало известно студентам и даже преподавателям. Хотя по фонологии общенационального английского инварианта, которую называют «Интернациональным английским языком» (EIL - English as an International language) в связи с обучением его произношению представителей различных наций и языков выпущено специальное учебное пособие по Оксфордской серии прикладной лингвистики⁴, однако оно представляется прогнозированием допускаемых произносительных ошибок изучающих. На основе сопоставления многих языков научно обоснованную методическую прогнозированию предлагал проф. В.Д. Аракин.⁵

В выпускных курсах, особенно в магистратуре необходимо объяснить студентам теоретические и практические вопросы фонетики и фонологии английского языка, учитывая особенности произношения национальных литературных вариантов английского языка. Формирование и развитие произносительных навыков и прочных знаний студентов по фонетике и фонологии способствует теоретической и практической их подготовки по лингвистике и методике преподавания иностранных языков.

Литература

1. Васильев В.А. Обучение английскому произношению в средней школе. М. Просвещение, 1979, 144 с. Рецензия Абдуазизова А.А. на эту книгу: Иностранные языки в школе. М., 1980, №5, - с. 82-85.
2. Торсуев Г.П. Константность и вариативность в фонетической системе (на материале английского языка). М. Наука, 1977, 125 с.
3. Aduazizov A.A. English Phonetics. A Theoretical Course. 3-ed revised edition. Tashkent, Musiqa, 2007. 256 p.

4. Jenkins J. The Phonology of English as an International Language. Oxford University Press, 2005, 259 p.
5. Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. М. Высшая школа. 1989, 158 с.
6. См. также Абдуазизов А.А., Бушуй А.М., Бушуй Т.А., Салиева М.А., Сиддикова И.А. История лингвистической типологии. Ташкент, 2006. - с.144-150.

А.А. Таджибаева (УзГУМЯ)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЭВФЕМИЗМОВ

Связь социолингвистики, лингвопрагматики и стилистики считают не только закономерной, но и перспективной. В качестве ключевых понятий социолингвистики рассматриваются: языковой и речевой коллектив, языковая и речевая общность, комплекс ценностей, социально-коммуникативная система, статус, ролевые отношения, ролевые ожидания, социально-нормативная установка, система ценностей, социальные и индивидуальные характеристики, уместность и неуместность, адресат и адресант и т.д.

Одним из языковых воплощений ценностно-нормативных установок является наличие в словарном составе языка двух прагматически маркированных пластов, призванных не столько осуществлять референтную функцию, сколько: а) вуалировать то или иное высказывание, б) давать сугубо субъективную пейоративную оценку тому или иному фрагменту внеязыковой действительности, а именно, эвфемизмов и дисфемизмов.

Эвфемизмы, как часть картины мира экстралингвистичны по своей природе и представляют собой сложное многогранное языковое явление, имеющее три взаимосвязанных аспекта:

- социокультурный - т.е. в основе эвфемии лежат моральные и религиозные мотивы, под воздействием которых прямые наименования сакрализированных денотатов вызывают отрицательную реакцию;
- прагматический - эффект смягчения, в силу которого косвенное вторичное наименование нейтрализует отрицательные эмоции (страх, отвращение, стыд и т.д.)
- лингвистический - иносказательное обозначение явления или предмета, отмеченного негативным к нему отношением.

Как показывает анализ языкового материала, социокультурный аспект эвфемизмов включает в себя вопрос о мотивах создания эвфемизмов:

1. Стремление скрыть остроту социальных проблем, преуменьшить их, благодаря чему возможно снятие общественной напряженности и социального конфликта. К числу социальных проблем, в наибольшей степени тревожащих общество относится все, что связано с экономическим кризисом и ухудшением условий жизни, например: *redundancy* (unemployment), *optimize the labor structure*, *downsize*, *select out*, *dislocate* (to fire workers), *contribution* (tax), а также проявления социального неравенства, несправедливости, различного рода дискриминации, например: *substandard housing* (slums), *plural relations* (apartheid in South Africa).
2. Попытка закамуфлировать совершение неправовых и аморальных действий, чтобы избежать общественного осуждения: *executive action* (assassination, esp. of foreign political leaders), *discriminate deterrence* (pinpoint bombing), *pacification* (punitive operation), *collateral damage* (unintended killing of civilians).
3. Эвфемизм для субъекта политики служит средством избежать «потери лица». «Потеря лица» неизбежна при необходимости обнародовать факты, унижительные для престижа страны (потеря союзников, утрата территорий, международные санкции). Например: Б.Клинтон на вопрос о нарушениях Конституции (ложь под присягой)

признавал, что совершил некоторые неправильные действия: *I have said for a month now that I did something that was wrong.*

4. Эвфемия является способом спасти лицо адресата (прямого или косвенного) - политического субъекта с более низким статусом. Например: *developing countries* (underdeveloped countries), *undocumented persons*, ранее *noncitizens* (illegal aliens - о мексиканских иммигрантах). Межнациональные отношения являются одной из болевых точек современной жизни. В мире постоянно вспыхивают межнациональные конфликты, которые, в частности, могут быть спровоцированы необдуманными высказываниями политических деятелей. В связи с этим, вступая в коммуникацию в данной сфере, следует предельно осторожно выбирать уместные характеристики тех или иных национальных образований. Удачным примером такого подхода может послужить использование эвфемизма *entity* в значении «государственное образование». Данный эвфемизм был введен в международный обиход дипломатами на мирных переговорах в Боснии: *It's significant that the Bosnian peace negotiators were driven to adopt such a fuzzy word - however in a sort of limbo between nation and state. ... and so? In Bosnia the diplomats have awkwardly introduced a new polity (государственное образование) - entity onto the world stage (Newsweek, Nov. 1995).*
5. Эвфемизация позволяет снять ответственность за счет перераспределения вины. Рассмотрим одно из многочисленных эвфемистических обозначений понятия «бедный» - *culturally deprived* (poor). Здесь происходит переакцентирование: если в своей бедности человек может быть виноват сам, то в случае «культурного лишения» виновником становится некая внешняя сила, которая лишает человека доступа к культуре и прочим благам.

Таким образом, эвфемизм как разновидность референциальной манипуляции мотивируется предположением о том, что изменение имени может придать новые свойства денотату, т.е. как бы меняет его природу. Эвфемизацию можно рассматривать как прием устранения неприятного факта путем изменения способа его констатировать.

В прагматическом плане эвфемия связывается с нарушением максимы образа действия (четкости и ясности изложения). Эвфемизация представляет собой следующие стратегии:

1) **вуалирования** нежелательной информации, которая позволяет приглушить, сделать менее очевидным неприятные факты, привлекательность для широкой публики терминов типа *strategic interests*, *national interests* состоит в том, что они апеллируют к безусловным, высшим ценностям. В то же время они представляют собой очень удобный инструмент манипулирования, поскольку обладают настолько широким объемом значения, что ими можно замаскировать любое, самое неприглядное действие;

2) в современных языках развита тенденция **табуировать** некоторые явления, например: смерть, тяжелую болезнь, избегать упоминаний о «неприличных» предметах, о физиологических отправлениях человека. Так эвфемизм, обозначающий явление смерти характеризуется большой частотностью: *gathered to God, keel over, to rest in peace, to go to meet his/her Maker, to cross over the Great Divide, to close one's eyes, to depart this life, to join the majority и др.*;

3) в большинстве случаев в основе формирования эвфемизмов заложен принцип **вежливости**. Этот принцип сформировался на основе теоретических положений П. Грайса, который одним из первых стал выводить систему базовых постулатов или принципов общения, составляющих основу формирования норм и правил речевого поведения. Реализация принципа вежливости требует соблюдения следующего ряда максим: 1) такта; 2) великодушия; 3) одобрения; 4) скромности; 5) согласия; 6) симпатии. Все вышеперечисленные максимы в той или иной степени характерны для эвфемизмов. Однако основными из них являются максима такта и скромности, которые проявляются в случае эвфемистической замены ругательств и грубых выражений.

I ain't sleep in three nights... if you want to keep my trade, you send me over some tablets. Then bring them yourself, God damn it, *excuse my French!* Because I'm going to pieces right this minute! (Williams T. *Orpheus Descending*. Progress Publishers. Moscow. 1972. - 221p).

4) **соблюдение этикета** общения тесно связано с принципом вежливости. Этикетные эвфемизмы используются, когда говорящий избегает прямых номинаций: а) непрестижных профессий; статусов личности, свидетельствующих об ущемленности, ущербности, низком положении на общественной лестнице: *a sanitation engineer, a hydraulic specialist* (a plumber), *environmental hygienist* (a janitor), *information resource officer* (a librarian); б) эвфемизмы, заменяющие слова, которыми обозначают вредные привычки: *emotionally tired, screwed, aerated, hangover, half and half, incapable, intemperance, over-sedated, sheet in the wind, Sunday traveler* (drunk) и т.д.; в) эвфемизмы, заменяющие лексемы, которые касаются расовой и национальной проблем: *black, Afro-American (black), native American (Indian), dark-complected, dark-skinned* (of people having non-white ancestry), *melanin enriched* (of black people), *demographically correct society* (having a proportionate ratio of blacks, whites, Hispanics, etc);

5) разновидностью принципа **вежливости** как мотива эвфемизации является необходимость соблюдать дипломатический этикет:

Some of the military spoke of "*civilian impacting*" (в данном случае слово *killing* заменено эвфемизмом *impacting*).

Следует подчеркнуть, что характер сознательного воздействия на образ мира, формируемый через эвфемию, не является абсолютно произвольным, основанным лишь по воле отдельного человека и его субъективных устремлениях. Исходной позицией в этом процессе является принятая в обществе система ценностей, несоответствие которой и заставляет говорящих испытывать определенный этический дискомфорт и пытаться преодолевать его с помощью эвфемистического переименования. Употребление эвфемизма позволяет высветить «антиценности», обозначить координаты социального зла. Эвфемизируются наименования явлений, о которых мы говорить на прямую неудобно и стыдно, так как они представляют собой отход от кодекса ценностей, воплощение социальной неуместности, неприемлемости. Расшифровывая эвфемистическое высказывание и восстанавливая истинный денотат, мы одновременно расшифровываем и содержащуюся в нем импликацию.

С лингвистической точки зрения эвфемизм является косвенным обозначением предмета или явления. Эвфемизм связан с денотатом опосредованно, через первичное наименование, известное как отправителю сообщения, так и адресату. Значению эвфемизма свойственна двуплановость, т.е. одновременная реализация признаков первичного и вторичного денотатов. Обязательным условием эвфемии является установление в сознании говорящего ассоциативных связей между денотатом, прямое обозначение которого табуируется, и денотатом, с которым создается ассоциация.

Таким образом, социолингвистический подход к исследованию позволяет определить эвфемию как социально обусловленное и сложное языковое явление, в основе которого лежат ценностно-нормативные установки языкового сообщества. Воплощением ценностно-нормативных установок является социопрагматическая категория вежливости. Важнейшая роль в языковой реализации данной категории принадлежит эвфемизму, служащему социальным целям, соответствующим моделям культурного поведения принятого в обществе. Эвфемистическое переименование нацелено на преодоление определенного дискомфорта, который возникает вследствие несоответствия номинации принятой в обществе системе ценностей.

Литература

1. Ашурова Д.У. Перспективы научных исследований в свете новых направлений лингвистики // Филология масалалари. Ташкент, 2004/4. - С. 37.

2. Грайс Г. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.16. Лингвистическая прагматика. - М.: Прогресс, 1985. - С. 217-237

Б.А. Илёсов (ТерГУ)

ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ «ЗАПАДНО-ВОСТОЧНОГО ДИВАНА» ГЁТЕ

Восток всегда привлекал к себе внимание европейских философов, политиков, ученых, художников, писателей и поэтов. Давний интерес Гёте к культуре Востока получил новый стимул с появлением книги переводов стихотворений Хафиза на немецкий язык. Она была выпущена в 1812-13 гг. немецким ориенталистом Иозефом Гаммером.

Гёте восхищался личностью, самобытной поэзией Шамседдина Мохаммеда Хафиза (ок.1325-1389 или 1390), «самого близкого Гёте поэта Восток. Вместе с ним в лирику Гёте вошел целый мир восточных образов и представлений, преданий и верований» (1). Результатом этого стал «Западно-восточный диван» поэта, изданный в 1819 году. Это время совпало с любовным увлечением Гёте с Марианной фон Виллемер, «запечатленной в образе Зулейки». Это не значит, что «Диван» Гёте автобиографическое произведение. «Хотел, главный лирический герой, не Гёте, а Зулейка - не портрет возлюбленной поэта» (2). В этих образах Гёте воплотил свое сложное видение персидской культуры, духовного мира людей свободных от условностей западной цивилизации. «Гёте разгадал язык намеков Хафиза», говорящий «о бунте личности»(3).

«Западно-восточный диван» состоит из одиннадцати книг: «Муганни-наме» (Книга певца), «Гафиз-наме» (Книга Гафиза), «Ушк-наме (Книга любви), «Тефкир-наме» (Книга размышлений), «Темур-наме» (Книга Тимура), «Зулейка-наме» (Книга Зулейки), «Саки-наме» (Книга чашника) и др. Как видно, для названия каждой книги использованы поэтические реалии языка Хафиза.

У лирического героя первого цикла (Книги певца) - большой интерес к Востоку, куда он призывает «отправляться» своего читателя: «На Восток отправляйся дальний //...В край вина, любви и песни, // К новой жизни там воскресни»(4), ибо «Север, Запад, Юг в развале», в них нет искренних отношений. А Восток - тот мир, где сохранилось предкам уважение и «Где просторно вере правой, // Тесно мудрости лукавой, // И где слово вечно ново...»(с. 613).

Тему Востока и Запада Гёте осмысляет в двух планах: с одной стороны, он противопоставляет негативные стороны Запада («мудрости лукавой», «Север, Запад, Юг в развале») позитивным картинам Востока, с другой - выдвигает концепцию о том, что и Восток, и Запад, и Юг, и Север созданы богом, что их объединяет любовь к всевышнему: «Богом создан был Восток, //Запад также создал бог.// Север, Юг и все широты // Славят рук его щедроты (с. 615).

Гёте, в отличие от английского поэта и писателя Киплинга, не выдвигает идеи вечного противостояния Востока и Запада. Наоборот, он утверждает, что людей Земли объединяет их **любовь к прекрасному** («ибо дружим мы с прекрасным, // А с уродливым враждуем».

«Западно-восточный диван» представляет собой философскую, медитативную лирику поэта. Самое известное читателям мира стихотворение «Блаженное томление» тоже из этого «Дивана». Основная идея данного стихотворения - в утверждении вечности духа, жизни на земле, что воплощено в образе мотылька. А это один из символических образов поэтики Востока, выражающих идею вечности рождения и смерти, смысла жизни: «Все живое я прославляю, //Что стремится в пламень смерти (с. 623). Или: «Доколь ты не поймешь:// Смерть для жизни новой, //Хмурым гостем ты живешь // На земле суровой (с. 624).

«Все живое»... Только живое способно бороться против зла, творить, пахать, сеять, выращивать, строить, рисовать, совершить добро на земле. На нем и держится мир. Человек, выполняя на земле свою функцию, исполняя свой долг, уходит в небытие, уступая место

тому «новому», которое приходит для продолжения его добрых дел. Однако вся жизнь того, кто не поймет этой закономерности, проходит в страхе перед смертью.

«Гафиз-наме» открывается стихотворением «Прозвище», что представляет собой диалог Гёте с Хафизом. В результате читатель узнает, что восточный поэт читал Коран наизусть, за что ему дали такое прозвище. Здесь также мечта Гёте (т.е. лирического героя) «прослыть Гафизом тож», то есть приобщаться к вечности, как восточный поэт, своим искренним, правдивым Словом. Аналогичную идею выражает Гёте в стихотворении «Безграничный»: «И что мне целый мир? Судьбою // Тебе уподобляюсь я. (с. 627).

Однако соревноваться с Гафизом нелегко. Это требует мужества, большого таланта и поэтического мастерства: «Нет, Гафиз, с тобой сравниться - // Где уж нам... //...Огнекрылою орлицей // Взыла песнь твоя.// Море в пламень обратится // Не сгорю ли я (с. 630).

Страх, сомнение в успехе - это плохие помощники в достижении цели. Они только могут помешать. Поэтому лирический герой опирается на позитивные черты своего характера: «Дай-ка стану смел! // Сам я в солнечной столице // Жил, любил и пел».

Согласно утверждению Камолы Бабаджановой, «Западно-восточный диван» в целом, в частности, смысл строк «Вовсе не разъединить // Запад с Востоком» обращены в будущее, что жизнь духа не зависит от национальности, религиозной принадлежности, что это один из самых мощных объединяющих факторов. Именно на этом общечеловеческом духовном начале построен западно-восточный литературный синтез Гёте» (5). Так, Гёте в своем «Западно-восточном диване» рассматривает культуры Запада и Востока не как противостоящие, а как единое целое явление, составную часть мировой. Действительно, это творение великого поэта является ярким образцом диалога культур, к чему стремятся в настоящее время все миролюбивые народы Земли.

Литература

1. Анкист А. Комментарии. Гёте И.В. Избранные произведения. В 2 т. - М.: Правда, 1985. - Т 1. - С 74.
2. Там же.
3. Брагинский И. Поэзия Возрождения // Звезды поэзии. - Душанбе. 1988. - С. 5 - 21.
4. Гёте И.В. Фауст. Лирика. - М.: Художественная литература, 1986. (Далее ссылки на это издание).
5. Бабаджанова К. «Книга Зулейки» Гёте и восточная литературная традиция // Взаимовлияние как источник обогащения национальной литературы. -Т ашкент: Akademiya, 2007. - С.132.
6. Литературный энциклопедический словарь. - М., 1987. - С. 728.

Т.Ф. Ниязова, Н.Р. Рахматуллаев (СамГИИЯ)

ПРИНЦИПЫ ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

Принципы анализа любого художественного текста обуславливаются в первую очередь пониманием его эстетического единства. Если вспомнить классическое определение М.М.Бахтина "Художественное произведение - есть "слово о мире", акт реакции художественно одаренной личности на окружающую действительность", то становится понятным, что интерес к интерпретации текста будет возрастать в современном литературоведении и методике. Появляются целый ряд продуктивных исследований в этой области на грани литературоведения и лингвистики (К.А.Долинин «Интерпретация текста(французский язык), З.И.Хованская «Анализ литературного произведения в современной французской филологии», Кухаренко В.А. Интерпретация текста» и др). Отметим, что именно в подобных изданиях авторы стремятся расширить границы литературоведческого

анализа уходом в сугубо языковые проблемы. Это зачастую делается на примерах культурологических, на анализе ситуаций художественного ТЕКСТА. В рамках нашего эксперимента, проведения семинара «Лингво-поэтический анализ текста» наработана методика использования логических схем для анализа художественного текста. Прежде чем заняться анализом конкретного произведения, необходим краткий перечень тех терминов, понятий, которые во многом объясняют принципы анализа. Это только кажется, что системно-целостный синтез – громадное исследование. Гораздо важнее студенту понять целесообразность точной и тонкой работы над каждым словом, его лексической и грамматической формой, его позицией в определенной ситуации. Допустим, что необходимо начать анализ рассказа итальянского писателя фантастического направления Дино Буццати «Свидание с Эйнштейном». Поскольку работа в аудитории идет с текстами оригинала и с переводом на русский язык, то сразу же ставятся несколько конкретных задач: своеобразие стиля писателя, особенности перевода Ф.М.Двин, художественные и лингвистические приемы Д.Буццати. Беда современного студента-филолога в его слабом терминалогическом багаже. Поэтому анализ Текста закрепляет и расшифровывает литературоведческие понятия на практике. К примеру, эксплицитное содержание, то, что сказано открытым текстом. Имплицидное – подтекст. К.А.Долинин вводит еще третье понятие – актуальный смысл, который «непосредственно зависит и от экстралингвистической ситуации». Р.Ромметвейт уточняет: «Высказывания всегда входят в определенные экстралингвистические ситуации, причем, таким образом, что одни и те же языковые знаки могут передавать совершенно различные сообщения в различных ситуациях»¹. В самом деле, анализируя эпическое произведения, в первую очередь определяем весь комплекс системы персонажей в их пространственно-временных взаимоотношениях. Речевое сообщение не возникает само по себе: оно результат событий в определенной ситуации. Анализ диалог возможен при тщательном комментарии или объяснения социальных статусов героев (желателен портрет, авторский способ его создания, анализ интонационного и поведенческого рисунка говорящих и т.д.). Итак, действие определяется четко: Америка, Принстон, октябрь и нет необходимости автору давать характеристику А.Эйнштейну (ни внешнюю, ни статусную). А вот его собеседник вписан в пространство Америки и определяет ситуацию первую: бензоколонка и молодой негр «Он был в рабочем комбинезоне и в красной бейсбольной шапочке».² Их диалог (использование местоимений, интонация, возможности паузы) анализируется на уровне смысловом и лингвистическом. Появление фантастического персонажа – Дьявола Иблиса в таком приземленном виде повод для анализа эксплицитного и имплицитного содержания и понимания того, что означает Контекст.

Вторая ситуация происходит с этими же героями через месяц. Анализ не может начаться без подчеркнуто конкретного времени – через месяц. Второй диалог Дьявола и Эйнштейна характерен для второй экстралингвистической ситуации (меняется поведенческий рисунок, интонационный, возникает иной контекст беседы и т.д.). Время на земле отражается автором в иных костюмах героев (поверх комбинезона старая шинель военного образца)... «обмотал голову башлыком») и в психологическом ощущении Времени профессором за работой.

Третья ситуация в декабре уже определяет внешне «пустой» диалог, понятный в контексте всего повествования: «Ты ? – ДА, . Закончил, значит ? – Да, слава богу, закончил».^(2, 118) Таким образом, намечена схема лингвопоэтического анализа, использование и понимание их сути терминов, которые будут в дальнейшем закрепляться. К примеру, работая над языком и стилем Д.Буццати невозможно обойти вниманием изменение пейзажа во времени и в прямой зависимости от психологического восприятия Эйнштейна. Работа над Текстом включает в себя такие понятия как Портрет, соединение фантастического и реального в творческой манере писателя, особенности его художественного языка (метафоры, сравнения, эпитеты). Анализ рассказа Д.Буццати подразумевает понимание особенностей создания Образа Эйнштейна и Дьявола. Известно, что коммуникативную ситуацию рассматриваем как составляющую деятельности на предметно-событийном фоне. Поэтому, принцип анализа всегда акцентирован на

конкретный текст и конкретные задачи. В нашем случае, комплексный лингвопоэтический подход к Тексту целесообразен как часть культурологического филологического образования. Если можно провести такую аналогию, то принцип анализа напоминает файловую систему поиска. Всякий раз при обращении к конкретному Тексту и индивидуальной творческой манере писателя, приходится акцентировать на приоритетных приемах, но схема анализа эпического произведения остается постоянной.

Автор - его произведение - эпоха - направление - система персонажей в Хронотопе - ситуации - социальный статус героев - конфликт (внутренний или внешний) - диалог(монолог, внутренний монолог) - интонационный и поведенческий рисунок(жесты, мимика....) - говорящие детали и т.д. Намеченная схема заполняется основными вопросами : Как это сделал тот или иной автор ? На уровне языка, какие художественные приемы использовал ? Эти вопросы заставляют воспринимать ТЕКСТ многовариантно, рассматривать любую грань, говорящую деталь, критически осмысляя работу автора, не теряя художественную ценность. А если данная работа с текстом происходит еще и на двух языках, то постепенно все понимание художественных функции произведения и самые сложные литературоведческие понятия выстраиваются как необходимые и точные слова при анализе. Такой подход является на наш взгляд продуктивным и вырабатывающим у студента не просто профессиональные навыки работы с книгой, но критическое мышление, умение логично писать хотя бы на уровне квалификационного сочинения. Это методика самостоятельного и профессионального чтения, умения работать с критическим материалом, то есть выполнение современного требования к специалисту 21 века.

Литература

1. Долинин К.А Интерпретация текста. М.: Флинта. 1999. с. 27.
2. Дино Буццати Свидание с Эйнштейном. - Д.Буццати Семь гонцов. М.Известия, 1985.- с.115. В дальнейшем ссылки на это издание даются в тексте с указанием страницы.

А. Юлдошев (СамГИИЯ)

РОЛЬ И МЕСТО ПРИЧАСТИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

Во многих источниках в основной дается разъяснение о причастии прошедшего времени. Мы тоже попытаемся раскрыть роль и образование причастия прошедшего времени в современном персидском языке.

Причастие прошедшего времени в современном персидском языке имеет одну форму, которая образуется от основы прошедшего времени глагола добавлением суффикса - Э - О.

Иранские лингвисты включают эту форму в разделы существительных и в главы о прилагательном и глагола. В грамматиках персидского языка причастие обозначается термином: **Эсме мафул** или **сефате мафул**. Это относится и к причастию прошедшего, настоящего и будущего времени.

Относительно образования этих форм причастия, существуют различные мнения. Например доктор Мухаммад Джавози Машкур об образовании причастия говорит: «**Причастие эсме мафул** или **сифате мафул**» образуется от инфинитива таким образом: отбросив **Н** от инфинитива вместо него добавляют Э - О подобно **рафтан** - **идти** **рафт** - **ушёл**, **рафтэ** - **ушедший**, или **дидан** - **смотреть**, **дид** - **увидел**, **дидэ** - **увидевший** **хурдан** - **есть**, **хурд** - **съел**, **хурде** - **съевший**.

В зависимости от контекста причастие прошедшего времени в предложении может выполнять следующие роли: а) роль подлежащего:

Навештехайе дарйушэ бозорг дар бистун ва тахте джамшид мохемтарине анваает.

Надписи великого Дария в Бисутуне и трон Джемшида являются важными среди них. (перевод)

б) роль сказуемого:

Собх ке хаме бидар шоданд рафтам даре отаге Хадижара баз кардам дидам хадиже месле зогол сейах шоде морде.

Утром, когда все проснулись, я пошел открыл дверь комнату Хадичи увидел: Хадича мартва, почерневшая, как уголь..., (перевод)

в) роль определения:

.... ва джаме и ма ад джамэ сейах дар ан асанеуре шекастэ тихе садха метр дар андаруне замин фору борд.

.... с шахтерами в чёрной одежде, опустились в дребезжащей клетки в глубь шахты на сотни метров. (перевод)

г) роль дополнения:

Мейле азизе у бидар мишавад ва йадбудхайе гозаштеха дар магзаш аз саре ноу джан мидад....

.... просыпается его доброе желание, опять воспоминания и снова встают в памяти. (перевод)

д) роль обстоятельство:

Маълум будке ойлут дар гозаштеха ба ингуне сарватмандан саро каре бесйоре даште ва маджбур буде аст...

Было известно, что Алют в прошлом имел много дел с такими богачами и был вынужден... (перевод)

Причастие прошедшего времени в контексте может сыграть роль прилагательного. В данном случае причастия, перешедшие категорию прилагательного, показывают постоянные свойства предметов и препозитивно не связывают слова.

К ним больше всего относятся причастия, образованные от пассивных глаголов, как: **дарахте хошкиде - высохшее дерево, шишехайе шекасте - разбитие стёкла, муйхайе джулиде - непричесанные волосы.** (перевод)

Причастие прошедшего времени, выступающее в функции качественного прилагательного, принимают суффиксы тар и тарин:

Баз васваса бе джанам офтад ке эзхаре биэтилайи конам амма ба воджуде гофтам шайад ин кар овзара печидатар конад.

Ю. А. Рубинчик дополнив выше указанную мысль пишет: «Как и другие качественные прилагательные, прилагательные - причастия прошедшего времени приобретают возможность образовывать формы сравнительной и превосходной степени: **барджастатарин данешмандан джозве ин созмане бейнаlmелали шоданд.**

Самые выдающиеся учёные вошли в эту международную организацию. (перевод)

Се руз дигар оуза асудетар

Через три дня обстановка стала спокойней»

Литература

1. Пейсиков Л. С. Лексикология современного персидского языка. Москва, 1975 г
2. Рубинчик Ю. А. Грамматика современного персидского языка. Москва, 2001 г
3. Рубинчик Ю. А. Грамматический очерк персидского языка. Персидское - русский словарь. Москва, 1970 г
4. Дастуре джеомеи забоне форсй. Техрон, 1982 г

Ф. Нурмухамедов (СамДЧТИ)

ТУРК ТИЛИДАГИ ХОРИЖИЙ СЎЗЛАР ХУСУСИДА

Ер юзида фаол қўлланаётган 225 та тилнинг деярли ҳар бирида озми кўпми хорижий сўзлар ишлатилади. Тиллар орасидаги узаро сўз алмашинуви энг аввало янги тушунчаларни ифодалайдиган сўзларнинг хорижий сўзни қабул қилаётган тилда бор бўлиши ёки бўлмаслиги масаласи ҳар қандай тил учун ўта муҳим ҳисобланади, фикримизча. Фан-техника тараққиёти изчил ривожланиб бораётган замонавий дунёда тилларнинг ушбу янги тушунчаларни ифодалайдиган сўзларни қабул қилиши ва муомалага киритиши қайсидир маънода ўша тил соҳибларининг маданиятини ҳам белгилайди. Халқаро савияда турли даврларда, турли вазиятларда сиёсий, ҳарбий, иқтисодий, маданий, ижтимоий ва ҳ.к. муносабатлар натижасида вужудга келадиган сўз “олди-бердиси” табиий ҳодиса сифатида қабул қилинади.

Ҳар қандай тилнинг хорижий тилларнинг таъсирига эътиборсиз қолиши, қайсидир маънода, лингвистик жиҳатдан таҳликали ҳолат юзага келиши мумкинлигидан далолат беради. Хорижий сўз ва атамалар маълум бир миқдорга етгандан сўнг ўша тилнинг борлиғига, воқеланишига салбий таъсир қилиши мумкин. Натижада ўша тилнинг бир бутун тизим шаклида ишлаши оқсай бошлайди. Тилнинг луғатидаги хорижий сўзлар янги сўз ясаш йўллари бекитиб қўяди. Хорижий тилларнинг тайёр сўзлари тилга кириб келиши тил соҳиблари орасида руҳий жиҳатдан осойишталик, қулайлик яратади. Тилнинг ўзини турли лингвистик соҳада ривожлантириб бойитиш имкониятлари хорижий тилнинг таъсири остида кечиктирилади ва кейинчалик умуман аҳамиятсиз ҳолга олиб келиб қўяди. Таълим-тарбияда ҳам муаммолар вужудга келиши мумкин. Бу вазият натижасида миллий бирлик ва бутунлик масалалари ҳам задаланади. Баъзи тилларнинг ўлик тиллар қаторига кириб кетишига ҳам хорижий тилларнинг сўзлар шаклидаги “бўйинтуруғи” сабабчи бўлганлиги тиллар тарихидан маълумдир.

Турк тили ва турк тилининг турли лаҳжа ва шеваларига ҳам тарих мобайнида кўпгина тиллардан сўзлар кириб келган ва олинган. Асосан бу сўзлар яқин муносабатда бўлинган халқларнинг тилларидан қабул қилинган. Масалан, эски турк тилининг кўктурк тили даврида хорижий сўз фоизи тахминан 1 % ни ташкил этган бўлса, хусусан буддизм билан боғлиқ матнлар таржимасидан кейин бу кўрсаткич 20 % ни ташкил этиб улгурган. Бу давр тахминан уйғур тили даврини ўз ичига олади. Ушбу даврда кўпинча хитой, мўғил, пахлавий, санскрит, тибет тиллари, тохар тилларидан сўзлар ўзлаштирилган. XI асрдан кейин ислом дини ва маданияти таъсири остида туркий халқларнинг тилларига араб ва форс тили сўзлари кириб кела бошлаган. Илм ва тадқиқот тили арабча, санъат ва маданият тилининг форсча бўлиши, ушбу тиллардан турли туман мавзудаги асарларнинг таржима қилиниши туркий тил ва лаҳжаларида арабча ва форсча сўзларнинг миқдор жиҳатдан ошишига олиб келган. Шуни ҳам таъкидлаш керакки, араб ва форс тиллари баъзан давлат расмий тили мақомини ҳам эгаллаган. Масалан, Салжукий турклари даврида форс тили расмий тил даражасига кўтарилган. Усмонли, чиғатой ва озарбайжон адабиёт намояндаларининг баъзи асарлари арабча ва форсча бўлиши ўша даврнинг санъат ва илм-ирфон одатларига тўғри келса-да, туркий тилларга нисбатан салбий таъсир кўрсатган. XIII-XIX асрлар мобайнидаги туркий халқларнинг адабиёт намуналаридаги арабча ва форсча сўзларнинг кўрсаткичи 60-80 % орасида булган.

Хорижий сўзлар ва уларнинг таъсирига табиий ўлароқ вақти-вақти билан акс таъсир ҳолатлари ҳам кузатилган. XI асрда Махмуд Қошғарийнинг “Девону луғот-ит-турк” асари арабларга туркий тилни ўргатишни мақсад қилиб олган булса-да, аслида бу асар туркий тилнинг араб тилига нисбатан бошлаган “қўзғолони” дея оламиз. Усмонли империяси ҳудудида XV-XVI асрларда Ойдинли Висолий, Татавлали Маҳрабий (вафоти 1536 й.) ва Эдирнели Назмий (вафоти 1554 й.) туркий сўзларга асосланган девон шеърляти намуналари билан адабиёт сахнасига кўтарилишди. Афсуски, уларнинг издошлари чикмади ёки чиқишлари учун имконият яратилмади. Чиғатой адабиётида Алишер Навоий асосан форс тилининг босқинига қарши курашди. “Муҳокамат-ул-луғатайн” номли асарида туркий ва форсий тилларни қиёслади. Туркий тилнинг тасвирий хусусиятларини форс тилига қараганда

янада кучлироқ эканлигини баён этди. Шу билан бирга асарларида арабча ва форсча сўзларни ишлатишдан воз кечолмади. Халқ оғзаки ижоди ҳам бу таъсирдан четда қолмади ва ўз улушини олди.

Анадўли турк тилида Усмонли империяси даврида арабча ва форсча сўзлардан ташқари бошқа хорижий тиллардан олинган сўзлар ҳам кўпайиб борди. Масалан, денгизчилик атамаларининг аскарият қисми италян тилидан олинган. Бу ҳолат ҳозирги кунгача ўзгармай келган. Балиқларнинг номлари асосан юнон тилидан олинди. Кейинчалик Танзимот ва Машрутият даврларида француз маданияти билан муносабатлар яхшиланди ва ушбу тилдан кўпгина сўзлар турк тилига қабул қилинди. Шу билан бирга, ҳарбий соҳада немис тили сўзлари кўпчилиқни ташкил этди.

Жумҳурият даврининг (1924 йилдан бошлаб) илк йилларида матбуот тилининг 70 % хорижий сўзлардан иборат эди. Бу кўрсаткичнинг асосий қисмини арабча ва форсча сўзлар ташкил этарди. М. К. Отатурк раҳбарлигида бошлатилган тил (1932) ва ёзув (1928) ислохотлари юқоридаги кўрсаткични камайтиришга қаратилган илк қадамлар бўлди дея оламиз. Ёзув ва тил ислохотлари турк миллатининг бир ёқадан бош чиқариб янги дунёга қараб боришидаги илк муваффақиятларидан бири ҳисобланади. Тил ислоҳоти таъсирида турк тилига киритилган янги туркий сўзлар (атамалар билан қўшиб ҳисоблаганда) 50 000 дан зиёд эканлиги қайд қилинади. Бугун турк тилида 20 000 яқин хорижий сўзлар мавжуд ва буларнинг 7-8 мингга яқини араб ва форс тилининг сўзларидир. Қолган қисми немис, болгар тили, хитой тили, арман тили, француз тили, иброний тили, лотин тили, инглиз ва америкача инглиз тили, рус тили, румин тили, словак тили, испан тили, италян тили, япон тили, татар тили, португал тили, юнон тилларидан кириб келгандир. Ҳозирги турк тилининг сўз бойлигида 75 000 дан зиёдроқ сўз мавжудлиги ва бу сўзларнинг 60 % дан кўпроғини туркий сўзлар ташкил этишини таъкидлаб ўтишимиз даркор.

Охирги йилларда “Расмий турк тили кўмитаси” турк тилида мавжуд бўлган хорижий сўзларнинг аксариятига турк тилидаги вариантларини излаб топиш бўйича анчагина салмоқли ишларни амалга оширди. Натижада 1995 йилда “Хорижий сўзларнинг туркча вариантлари - 1” (Анқара, 1995) ва 1998 йилда “Хорижий сўзларнинг туркча вариантлари - 2” (Анқара, 1998) китобларини нашрдан чиқарди. Ушбу салмоқли лингвистик тадқиқот учун ташкил қилинган комиссиянинг 1998 йилги ҳисоботида кўра туркча варианты топилган сўзларнинг сони 990 тага етган. Улардан баъзиларини мисол қилиб кўрсатайлик: *milli - ulusal, şekil - biçim, mümkün - olanaklı, devam etmek - sürmek, ilmi - bilimsel, maalesef - ne yazık ki, fark - ayırım, nesil - kuşak, adeta - sanki, hafıza - bellek, edebi - yazınsal, cevap - yanıt, tecrübe - deneyim, tabii - doğal, kelime - sözcük, کافی gelmek - yetmek, yeterli olmak, akustik - yankı bilimi, agresif - saldırgan, yırtıcı, alive - önceden satış, diaspora - kopuntu, fauna - hayvan varlığı, flora - bitki varlığı, stand-up komedyen - sözçatan, filtre - süzek, gurme - tatbilir, workshop - fikir üretme* каби вариантлар турк тилига киритилди.

Турк тилидаги хорижий сўзлар билан ишлаш ва муомалада қўллаш борасида ҳам етарлича ишлар олиб борилган. Айниқса хорижий сўзларни халққа танитиш ва етказиш борасида турк тили тарихида аҳамиятга молик ишлар амалга оширилган. Юқорида таъкидлаганимиздек, турк тили ўз ривожланиш тарихи мобайнида бир қатор тиллардан сўзлар олди ва кези келганда ушбу тилларга ўз таъсирини ҳам ўтказди. Бу ҳолат змонасининг кўзга кўринган олимларини қўл қовуштириб ўтиришга қўймади. Натижада турк тилига кириб келаётган сўзларнинг фақатгина саводли халқ орасида тушунарли бўлиши ва қолган омманинг бу сўзларни деярли англай олмаслиги луғатлар тузиш учун асос бўлди дея оламиз. Мисол учун, усмонли турк тили даврида Ҳусайн Рамзининг ‘*Lugat - i Ecnebiye İlaveli Lugat - i Osmaniye*’ (1880), Аҳмад Ҳамдининг ‘*Lugat - i Ecnebiye*’ (1907), Шамсиддин Самининг ‘*Kamus - ı Türki*’ луғатларида фақатгина форсча, арабча сўзларгина эмас, балки бошқа хорижий тиллардан олинган сўзлар ҳам изоҳланган, таржималари берилган. Жумҳурият даврида ‘*Türkçeden Osmanlıcaya Ser Kılavuzu*’ (1935), ‘*Osmanlıcadan Türkçeye Ser Kılavuzu*’ (1935) луғатлари арабча ва форсча сўзларнинг янги ясалган туркча вариантларини ўз ичига олган. Кейинчалик “Расмий турк тили кўмитаси” томонидан ‘*Batı Kaynaklı Sözcüklere*

Karşılık Bulma Denemesi I, II' (1972-1978 йиллар), профессор Доған Аксаннинг 1976 йилдаги 'Tartışılan Sözcükler' номли асари, 'Özleştirme Kılavuzu' (1978) каби луғатлар хорижий сўзларни ўзлаштириш (туркчалаштириш) мақсадида яратилган луғатлар қаторидан жой олди. Яна ўша кўмита томонидан 1983 йилда илк нашри чиқарилган 'Meydan Larousse Büyük Lugat ve Ansiklopedisi' (12 жилд, 1969-1973), 'Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi' (20 жилд, 1986-1989) каби қомусий луғатларни ҳам эслаб ўтиш жоиз деб ўйлаймиз. Ушбу қомусий луғатларда ҳам турк тилига хорижий тиллардан кириб келган минглаб сўзларни изоҳлаб, уларга туркча вариантлар беришга ҳаракат қилинди.

Хулоса қилиб айтадиган бўлсак, турк тилининг сўз бойлигида хорижий сўзлар билан боғлиқ 2 та йўналишни кузатишимиз мумкин. Улардан биринчисида турк тилига кириб келаётган хорижий сўзларни туркчалаштириб луғат бойлигига қабул қилиш кўрилса, иккинчи йўналишдаги лингвистик ҳодиса бутун дунё томонидан қабул қилинган ва турк тилига кириб келган халқаро, байналминал атамалар ва сўзлар тарзида намоён бўлади. Иккинчи йўналишга мисол қилиб турк тилидаги *medya*, *show*, *hit*, *check-up*, *trend*, *süper*, *mega star* каби сўзларни келтира оламиз.

Адабиётлар

1. Фозила Сулаймонова. "Шарқ ва Ғарб", Тошкент, 1997.
2. Yusuf Çotuksöken. 'Türkçe Üzerine Denemeler Eleştiriler', İstanbul, 2002.
3. 'Türkçe Sözlük A-J' 1.cilt ve 'Türkçe Sözlük K-Z' 2.cilt, Ankara, 1998.
4. Prof. Dr. Osman Turan. 'Selçuklular Zamanında Türkiye', İstanbul, 2004.
5. Fuat Bozkurt. 'Türklerin Dili', Ankara, 1999.
6. Lars Johanson. Çeviri. 'Türk Dili Üzerine Keşifler', Ankara, 2002.

У.Ю. Абдувахабова (СамГИИЯ)

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФАКТОРА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Факты доказывают, что существует множество психофизиологических процессов, которые сопутствуют изучению языка. Объяснение их сущности связано с исследованиями психологов, социолингвистов и психолингвистов. Изучение психологического влияния на процесс обучения иностранным языкам стало актуальным с конца 19 века, когда грамматико-переводной метод был окритикован со стороны лингвистов. Правильный выбор метода обучения обуславливается определением самого характера и природы процесса изучения иностранного языка. (G.A. Miller 1991. P. 12-15) именно от этого зависит выбор метода и техники обучения.

Следующий, не менее важный вопрос сводится к определению роли сознания в обучении и изучении иностранного языка. В последнее время психологи, интересующиеся процессом усвоения иностранного языка, пришли к выводу, что обучение - это все-таки не только привитие навыков, но и сознательный интеллектуально-познавательный процесс. (J.F. Kess, 1992. p. 17-18).

Процессе обучения иностранным языкам большую роль играет мотивация студентов, ведь обучение должно быть неприпудительным, а желаемым. Преподаватель постоянно должен создавать эту мотивационную сферу, вызывающую интерес и стремление к изучению данного иностранного языка. Даже такие обычные фразы, как: "That's a nice idea", "Exactly", "A Very interesting point of view" и др. являются начальным этапом мотивации. Иными словами, психологический фактор является движущей силой в процессе обучения

иностранному языку, т.е. его цель не принуждать, а вызывать интерес и стремление к языку у обучающихся студентов.

Необходимо также помнить, что обучение речевому общению на иностранном языке с помощью ситуаций связано с предметной интерференцией родного языка. Следовательно, обучая речевому поведению в магазине, на почте, на вокзале и т.д., надо помнить, что обучающиеся должны усвоить и соответствующие “иностранности” реалии, связанные с этими ситуациями. Невозможно переводить все фразы с иностранного языка на родной язык “дословно”, т.к. зачастую получаются довольно странные и неадекватные выражения.

В последнее время на исследование методики обучения иностранным языкам большое влияние оказало такое направление в науке, как психолингвистика. Она изучает психологическую функцию в языковом варьировании, а также психологическое состояние, раскрывающиеся в смысловой структуре языковой частицы.

Иными словами, изучение психологической стороны языка немаловажно, поскольку оно дает ясное представление о конечной цели обучения. От него зависит четкость выбора конкретной методики обучения иностранному языку, а от степени четкости и конкретности техники обучения в значительной степени зависят результаты обучения. В поисках самых эффективных путей достижения конечных целей обучения иностранным языкам методисты обратили внимание на социологию как науку, связанную с исследованием человеческого поведения. Социолингвистика - это научная дисциплина, бурно развивающаяся в последнее время. Она исследует связи между языковыми формами и их общественной обусловленностью, а также значением языковых знаков. В этом аспекте одним из главных вопросов является коммуникативная компетенция, которая состоит в практическом знании некоторых правил. Что касается использования этих правил, то оно состоит из двух этапов, на первом из которых говорящим анализируется данная ситуация, а на втором собеседник в результате этого анализа выбирает соответствующий код согласно речевому этикету принятому в данном обществе. Выбор кода зависит от того, с кем человек будет вести разговор, от ситуации, от цели разговора, а также от темы.

Таким образом, психологический и социолингвистический факторы являются довольно актуальными в процессе изучения методики преподавания иностранного языка, так как они играют немаловажную роль в выборе техники и метода обучения.

Литература

1. Miller G.A. The Science of Words. - New York: Scientific American Library, 1991.-324 p.
2. Kess J.F. Psycholinguistics: Psychology, Linguistics and the study of Natural Language.- Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin, 1992.-396 p.

С.Н. Абдувохидов (СамДЧТИ)

ОЛИЙ МАКТАБ ЎҚИТУВЧИСИНИНГ ИННОВАЦИОН ФАОЛИЯТИ

"Ўзбекистон инновацион риважланиш турининг ҳозирги замон моделига ўтиш учун ҳамма зарур шароитларга эга. Бу модел вужудга келтирилган илмий-техникавий салоҳиятдан кенг ва самарали фойдаланишга, фундаментал ва амалий фаннинг ютуқларини чуқур илм талаб қиладиган технологияларни амалиётга кенг жорий этишга, юқори малакали иқтидорли илмий кадрлар сонини кўпайтиришга асосланади".

Ислом Каримов

XXI аср жаҳон мамлакатларининг жимой-иқтисодий тараққиётида ва айниқса интеллектуал ривожланишида катта ўзгаришларга бой давр бўлмокда. Ҳозирги давр таълим тараққиёти янги йўналиш-инновацион педагогикани олиб чиқди. Шунини алоҳида қайд этиш

жоизки "инновацион педагогика" атамаси ва унга доир илмий тадқиқотлар Ғарбий Европа ва АҚШда XX асрнинг 60 йилларида пайдо бўлди. Ўқитувчининг инновацион фаолияти масалалари россиялик педагоглар Ф.Н.Гоноболдин, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков ишларида назарий жиҳатдан асослаб берилган. Ўзбекистонда эса миллий дастур талабларидан келиб чиққан ҳолда етакчи педагог олимлар, жумладан, Н.Н.Азизхўжаева, Ў.Толибов, Н.Саидахмедов, Ғ.Йўлдошев, Л.Б.Фарберман кабилар томонидан Давлат илмий-техника дастури доирасида 7та илмий йўналиш бўйича инновацион тадқиқотлар олиб борилмоқда.

Биз ушбу мақоламизда инновация тушунчасининг олий мактаб ўқитувчисининг педагогик фаолиятига доир назарий ва амалий жиҳатларини ёритишни назарда тутмоқдамиз.

Олий мактаб ўқитувчисининг инновацион фаолияти олий мактаб педагогикасининг бош муаммоларидан биридир.

Инновация (инглизча - innovation)-янгилик киритиш, янгилик деган маънони англатади. Инновация - инсон ақли эришган ютуқлардан (кашфиётлар, ихтиролар, илмий ва конструкторлик лойиҳалари ва бошқа) у ёки бу фаолият соҳасида самарадорликни ошириш учун фойдаланиш тушунилади.

Фикримизча, олий мактаб ўқитувчилари томонидан таълим-тарбия жараёнига педагогик ва ахборот технологияларини олиб киришларини инновация, яъни янгилик киритиш жараёни деб ҳисоблаш мумкин. Янгилик кўпинчи янги усул, восита, янги концепция, янги ўқув дастурларини киритиш ҳамда қўлланишга доир бўлади. ЮНЕСКО ҳужжатларидан бирида: "...янгилик, албатта янги бўлиши шарт эмас, бироқ у албатта нимаси биландир яхшироқ ва ўз-ўзидан намоён этилиши мумкин бўлади" деб кўрсатилган.

"Инновация" тушунчаси олий мактаб тизимида кенг ва тор маънода қўлланилади.

Биринчи маънода, инновация - бирор бир янги ижтимоий эҳтиёжни яхшироқ қондириш учун янги илмий-амалий восита яъни янгилик яратиш, таркатиш ва қўллашни ўз таркибига оладиган комплекс жараён сифатида қаралади.

Иккинчи маънода, инновация - бирор бир жамоа фаолиятини такомиллаштириш ва ундаги самарадорликни ошириш учун киритилаётган ва бу инновация субъекти томонидан янгилик деб қабул қилинган восита, услуб, ёндашувлар тизимига нисбатан ишлатилади.

Бу борада Самарқанд давлат чет тиллар институти профессор-ўқитувчилари Ўзбекистон Республикаси Олий ва ўрта махсус таълим вазирлигининг "Таълим сифатини оширишга қаратилган инновациялар тўғрисида" ги 2003 йил 14 майдаги 115 сонли буйруғи асосида давлат таълим стандартлари, такомиллаштирилган намунавий ўқув режаларни ҳаётга тадбиқ этиш мақсадида назарий-методологик, амалий-ташкилий жиҳатдан асосланган инновацион тажриба-синов ишлари олиб борилмоқда.

Педагогик инновация янгиликларини баҳолаш, уни жамоа томонидан ўзлаштиришга эришиш ҳамда янгиликларни амалиётда қўллаш ҳақидаги тушунчаларни қамрайди. Бу тажриба, таъбир жойиз бўлса, таълимот қуйидаги уч йўналишни ўз ичига олади:

- педагогик неология - ("нео" - янги ва "logos" - таълимот)янгилик ҳақидаги таълимот бўлиб, бунда таълим-тарбия соҳасидаги ҳар қандай янгиликлар ўрганилади ва умумлаштирилади;
- педагогик аксеология - (юнонча, "aksioma" - исботланмайдиган ва "logos" - таълимот)исбот талаб қилинмайдиган таълимот маъносини ифодалаб, бунда педагогик янгиликлардан энг самаралилари танлаб олинади;
- педагогик праксиология (юнонча "pracs" - ҳаракат ва "logos" - таълимот) амалиётда қўллаш ҳақидаги таълимот бўлиб, бунда танлаб олинган педагогик янгиликлар амалиётда қўлланилади.

Шу нуқтаи назардан,олий мактаб ўқитувчисининг инновацион фаолиятига яратувчилик жараёни ва ижодий фаолият натижаси сифатида қараш ўта муҳимдир. Ҳозирги пайтида олий мактаб ўқитувчисининг инновацион фаолияти тузилмаси педагог ва психолог олимлар томонидан акмеологик, креативлик, рефлексив жиҳатдан асослаб берилган.

Академик В.А.Сластенин олий мактаб ўқитувчисининг инновацион фаолиятини тузишда акмеологик ёндашувни тавсия этган. Акмеология (акме)-юнонча олий нукта,ўткир гуллаган, етук энг яхши давр деган маънони англатади.

В.А.Сластенин акмеологиянинг юксак профессионализмга, мутахассиснинг узоқ ижодий умр кўришига олиб келадиган субъектив ва объектив омилларини ўз тадқиқотларида асослаб берган.

Биз ҳам ўз навбатда олий мактаб ўқитувчисининг юксак профессионализмга эришишнинг қуйидаги омиллари: ўқитувчида истеъдод нишонлари; ўқувлилик, қобилият, истеъдод; оилавий муҳит; ўқув юрти; ўз ҳатти-ҳаракати. Мазкур омиллар асосида олий мактаб ўқитувчисининг профессиограммаси ишлаб чиқилди.

Олий мактаб ўқитувчиси инновацион фаолиятининг иккинчи муҳим қирраси креативликдир.

Креативлик термини XX асрнинг 60-йилларида инглиз, америка психологиясида пайдо бўлган. Жумладан, Ж.Гилфорд креативликни тасвирлайдиган қатор индивидуал қобилиятларни кўрсатган: фикрнинг равшанлиги; фикрни мақсадга мувофиқ қўллаш олиши; ўзига ҳослик; қизиқувчанлик; фаразларни ярата олиш қобилияти; ҳаёл қила олишлик.

Биз ўз навбатида креативликнинг олий мактаб ўқитувчиси фаолиятида потенциал креативлик ҳамда фаолиятдаги креативлик нуктаи назардан ёндашишни тавсия этамиз. Потенциал креативлик, муайян ташқи шароитларда фаол креативликка айланишга назарий тайёр шаклда намоён бўладиган индивидуумнинг фаолиятдир, у ўқитувчи ижодининг зарурий субъектив шарт ҳисобланади.

Фаолиятдаги креативлик-ўқитувчи фаолиятининг бирор турида ижодий фаоллик кўрсатувчининг, бевосита тайёргарлигини таъминлайдиган алоқаларни юзага келтиради.

Педагогикага оид адабиётларда рефлексив жараёнларни изоҳлашнинг икки анаъавий мавжудлиги қайд этилган.

- объектлар моҳиятини изоҳлашга ва уларни конструкциялашга олиб келадиган онгнинг рефлексив таҳлили;
- шахслараро мулоқот маъноси тушуниш рефлексияси.

Рефлексия (лотинча *reflexio*-ортга қайтиш) субъектнинг ўз (ички) психик туйғу ва ҳолатларини билиш жараёни сифатида қаралади.

Психолог олим В.А.Петровский ўз тадқиқотларида олий мактаб ўқитувчисининг рефлексия фаолияти таҳлилида унинг икки турини фарқлайди: ретроспектив; проспектив. Ретроспектив рефлексия бу "содир этилган фаолият тарихининг ретроспектив тикланиш шаклидаги рефлексиясидир".

Прспектив рефлексия - бу фаолиятнинг амалга ошишга бўлган талабнинг ҳукм суриш динамикаси ҳисобланади.

Шундай қилиб тадқиқотларимизнинг назарий таҳлили шуни кўрсатдики олий мактаб ўқитувчисининг инновацион фаолияти тузилмаси мотивацион, креатив, техналогик ва рефлексив компонентлардан иборат бўлиб, унинг юқори малакали профессионал шахс сифатида намоён бўлишида муҳим аҳамият касб этади.

N. Petrosyan (SamSIFL)

SOME DIFFICULTIES IN ENGLISH USAGE FOR LEARNERS

None of us can afford to be complacent about our command of English. For most of the time, of course, there is no problem: we are dealing with family and friends on everyday affairs; and what is more, we are usually talking to them, not writing. It is in ordinary talk to ordinary people on ordinary matters that we are most at home, linguistically and otherwise. And fortunately, this is the situation that accounts for the overwhelming majority of our needs in the use of English.

Problems arise as soon as the context is somewhat out of the ordinary. We suddenly need to address to our employer to explain temporary absence; composing the minutes of a particularly delicate committee meeting; even just drafting an announcement to pin on the club noticeboard. This is when we should pause and wonder about idiom, good usage, the most appropriate way of putting things. There is the risk of sounding too casual, too colloquial.

There is the converse risk of seeming ponderous, distant, pompous, unnatural; of using an expression which, instead of striking a resonant note, falls flat as a hackneyed cliché.

It is widely believed that the reaction against teaching to a strict standard is responsible for a decline in the general quality of writing. Whether in fact there has been such a decline cannot be regarded as other than speculative and controversial. What is certain is that very many people indeed feel uneasy about their own usage and the usage around them. What is the difference between *what* and *which* in questions like 'What / which is the best way to cook rice?'. Should we compare something *to* or *with* something else? Should one write 'The time is past' or 'The time is passed'? Please tell me if it is all right (?alright) to say 'I didn't know he was that rich', 'Every patient should note the time of their next appointment', 'She hopes to completely finish', 'Aren't I.....?', 'They are deciding who to elect', 'The firm we wrote to', 'I will do my best', 'As regards to your inquiry', 'Thinking over your idea, here is a proposal'. Since we can say 'out of the window', why does my husband object to 'off of the window-ledge'? When I am asked to state my name, should I write 'Mr John Smith' ('Miss Joan Smith') or just 'John Smith' ('Joan Smith')? How is the word *amateur* pronounced? Is it 'The garment shrunk' or 'The garment shrank'? 'Half of our customers prefer' or '.... prefers'? Should I write 'managing director' with an initial capital?

These are real issues for real people. And rightly so. It is right that we should think before we write - and if possible before we speak too. It is right that we should care about and take pride in the way we express ourselves. This is not inhibit full and free expression; this is not to lose spontaneity, authenticity, and the important sincerity we communicate simultaneously. Rather, by training ourselves in sensitivity and delicacy of expression, carefully adjusted to subject, occasion, and addressee, we actually enhance our ability to express our thoughts and desires more fully and freely. The feeling of being tongue-tied through self-consciousness is speedily overcome when we realize that being actively conscious of the language we use not merely helps us to adjust what we are saying to the particular addressees we have in mind, but also enables us to release the full range of linguistic expression we might have thought was beyond us. We achieve an added richness and precision of language.

We need constantly to remind ourselves that it is a characteristic of human language to present its users with a wide range of words and of ways in which these words can be combined into sentences. This wealth of choice serves two purposes. It enables us to make new observations and to give any such observation the form that is appropriate to the particular occasion. For the first, we need to go on increasing and adjusting our 'word-power' throughout our lives, becoming more practiced in using complicated phrase and sentence structures which will put across our ideas and proposals with precision and clarity. For the second, we must go on increasing our 'repertoire' of alternative formulations so as to be able to fit what we communicate to particular situations and addressees.

And in both respects we need to be responsive to the demands and conventions of good usage.

Now, however much we might wish that the rules of good usage were simple, they are not, nor can they ever be. Standards are different in different periods of *time*; in different *places*; and on different *occasions*. Let me illustrate each of these in turn.

First, time. In the nineteenth century it was quite common for educated people to say 'It don't signify' and 'She dresses well, don't she?' Characters in Dickens can use *an't* or *ain't* for '*isn't*' without any hint that such forms are other than fully acceptable. By contrast, most people would have found it strange and many incorrect to read expressions like 'She prefers her woollen gloves to her fur *ones*', 'They happened to *be having* a meal there', 'He *was sent* a note about it'. Many would still at that time prefer 'Their new house *is building*' to 'Their new house *is being built*', 'Her parties *are* grown tedious' to 'Her parties *have* grown tedious'.

Secondly we must never forget that there are different standards in different places. Even with comparable education and social position, a present-day New Yorker and a present-day Londoner can find themselves using forms of English which are equally correct but which are quite distinct: in vocabulary, in grammar, in pronunciation and in spelling. In other words, there are rules and norms for American English which are independent of the corresponding rules and norms for British English. All of these are stamped on the way our New Yorker would write and speak the sentence, 'They have gotten a new automobile the same color as their last'. A Londoner may, but a New Yorker will not, add the final *done* in 'She asked him to feed the dog and he has done'. People who are chiefly versed in British English are puzzled if an American airline pilot announces to passengers: 'We shall be in the air momentarily'. In American English the adverb can mean 'in a moment'; in British English only 'for a moment'. But each usage, in its place, is perfectly correct. What is correctly *aluminum* in the USA is correctly *aluminium* in the UK.

Thirdly, different standards for different occasions. The some person may apologize for non-participation as follows:

- a) Pressure of other work, ladies and gentlemen, must regrettably preclude my pursuing the subject further on this occasion.
- b) Daddy's just a weeny bit too busy to read any more to his Jennykins tonight, poppet.

It would be as absurd to regard either of these as in itself more 'correct' than the other as it would be to regard both as equally correct for either of these two sharply different occasions. Indeed, both (a) and (b) readily suggest modified versions that might be more appropriate (and hence more correct). If the child were rather older than the toddler to whom (b) is addressed, the language would be appropriately adjusted:

- (b) I'm afraid I'm a bit too busy tonight, Jennifer.

Similarly, if the addressees were rather closer associates than those implied by (a), a somewhat less distant and formal apology would naturally suggest itself to the practised speaker who had developed a properly wide repertoire of language appropriate to specific occasions. In a ceremonious resolution at a board meeting, it might be appropriate to state:

She will henceforth be styled Deputy Director.

But in a report of the same resolution in the firm's house journal, it might be equally justifiable to write one of the following:

She will be called Deputy Director in future.

From now on, her title will be Deputy Director.

A correct form is one that is felt to be acceptable at the relevant period, in the relevant place, and on the relevant occasion. This means that there cannot be a single standard by which an expression must be correct in all places, on all occasions, and at all periods of history. It does not of course mean that 'anything goes'. We are usually faced with a choice between expressions, any of which would be admirable in certain circumstances, but one of which is best for the particular occasion with which we are concerned.

А.И. Сайфуллаев (СамДЧТИ)

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОГОВ И ПОСЛЕЛОГОВ

Важное место в изучении предлога занимает вопрос о его лексическом значении. Предлог (в отличие от полнозначных слов) функционирует в условиях двусторонних синтаксических связей (А.М.Бушуй, 2003, с.12). При этом категориальное значение предлога не зависит от значений соединяемых им полнозначных слов. Лексические же значения предлога разнообразны и, наоборот, зависят от значений, синтаксически соотносимых полнозначных слов, которые могут иметь более общие или же более частные значения.

Общими являются те лексические значения (пространственные, временные, компаративные, причинные, целевые и т.д.), которые присущи всем предлогам, составляющим однородную функционально-смысловую и синтаксическую группу, а частные («индивидуальные») элементы лексического значения предлога - это те элементы значения, которыми один предлог отличается от других предлогов той же самой функционально-смысловой группы. Вместе с тем, А.И.Смирницкий (1959, с.362-363) полагает, что все служебные слова характеризуются ослабленным собственно лексическим значением.

Не отрицают существования лексического значения у предлогов и авторы теоретического курса английской грамматики, однако с оговоркой, что лексическое значение предлогов подчинено его грамматическому значению (В.Н.Жигадло, И.П.Иванова, Л.Л.Иофик, 1965, с.194-195).

Исследуя предлоги на материале английского языка Б.А.Ильиш показывает, что предлогу действительно присуще собственное лексическое значение (1971, с.155-156).

Известно, что наиболее типичными (базовыми, прототипическими) случаями употребления предлогов считаются пространственные употребления. Для большей части предлогов пространственное значение также является "основным". Однако все они многозначны и имеют ряд непространственных значений.

Обучение правильному употреблению служебных языковых единиц (в частности, предлогов и послелогов) составляет для узбекоязычной аудитории одну из лингвометодических трудностей в процессе преподавания грамматики английского языка как иностранного. Во многом это, вероятно, обусловлено тем, что преподаватель, как правило, ориентируется на описание ситуаций (а их может быть бесчисленное множество), в контексте которых правомерно использование того или иного предлога/послелога. Между тем, в данных языковых единицах, как это убедительно показано во многих когнитивно ориентированных исследованиях, фиксируются определенные познавательные процессы, знания человека об обозначаемом объекте действительности.

Кроме того, серьезные дидактические трудности создаёт и отсутствие в узбекском языке категории предлога вообще. Попытка раскрыть специфику субъективного элемента в значениях английских предлогов и послелогов, опора на прагматические факторы формирования их семантики, может послужить методологической основой для эффективного (в силу антропоцентричной ориентированности) обучения одному из наиболее сложных аспектов английской грамматики.

При этом лингвометодическая работа должна учитывать следующие моменты:

Предлогам свойственно функционирование в качестве *индексальных* (указательных) знаков. Например, высказывание типа *There is a racket in front of the* описывает ситуацию, когда наблюдатель стоит лицом к обоим пространственно локализованным объектам (так называемая перспектива *vis-a-vis*), причем первый из названных объектов (*a racket*) находится ближе к наблюдателю, чем второй (*the ball*).

Чувственный опыт субъекта восприятия, предопределяемый его местоположением в пространстве, является значимым фактором практически при любом пространственном употреблении предложного сочетания *in front of*. Так, высказывание типа *I was about to take the picture of the house when a blimp landed right in front of it* возможно и в случаях, когда объект (*a blimp*) оказывается позади здания (объективная ситуация), но при этом наблюдатель должен находиться в том же месте и воспринимать здание по фронтальной оси (субъективный фактор). При употреблении предлога *behind*, довольно часто выступающего в качестве антонима предложного сочетания *in front of*, высказывание содержит информацию о том, что ориентируемый объект находится - опять-таки, с точки зрения субъектовосприятия - с обратной стороны другого объекта: *Right behind the hill is Estate Margarita*.

Аналогичным образом, употребление предлога *at* в ряде пространственных контекстов предполагает, что та или иная ситуация описывается как бы при взгляде издалека (*a remote viewpoint of the situation*). Так, высказывание типа *Jeanis at the park* звучит естественно тогда, когда говорящий располагает косвенными сведениями о предмете сообщения; если же он

находится в той же пространственной области (the park), что и субъект высказывания (Jean), то использование предлога at становится некорректным, и для описания той же пространственной ситуации потребуется предлог in: Jean is in the park (ibid.). Аналогичную роль играет указание на перцептивно-пространственную оценку ситуации со стороны говорящего/наблюдателя при альтернативном использовании предложений Jim is at the supermarket и Jim is in the supermarket.

Индексальная функция предлогов и послелогов не ограничивается фиксацией того или иного пространственного местоположения наблюдателя. В значениях данных языковых единиц зачастую содержится указание на конкретную перцептивную область, активное состояние которой обуславливает особенности пространственной категоризации. Так, употребление различного рода пространственных послелогов нередко связано со своего рода очерчиванием границ сферы чувственного восприятия того или иного лица. К примеру, послелог out в предложениях типа The stars/The sun finally came out; A white design stands out on a black background; Speak out! указывает на изменение состояния из скрытого в доступное для наблюдения, а также из неслышного в слышимое.

Точкой отсчета пространственных отношений, обозначаемых рядом послелогов, являются органы зрения человека, или плоскость направления взгляда, совпадающая в канонических условиях восприятия (при вертикальном положении субъекта) с горизонталью. Соответственно, объекты восприятия, расположенные выше этой условной плоскости, будут характеризоваться пространственным отношением up, а объекты, расположенные ниже этой плоскости, - пространственным отношением down: He reared his head back and looked up at the monument; He was staring down at his injured finger; и т.д.

Проведенные наблюдения показывают, что рассмотренные языковые единицы широко используются в процессе речевой коммуникации в первую очередь как индексальные и иконические знаки. Это, в свою очередь, дает основания предположить, что употребление английских предлогов и послелогов "по правилам" (т.е. в качестве символических языковых знаков) органически вытекает из их индексальных и иконических функций, что следует учитывать в лингвометодической работе.

Литература

1. Бушуй А.М. Текст как лингвистический объект // Преподавание языка и литературы.- Ташкент, 2003.- № 4.- С. 12
2. Жигadlo В.И., Иванова И.П., Йофик Л.Л. Современный английский язык: Теоретический курс грамматики.- М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1965.- 194-195 с.
3. Смирницкий А.И. Морфология английского языка.- М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1959.- 362-363 с.

Ш. Р. Мустанова (СамДЧТИ)

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ АНАЛИТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ (на материале узбекского языка английского языков)

Известно, что каждый язык имеет свои особенности в плане лексики, синтаксиса, фразеологии и словообразования. Именно эти факторы и должны учитываться при обучении того или иного языка. В этом плане узбекский язык обладает рядом таких отличительных признаков, которые могут создавать определенные трудности для обучения. К ним можно отнести и аналитическое фразообразование.

Здесь прежде всего следует учитывать критерии превращения словосочетания в аналитическую конструкцию. Основными из них являются стабильность, универсализация, включение в систему («парадигму»).

Особая роль при этом отводится грамматикализации словосочетания, которая связана с большим или меньшим ослаблением лексического (предметного) значения одного из компонентов словосочетания, с последовательным превращением его из лексически значимого (знаменательного) слова в полуслужебное или служебное. Тогда доминирует грамматическое значение, а вся группа в целом трансформируется в аналитическую форму слова.

Интенсивность указанного процесса обуславливается типом грамматического строя языка, определяемый не количеством аналитических и синтетических форм, а доминирующим в данном языке способом выражения грамматических значений в слове и предложении.

Суть аналитического способа заключается в раздельном выражении грамматической и лексической информации, что осуществляется средствами, дополнительными к носителю лексической информации (служебные слова, порядок слов, интонация).

Грамматический способ, доминирующий в языке, охватывает как морфологию, так и синтаксис. Абсолютно чистых аналитических или синтетических языков не бывает, поэтому понятия «аналитический» и «синтетический» употребляются в значении «преимущественно аналитический» и «преимущественно синтетический» соответственно.

Узбекский язык считается синтетическим, но ему также присуще аналитические способы образования слов. Аналитические образования глагольно-глагольного типа представляют собой сложную по структуре лексему, выражающую единое суммарное номинативное значение, которое (хотя и не сводится к сумме значений конституирующих ее единиц), тем не менее, в некоторой степени определяется характером каждого из входящих в нее компонентов.

Аналитическая конструкция глагольно-глагольной модели распадается на три структурных формообразовательных типа, которые в первой позиции представлены инфинитивом, причастием и деепричастием. Ср. : узб.: глагол +иб + глагол, Инфинитив +чи бўлмоқ ; англ. to be going to +V, to be + Past Participle

Анвар жахли чиқиб ўрнидан туриб кетди.

Мен энди бозорга бормоқчи бўлиб турган эдим.

В качестве второго элемента аналитической лексики «глагол+ глагол» представлена предикативная связка или вспомогательный глагол. Ср. Пассивные конструкции в узбекском и английском языках: глагол + ган бўлмоқ, to be + Past Participle. Ср. : *ювилган бўлмоқ, йиғиштирилган бўлмоқ, to be cleaned, to be tidied up*. В аналитической конструкции типа «глагол+глагол» основной глагол содержит не только лексическую семантику, но и аспектуальную характеристику действия с точки зрения законченности или незаконченности действия (наличия или отсутствия результата действия). Вспомогательный глагол, как правило, десемантизирован и выполняет чисто грамматическую функцию, указывает на время совершения действия. Хотя основной глагол содержит аспектуальную семантику, а вспомогательный - темпоральную, общее видовременное значение аналитической формы глагола определяется сочетанием значений соответствующих форм основного и вспомогательного глаголов. Причем в узбекском языке в настоящем и будущем времени глагол бўлмоқ опускается. Ср. англ. /узб. параллели:

The cup was broken. The window will be washed tomorrow.

Чашка синган эди. Дераза эртага ювилади.

Аналитическая формообразовательная модель «инфинитив + вспомогательный глагол» представлена несколькими функционально-семантическими разновидностями. Наиболее распространенной является модель «инфинитив+ чи + бўлмоқ», выражающая семантику предстоящего действия. Аналитическая конструкция «инфинитив +чи + бўлмоқ» используется прежде всего для выражения темпоральной семантики - семантики предстоящего действия.

Данная семантика дополняется аспектуальной семантикой (начала действия или вхождения в действие или в деятельное состояние) и модальной семантикой (намерения осуществить действие):

Онам ишдан келганларида мен энди *кетмоқчи эдим*. I was just going to leave when mother came.

У баъзан мактабга яна *бормоқчи бўлади-ю*, лекин қайтмайди.

Sometimes he feels like *going to school* again, but he doesn't return. (в англ. варианте to be going to в Present Simple не употребляется)

А модель «*деепричастие + бўлмоқ*» представлена основной семантической формой завершения действия: *ўқиб бўлмоқ* прочитать (букв. «прочитав быть»), *ёзиб бўлмоқ* «написать» (букв. написав быть) и т.д.

Аналитические конструкции пронизывают всю глагольную структуру узбекского языка (и в синтагматике, и в парадигматике), они представлены как в системе словоизменения глагола, так и в системе глагольного словообразования.

В системе глагольного словоизменения аналитические формы представлены в основном временными формами: будущим, настоящим продолженным и рядом форм прошедшего времени: *бораётган эди* - прошедшее продолженное время; *ўқиётган бўламан* - будущее продолженное, *килиб бўлган* - завершенность действия, и т. д.

В узбекском языке семантика начинательности передается сочетанием функционально вспомогательных глаголов *киришмоқ* «вмешаться, вмешиваться», *бошламоқ* «начинать, начать», например: *ишлашни бошлади* «начал работать», *айтишни бошлади* «начал спорить (семантика вхождения в деятельное состояние), *ўқишга киришди* «начал учиться», *ёзишга киришди* «начал писать».

Степень грамматикализации разных функционально вспомогательных глаголов различна. Функционально вспомогательные глаголы *киришмоқ* «начинать, начать что-л., приступить к чему-л.» и *бошламоқ* «начинать, начать» подверглись наименьшей грамматикализации, т. к. почти полностью сохранили свою семантику.

Типичны для узбекского языка аналитические структуры, сложившиеся в результате различных сочетаний. Это: 1) сочетания прилагательное + глагол, ср.: *расво қилмоқ* «обезобразить» (букв. «безобразный делать»), *озод қилмоқ* «освободить» (букв. «свободный делать»), *машхур қилмоқ* «прославить» (букв. «популярный сделать»), *аниқ қилмоқ* «удостоверить» (букв. «тщательно сделать») и т. д.;

2) имя существительное в именительном падеже + формы инфинитива, ср.: *бўйин эгмоқ* «покориться» (букв. «склонить шею»), *қўмак бермоқ* «помогать» (букв. «помощь давать»), *хизмат қилмоқ* «услужить кому-л.», «ухаживать за кем-л.» (букв. «услуга давать»), *тавба қилмоқ* «каяться» (букв. «покаяние делать»), *такрор қилмоқ* «повторять» (букв. «повторение делать») и т. д.;

3) глагол+ глагол, ср.: *ишлашга бормоқ* «идти работать», *ухлашга бормоқ* «идти спать», *айланишга бормоқ* «идти гулять», *тушиб кетмоқ* «упасть» и т. д.

Одна из семантически продуктивных аналитических конструкций имеет модель “наречие места + глагол”, передающая пространственно-временное состояние в современном узбекском языке, например: *қарши чиқмоқ* «противостоять», *ортда қолмоқ* «отставать», *олга юрмоқ* наступать (букв. «вперед идти») и т. д. Данные наречия, взаимодействуя в структуре высказывания с глагольной лексемой конкретизируют семантику временного или пространственного плана высказывания, уточняя, модифицируя его. При этом глаголу приносятся значения, которых нет у корневых глаголов.

Исходя из вышесказанного, очевидно, что аналитические конструкции представляют собой достаточно обширный материал, который необходимо учитывать при обучении языку, в том числе и английскому в узбекоязычной аудитории.

Литература

1. Bushuy T.A. Til tizimi va qurilmasi hozirgi zamon nazariy tilshunosligining asosi sifatida // Filologiya.VI. (Ilmiy maqolalar to'plami).- Toshkent, 2004.- 33-376.
2. Givon T. From discourse to syntax: grammar as a processing strategy // Syntax and Semantics: Discourse and Syntax.- New York: Academic Press, 1999.- P.81-114
3. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. - М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1957. - 286 с.

Секция 4. «Совершенствование методики обучения по дисциплине «Информационные технологии» для студентов гуманитарных специальностей»

А.Б. Каршиев, У.А. Саидвалиев (Самаркандский филиал ТУИТ)

ПРОГРАММА ДЛЯ ПОИСКА И ИСПРАВЛЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК В УЗБЕКСКИХ ТЕКСТАХ - - UZBEK SPELL V 1.0.0

В работе представлена компьютерная система проверки орфографии в текстах на узбекском языке. Найдены эффективные алгоритмы, позволяющие с минимальной затратой ресурсов и времени решать поставленную задачу.

Существует много систем компьютерной проверки орфографии и исправления ошибок для различных языков, но до сих пор отсутствует такая система для узбекского языка. В начале 90-х годов была разработана система *Aspell* с большой словарной базой узбекского языка (31000 слов) [1]. Однако, эта система не получила широкого распространения в Узбекистане ввиду того, что была написана под операционную систему *LINUX*, а в республике основная масса пользователей работает на операционной системе *Windows*. Разработчики системы взяли за основу программу *HanSpell* - систему проверки орфографии для венгерского языка, так как принципы построения слов и в узбекском и в венгерском языке похожи, ибо оба языка относятся к классу агглютинативных.

За основу разработанной нами системы взята структура программы, выполненной для испанского и английского языков - *JMySpell*, которая была написана на языке программирования *Java*, и ее преимуществом перед вышеупомянутыми системами является то, что она работает в среде любой операционной системы (*Windows*, *Linux*, *MacOS*, *Solaris*, *FreeBSD* и т.д.). Поэтому удобно использовать за основу именно ее.

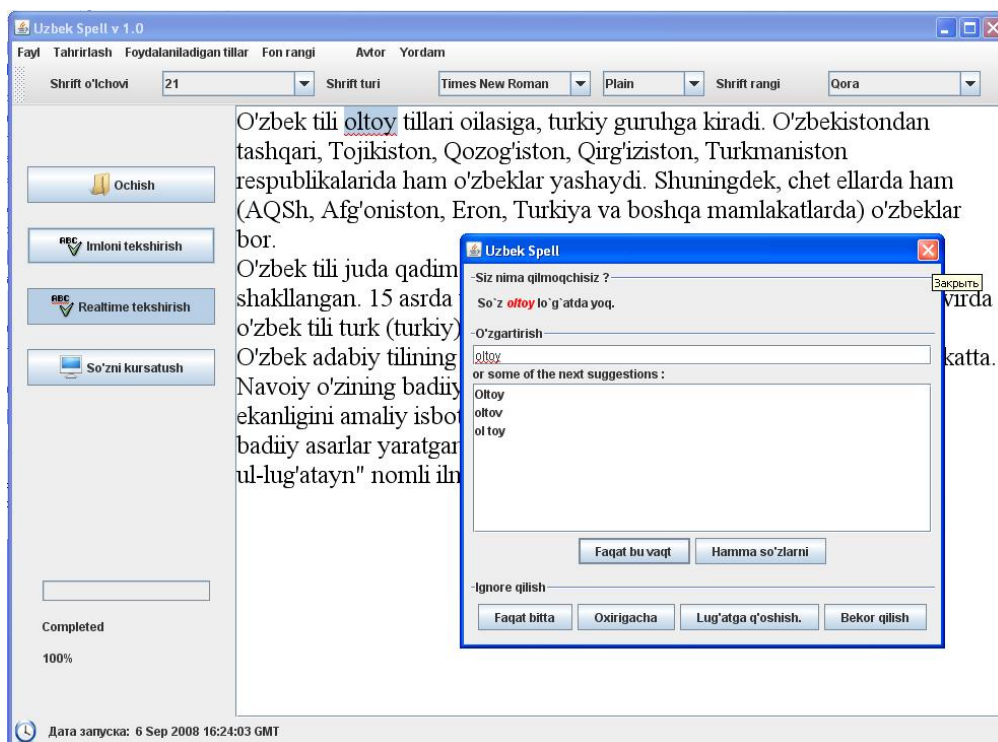
Таким образом, в разработанной нами системе используются словарь, созданный для *Aspell*, и структура программы *JMySpell*.

Для составления алгоритма проверки орфографии нами использовались материалы по узбекской лексикологии из работы Н. К. Якубовой «Расстановка аффиксов в узбекских словоформах» [2], где четко описана схема образования узбекских слов. Структуру узбекского слова можно представить следующим образом:

$$\{приставка\} + корень + \{словообразовательный(е) суффикс(ы)\} + \\ \{словоизменяющий суффикс\}$$

В работе Якубовой Н.К. приведена также схема порождения узбекских словоформ. В данной работе мы использовали ее в обратном порядке, то есть не для построения, а для разбора слова с его конца (конечного суффикса).

Перед вами пользовательский интерфейс программы *UzbekSpell*:



Программа UzbekSpell была разработана для удобства пользователей и предотвращения совершения ошибок при наборе текстовых документов.

Интерфейс программы спроектирован так, что он удобен, прост, и доступен любому типу пользователей. Он содержит множество функций необходимых для работы пользователя с текстом.

Важной составной частью интерфейса программы является его трехязычность. То есть в программе существует 3 варианта диалоговых окон: на узбекском, русском и английском языках. Это позволяет намного расширить круг пользователей данного софта.

В левой панели, расположенной прямо под меню, находится так называемая Панель проверки орфографии. Как вы заметили, на ней расположены несколько кнопок:

1. Кнопка *Open*

С помощью это кнопки вы можете импортировать готовый текстовый документ с расширением *txt* и проверить текст на наличие ошибок.

2. Кнопка *Check Spell*

После нажатия на эту кнопку программа начинает обрабатывать написанный вами текст. Если в нем присутствуют ошибки, то программа предложит варианты их устранения.

3. Кнопка *Real-time check*

Удобство функции этой кнопки заключается в том, что она позволяет пользователю видеть свои результаты сразу во время набора текста (как в текстовом процессоре *Microsoft Word*).

4. Кнопка *Get Word*

Позволяет отобразить позицию, которую занимает слово, на которое наведена каретка, в тексте.

Сверху, над полем рабочей области, расположена панель для редактирования параметров текста (размер шрифта, его тип, цвет). На ней находятся стандартные элементы, присущие любым текстовым редакторам. Используя их вы можете без особых затруднений поменять размер шрифта, стиль его написания, а также сам тип шрифта. Встроенные в программу дополнительные функции сами определяют список тех шрифтов, которые имеются у вас на

компьютере, и позволяют их использовать. Также пользователь может менять цвет шрифта и «поиграться» с цветом текстового фона.

Также в функциях программы предусмотрены всплывающие подсказки, которые «выплывают» при наведении курсора на тот или иной элемент интерфейса. Они более подробно поясняют пользователю, зачем нужен данный элемент.

Словарный запас программы составляет около 170 000 слов и словоформ.

Конечно же это не весь словарный запас языка. Но в программе предусмотрено расширение словаря самим пользователем. То есть, если пользователь обнаруживает что слово написано правильно, но его в словаре нет, то он может его туда добавить. Функция *Add to dictionary* как раз для этого. За счет этого происходит увеличение объема словаря.

Литература

1. Интернет-сайт <http://code.google.com/p/floss-uz-l10n/>
2. Якубова Н.К. «Расстановка аффиксов в узбекских словоформах (автореферат на диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук)». - Ташкент, 1974. - 24 с.
3. Кнут Д. «Искусство программирования» (том 3).- Москва, Мир, 1976.

Д.Т. Эшонкулов (СамДЧТИ)

ТАЛАБАЛАР БИЛИМИНИ БАҲОЛАШНИНГ РЕЙТИНГ ТИЗИМИ ВА УНИНГ АМАЛДА БАЖАРИЛИШИ

Талабалар томонидан фанларни мунтазам, тизимли тарзда, белгиланган муддатларда ўзлаштирилишини ташкил этиш, уларда мустақил ишлаш ва фикрлаш кўникмаларини ривожлантириш, адабиётлар билан мустақил ишлашни ташкил этиш ҳамда профессор-ўқитувчилар масъулиятини ошириш мақсадида рейтинг тўғрисидаги Низом жорий этилган.

Талабалар билимини рейтинг тизими орқали баҳолашдан мақсад таълим сифатини бошқариш орқали рақобатбардош кадрларни тайёрлашга эришишдир.

Рейтинг тизими қуйидаги вазифаларни бажаришга қаратилган:

- фаннинг талаба томонидан тизимли тарзда белгиланган муддатларда ўзлаштирилишини ташкил қилиш;
- талаба ўзлаштирилишини мунтазам баҳолаб бориш;
- талабаларда мустақил ишлаш кўникмаларини ривожлантириш, ахборот манбаларидан самарали фойдаланишни ташкил этиш;
- талабаларнинг билимини адолатли ва аниқ баҳолаш;
- баҳолаш натижаларини мунтазам маълум қилиш ва таҳлил этиш;
- профессор-ўқитувчиларнинг ҳар бир дарсга ва баҳолаш жараёнига масъулиятини ошириш;
- ўқув жараёнининг ташкилий ишларини компьютерлаштиришга шароит яратиш.

Институтда рейтинг назоратлари 2005 йил 29-октябрда тасдиқланган “Талабалар билимини баҳолашнинг рейтинг тизими тўғрисидаги Низом” асосида олиб борилмоқда.

Ўтган ўқув йилида айрим фанлардан якуний назоратларни компьютер тест шаклида ўтказиш жорий этилди.

Талабалар билимини баҳолашнинг рейтинг тизимида тест усулидан фойдаланиш муҳим ўрин тутди. Тест дастурлари Ахборот технологиялари бўлими ходимлари ва “Информатика ва ахборот технологиялари” кафедраси профессор-ўқитувчилари томонидан тузилган. Ҳозирги кунда **Tester** и **Test_maker** дастури компьютерларга ўрнатилган. Дарсдан сўнг бўш вақтларда кафедра ўқитувчилари ўз фанларидан оралик ва якуний назоратларни

ўтказишмоқда. Ахборот технологиялари марказининг бу ерда тутган ўрни дастурий таъминот, компьютерларни доимий ишлашини назорат этишдан иборат. Тестларни ўтказиш масалалари бевосита ўқув бўлими, деканат, кафедра зиммасидадир.

Институт бакалавриати ва магистратурасида ўтказиладиган якуний назоратлар турлари ишлаб чиқилди. “Миллий истиқлол ғояси: асосий тушунча ва тамойиллар”, “Экологик муаммолар”, “Табий фанлар концепцияси”, “Маънавият асослари. Диншунослик” фанларидан якуний назоратлар тест шаклида ўтказилди.

Тест назоратларини белгиланган муддатларда ўз вақтида ўтказишни ташкил этиш мақсадида фанлардан якуний назорат ўтказиш бўйича комиссиялар тузилди. Белгиланган фанлардан тест саволлари тузилди, уларнинг намунавий ўқув режага ва фан дастурларига мувофиқ келиши, тест савол ва жавобларини тайёрланишининг талаблар даражасида бўлишига эришилди.

Ўқув-услугий бўлим ва ахборот технологиялари маркази томонидан тестларни талаблар даражасида тузиш ва уни ташкил этиш бўйича профессор-ўқитувчилар учун семинар тренинглар ташкил этилди.

Рейтинг назоратларини тест усулида ўтказиш талабалар билимини адолатли баҳолашга хизмат қилди деб айтишимиз мумкин. Масалан, тест синовлари жорий этилиши муносабати билан фақат аъло баҳоларга ўзлаштириш кўрсаткичлари инглиз филологияси факультетида 38%дан 19 % га тушди.

Рейтинг тизими вазифаларни бажариш мақсадида институтда қуйидаги ишлар амалга оширилмоқда:

- ўқув-услугий бўлими томонидан кафедраларга 2008-2009 ўқув йили учун ишчи ўқув режалар таёрланди. Ишчи ўқув режаларда барча йўналишлар ва мутахассисликлар бўйича ўқитиладиган фанлардан жорий, оралиқ ва якуний назоратлар сони келтирилган. Жорий, оралиқ ва якуний назоратлар сонига қараб уч босқичли (ЖБ, ОБ, ЯБ), икки босқичли (ЖБ, ЯБ) ва бир босқичли баҳолаш тарзида ўтказиш кўзда тутилади.
- фанлар бўйича ишчи дастурлар тайёрланди ва унда талабалар билимини баҳолаш мезонлари ишлаб чиқилди. Баҳолаш мезонларини ишлаб чиқишда талаба ўзлаштиришининг даража ва жиҳатлари инобатга олинган. Ишлаб чиқилган фан дастурларида технологик харита келтирилган бўлиб, унда жорий, оралиқ ва якуний назоратлар сони, уларга ажратилган максимал ва саралаш баллари, назоратларни ўтказиш муддатлари кўрсатилган.
- Тажриба тариқасида 2008-2009 ўқув йилидан бошлаб 1 курс талабалари учун рейтинг балларини йил давомида рейтинг қайдномасига қўйиб бориш жорий этилади. Рейтинг қайдномасида ўтказилган ҳар бир назорат ўз вақтида қўйилади. Йил давомида қўйилган баллар якуний назорат ўтказилгандан сўнг жамланади ва талабанинг рейтингига чиқарилади.

А.К. Амонов (СамДЧТИ)

ТАЪЛИМ ЖАРАЁНИДА ЭЛЕКТРОН АХБОРОТ-ТАЛИМ РЕСУРСЛАРИДАН САМАРАЛИ ФОЙДАЛАНИШ

К.С. Ахмедова (НУУЗ)

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Модернизация системы высшего профессионального образования, связанная с технологизацией, компьютеризацией и гуманизацией, требует поиска новых средств и технологий повышения качества подготовки специалистов.

Как известно высшее гуманитарное образование, прежде всего, характеризуется системностью профессионального знания (С.И. Архангельский, В.И. Зазвягинский, Т.С. Полякова, Н.П. Яковлев), при этом существенной его особенностью является органичное сочетание процесса дифференциации наук с их интеграцией (В.Ф. Моргун). Профессиональная успешность во многом зависит не только от успехов отдельных отраслей науки, но и от их междисциплинарного синтеза, интеграции научных знаний. Важную роль в этих процессах играет применение информационных технологий, влияющих на изменение содержания подготовки специалистов гуманитарной сферы. В связи с этим вопросы информатизации образования привлекли внимание многих педагогов (И.Н. Антипов, С.А. Бешенков, Т.А. Бороненко, Ю.С. Брановский, А.Я. Ваграменко, Т.Б. Захарова, А.А. Кузнецов, К.Г. Кречетников, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Т.Л. Шапошникова и другие).

В последние годы все большую актуальность приобретает проблема развития математической и информатической культуры, применения информационных технологий в профессиональном образовании гуманитарного профиля, которая предполагает наличие у студентов устойчивых навыков владения информационными технологиями и соответствующим математическим аппаратом. Для гуманитарных специальностей решение последней задачи может осуществляться в рамках курса «Математика и информатика».

Математика и информатика выполняют важную роль в процессе подготовки специалистов гуманитарной сферы. Можно выделить несколько подходов к организации этого курса для студентов гуманитарных специальностей:

1) традиционный, основывающийся на преподавании традиционного курса высшей математики в объеме государственного образовательного стандарта (Ю.Д. Максимов, М.Ф. Романов, В.Я. Турецкий, А.В. Ястребов);

2) гуманитарный, опирающийся на идею формирования математической культуры в системе гуманитарного профессионального образования (Т.А. Иванова, С.В. Мацеевский, Е.В. Шикин, Г.Е. Шикина);

3) гуманитарно-теоретический, представляющий попытки гармоничного объединения теоретического и операционального компонентов математической подготовки (П.В. Грес, И.Б. Тихомир, А.М. Шелехов);

4) информационный, основывающийся на применении в процессе обучения математике информационных технологий (Х.А. Андриашин, Д.Ф. Богатов, Ф.Г. Богатов, С.Я. Казанцев);

5) интеграционный, устанавливающий содержательные и методологические связи математических курсов с другими дисциплинами, использующий материалы общепрофессиональных дисциплин при изучении математики и информатики (В.И. Арнольд, М.И. Башмаков, В.Г. Болтянский, Н.Я. Виленкин, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев, Л.Д. Кудрявцев, А.Г. Мордкович, С.М. Никольский, А.А. Столяр).

Известно, что в системе подготовки специалистов гуманитарного профиля курс «Математика и информатика» обладает высокими интеграционными возможностями, как внутренними, так и общеструктурными, имеющими основополагающий характер в обучении студентов-гуманитариев.

В процессе обучения интеграция - это проявление дидактического принципа системности (А.И. Азевич, А.К. Артемов, Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, С.В. Гордина, А.Я. Данилюк, В.А. Далингер, В.Р. Ильченко, Б.М. Кедров, Я.И. Коменский, В.Н. Максимова, И.П. Яковлев и другие). Интеграция объединяет разнопредметные знания в единую научную картину мира, устанавливает в процессе научного познания взаимосвязи и взаимообусловленности между отдельными элементами знаний в профессиональном образовании.

Однако при реализации интеграционного подхода в обеспечении системности обучения информатике и математике в гуманитарном образовании возникают противоречия между: 1) необходимостью интеграции курса «Математика и информатика» и недостаточной теоретической и практической разработанностью подходов к её реализации; 2) дискретным характером изучения материала по информатике и математике и необходимостью обеспечения целостности в освоении научных знаний; 3) растущими потребностями гуманитарных наук в использовании средств информатики, математического аппарата и необходимостью сохранять фундаментальную теоретическую направленность, логику и структуру каждой из наук; 4) имеющимися образовательными информационными возможностями средств обучения и недостаточным исследованием их применения в обучении студентов гуманитарных специальностей; 5) необходимостью усиления познавательной активности студентов гуманитарных специальностей в процессе изучения математики и информатики и недостаточной разработанностью методов и средств формирования мотивационной основы профессионального обучения.

Одним из путей преодоления указанных противоречий является конструирование и применение учебно-информационного комплекса (УИК) (С.П. Грушевский, А.И. Архипова) по математике и информатике, интегрирующего инновационные дидактические и информационные технологии и обеспечивающего в процессе конструирования эффективность обучения студентов гуманитарных, в частности, языковых специальностей.

Потребность гуманитарного образования в профессионально ориентированных моделях построения интегрированного курса математики и информатики и недостаточная педагогическая разработанность процесса профессионального обучения студентов - гуманитариев ориентированно на использование информационных технологий и отражает интегративную направленность этого учебного курса; потребность профессионального гуманитарного образования состоит в моделях учебно-методического обеспечения преподавания дисциплин общематематического и естественнонаучного цикла.

Возрастающая актуальность интеграционных учебных курсов обеспечивает формирование системного научного мышления студентов гуманитарных специальностей.

Основная проблема состоит в недостаточной разработанности процессов интеграции курса «Математика и информатика» в гуманитарное образование и конструирования интегративного учебно-информационного комплекса по этому курсу как единой дидактической структуры, выполняющей основную роль в дидактическом обеспечении синтезирующей компоненты: учебную информацию, педагогические технологии, новые информационные технологии.

Для решения этой проблемы необходимо теоретически обосновать, разработать и апробировать модель интеграции курса «Математика и информатика» для гуманитарных специальностей как методическую основу конструирования учебно-информационного комплекса; уточнить технологию его конструирования и разработать учебно-информационный комплекс (УИК) по математике и информатике, синтезирующий современные общедидактические и информационные технологии продуктивного обучения, экспериментально проверить его эффективность.

Эффективность обучения математике и информатике студентов гуманитарных специальностей может обеспечиваться УИК, представленным морфологической и функциональной моделями, специальное конструирование которого осуществляется на основе модели интеграции курса «Математика и информатика», включающей: многоуровневые качественные и структурные связи, обеспечивающие формирование математической культуры студентов в системе профессионального образования; структурные связи, реализующие взаимодействие всех содержательных компонентов курса; внутренне - личностные и средовые факторы, обеспечивающие познавательную активность студентов в обучении математике и информатике.

Использование УИК обеспечивает эффективное усвоение студентами базового содержания курса «Математика и информатика» на основе сочетания традиционных

дидактических средств с инновационными и системного использования компьютерных технологий; включение в подготовку студентов гуманитарных специальностей методологических аспектов применения информационных технологий; формирование позитивных мотивационных основ обучения с опорой на характеристики будущей профессиональной деятельности.

А.Р. Ахатов (СамГУ)

ТЕХНОЛОГИЯ БОРЬБЫ С ОШИБКАМИ В ТЕКСТАХ В АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в обучении языкам. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Причем, современные педагогические технологии, основанные на использовании новых информационных технологий и Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей, уровня обученности, склонностей и т.д.

Помимо этого применение информационных технологий эффективно при создании систем синтеза естественного языка, генерации речи в текст или наоборот, текста в речь, автоматического перевода, информационного поиска и др., которые способствуют удачному решению многих лингвистических проблем при познании и обучении иностранных языков.

В настоящей работе излагаются результаты теоретических и экспериментальных исследований, связанных с разработкой методов и технологий контроля ошибок, появляющихся в машинописных текстах из-за некачественного ввода, сканирования и распознавания.

Решение проблемы повышения качества обработки текстовой информации требует создания новой информационной технологии, учитывающей статистику: ошибок человека-оператора; каналов связи; ошибок устройств сканирования и наиболее распространенных программных систем распознавания машинописных текстов.

В рамках настоящей работы основное внимание уделено изложению результатов теоретических и экспериментальных исследований, связанных с разработкой методов контроля ошибок, появляющихся в машинописных текстах из-за некачественного сканирования и распознавания. Суть решаемой задачи заключается в следующем.

Будем считать, что для обработки на ЭВМ представляются потоки машинописных текстов. В случае пакетного режима обработки данных сначала информация сканируется. При этом в составе отсканированных текстов появляются ошибки различного типа. Затем отсканированный материал поступает в программную систему распознавания, которая также является источником ошибок. Теперь предстоит задача автоматической коррекции суммарных ошибок сканирования и распознавания с помощью программного комплекса коррекции машинописных текстов. Причем требуется, чтобы встраиваемая в компьютерную систему обработки данных программная система обеспечивала комфортные условия при обнаружении и исправлении ошибок на основе использования возможностей современных компьютерных технологий.

Следовательно, сначала следует решить задачи, связанные с распознаванием машинописных текстов, затем задачи контроля качества плохо сканированной и распознанной текстовой информации.

Программный комплекс коррекции ошибок сканирования и распознавания может быть реализован на основе следующих методов контроля ошибок:

- по границам кодовых множеств, перекодированной текстовой информации;

- по специальным справочникам словоформ естественного языка (узбекского).
- Помимо этих можно использовать методы:
- учитывающие логические связи между последовательностями фраз, слов, букв или специфику системы кодирования; контроль по границам допустимых кодов и др.;
- учитывающие статистические связи и корреляции данных;
- семантические, учитывающие свойства языка и структуру образования словоформ;
- обнаружения грамматических ошибок, основанные на морфологическом анализе;
- метод, основанный на упрощенный морфологический анализ;
- неморфологические методы (словарные и бессловарные). К словарным относятся методы, опирающиеся на использование неструктурированного списка всех допустимых словоформ, а к бессловарным - методы, подвергающие проверке часть словоформ (методы диграмм, триграмм, n-грамм) и метод хеш-кодов;
- методы, построенные на основе применения алгоритмов классификации и распознавания текстов исследуемого языка и д.р.

Нами исследованы и разработаны теоретические методики, связанные: с распознаванием символов, букв (изображений) и слов; контролем ошибок сканирования и распознавания в машинописных текстах, а также реализация функциональных и прикладных программных модулей в виде готовых программных пакетов, в частности решены следующие задачи:

- разработка адаптированного алгоритма распознавания изображений в машинописных текстах на узбекском языке;
- разработка методик оценки информативности распознавания признаков символа, буквы в машинописных текстах;
- разработка базовых функциональных и прикладных программных модулей и в целом алгоритмической структуры системы распознавания;
- разработка алгоритма контроля ошибок сканирования и распознавания, основанных на использовании специального справочника словоформ узбекского языка и исследование области эффективности и предельных возможностей;
- практическая реализация функциональных и прикладных программных модулей распознавания и контроля качества сканирования и распознавания машинописных текстов, представляемых на узбекском, русском и английском языках.

А.А. Хушвактов (СамДЧТИ)

ЗАМОНАВИЙ ТАЪЛИМ ТЕХНОЛОГИЯЛАРИНИ ТАЪЛИМ ЖАРАЁНИДА САМАРАЛИ ҚЎЛЛАШ

Ўзбекистон Республикасининг «Таълим тугрисида»ги Қонуни ва «Кадрлар тайёрлаш миллий дастури» мазмунида баркамол шахс ва малакали мутахассисни тарбиялаб вояга етказиш жараёнининг ҳар бир босқичи узида таълим жараёнини самарали ташкил этиш, уни юқори босқичларга кутариш, шу билан бирга жаҳон андозалари талабларига жавоб бера оладиган таълими даражасига етказиш борасида муайян вазифаларни амалга ошириши лозим.

Бу жараённинг учинчи босқичи (2005 ва ундан кейинги йилларда) «...таълим муассасаларининг ресурс, кадрлар ва ахборот базаларини янада мустаҳкамлаш, укув-тарбия жараёнини янги укув-услугий мажмуалар, илгор педагогик технологиялар билан тулик таъминлаш» каби долзарб вазифалар ижобий ҳал этилмоғи лозим.

Мазкур вазифаларнинг муваффақиятли ҳал этишшида яна бир омилнинг мавжудлиги, яъни, узлуксиз таълим ходимлари, педагог-укитувчилар томонидан замонавий таълим технологияларининг моҳиятидан хабардорликлари ҳамда уларни таълим жараёнида самарали куллай олишлари, шунингдек, таълим жараёнини ташкил этишга нисбатан ижодий ёндашувнинг қарор топиши муҳим аҳамият касб этади.

Бугунги кунда таълим жараёнини ташкил этишга нисбатан ута қатъий ҳамда мураккаб талаблар қуйилмоқда. Чунки, мураккаб техника билан ишлай оладиган, ишлаб чиқариш

жараёнининг мохиятини тулаконли англаш имкониятига эга, фавкулудда руй берувчи вазиятларда ҳам юзага келган муаммоларни ижобий ҳап эта олувчи малакали мутахассисларни тайёрлашга булган ижтимоий эҳтиёж таълим жараёнини технологик ёндашув асосида ташкил этишни такозо этмокда.

Ўқитиш методлари ўз мохияти ва мазмунига кўра маълум педагогик назарияга асосланган у ёки бу таснифга тегишли бўлади. Уларнинг самарадорлиги тўғрисида фикр юритилганда ўқитиш жараёнини изга соладиган ва уни мақсадли йўналтира оладиган, ўқитувчи ва талабанинг ҳамкорликдаги фаолиятини таъминлаш асосини кўзда тутати. Дарс жараёнида аклий ҳужумдан мақсадли фойдаланиш ижодий, носгандарт тафаккурлашни ривожлантириш гарови ҳисобланади.

Фан хусусияти ва талабаларнинг савиясига қараб мавжуд булган интерактив усуллардан энг қулай турини танлаб олиш ўқитувчининг махоратига боғлиқ. Агар талаба теорема исботини тушунса, ва уни ҳеч булмаганда бир маротаба дискуссия орқали исботлаб берса, унинг хотирасида теорема мазмуни мохияти ва мантикий схемаси уюқ вақто давомида қолади. Лекин, ҳар бир талабадан ҳар бир теоремани сурашнинг иложи йўқ, шундай экан, институт ўқитувчилари интерактив усуллардан фойдаланиб, бутун гуруҳни ҳам тингловчи-ўқувчи, ҳам назоратчи-ўқитувчи бўлишига имкоият яратиш орқали дарсларни ташкил этмокдалар.

"Аклий ҳужум"ни уюштириш бир мунча мураккаб бўлиб, ундан таълим шаклини ўзгартириш жараёнида фойдаланиш билан биргаликда ишлаб чиқариш муаммоларининг ечимини топишда ҳам жуда қўл келади. Дастлаб гуруҳ йиғилади ва улар олдида муаммо қўйилади. Бу муаммо ечими тўғрисида барча иштирокчилар ўз фикрларини билдирадилар. Бу босқичда ҳеч кимнинг ўзга киши ғояларига ҳужум" қилиши ёки баҳолашига ҳаққи йўқ. Демак, "аклий ҳужум" йўли билан қисқа минутларда ўнлаб ғояларни юзага чиқиш имкониятлари мавжуд бўлади. Аслини олганда ғоялар сонини қўлга киритиш асосий мақсад эмас, улар муаммо ечимини оқилона ишлаб чиқиш учунгина асос бўладилар. Бу метод шартларидан бири ҳеч қандай ташқи таъсирсиз катнашувчиларнинг ҳар бири фаол иштирокчи бўлиши керак. Билдирилган ғояларнинг беш ёки олтитасигина асосий ҳисобланиб муаммо ечимини топишга салоҳиятли имкониятлар яратади.

Гуруҳий ишлаш усули талабани руғухда ишлаш, танкидий ва мустиқил фикрлаш, мулоқот ва ҳамкорлик қилиш қобилиятини, савол бериш маданиятини ривожлантиришга қумаклашади.

Кичик гуруҳларда ишлаш талабаларнинг дарсда фаоллигини таъминлайди, ҳар бири учун мунозарада қатнашиш ҳуқуқини беради, бир-биридан аудиторияда ўрганишга имкон туғилади, бошқалар фикрини кадрлашга ўргатади.

1. Фаолиятни танлаш. Мавзуга оид муаммо шундай танланадики, натижада талабалар уни ўрганиш (бажариш) учун ижодий фаолият кўрсатишлари зарур бўлади ва вазифалар белгилаб олинади.

2. Зарурий асос яратиш. Талабалар кичик гуруҳ ишида қатнашишлари учун танланган фаолият бўйича баъзи билим, қўникма ва малакаларни олдиндан эгаллаган бўлишлари керак.

3. Гуруҳларни шакллантириш. Одатда ҳар бир гуруҳда 3-5 талаба бўлади, (эҳтимол, қам ёки қўп бўлиши мумкин). Агар гуруҳда ишлаш у ёки бу ёзма ҳужжат тайёрлашни талаб этса, яхшиси 2-3 кишили гуруҳ тузилгани маъқул. Гуруҳ ўлчови масаланинг муҳимлиги, аудиториядаги талабалар сони, талабаларнинг бир-бири билан конструктив ҳолатда ўзаро ҳаракатига боғлиқ ҳолда ўзгаради. Энг яхшиси, "гетроген" гуруҳ ташкил этишидир. (жинси, ўзлаштириш даражаси ва бошқа белгилар асосида). Гуруҳда ишлаш талабалар ўртасида вазифаларни аниқ тақсимлашга таянади. (Мисол учун, бир талаба мунозарани бошқаради, иккинчиси ёзиб боради, учинчиси спикер (сардор) ролини ўтайди ва ҳоказо). Аудиторияни гуруҳларга ажратиш, хоҳиш бўйича ёки ҳисоб бўйича амалга оширилади.

4. Аниқ йўл-йўриқлар кўрсатиш: Талабаларга фаолиятни бажариш бўйича аниқ ва ҳажм жиҳатдан қўп бўлмаган тушунтириш берилади. Ўқитувчи гуруҳларининг ишлаш

тезлиги турлича бўлишини инобатга олган холда вақт чегарасини айтади. Гурухлар керакли материаллар ва ахборотлар билан таъминланади. Талабалар гурухда ишни бошлашлари учун вазифаларини аниқ тушуниб етганлиги текшириб кўрилади.

5. Қўллаб-қувватлаш ва йўналтириш: Ўқитувчи зарурат туғилса гурухлар ёнига навбатма-навбат келиб тўғри йўналишда ишлаётганлигини кайд этади ёки уларга ёрдам беради, гурухларга таъзийк ўтказилмайди.

6. Муҳокама қилиш ва баҳолаш: Гурухларда иш якунлангач, улар натижалари бўйича ахборот берадилар. Бунинг учун хар бир гурух ўз сардорини белгилайди. Зарурат туғилса, фаолият натижалари бўйича билдирилган фикрлар ўқшувчи томонидан ёзилиб борилади. Мухими, гурухнинг уз ечимининг асосланишини аниқлаштириб олишдир. Агар вақт етарлича бўлса, у ёки бу фикрни аргументлашда гурухлар бир-бирига савол хам беришлари мумкин. Кичик гурухларда ишлаш натижалари ўқитувчи томонидан баҳоланади. Бунда фаолиятни тўғри ва аниқ бажариш, вақт сарфи асосий мезон ҳисобланади.

Хулоса ўрнида такидлаб, янги педагогик технологияларни укув жараёнига янада кенгрок татбиқ қилиш ва қуллаш таълим сифатини янада оширади деб ҳисоблаймиз.

О.И. Джуманов (СамГУ)

ТЕХНОЛОГИЯ КЛАССИФИКАЦИИ ИЗОБРАЖЕНИЙ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕКСТА НА ОСНОВЕ НЕЙРОННОЙ СЕТИ ДЛЯ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный уровень теоретического понимания и практического использования нейронных сетей (НС) в мировой информационной индустрии все явственнее проникает в область педагогических технологий. Учитывая тот факт, что опыт по организации и проведению исследований, связанных с лингвистическими проблемами, решаемыми на основе НС очень скромн, на наш взгляд, для преподавателей иностранных языков будет весьма полезно построить новые нейросетевые технологии классификации элементов текста, способствующие повышению качества адаптивного обучения.

В настоящей работе изложена постановка проблемы визуализации элементов текста (букв, символов, слов, предложений) для автоматического распознавания и классификации в процессах обработки текстовой информации, которые являются ключевым моментом при построении систем познания и обучения иностранным и вообще, естественным языкам. Определены модели распознавания и классификации и основные этапы моделирования процессов визуализации изображений.

Анализ литературных данных показал, что работы в выбранном нами направлении пока не ведутся в большинстве стран СНГ и, в том числе, в нашей республике.

Разработанная нами система позволяет быстро и точно определить разновидности объекта и принадлежность к какому-либо классу, используя их геометрические формы и другие специфические характеристики.

Следует отметить, что существует много способов, которые можно использовать при создании автоматизированной системы классификации и распознавания элементов текста и каждый из них может найти самостоятельное применение. Причем, основным принципом классификации и распознавания изображений является непосредственное сравнение неизвестных объектов с объектами, расположенными в ссылающейся базе данных. В этом случае может быть использован стандартный метод в распознавании изображения, заключающийся в расчете инвариантных особенностей (характеристик) неизвестного объекта для сравнения и классификации.

Традиционный способ извлечения характеристики заключается в вычислении инвариантных особенностей и состоит в проведении сложной предварительной обработки подобно бинаризации или обнаружению кривых. Нами вычислены особенности из

полученного двоичного изображения и кривых.

Для предварительной обработки изображение деформируется на части, которые могут быть использованы при исследовании внутренних особенностей объектов. Для обнаружения кривых используются вычисленные характеристики, которые отображаются в данных серой шкалы.

Извлеченные характеристики объекта позволяют в свою очередь сравнивать неизвестные объекты с объектами в ссылающейся базе данных по паре номеров и исследовать полученные множества различных особенностей для каждого объекта.

Следующей задачей является разработка процедуры сравнения, которая составляет важную часть системы и требует особого внимания при распознавании изображения на основе базы данных и знаний.

Уместно отметить, что между объектами одного и того же класса могут существовать некоторые различия. Это означает, что номера характеристик различных объектов никогда не будут соответствовать точно. В связи с этим степень соответствия номеров проверяется по определенным критериям, например, по критерию "лучшее соответствие".

Теперь рассмотрим модели построения системы классификации и распознавания изображений элементов текста. Для распознавания изображений могут применяться два метода.

Первый - приближенный, основанный на использовании модулей поиска «двойных границ». Для установления наличия таких двойных границ, используется модель «Snake».

Второй метод использует нейронную сеть, т.е. распознающую модель «Paradise», которая позволяет классифицировать объекты по их схожести с заданными особенностями, хранящимися как эталон. Такими особенностями могут являться границы, текстура и др.

Исследования показывают, что НС дает положительные результаты, сравнимые с человеческими показателями, подтверждение чего требует детального описания каждого метода и тестирования с использованием большого набора тестовых изображений.

Теперь опишем основные принципы использования модели, для применения которых проводится тестирование большого набора картинок, полученных из текста, с образцами известных и неизвестных символов и букв.

Модель «Paradise» сеть - нейронная сеть. Нейронная сеть «Paradise» была первоначально разработана для распознавания статических отпечатков пальцев. Но позже модель продемонстрировала свою более общую применимость для классификации объектов различного характера.

Разработчики нейронной сети FRN (Feature Recognition Network) Хунейн и Кабуна, доказали ее преимущества для распознавания особенностей объекта. Тем не менее, Paradise сеть в отличие от FRN сети может применяться к серым изображениям и обучаться как во включенном состоянии так и в выключенном.

Данная модель использует метод, основанный на создании маленьких шаблонов (Pattern Detection Modules), которые предназначены для распознавания важных особенностей объектов.

Распознавание происходит на основе связывания нескольких из этих шаблонов вместе с классификационной средой.

Сеть имеет трехуровневую архитектуру: распознавание «Особенностей» - уровень (FE); определение «Шаблона» - уровень (PD). уровень классификации (C)

Уровень распознавания особенностей (FE). Этот уровень состоит из единичных уровней FE- панелей. Каждая панель определяет конкретный тип и особенность входного изображения.

Для определения символа или буквы используется четыре FE панели. Одна - для определения горизонтальных линий, другая - вертикальных линий и две - для двух частот.

Такие частоты выбираются в результате исследования линий, определенных из изображения. Причем, выбираются те, которые несут наибольшее количество информации для распознавания.

Уровень определения шаблонов (PD). На этом уровне строится набор шаблонов из особенностей, которые определены на предыдущем FE уровне.

Эти шаблоны имеют довольно таки маленький размер. Они также могут использоваться для представления частей многих распознаваемых объектов. Шаблоны используются для обучения Paradise сети. В период обучения шаблоны генерируются автоматически, а структура Paradise сети делает их доступными к малым преобразованиям и деформациям.

Уровень классификации (C). При получении информации об объекте используется все шаблоны, определенные на уровне PD.

Каждый класс объектов представляется классификационной ячейке. Информация об объекте кодируется, используя связи между ячейками классификации. Порезанные объекты представляются в сеть. Существующие классы исследуются на наличие хорошего представления. Если его нет, то создается новый класс.

Параметры Paradise сети. Это число параметров, определяемое сетью, которые устанавливаются для определения типа распознавания.

Они устанавливаются, как правило, на основе эмпирических данных и сильно зависят от приложения.

Это параметры - «классификационные пороги», которые используются для определения оценки схожести между входным объектом и внутренней шаблонной моделью.

«Классификационный порог» рефлектирует переменчивость картинки изображения. Поведение изменения объекта в сети градиентно с изменениями порога.

Ҳ.Қ. Жабборова (СамДЧТИ)

MISROSOFT ACCESS DA LINGVISTIK MAʼLUMOTLAR BAZASINI YRATIШ

Ҳозирги замон ахборот технологиялари барча соҳаларда кенг қулланиб келинмоқда. Компьютерлар пайдо бўлиши билан тилшунос олимлар томонидан матн таҳрирлаш, таржима қилиш, луғатлар тузиш ва бошқа илмий ишлар бажарилиб бошланган. Масалан, Р.Г.Пиотровский, Ҳ.Арзикуловлар томонидан ўзбекча-русча, ўзбекча-французча компьютерлашган ахборот тизимлар яратилган. Замонавий тайёр дастурий маҳсулотдан фойдаланиб, тилшуносларга амалий масалаларни лойиҳалаштиришда, яъни луғатлар, тезауруслар яратишда кенг имкониятлар ҳосил қилинди. Бу мақолада кўриб чиқмоқчи бўлган мавзунинг мақсади янги ахборот технологиялари томонидан тилшуносларга қулай ва осон дастур ҳақида тушунчалар бериш ва мисол тариқасида лингвистик маълумот базасини яратиш алгоритмининг тақдим этиш деб ҳисоблаймиз.

Маълумки, матн лингвистикасига бағишланган ишларнинг аксариятида матн компонентларининг семантик алоқасига асосий эътибор қаратилади. Бунинг учун тезауруслардан фойдаланишимиз мумкин. Мақсадимиз, сўз маъноларининг қандай вақтларда фойдаланиш, қайси замонда ишлатилишни тез топиш ва унинг маълумот базасини яратишдир. Маълумотлар базасини бошқарув тизими орқали биз тезауруслар яратиш имкониятига эга бўлдик. Тезаурус - юнонча сўздан олинган бўлиб хазина, бойлик, топилма, захира деган маъноларни билдиради. Масалан, "ер" сўзи сайёра (планета) тушунчасидан ташқари, ўрин, жой, сатҳ, тупроқ қатлами, томорқа каби ва "сув" ичимлик сўзидан ташқари, анҳор суви, минерал сув, ошқозон суви каби бир неча маънода ишлатилишини тезауруслардан фойдаланиб маълумотлар базасига киритишимиз мумкин. Ҳар бир тилдаги сўзларнинг кўп маънолиги тилнинг бойлиги, ривожланганлигини кўрсатиб, тилдан фойдаланганларга ўзининг дунёқарашини, фикрларини ифода қилишга ёрдам беради. Тезаурусларда сўз ва сўз бирикмалари уларнинг ёзуви ёки талаффузига қараб эмас, балки унинг маъносига қараб жамланганлар. Оддий сўзлар билан айтганда тезаурус луғатнинг тескараси. Аввал маънони белгилаб, уни ифодалавчи сўз ёки сўз бирикмаларни топиш имкониятини беради.

Ахборотлаштириш бўйича мутахассислар тезаурусларни бир хил фикрни турли усуллар билан ифодаланишини топиш учун ҳам, ҳамда маълумот излаш вазифасини ҳал этилиш масаласани оптималтириш учун ҳам мўлжалланган, деб ҳисоблашади. Шунинг учун бу масала информатика фанига ҳам тегишли.

Тилшунослик масалалари кенг камровли ва тўлиқ ечилиши учун яратиладиган лингвистик базамиз катта ҳажмли ва тўлиқлик шартига бўйсунити керак. Тезауруслар тузиш куйидаги босқичлар орқали амалга оширилади:

- Соҳа бўйича терминларни ажратиш.
- Компьютерга терминларни киритиш.
- Матннинг маъно майдонини шакллантириб, уни майдончаларга бўлиб чиқиш.
- Маълумотлар базасида ҳар бир терминга алоҳида анкета яратилиб, ҳар бир терминни анкетага киритиш.
- Тезаурус яратиш.

Бу алгоритмда биринчи ва тўртинчи босқичлар мутахассислар томонидан бажарилади, қолганлари маълумотлар базаси ЭХМ оператори томонидан киритилади. Шу ўринда лингвистик маълумотлар базасини Ms Office имкониятларидан фойдаланган ҳолда маълумотлар базасини бошқариш тизими MS Accessда лингвистик маълумотлар базасини яратиш хусусида тўхталамиз.

Маълумот базаси (МБ) маълумотларни сақлаш, қайта ишлаш, саралаш, сўровлар яратиш, маълумотни ажратиш учун мўлжаллангандир. Ундан керакли маълумотларни компьютер ёрдамида дақиқа ичида қидириб топиш мумкин. MS Accessда лингвистик маълумотлар базасини яратиш бир қанча лингвистик жиҳатдан қайта ишлаш имконини яратади. Бунинг учун МБни яратишда энг муҳими лойиҳалаштиришдир. Лойиҳалашган МБ тежамли, пухта бўлиб, унда маълумотларни таҳрир қилиш ва янги маълумотлар қўшиш мумкин.

Бунинг учун биз керакли бўлган маълумотлар лойиҳасини тузиб, тартиб билан Accessга Конструктор режимида киритамиз. MS Accessда асосий объектлар жадваллар, сўровлар, формалар, ҳисоботлар, макрослар ва модуллар ҳисобланади. Лингвистик базамиз жадваллари асосан терминлар, асосий маънолар, иккинчи даражали маъноларга тегишлидир. Сўровлар ташкил қилганда, маънога қараб тегишли терминларни топиш хилма-хил саралаш шартларини бажарилиши таъминланади. Анкеталар асосан маълумотлар базасида форма шаклида яратилади. Ҳисоботлар маълумотни маълумотлар базасидан терминлар ва маъноларни яратиш учун чиқарилади.

Маълумотлар базасида асосий ахборотни қамров олувчи қисми жадваллардир. Жадваллар ёзувлар ва майдонлардан иборат. Ҳар бир майдоннинг ўзига хос хусусиятлари бор. Жадвалларни Конструктор, Мастер таблиц ва Режим таблицы усулларида яратиш мумкин. Агар маълумотлар базасида бир нечта жадваллар ишлатилиш керак бўлса, уларни бир-бири билан боғлаб ишлатиш мумкин. Лингвистик базани жадвалларида куйидаги майдонлар ҳосил қиламиз.

Мисоллар	Луғавий маъноси	Грамматик маъноси
Сайрга чиқдик	ҳаракат	Феъл, ўтган замон, кесим
Дафтарим бор	ўқув қуроли	От, бош келишиқда, эга
Оқ пахталар очилди	белги, ранг	Сифат, аниқловчи

Бу усулда яратилган маълумотлар базаси бизга керак бўлган қисмларни киритишга ёрдам беради. Бундан ташқари Саралаш(фильтр) ишларини ҳам бажариш мумкин. Саралаш жадвалдаги маълум бир ёзувларни кўриш имконини беради. Масалан, бизга фақат географик ёки тарихий рўйхати керак бўлса, бу ҳолда "термин", "географик" ва "тарихий" номли майдонлар бўйича саралашимиз лозим. Натижада, жадвалда фақат термин ва унинг географик ва тарихий маънолари қолади. Бу сўров натижасида базамиз луғат сифатида ишлатилмоқда. Тезаурус сифатида эса суровни аввал георгафик ёки тарихий маъносини кўйиб, кейин терминни (ёки терминларни) ажратамиз. Хоҳласак, Саралашни бекор қилиб

жадвални қайта тиклаш мумкин. Жадвал ҳолатида керакли маълумотларни бирор майдон бўйича ёки бутун жадвал бўйича қидириш ва алмаштириш имконияти мавжуд.

Фойдаланувчилар дастурлашни ўрганмасдан Ms Accessнинг имкониятларидан фойдаланган ҳолда энг мураккаб лингвистик амални бажариши мумкин. Анъанавий луғатлар ва тезауруслар қайта таҳрирланиши ва чоп этилиши анча вақтни ҳамда ресурсларни талаб қилиниши электрон луғатлар ва тезаурусларга рақобат ярата олмайди. Интернет тармоғининг тез ривожланишининг натижасида электрон луғатлар ва тезауруслар оммавийлаштириши тезлашмоқда. Жаҳон тилларида (инглиз, француз, немис, рус) яратилган электрон луғатлар ва тезуруслар аксариятни ташкил қилмоқда, лекин афсуски ўзбек, форс ва бошқа марказий Осиё тилларида луғатлар бормоқ билан ҳисобланади. Бунинг сабаби тилшунослар ахборот технологияларининг дастурий таъминотидан хабардор бўлмаганларидир.

ХОРИЖИЙ ТИЛЛАРНИ ЎРГАНИШДА ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛАРНИ ҚЎЛЛАШ

мавзудаги Республика илмий-амалий анжуманининг

ИЛМИЙ МАҚОЛАЛАР ТЎПЛАМИ

*Самарқанд давлат чет тиллар институти
кичик босмахонасида компьютердан
терилган нусхасида чоп этилди*