



АПНИ

РОЛЬ НАУКИ В ФОРМИРОВАНИИ УСТОЙЧИВОГО БУДУЩЕГО: ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД

12 ДЕКАБРЯ

2024



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

РОЛЬ НАУКИ В ФОРМИРОВАНИИ УСТОЙЧИВОГО
БУДУЩЕГО: ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И
ВОЗМОЖНОСТИ

Сборник научных трудов

по материалам

Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 12 декабря 2024 г.

Белгород
2024

УДК 001
ББК 72
Р 94

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
apni.ru

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

Р 94

Роль науки в формировании устойчивого будущего: глобальные вызовы и возможности : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 12 декабря 2024 г. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2024. – 140 с.

ISBN 978-0-7726-3940-0

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Роль науки в формировании устойчивого будущего: глобальные вызовы и возможности», состоявшейся 12 декабря 2024 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам естественных, технических, гуманитарных наук.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли экспертную оценку членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ, 2024
© Коллектив авторов, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Манченко И.С.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В 7-9 КЛАССАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6

СЕКЦИЯ «СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ»

Сидоров И.В.

ЭЛЕКТРОФИЗИЧЕСКИЕ И ХИМИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ЖИВОТНЫХ: ОБ ОДНОЙ ДИСКУССИИ 1930-х гг. (ПАМЯТИ А. Л. ЧИЖЕВСКОГО)..... 10

Эгамов И.У., Юсупов Н.Х., Усмонова Х.

ВЛИЯНИЕ АГРОТЕХНИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ НА УРОЖАЙНОСТЬ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СОРТОВ ОЗИМОЙ ПШЕНИЦЫ 17

СЕКЦИЯ «ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Алшейх А., Просочкина Т.Р.

СРАВНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦЕОЛИТНЫХ КАТАЛИЗАТОРОВ ТИПА «У» С «МР-02» ДЛЯ ПРОЦЕССА ТРАНСАЛКИЛИРОВАНИЯ ДИПЬ БЕНЗОЛОМ 21

Сыкменева И.А.

РАССМОТРЕНИЕ ВОПРОСА О ВНЕДРЕНИИ УМНОЙ АВТОБУСНОЙ ОСТАНОВКИ НА СОЛНЕЧНЫХ БАТАРЕЯХ 21

Тимофеева О.Е.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ СОСТОЯНИЯ И ДИАГНОСТИКИ ОБОРУДОВАНИЯ 26

Шаров Д.Д.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОПТИЧЕСКИХ ДАТЧИКОВ ПОРТОВЫХ ПОДЪЕМНО-ТРАНСПОРТНЫХ МАШИН 31

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Mirusmonova R.O.

THE IMAGE OF ANIMALS IN CHINESE AND IRANIAN LEGENDRIES: A COMPARATIVE STUDY 35

Агаева Ш.А., Иманмагомедова Э.А., Гусейнова Х.К.

ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ НОРМ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ..... 38

Ибрагимова М.И., Иноятов С.Б.

ПОДЧИНИТЕЛЬНЫЕ СОЮЗЫ В СЛОЖНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ 41

Рузимуродова М.Ш., Атаева Х.Г.

К ВОПРОСУ О ФАКТОРЕ СУБСТАНТИВАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ..... 44

Турдиева Н.Х., Шамсиддинова Н.Р. НЕКОТОРЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО АНГЛИЙСКОГО ВОСТОКОВЕДА ЭДВАРДА ДЕНИСОНА РОССА.....	47
Ходжибоева М.А., Содикова Р.А. КРАТКАЯ ИНФОРМАЦИЯ О МЕТОДАХ И СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ	51
Ходжибоева М.А., Содикова Р.А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТАДЖИКСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ)	54
Эфендиев И.И., Гусейнова Х.К., Иманмагомедова Э.А. ИЗУЧЕНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ ВРЕМЕНИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	58

СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Мананникова Ю.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОИСК УНИВЕРСАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ	63
--	----

СЕКЦИЯ «ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Мелконян М.О. К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ УСТОЙЧИВЫМ РАЗВИТИЕМ ГОСТИНИЧНОГО БИЗНЕСА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ.....	67
Немеренко А.В. ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПОДХОДОВ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ЗАКУПОК КОМПАНИИ.....	72

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Faizieva M.N. ENHANCING ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION IN PRESCHOOLERS THROUGH INTERACTIVE METHODS.....	76
Mirzozoda S.M. THE IMPORTANCE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER	79
Nizomova S.I. COMMUNICATIVE ARABIC LANGUAGE TEACHING (CALT): AN IN-DEPTH LOOK.....	82
Алексеева М.А., Голова Н.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РАЗНЫМИ ПРОФЕССИЯМИ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ТНР.....	86
Бабакина А.Н., Калашникова Н.И., Трухачева С.Н., Трухачёва Л.В. МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА	89
Брусенская Н.Н., Чекризова М.Б., Луханина Ю.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	91

Воронкова Н.И., Пашнева В.А., Золотухина Л.И., Гахова О.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ	94
Гукова И.А., Исланкина Н.В., Бушуева О.М. ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	97
Клименко Н.А., Демирбекова С.К. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО САДА.....	102
Кононыхина Л.Н., Матвеева Д.А., Трухачева С.Н., Трухачёва Л.В. МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	105
Кононыхина Л.Н., Матвеева Д.А., Трухачева С.Н., Трухачёва Л.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО (ЛОКАЛЬНОГО) ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	107
Корнилаева Н.Ю. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	110
Краснова Е.Д., Романюк Л.В., Мельникова Л.В., Толкачева Н.Н. ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ.....	114
Криковцова Н.В., Гончарова И.И. ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ЛИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ РАБОТЕ НАД ЛИРИЧЕСКИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	118
Луханина П.Д., Киракосян К.Э., Кириченкова А.Н., Ансимова В.В. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИК НЕТРАДИЦИОННОГО РИСОВАНИЯ.....	124
Ростиславова А.И., Романюк Л.В., Мельникова Л.В., Чецкий А.Б. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА: ПОНЯТИЕ, ФУНКЦИИ, ФОРМЫ	127
Саидаи Джалолудин ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ	131
Харламова Г.Б. ЧТО ТАКОЕ АУТОАГРЕССИЯ У ДЕТЕЙ И КАК БОРОТЬСЯ С НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ РЕБЕНКА?.....	134
Холмуродова Г.Р., Аюбзода М.З. ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ.....	136

СЕКЦИЯ «БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В 7-9 КЛАССАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Манченко Иван Сергеевич

учитель биологии и химии,

МБОУ «Ровеньская ООШ Ровеньского района Белгородской области»,

Россия, г. Белгород

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития познавательной активности обучающихся, а также опыту использования экологических задач на уроках биологии в 7-9 классах.*

***Ключевые слова:** урок, биология, экология, экологическое мышление, экологическая задача, познавательная активность.*

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования отражает социальный заказ на совершенствование процесса образования в современной школе, на повышение качества обучения школьников, поэтому перед учителем поставлены задачи развития обучающихся, активно и заинтересованно познающих мир, умеющих учиться и способных применять полученные знания на практике, формирования и развития у школьников экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях [5].

Исходя из личного опыта работы, автором статьи был сделан вывод о необходимости использования экологических задач на уроках биологии в 7–9 классах как средство развития познавательной активности обучающихся.

В современной науке экологическая задача – это детальные требования к характеристикам окружающей среды, оцененные по возможности количественно, применимые по отношению к организации или ее части и вытекающие из целей охраны окружающей среды и которые необходимо рассматривать в комплексе и обеспечить их выполнение в процессе достижения этих целей [2].

С точки зрения Е. Н. Демьянкова, экологическая задача – это учебная комбинация, описывающая какое-то явление, формулировка которой содержит определённое противоречие и предполагает ряд учебных действий, приводящих к восстановлению связей, разрешению противоречий и решению задачи [4].

Для выявления роли, функции и места задач в системе методов обучения, развития познавательной активности обучающихся экологические задачи классифицируют по различным признакам. Выбор признаков зависит от целей классификаций (по основным группам, по способу действия, по содержанию

и т. д.). Автор статьи опирается на классификацию экологических задач, предложенную Е. Н. Демьянковым: по основным группам; по способу действия; по характеру познавательной деятельности; по содержанию; по методическому назначению [3].

Решение экологических задач предусматривает глубокое знание основных законов экологии, основ природопользования, особенностей биологии и экологии отдельных видов растений и животных. Задачи представляют собой описание реальных экологических явлений, событий, ситуаций, их решение дает знания по экологии отдельных групп организмов [1].

Именно поэтому использование экологических задач обеспечивает развитие познавательной активности обучающихся на уроках биологии, экологического мышления.

В работе с использованием экологических задач можно выделить три этапа: подготовительный, начальный, основной, отличающиеся своими задачами и содержанием работы.

Подготовительный этап

На этом этапе каждый ученик в классе готовится к решению экологических задач. Это реализуется через знакомство с типами экологических задач, способами их решения.

Начальный этап

Цель данного этапа – сформировать у обучающихся первоначальные умения решения экологических задач, познакомить с элементами исследовательской деятельности. На начальном этапе продолжается решение задач подготовительного этапа. Углубляется представление об экологических задачах.

Основной этап

Он связан с обучением детей в 7–9 классах. На данном этапе создаются условия для развития познавательной активности обучающихся: анализа и синтеза, классификации и обобщения, установления причинно-следственных связей; обучающиеся учатся приемам работы с информацией разных видов.

Продолжается решение задач предыдущих этапов, усложняется деятельность, увеличивается сложность экологических задач, в переориентации процесса образования на постановку проблемы и ее решение самими обучающимися, в развёрнутости и осознанности рассуждений, обобщений и выводов.

Чтобы решить поставленные задачи, автором статьи был создан банк экологических задач для применения данных задач на уроках разных типов, с учетом содержания образовательной программы: 7 класс – «Животные», 8 класс – «Человек и его здоровье», 9 класс – «Общая биология».

1 тип урока – открытие нового знания

На уроках данного типа происходит формирование у обучающихся умений реализации новых способов действий, расширение понятийной базы за счет включения в неё новых компонентов.

Автор статьи предлагает применение традиционных, теоретических, репродуктивных, абстрактных и обучающих экологических задач на уроках данного типа.

Обучающиеся в ходе работы над экологическими задачами на уроках открытия нового знания в 7 классе занимаются поиском необходимой информации, учатся анализу, проявляют беглость мышления; в 8 классе умеют отбирать нужную информацию, проявляют любознательность через ее использование, владеют анализом и синтезом; в 9-м – выявляют проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях, используя биологические знания.

2 тип урока – урок отработки умений и рефлексии

Главное на уроках данного типа – отработка умений, формирование у обучающихся способности к рефлексии контрольно-коррекционного типа, фиксированию собственных затруднений в деятельности, выявлению их причин, построению и реализации проекта выхода из затруднения.

Для реализации дифференцированного подхода автор статьи предлагает применение расчетных, практических, продуктивных, абстрактных и тренировочных экологических задач на уроках данного типа.

В процессе обучения школьников работе с экологическими задачами на уроках по отработке умений и рефлексии обнаруживается, что в 7 классе дети овладевают способами сравнения и систематизации информации, в 8 классе – строят логическую цепь рассуждений, развивают оригинальность суждений, в 9 классе – не только самостоятельно составляют алгоритм биологической задачи, но и ориентируются в подходах решений (индивидуально, в группе), умеют осуществлять рефлексии способов и условий действия.

3 тип урока – уроки общеметодологической направленности

Целью уроков данного типа является формирование у обучающихся деятельностных способностей, способностей к структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания, к новому способу действий, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов, отбором методов, связывающих изученные понятия в единую систему.

Автор статьи предлагает применение содержательных, расчетных, практических, экспериментальных, продуктивных, оценочных, абстрактных, конкретных и поисковых экологических задач на уроках данного типа.

Обучающиеся в ходе работы с экологическими задачами на уроках общеметодологической направленности в 7 классе проводят классификацию объектов по выделенным признакам, преобразовывают и интерпретируют информацию, а в 8 классе развивают умения выдвигать и разрабатывать гипотезы, корректируют алгоритм с учетом новых биологических знаний, в 9 классе не только выбирают оптимальные способы решения экологических задач, но и аргументируют варианты решений.

4 тип урока – уроки развивающего контроля

На уроках данного типа акцент делается на согласование критериев оценивания результатов учебной деятельности, их применение, фиксирование полученного результата и сравнение работы с эталоном. В зависимости от того, у кого находится эталонный вариант, различают следующие формы контроля: самоконтроль, взаимоконтроль, педагогический контроль.

Автор статьи предлагает применение содержательных, экспериментальных, продуктивных, оценочных, конкретных и творческих экологических задач на уроках данного типа.

Обучающиеся в ходе работы над экологическими задачами на уроках развивающего контроля в 7 классе оценивают и применяют информацию, устанавливают причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений, а в 8 классе выявляют проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях, используя биологические знания, делают выводы и берут ответственность за решения, в 9 классе не только занимаются исследовательской и проектной деятельностью, но и проводят контроль и оценку процесса и результатов деятельности.

Творческие экологические задачи требуют поиска принципиально нового решения проблемы, заложенной в условии. Они помогают реализовать и раскрыть творческие возможности, развивать познавательную активность обучающихся.

Таким образом, опыт использования экологических задач на уроках разных типов, а также на разных этапах уроков биологии в 7–9 классах повышает познавательную активность обучающихся.

Литература

1. Модестов С.Ю. Сборник экологических задач по биологии, экологии, ОБЖ. Пособие для учителей, 2008 г. – 175 с.
2. Научно-практический портал Экология Производства. Экологический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.ecoindustry.ru/dictionary.html?t=%DD%CA%CE%CB%CE%C3%C8%D7%C5%D1%CA%C0%DF%20%C7%C0%C4%C0%D7%C0>.
3. Сайт Знанию. Классификация экологических задач и методика их применения на уроках биологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://znanio.ru/pub/1314>.
4. Смирнова Н.З. Познавательные экологические задачи по биологии и экологии: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015 г. – 168 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011 г. – 48 с. (Стандарты второго поколения).

СЕКЦИЯ «СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ»

ЭЛЕКТРОФИЗИЧЕСКИЕ И ХИМИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ЖИВОТНЫХ: ОБ ОДНОЙ ДИСКУССИИ 1930-х гг. (ПАМЯТИ А. Л. ЧИЖЕВСКОГО)

Сидоров Иван Вадимович

преподаватель, младший научный сотрудник,
Гжельский государственный университет, Россия, п. Электроизолятор

***Аннотация.** В статье обсуждается малоизвестная страница научной биографии выдающегося русского ученого-энциклопедиста А. Л. Чижевского, связанная с его работой над аграрной тематикой. Проводимые им исследования по влиянию ионизированного воздуха на сельскохозяйственных животных рассматривались как способ интенсификации быстро развивающегося промышленного животноводства СССР, однако натолкнулись на мощное противодействие конкурирующих направлений, прежде всего, связанных с химическим стимулированием хозяйственно важных свойств и процессов. Поражение Чижевского значительно затормозило исследования в этой области, сегодня признанной достойной внимания научного сообщества и важной для сельского хозяйства, особенно в свете тренда на биологизацию сельскохозяйственного производства.*

***Ключевые слова:** ионизация, электротехнологии, электрокультура, электрификация сельского хозяйства, гормональные стимуляторы роста, антибиотики, химизация сельского хозяйства.*

В декабре 2024 г. исполняется 60 лет со дня кончины выдающегося русского исследователя А. Л. Чижевского (1897–1964), наиболее известного как биофизика, основоположника гелиобиологии, давшего ей само это название, а также оригинального мыслителя-космиста, литератора и художника.

Гораздо менее известны его труды в области сельского хозяйства: изучая конкретный физический механизм воздействия Солнца на биосферные процессы, он пришел к выводу о возможности создания подобного эффекта техническими средствами (т. н. аэроионификации) и применения его для повышения жизнестойкости и продуктивности полезных человеку животных и растений. На протяжении ряда лет под руководством Чижевского над этой проблемой работал научно-исследовательский коллектив, добившийся определенных результатов. Сегодня проведенные им исследования и разработки были бы отнесены к области электротехнологий в сельском хозяйстве. И, хотя сам Чижевский, безусловно, не ограничивался аграрной проблематикой, являвшейся для него лишь источником экспериментального материала и полем для проверки идей, его можно отнести к числу пионеров данного направления в нашей стране, притом незаслуженно забытых. Одной из причин этого является развернувшаяся в 1930-е гг. ожесточенная дискуссия вокруг его работ и личности, вышедшая за рамки чисто научного спора и лишившая ученого возможности продолжать работу в данном направлении.

Еще в юности Чижевский начал изучать биологическое действие ионизированного воздуха – сперва знакомясь с весьма немногочисленными на тот

момент теоретическими трудами, а затем проводя эксперименты на крысах. Эти работы не столько имели самостоятельное значение, сколько были частью личной исследовательской программы ученого, посвященной Космосу и солнечно-земным связям (не без влияния его наставника, старшего товарища и земляка по Калуге К. Э. Циолковского). Позднее, в 1924–1931 гг. Чижевский работает старшим научным сотрудником в Практической лаборатории зоопсихологии, возглавляемой знаменитым дрессировщиком В. Л. Дуровым. Здесь он продолжает свои испытания на животных, в том числе с использованием разработанного им ионизатора воздуха (по всей видимости, одного из первых в мире) – «электроэфлювиальной люстры» (1927 г.) В истории техники это устройство более известно под именем своего создателя как люстра Чижевского.

Права на свое изобретение в 1931 г. ученый публично передал государству, отвергнув вполне коммерческие предложения из-за рубежа, что было благосклонно воспринято советским руководством и обеспечило ему на первых порах правительственную поддержку. С ней Чижевский развертывает свои исследования первоначально в Рассказове (ныне Тамбовская обл.) на базе совхоза «Арженка» (1931–1932 гг.). Успехи и проблемы научно-исследовательского коллектива, юридически оформленного как «Центральная научно-исследовательская лаборатория ионификации» (ЦНИЛИ), в этот период достаточно подробно изложены А. Н. Литовским [4]. В 1932 г. лабораторию переводят в Воронеж, на хутор Нарчук, где она и просуществовала до своей ликвидации в 1936 г. Весьма ценны для изучения её истории мемуарные источники – воспоминания самого Чижевского («На берегу Вселенной. Годы дружбы с Циолковским»), а также автобиографический роман «Символ веры» воронежского журналиста Б. А. Дьякова, поддерживавшего ученого и в Рассказове, и в Воронеже. Значительная архивная работа была проведена Е. С. Левиной [3].

Суть проводимых в 1931–1936 гг. Чижевским исследований аграрной направленности кратко сводится к следующему. Было установлено, что умеренные дозировки отрицательных аэроионов положительно сказываются на здоровье животных, улучшая их аппетит, стимулируя прирост, половую активность и резистентность к инфекциям (в т. ч. туберкулезу), повышая сохранность поголовья [10, с. 131]. Также выяснилось, что при условии обработки воздуха животноводческих помещений ионами его обитателям вовсе не обязателен выгул (сегодня безвыгульное содержание является абсолютно рутинной практикой). Тем самым снимался вопрос необходимости больших площадей под хозяйства и облегчалась их механизация. Предполагалась, что в случае успеха экспериментальная работа станет фундаментом своеобразного мегапроекта – строительства «специальных куриных фабрик»-небоскребов, призванного стать «ударным мероприятием в большевистской (орфография оригинала сохранена – Авт.) программе наступления на животноводческом фронте» [1, с. 22-24]. Впрочем, опыты проводились не только в животноводстве (кроме птиц, обрабатывался крупный рогатый скот, свиньи, овцы, кролики и пчелы), но и в земледелии, где попытки использовать разного рода

электрофизические методы были тогда весьма популярны и небезуспешны [6]. Площадкой для экспериментов, кроме базового хозяйства ЦНИЛИ, был также ряд других хозяйств и научных центров страны, в т. ч. крупный вологодский учебно-опытный племенной совхоз «Молочное» и научно-исследовательский институт птицеводства в Загорске (ныне Всероссийский научно-исследовательский и технологический институт птицеводства в Сергиевом Посаде).

Практически сразу же коллектив Чижевского столкнулся со скепсисом, попытками плагиата [11, с. 624], а подчас и откровенным вредительством (известен дошедший до уголовного дела случай массовой гибели птиц в результате отравления после визита очередного проверяющего). Организованное преследование работ по аэроионизации ученый связывал с деятельностью крупного советского физиолога Б.М. Завадовского. Он занимался изучением влияния эндокринных факторов и нутриентов на рост и набор веса сельскохозяйственных животных и разрабатывал гормональные методы управления их размножением. По версии Чижевского, переросший позднее в откровенную личную неприязнь скепсис Завадовского был вызван опасением конкуренции: работы по ионизации в известной степени являлись альтернативой технологии гормонального стимулирования птиц [2, с. 81]. Не менее известным зооэндокринологом был М. М. Завадовский (брат), стоявший у истоков гормонального метода стимуляции многоплодия животных в СССР. Сам преодолевший немало препонов на пути своей технологии, он запомнился Чижевскому менее агрессивным и даже признавал его энтузиастом, что не отменяло принципиального неприятия [11, с. 657]. С 1935 г. братья Завадовские являлись академиками ВАСХНИЛ.

Из воспоминаний Б. А. Дьякова можно узнать о будто бы существовавшей перспективе выдвижения в Сельхозакадемию и Чижевского. В разговоре с автором мемуаров осенью 1934 г. на праздновании 60-летия научной деятельности И. В. Мичурина Н. И. Вавилов обмолвился, что «на следующем собрании, очевидно, Александр Леонидович будет баллотироваться в действительные члены ВАСХНИЛа!» [2, с. 212]. Однако к этому свидетельству нужно отнестись критически: хотя персональное членство на выборной основе в ВАСХНИЛ было введено Уставом 1934 г., первые академики были не избраны на общем собрании, а назначены решением советского правительства только в 1935 г. [5]. Вероятно (если воспоминания Дьякова точны), Вавилов, еще являвшийся президентом академии, знал о подготовке списка потенциальных академиков и совершенно не возражал увидеть в нем и фамилию Чижевского, которого знал и ценил. Позднее же, вплоть до 1948 г. пополнение рядов академиков ВАСХНИЛ не производилось, а члены-корреспонденты, предусмотренные Уставом, отсутствовали до 1956 г. Впрочем, одно наличие среди вице-президентов М.М. Завадовского не оставляло Чижевскому ни малейшего шанса. Напротив, за рубежом его труды с юности оценивались по достоинству. Высшей точкой международного признания можно считать избрание ученого в 1939 г. почетным президентом I Международного конгресса по биологической физике и космической биологии в Нью-Йорке и готовившееся на него специальной комиссией этого конгресса представление Нобелевскому

комитету [7, с. 629-630]. Безусловно, это не могло не раздражать отечественных специалистов, знаменитых подчас только в рамках СССР. Ни личного участия в конгрессе, ни тем более номинации на Нобелевскую премию ученому по очевидным причинам не позволили. Уместна аналогия со срывом намеченного еще в 1937 г. в Москве под председательством Н. И. Вавилова VII Международного генетического конгресса, после переноса которого в Эдинбург Вавилов не получил разрешение на выезд из СССР, более того – советская делегация в Шотландию вообще не была направлена.

Кроме Завадовских, среди противников Чижевского «главного калибра» уже не от биологии, а от агроинженерии следует отметить видного электротехника М. Г. Евреинова, участника разработки плана ГОЭЛРО, одного из создателей и первого директора Всесоюзного института электрификации сельского хозяйства (ВИЭСХ). Он традиционно считается основоположником направления по сельскохозяйственному применению электроэнергии: им написаны труды по использованию оптического излучения и электронно-ионной технологии, созданы методы предпосевной электромагнитной и ультразвуковой обработки семян, сушки зерна токами высокой частоты. Поэтому наиболее вероятно, что он был не столько противником разрабатываемого Чижевским направления, сколько конкурентом за достаточно ограниченные в свете проводимой в начале 1930-х гг. реформы ВАСХНИЛ ресурсы. Помогали Евреинову сотрудники ВИЭСХ: Е. И. Симон, М. Ф. Казанцев и некто Паньков [11, с. 644]. Также к дискредитации Чижевского подключились многочисленные медики, встревоженные перспективами использовать аэроионизацию для оздоровления не только животных, но и людей – очевидно, что не столько из опасения за их здоровье (различные ионизаторы позднее получили права гражданства и в медицине), сколько из нетерпимости к вторжению извне в свою сферу деятельности.

В 1940 г. очередную проверку как актуальной, так и предыдущей деятельности Чижевского возглавил А. Ф. Иоффе – вероятно, его самый титулованный и авторитетный оппонент, давно сотрудничавший с ВИЭСХ и возглавлявший Агрофизический институт [9, с. 70]. Он обвинил проверяемого (вольнотрушателя физико-математического и медицинского факультетов Московского университета) в незнании как физики, так и биологии и не преминул упомянуть в итоговом документе «реакционную» социально-историческую теорию Чижевского, от которой ему пришлось отречься еще в 1932 г. в попытке защитить право на продолжение работ с птицами. Тем не менее академик не отверг необходимости дальнейшего изучения воздействия ионов на организм (что Б. М. Завадовский в принципе считал нелепицей). Иными словами, даже среди оппонентов Чижевского не было единого мнения о том, научны ли в принципе исследования биологического действия ионизированного воздуха. Обвинение же Чижевского в безграмотности, высказанное Иоффе, можно воспринимать также не как абсолютную оценку, но как экспрессивное продолжение научного спора недостойным, но имеющим место способом. Например, в 1936 г. на сессии ВАСХНИЛ Н. К. Кольцов обвинил самого Н. И. Вавилова в

недостаточном знании генетики и неспособности решить сходу зачетную задачу для студентов.

Интересно, что пока нам не удалось найти информацию о какой-то явной позиции в отношении Чижевского стремительно набиравшего силу Т. Д. Лысенко. Ликвидация ЦНИЛИ пришлась на время начала пути «народного академика» к высшим должностям и его спора с генетиками, поэтому ему, вероятно, было не до аэроионификации. В то же время преследование Чижевского продолжилось и позднее, и маловероятно, чтобы Лысенко и особенно его бдительный консультант И.И. Презент, безусловно, информированные о недавнем противостоянии, вылившемся на страницы «Правды», остались в стороне от критики непролетарского происхождения и стиля ученого. Кроме того, Б. М. Завадовский поначалу поддержал «народного академика» и мог рассчитывать на взаимность в деле окончательного уничтожения ненавистного оппонента. Известно также, что во время очередного разбирательства 1938 г. новому президенту ВАСХНИЛ, как минимум, передавалось на рассмотрение персональное дело Чижевского. Однако удивительным образом последнему удавалось оставаться на свободе до 1942 г., после чего в его жизни начинается период тюремного заключения и ссылки по ложному обвинению, не связанному с предыдущей деятельностью. Лишь в 1958 г. ученого реабилитируют, а затем позволяют вернуться в Москву, где до своей кончины в декабре 1964 г. он работал на научных должностях в системе строительства, вновь занимаясь проблемами ионизации воздуха.

Успехи советского народа в космической сфере стали предпосылкой к возвращению Чижевскому доброго имени на Родине. Как один из основоположников космической биологии ученый удостоился персональной статьи в Большой советской энциклопедии, проведения чтений его памяти, некоторые его труды были переизданы с предисловиями корифея советской космической медицины О. Г. Газенко, академика А. Л. Яншина и космонавта В. И. Севастьянова. Высоко оценивал значение работ Чижевского первый врач-космонавт Б. Б. Егоров.

Последняя ревизия трудов ученого состоялась уже после его смерти в результате публикации в журнале «Партийная жизнь» резко критического материала о покойном. Академией наук СССР была создана комиссия, по результатам работы которой высокопоставленное издание в марте 1965 г. было вынуждено дать опровержение.

Тем не менее сельскохозяйственный аспект в трудах А. Л. Чижевского, помимо аэроионификации в животноводстве и земледелии, до сих пор недооценен. Солнечная активность является фактором, влияющим на динамику не только эпидемических, но и эпизоотических, эпифитотических процессов, уровень сформированности у растений необходимых потребительских свойств, численность и распространение вредителей (что нашло подтверждение в трудах члена-корреспондента ВАСХНИЛ Н.С. Щербиновского). Отчасти проблема состоит в недостаточной изученности и систематизированности истории изучения влияния космических (гелиогеофизических) факторов именно на сельскохозяйственные объекты и процессы. Что касается

собственно ионизации животноводческих помещений как полезного зоогигиенического мероприятия, то сегодня её целесообразность считается доказанной [8]. Успешно развиваются и другие электромагнитные технологии лечения и профилактики болезней различных сельскохозяйственных животных, показывающие нередко большую сравнительную эффективность в сравнении с медикаментозным лечением или успешно его дополняющие (УВЧ-терапия маститов и эндометритов у коров и др.). Большую роль в развитии этой техники сыграли ученые некогда возглавляемого М. Г. Евреиновым ВИЭСХ (ныне – Федерального научного агроинженерного центра ВИИМ), а директор этого института в 1973–1977 гг., академик ВАСХНИЛ Л. Г. Прищеп стал одним из основоположников и пропагандистов биоэлектромагнитологии. Сегодня, в свете биологизации сельскохозяйственного производства поиск альтернатив разного рода химическим обработкам и методам является одним из важнейших направлений научно-технического прогресса.

Напротив, доминирование химизационного подхода в животноводстве имело ряд негативных последствий. В послевоенные годы в стране удалось наладить промышленное производство химических кормовых средств, причем такие мощности (например, созданное впервые в 1950 г. в Виннице производство трикальцийфосфата из суперфосфата) подчас представляли угрозу для окружающей среды. Тем не менее проблема обеспечения средствами химизации животноводства сохраняла остроту: согласно материалам Комплексной программы научно-технического прогресса и его социально-экономических последствий на перспективу до 2000 года (Т. 27 «Химизация сельского хозяйства») даже к 1979 г. минеральные подкормки, дрожжи, витамины, белковые вещества выпускались только на 20–25% от требуемого. Большие надежды в этом отношении возлагались на микробиологическую промышленность, вплоть до «перестройки» наращивавшую производственные мощности. Однако из-за несовершенной технологии и халатности, повлекших ряд экологических инцидентов (Светлый Яр, Кириши), производство белково-витаминных концентратов (БВК) снискало резкое неприятие общественности. Последовавшие публичные разбирательства привели к ликвидации заводов по производству микробной биомассы из продуктов переработки углеводов на рубеже 1980–1990-х гг. Прямым следствием этого стала многолетняя зависимость страны от импорта животного белка.

Наконец, гормональные стимуляторы роста, у истоков применения которых в нашей стране стояли братья Завадовские, по мере выявления их опасности для здоровья как самих животных, так и конечного потребителя – человека, были жестко ограничены, а некоторые – и вовсе запрещены в большинстве развитых стран. Непродуманное применение в животноводстве еще неизвестных на момент деятельности ЦНИЛИ антибиотиков (вопреки стереотипам, гораздо более широко применяемого средства химизации, чем гормоны) также представляет существенную угрозу, стимулируя формирование резистентной микрофлоры, поступающей к людям с сельскохозяйственной продукцией и подрывая их собственный иммунитет. Некоторые антибиотики (например, нитрофураны) и их метаболиты канцеро- и мутагенны.

Совокупность этих обстоятельств с особенностями массового сознания в конечном итоге компрометирует в глазах потребителей химизацию сельского хозяйства в целом и стимулирует в обществе хемофобию. Тем актуальнее становится поиск альтернативных технологий, невозможный без тщательного историко-научного и историко-технического анализа.

Литература

1. Дьяков Б. Революция в птицеводстве. Воронеж: изд-во и тип. изд-ва «Коммуна», 1932. 35 с.
2. Дьяков Б.А. Символ веры. М.: Современник, 1977. 320 с.
3. Левина Е.С. ЦНИЛИ Наркомзема СССР и история идеи аэроионификации // Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова. Годичная научная конференция, 1997, Москва, 15–17 апреля 1997 года / Ответственный редактор доктор экономических наук В.М. Орел. Т. 1. М.: Издательство Янус-К, 1997. С. 162-166.
4. Литовский А.Н. Курочка Ряба [Электронный ресурс] // Тамбовская областная библиотека им. А.С. Пушкина [сайт]. URL: <https://www.tambovlib.ru/?view=editions.authors.44&ysclid=m41r4rn1nt406418304> (дата обращения: 28.11.2024).
5. Мирошниченко А.В. Уставы ВАСХНИЛ (1934-1991) // Вестник Российской академии сельскохозяйственных наук. 2009. № 3. С. 3-5.
6. Понятов А.А. Сложная судьба электрокультуры // Наука и жизнь. 2020. № 8. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/39234/?ysclid=m41riihfeh259289878> (дата обращения: 28.11.2024).
7. Русский космизм: Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский. М.: РОССПЭН, 2022. 694 с.
8. Сторчевой В.Ф. Ионизация и озонирование воздушной среды в птицеводстве: автореферат дис. докт. тех. наук. Москва, 2004. 46 с.
9. Ценч Ю.С. Становление и развитие научно-технического и кадрового обеспечения агропромышленного комплекса России. М.: ФГБНУ ФНАЦ ВИМ, 2021. 156 с.
10. Цыганова С.В. Дезинфекция, дезинсекция, дератизация на птицефабриках промышленного типа. М.: ЗАО «Новые печатные технологии», 2012. 274 с.
11. Чижевский А.Л. На берегу Вселенной. Годы дружбы с Циолковским: Воспоминания. М.: Мысль, 1995. – 734 с.

ВЛИЯНИЕ АГРОТЕХНИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ НА УРОЖАЙНОСТЬ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СОРТОВ ОЗИМОЙ ПШЕНИЦЫ

Эгамов Ильхомжон Урайимжонович

старший научный сотрудник, доктор сельскохозяйственных наук,
Научно-исследовательский институт зерновых и зернобобовых культур,
Узбекистан, Андижанская область, Андижанский район, п. Куйган-яр

Юсупов Насрулло Хабибуллаевич

докторант, кандидат сельскохозяйственных наук,
Научно-исследовательский институт зерновых и зернобобовых культур,
Узбекистан, Андижанская область, Андижанский район, п. Куйган-яр

Усмонова Хаиринса

докторант,
Научно-исследовательский институт зерновых и зернобобовых культур,
Узбекистан, Андижанская область, Андижанский район, п. Куйган-яр

***Аннотация.** В данной статье приведены результаты испытания 16 различных отечественных и зарубежных сортов озимой мягкой пшеницы: срок посева 10 сентября, 25 сентября и 10 октября, и норма высева 4,5–5,5 млн шт./га. Приведены полученные результаты анализа влияния срока высева на урожайность, технологические качества зерна сортов озимой пшеницы.*

***Ключевые слова:** озимая пшеница, сорт, срок, норма, урожайность, клейковина, белок, процентное содержание, масса 1000 зерен.*

Введение

Основную часть производства зерна занимают страны Евросоюза (около 20% мирового производства), из них 50% производства приходится на Германию и Францию. За ними следуют Испания и Великобритания с долей 10–12 процентов каждая. Вторым мировым производителем зерна является Китай, его доля на мировом рынке составляет около 18%, а среднегодовое производство – 129,7 млн тонн.

Индия занимает около 13 процентов мирового рынка при росте производства на 22 процента за последние 10 лет (или 228 миллионов тонн).

Экономический потенциал каждой страны и образ жизни населения зависят от уровня продовольственного обеспечения. «Международный совет по зерну (IGS) сообщил в июле, что мировое производство пшеницы достигнет 781 миллиона тонн в 2022 году». Как мы знаем, страны-производители зерна имеют возможность в первую очередь снабжать свой внутренний рынок и экспортировать излишки зерна. Эксперты прогнозируют, что в 2023 году объемы выращивания пшеницы снизятся до 770 млн тонн». Поэтому расширение масштабов научных исследований, направленных на стабилизацию урожайности осенних зерновых культур, их качественных показателей и валового сбора зерна, является одной из актуальных проблем сегодняшнего дня [3].

В целях обеспечения продовольственной безопасности, повышения урожайности и качества зерна проводятся обширные научные исследования по созданию новых сортов озимой пшеницы, разработке оптимальных сроков и норм сева для новых созданных сортов [4, 5].

Обеспечение высокого и качественного урожая зерна озимой пшеницы достигается за счет интенсивного создания новых сортов, правильного их размещения в регионах, соблюдения оптимальных сроков и норм сева [6].

Материалы и методы исследования

На опытном участке семена пшеницы были случайным образом размещены в 4 ряда между рядами по 80 см, при длине каждого ряда 25 метров и ширине 2 метра. Площадь каждой делянки 50 м². В испытании изучено 16 сортов озимой пшеницы как Ахмат, Видея, Граф, Гомер, Собербаш, Еланчик, Кавалерка, Темирязевка-150, Бумба, Стиль-18, Ультра, Риск, Андижан-3, Равнак, Ок-яр, Хамкор, в сроки высева 10 сентября, 25 сентября и 10 октября, и норма высева 4,5-5,5 млн шт./га.

Опыт проведен на основе фенологического наблюдения, полевых и лабораторных анализов по методике полевого опыта А. Доспехова, анализы зерна проведены в лабораторных условиях для определения влияния сроков посева на технологические показатели качества сортов зерна [1, 2].

При анализе влияния сроков и норм посева на урожайность сортов озимой мягкой пшеницы по сортам получены следующие результаты.

В вариантах срока высева 10 сентября и нормы высева 4,5 млн. средняя урожайность зерна в толщине всходов колебалась от 66,4 ц до 100 ц, а самые высокие показатели продуктивности составили 100,0 ц/га у сорта Граф, Собербаш 80ц /га, Ок-яр 84 ц/га, а у сорта Гомер – 83,2 ц/га.

В вариантах срока высева 10 сентября и нормы высева 5,5 млн шт./га средняя урожайность составила 67,6-104 ц/га, при этом в этом варианте наибольшие показатели урожайности определились у сорта озимой пшеницы Граф 104 ц/га, Собербаш 90 ц/га, Ок-яр 88 ц/га, Гомер 87,2 ц/га, Андижан-3, 80 ц/га, наименьшая урожайность зафиксирована у стандартного сорта Ультра – 67,6 ц/га. и у сорта Ахмат 69,2 ц/га, и установлено, что средняя урожайность других изученных в нашем опыте отечественных и зарубежных сортов озимой пшеницы, составила в среднем 74-76 ц/га.

В опытном варианте, где, срок высева 25 сентября, норма высева 4,5 млн шт./га, урожайность находится в пределах 70,5–96,4 ц/га, наиболее высокий урожай получен у сорта Еланчек – 96,4 ц/га, Хамкор 79,6 ц/га.

Как видно из приведенных данных в таблице, в опытном варианте, где, срок посева 10 октября и норма высева 4,5 млн шт./га. средняя урожайность составила 67-82,2 ц/га. Наибольшая урожайности получена у сорта Кавалерка 82,2 ц/га, Граф 80 ц/га, Андижан-3-79,2 ц/га, Гомер 78,2 т/га, а у сорта Равнак 77,2 ц/га и установлено, что у этих сортов получен более высокий урожай зерна по сравнению с другими сортами в опыте. В этом сроке и варианте нормы высева 5,5 млн шт./га, средняя урожайность составила 66,2–83,2 ц/га, наибольшая урожайность зерна зафиксирована у сортов Андижан-3-83,2 ц/га, Равнак 81 ц/га, Риск – урожайность составила в среднем 80,4 ц/га.

Показатели урожайности зерна сортов озимой пшеницы

№	Название сорта	Посевная норма – 4,5 млн шт./га.			Посевная норма – 5,5 млн шт./га.		
		10.09	25.09	10.10	10.09	25.09	10.10
1.	Ультра ст.	6 6,4	78,0	67,0	6 7,6	86,0	68,0
2.	Еленчек	75,2	96,4	69,2	76,0	104,4	73,2
3.	Собербаш	86,0	67,8	71,2	90,0	85,2	75,2
4.	Стиль-18	68,7	71,9	60,0	71,0	76,0	72,1
5.	Бумба	72,4	70,4	64,0	76,4	81,2	68,0
6.	Ахмат	69,8	75,3	66,0	69,2	75,1	69,7
7.	Кавалерка	73,6	75,8	82,2	77,6	78,4	77,8
8.	Ведея	73,6	75,6	66,0	77,6	83,6	70,0
9.	Темирязевка-150	73,2	75,9	72,0	77,4	83,6	76,0
10.	Гомер	83,2	70,7	78,2	87,2	80,9	72,0
11.	Граф	100,0	69,6	80,0	104,0	79,9	78,1
12.	Ок-яр	84,0	67,9	73,6	88,0	71,6	77,6
13.	Равнак	74,0	73,2	77,2	74,3	81,2	81,0
14.	Андижан-3	76,0	70,6	79,2	80,0	69,2	83,2
15.	Риск	72,2	70,5	76,4	77,6	71,6	80,4
16.	Хамкор	70,4	79,6	75,1	74,4	77,2	66,2

Установлено, что, у сортов Ок-яр и Граф урожайность составила 77,6–78,1 ц/га. Технологические анализы качества зерна показывают, что средний показатель натурального зерна, нашего опыта срока высева 10 сентября, составляет 792-856 гр.л. Самые высокие показатели получены у сортов озимой пшеницы Риск – 856 гр.л, Стиль – 18 850 гр.л., Темирязевка – 150-852 гр.л. В исследовании у стандартного сорта Ультра натурального зерна – 840 гр.л., а у сортов Ок-яр – 832 гр.л

По показателю стекловидности зерна самые высокие результаты получены у сортов Ультра, Ок-яр, Хамкор, Гомер. Количество белка в зерне – 12,9–17,4%, наиболее высокий уровень белка в нашем опыте стандартного сорта Ультра равен 17,4%, а также у сорта Хамкор – 15,7%, Ок-яр – 14,2%, а у сорта Риск – 14,0% – определен по результатам анализа.

Количество клейковины в сортах нашего опыта составило 23,3–35,6 %, наиболее высокая клейковина обнаружена у сортов Ультра – 35,6%, Хамкор – 30,7%, а у сорта Ок-яр она составила 26,0%.

Во 2-м сроке высева нашего опыта 25 сентября показатель стекловидности зерна в среднем составил 814-854 гр.л. Самые высокие показатели получены у сортов озимой пшеницы Еланчек и Риск – 854 гр.л, Равнак – 852 гр.л, Ахмат – 850 гр.л, Стиль-18 – 846 гр.л.

Показатель прозрачности зерна определен по самым высоким результатам анализа у сортов Ультра, Еланчек, Кавалерка, Ахмат.

Количество белка в зерне в среднем 13,1–17,1%, наиболее высокий уровень белка у озимой пшеницы модели Ультра – 17,1%, сорта Хамкор – 15,6%,

сорта Еланчек – 14,5%, сорта Собербаш – 14%, Риск, Андижан-3, По результатам анализа сорта Равнак – 14,0%.

Количество клейковины в сортах нашего опыта составило 23,3–34,9%, наиболее высокое количество клейковины – 34,9%, а у сорта Ультра – 30,2 %, у сортов Хамкор и Еланчек оно было равно 27,6%.

В 3-м сроке, 10 октября нашего опыта показатель натурального зерна был в переделе 816–865 гр.л. По результатам самые высокие показатели определились у сорта озимой пшеницы Стиль-18, Риск – 857 г.л, а у сорта Ведея – 850 г.л.

Количество белка в зерне в среднем было 12,5–16,3%, наиболее высокий уровень белка у сорта озимой пшеницы Ультра – 16,3%, Хамкор – 5,5%, Риск – 14,5%, Еланчек – 14%, а у сорта Собербаш по результатам анализа установлено, что оно составило 14,1%.

Количество клейковины в сортах нашего опыта составило 21,7–32,5%, наиболее высокое содержание клейковины – 32,5%, определено у сортов Ультра, а у сортов Хамкор и Собербаш количество клейковины составило 27,9%. Влажность зерна находится в пределах 7,9–8,5% в зависимости от сорта и срока посева, что в свою очередь свидетельствует о том, что зерно очень сухое.

В заключение можно отметить, что важнейшей составляющей выращивания качественного зернового урожая из озимой пшеницы является определение наиболее оптимальных норм и сроков выращивания сортов в почвенно-климатических условиях каждого региона. Соблюдение научно обоснованных сроков сева является одним из важнейших факторов получения обильного и качественного урожая зерна.

Литература

1. Доспехов Б.А. «Методика полевого опыта». Изд. 5-е, доп. я перераб. М.: Агропромиздат, 1985. – 351 с.
2. Перанский Ю.В., Абдугалиева А.И. «Методика биохимической оценки». сбор и селекционный материал». Алматы 1996 г. 121 с.
3. Сиддиков Р.И. «Новый Узбекистан зерно с шипами и бобовые посевы сорта, и их выращивание. Агротехника «Ташкент 2022». 447 с.
4. Сиддиков Р.И. «Научно-практическое значение агротехники выращивания обильных и качественных урожаев озимой пшеницы на орошаемых землях Узбекистана». Ташкент 2015. – 287 с.

СЕКЦИЯ «ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СРАВНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦЕОЛИТНЫХ КАТАЛИЗАТОРОВ ТИПА «Y» С «MP-02» ДЛЯ ПРОЦЕССА ТРАНСАЛКИЛИРОВАНИЯ ДИПБ БЕНЗОЛОМ

Алшейх Ахмад

аспирант, Уфимский государственный нефтяной технический университет,
Россия, г. Уфа

Просочкина Татьяна Рудольфовна

заведующая кафедрой, доктор химических наук,
Уфимский государственный нефтяной технический университет,
Россия, г. Уфа

***Аннотация.** В статье рассматривается процесс трансалкилирования диизопропилбензола (ДИПБ) с бензолом как метод получения кумола (изопротилбензола), важного промежуточного продукта в производстве фенола и ацетона.*

***Ключевые слова:** трансалкилирования, ДИПБ, MP-02, цеолит, ИПБ.*

Трансалкилирование диизопропилбензола (ДИПБ) с бензолом является одним из методов производства кумола (ИПБ), который является важным промежуточным продуктом для получения фенола и ацетона. Одним из ключевых аспектов данного процесса является использование катализаторов, которые обеспечивают высокую селективность и эффективность реакции трансалкилирования [1].

Целью данного исследования является сравнение эффективности двух катализаторов на основе цеолита типа Y и MP-02 в реакции трансалкилирования ДИПБ с бензолом, при тех же условиях реакции, температуре от 180 до 220, давлении 1,7 МПа, и соотношении Б:ДИПБ = 1:1 (масс.). С применением установки R-302 Reactor System для изучения непрерывных каталитических процессов со стационарным слоем.

Методика исследования

Для проведения экспериментов использовались два типа катализаторов на основе цеолита: катализатор типа Y (CVB720) от «Zeolyst international», (Нидерланды), и MP-02 от Sinoprec Corp., Пекин, (Китай). Реакция трансалкилирования была проведена с использованием лабораторной проточной установки непрерывного действия R-302. Продукты проанализированы с помощью газового хроматографа TRACE GC 2000, чтобы определить конверсию, селективность и выход кумола.

Результаты показали, что катализатор MP-02 при низкой температуре и давлении 1,7 МПа обеспечивает высокую конверсию ДИПБ по задержке по сравнению с катализатором цеолит Y, которой требуется более высокая температура или более высокое давление. Это приводит к тому, что использование цеолита MP-02 считается энергосберегающим для данного процесса. На

рисунке 1 показана взаимосвязь между конверсией ДИПБ и температурой двух катализаторов. Зависимость между селективностью ИПБ и температурой показана на рисунке 2, Зависимость между концентрацией кумола на выходе и температурой показана на рисунке 3.

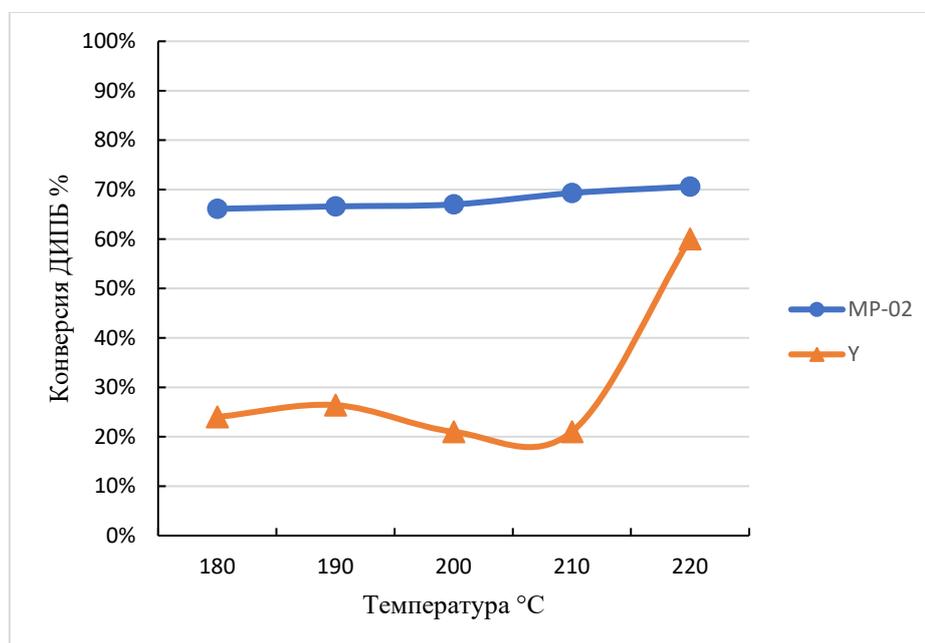


Рис. 1. Зависимость конверсия ДИПБ от температуры в процессе трансалкилирования ДИПБ на MP-02 и Y (Б:ДИПБ = 1:1 (масс.), P=1,7 МПа)

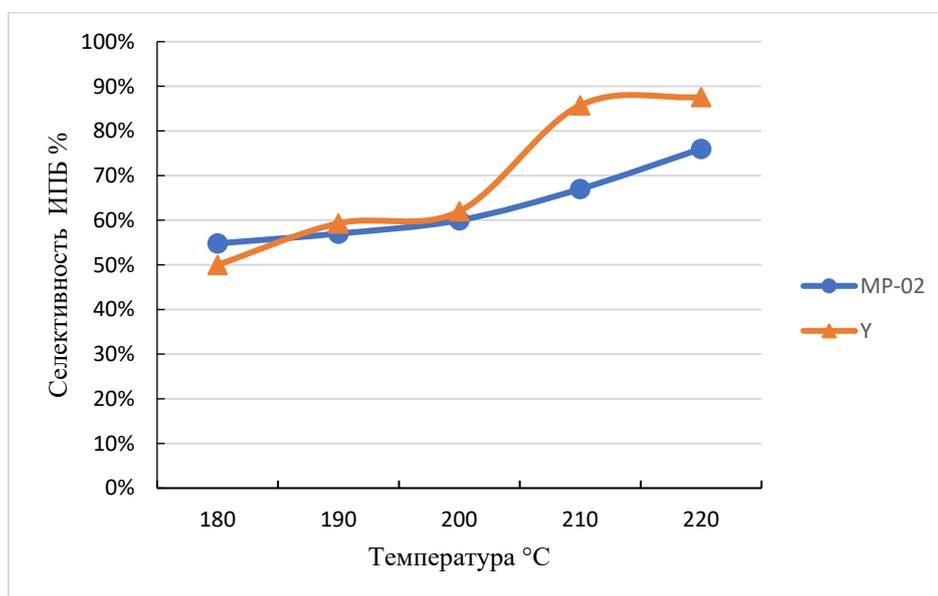


Рис. 2. Зависимость селективности по ИПБ от температуры в процессе трансалкилирования ДИПБ на MP-02 и Y (Б:ДИПБ = 1:1 (масс.), P=1,7 МПа)

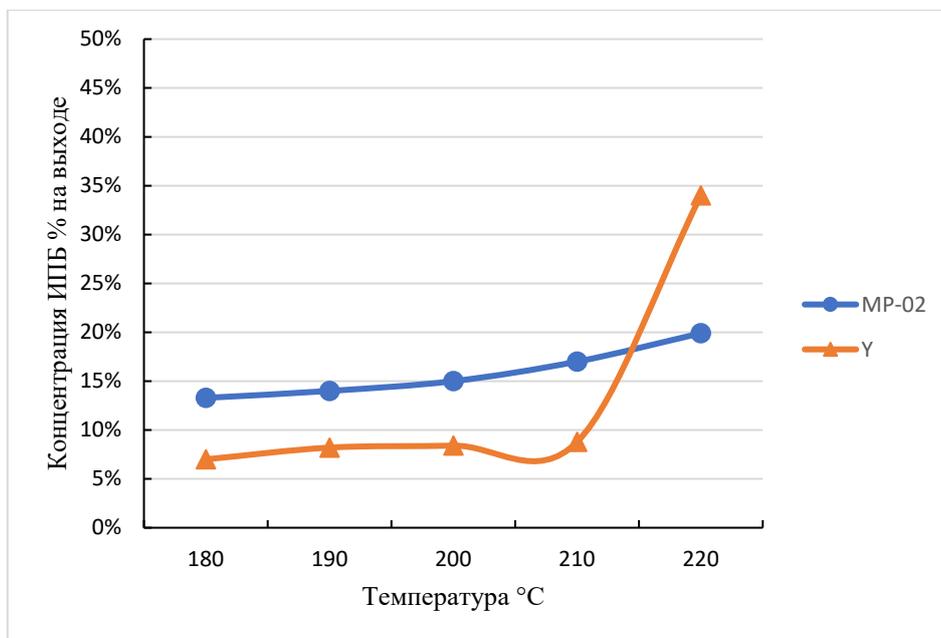


Рис. 3. Зависимость концентрации ИПБ от температуры в процессе трансалкилирования ДИПБ на MP-02 и Y (Б:ДИПБ = 1:1 (масс.), P=1,7 МПа)

Литература

1. Caesar M.A. SRI Consulting PEP Report № 219 (1999).

РАССМОТРЕНИЕ ВОПРОСА О ВНЕДРЕНИИ УМНОЙ АВТОБУСНОЙ ОСТАНОВКИ НА СОЛНЕЧНЫХ БАТАРЕЯХ

Сыкменова Ирина Александровна

студентка,

Оренбургский государственный университет – Кумертауский филиал,
Россия, г. Кумертау

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры городского строительства и хозяйства Оренбургского государственного университета – Кумертауского филиала Шарипова Ирина Анатольевна

Аннотация. В статье рассматривается концепция умной автобусной остановки, функционирующей на солнечных батареях, как инновационного решения для улучшения городской транспортной инфраструктуры. Основное внимание уделяется экологическим аспектам, включая использование возобновляемых источников энергии, что способствует снижению углеродного следа и повышению энергоэффективности.

Ключевые слова: умная автобусная остановка, солнечные батареи, экологические технологии, городская инфраструктура, цифровые технологии, энергоэффективность, муниципальное развитие, информационные панели.

Солнечные автобусные остановки – это энергонезависимые городские устройства, выполняющие информационные и мультимедийные функции для жителей, а также защищающие от внешних городских факторов. Благодаря

специальному контроллеру для управления энергией и связи в облаке автобусная остановка может работать в полевых условиях круглый год.

В постоянно меняющемся мире городского транспорта умные автобусные остановки на солнечных батареях являются ключевой инновацией, сочетающей экологичность с современным удобством. Эти остановки – не просто место, где пассажиры могут подождать автобус, они являются важной частью транспортной системы, обеспечивая питание, освещение и интеллектуальные функции, которые упрощают ежедневные поездки. В этой статье мы рассмотрим, как автобусные остановки на солнечных батареях меняют общественный транспорт и почему они являются важным компонентом инфраструктуры «умного» города.

Главные характеристики:

1. Солнечная энергия. Умная система помогает бороться с глобальным потеплением, так как сокращает выбросы углекислого газа. Она использует солнечные панели для преобразования солнечного света в возобновляемую энергию, что отличает её от обычных автобусных остановок, которые используют электричество из невозобновляемых источников. Это показывает, как использование чистой энергии может изменить повседневные вещи, такие как автобусные остановки, помогая сделать будущее более чистым и экологичным. Этот автобусный павильон – часть масштабной смены старых источников энергии на новые, демонстрирующая новый подход к строительству городов. Добавляя солнечную энергию на автобусные остановки, мы не просто движемся к более экологичному будущему, мы вступаем в новую эру. Эта эра сочетает заботу об окружающей среде с новыми технологиями. Она меняет наше представление об общественном транспорте и прокладывает путь к экологически чистому дизайну в городском планировании;

2. Зарядка через USB. Наличие USB-порта позволяет пассажирам заряжать свои мобильные устройства круглосуточно, обеспечивая удобство и доступность;

3. Беспроводная зарядка. Индуктивные зарядные устройства, встроенные в солнечные скамейки, позволяют пользователям заряжать устройства без проводов, что добавляет удобства;

4. WIFI. Бесплатный доступ к беспроводному интернету предоставляет возможность пользователям оставаться на связи и использовать интернет во время ожидания транспорта;

5. Датчики. Умная солнечная автобусная остановка сделала шаг вперед благодаря своим передовым датчикам состояния окружающей среды, изменив наше представление о городской инфраструктуре. Эти датчики выходят за рамки базовых, поскольку они отслеживают качество и температуру воздуха и даже обнаруживают возможные наводнения и пожары. Это превращает остановочный пункт в интеллектуального охранника, предлагающего нечто большее, чем просто место ожидания. Это обеспечивает безопасное местоположение, которое остается бдительным к изменениям окружающей среды. Кроме того, он включает в себя платформу EOS – интеллектуальную систему, которая непрерывно собирает и анализирует данные об окружающей среде в

режиме реального времени. Эта бесценная информация помогает контролировать состояние окружающей среды и даёт ценные сведения для городского планирования и инициатив в области устойчивого развития;

6. Открытые API-интерфейсы. Доступ к открытым данным, что способствует развитию умных городов и обеспечивает гибкость в интеграции с другими системами;

7. Современный дизайн. Автобусная остановка EnGo Smart Solar не только практична, но и стильно выглядит благодаря элегантному и современному дизайну, который хорошо сочетается с экологической политикой. Это современное сооружение становится символом инноваций, органично вписываясь в меняющийся городской пейзаж (рис.).



Рис. Структура социокультурной среды

По оценкам, только в США насчитывается более 3 миллионов автобусных остановок, а по всему миру – более 300 миллионов. Поскольку города стремительно развиваются в эпоху умных технологий, появление большого количества умных, солнечных и подключённых к интернету автобусных остановок – лишь вопрос времени.

С появлением «умных» городов в городских районах начинают развиваться передовые сети, в которых все аспекты инфраструктуры подключены к интернету. Другими словами, всё, от уличных фонарей и скамеек до транспорта, может взаимодействовать с пользователем и предоставлять множество полезных функций. Представьте, что мобильные телефоны превратились из устройств, выполняющих только одну функцию, в многофункциональные аппараты, которые облегчают нам жизнь.

Таким образом, внедрение умных автобусных остановок на солнечных батареях в крупных городах является необходимым шагом для достижения устойчивого и комфортного urban-окружения. Эти остановки представляют собой не просто элементы инфраструктуры, а многофункциональные центры, которые могут значительно улучшить качество жизни горожан. Во-первых, использование возобновляемых источников энергии, таких как солнечные панели, способствует снижению зависимости от ископаемых видов топлива и уменьшению углеродного следа. Это особенно актуально в условиях глобальных изменений климата, когда каждая мера по защите окружающей среды

имеет значение. Во-вторых, умные остановки обеспечивают удобство для пользователей общественного транспорта, предлагая доступ к информации в реальном времени, бесплатный Wi-Fi и зарядные устройства для мобильных устройств. Это не только делает ожидание транспорта более комфортным, но и способствует более широкому использованию общественного транспорта, что, в свою очередь, снижает количество автомобилей на дорогах и уровень загрязнения. Кроме того, интеграция технологий мониторинга качества воздуха и анализа пассажиропотока позволяет городским властям принимать более обоснованные решения по управлению городской средой. Это создает возможность для более эффективного планирования инфраструктуры, улучшения экологической ситуации и повышения общей безопасности. Так, умные автобусные остановки могут стать важным элементом концепции «умного города», где технологии и устойчивое развитие идут рука об руку.

Литература

1. Брук Д. История городов будущего / Пер. с англ. – М.: Strelka Press, 2014. – 436 с.
2. Данилина Н.В. Устойчивое развитие урбанизированных территорий [Электронный ресурс]: [учебное пособие по направлению подготовки 07.03.04 Градостроительство] / Н.В. Данилина, А.В. Попов, Е.В. Щербина; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Нац. исследоват. Моск. гос. строит. ун-т. – Электрон. дан. и прогр. (8,89 Мб). – Москва: Издательство МИСИ – МГСУ, 2019.
3. Митчелл У.Д.: Человек, город, сети / У. Д. Митчелл – «Strelka Press», 2012.
4. Вороков И.Р. Исследование мониторинг и оптимизация работы солнечных батарей URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-monitoring-i-optimizatsiya-raboty-solnechnyh-batarey> (дата обращения: 25.11.2024).

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ СОСТОЯНИЯ И ДИАГНОСТИКИ ОБОРУДОВАНИЯ

Тимофеева Оксана Евгеньевна

магистрантка,

Уфимский государственный нефтяной технический университет,
Россия, г. Уфа

Научный руководитель – доцент Уфимского государственного нефтяного технического университета Хасанова Айгуль Марсовна

Аннотация. В статье представлены основные принципы построения систем контроля состояния и диагностики оборудования на базе Государственных стандартов Российской Федерации. Дано общее представление о составе системы в целом, рассмотрены ее ключевые структурные ячейки и принципы их функционирования.

Ключевые слова: контроль состояния, контроль параметров, диагностика оборудования, стандартизация, ГОСТ, предиктивная диагностика.

В современном мире, в связи с ускоренными темпами развития онлайн технологий, технических и программных возможностей мониторинга какого-

либо оборудования в режиме онлайн, для повышения промышленной безопасности создаются различные системы контроля состояния и диагностики оборудования. На фоне данных процессов одним из актуальных вопросов стал вопрос о достаточной обеспеченности данной сферы нормативно-правовой документацией и стандартами.

Говоря о разработке национальных стандартов необходимо принимать во внимание, что разрабатываемые документы системы стандартизации не должны противоречить существующим международным договорам Российской Федерации, федеральным законам и актам законодательной и исполнительной власти РФ, а также, при разработке национальных стандартов, возможно использование международных стандартов в качестве основы, если таковые соответствуют смежным стандартам Российской Федерации.

Рассматриваемые в данной статье стандарты разработаны на основе документов Международной организации по стандартизации, а именно:

- ИСО 13373-1:2002 «Контроль состояния и диагностика машин. Вибрационный контроль состояния машин. Часть 1. Общие методы»;
- ИСО 13374-1:2003 «Контроль состояния и диагностика машин. Обработка, передача и представление данных. Часть 1. Общее руководство»;
- ИСО 13381-1:2015 «Контроль состояния и диагностика машин. Прогнозирование. Часть 1. Общее руководство»;
- ИСО 17359:2011 «Контроль состояния и диагностика машин. Общее руководство».

Для определения основных принципов контроля состояния и диагностики оборудования, в первую очередь предлагается рассмотреть ГОСТ Р ИСО 17359-2015 [4].

Данный стандарт определяет последовательность действий для разработки программы мониторинга оборудования. Для этого необходимо на первом этапе провести анализ эффективности инвестиций для установления ключевых показателей эффективности программ мониторинга и расчет стоимости жизненного цикла оборудования. Далее необходимо определить комплекс оборудования, подлежащего контролю, с указанием его источников питания и выполняемых функций. Следующим этапом является анализ надежности и критичности выбранного оборудования, для составления матрицы приоритетов контроля состояния каждой его структурной единицы. Затем определяется метод, который будет использоваться для контроля состояния, и метод сбора и анализа данных. Дальнейшим шагом, на основе результатов проведенной работы, является определение мероприятий по техническому обслуживанию, формализация и анализ полученной программы мониторинга оборудования. Завершением является определение требований к квалификации и сертификации персонала для ввода в эксплуатацию разработанной программы.

Для разработки программы мониторинга оборудования необходимо проделать предварительную работу, которая заключается в оценке не только параметров технических, но и экономических и экологических. Для корректного функционирования программы необходимо проводить регистрацию

определенной информации, рекомендуемый минимальный список которой представлен в ГОСТ Р ИСО 17359-201 [4, приложение С].

Далее, на примере ГОСТ Р ИСО 13373-1-2009 [1], предлагается рассмотреть принципы осуществления контроля конкретных параметров состояния оборудования.

Основной задачей контроля параметров состояния оборудования является предоставление информации о состоянии исправно функционирующего оборудования для последующего технического обслуживания. Контроль состояния включает в себя сбор данных на всем протяжении эксплуатации оборудования, что делает возможным сопоставлять данные, полученные в разные временные отрезки, а также позволяет получать информацию не только о текущем состоянии машины, но и об изменении этого состояния.

Цель проводимых в рамках реализации программы мониторинга измерений – своевременно распознать отклонения состояния контролируемого оборудования от нормального, для дальнейшего предиктивного технического обслуживания, до того, как дефекты в различных его частях приведут к ухудшению качества его работы, сокращению срока службы или отказу.

Системы контроля разделяются на:

- Стационарные – датчики, устройства обработки и хранения данных установлены постоянно. Сбор данных может осуществляться непрерывно или периодически. Преимущественно используются для дорогостоящих или особо важных систем или для решения сложных задач контроля;
- Полустационарные – обычно состоят из постоянно установленных датчиков, к которым периодически подключают сборщики данных;
- Переносные – измерения системе выполняются периодически, в автоматическом режиме или вручную с помощью переносного сборщика данных. Предварительный анализ полученных данных производят в процессе обхода.

От выбора системы контроля напрямую зависит выбор измерительной системы. В качестве рекомендации отмечается, что после определения видов этих систем, целесообразно составить программу контроля состояний, о которой шла речь ранее.

Стоит отметить, что для получения адекватных результатов анализа данных, наиболее рациональным решением будет контроль нескольких связанных параметров одновременно, за которым следует дальнейшая их обработка и формирование корректирующих действий. Для этого необходимо определить параметры, которые влияют на нормальное функционирования оборудования в целом, а также его составные части.

Программа контроля состояния сама по себе не является законченным документом. Она постоянно изменяется и дополняется в процессе своей эксплуатации. Например, в случае с контролем вибрации, рекомендуется оценивать актуальность программы контроля после каждого останова оборудования и выполнения ремонтных работ (предлагается при необходимости изменять базовый уровень вибрации, критерии изменения вибрации и останова по вновь полученным данным).

Одним из важных вопросов в разработке предиктивных систем анализа данных является вопрос сбора, обработки и передачи данных, который рассматривается в ГОСТ Р ИСО 13374-1-2011[2].

В данном стандарте описаны общие рекомендации для программного обеспечения, используемого для вышеупомянутых операций с данными в системе контроля и состояния оборудования. Информация в таких системах поступает начиная с этапа определения данных конфигурации мониторинга, и заканчивая этапом эксплуатации. Таким образом, ввиду большого объема, а зачастую этот большой объем поступает в достаточно малый временной отрезок, для облегчения восприятия и анализа, данные отображают в виде трендов, обеспечив преобразование данных в вид, из которого легко было бы извлечь информацию, необходимую для быстрого реагирования на внештатные ситуации. Представление итоговой информации системы контроля состояния и диагностики оборудования должно удовлетворять потребностям ответственного персонала.

После того как в результате диагностики оборудования и анализа полученных данных установлены причины неисправности, переходят к этапу прогнозирования остаточного ресурса, технического обслуживания и формированию мер, предупреждающих аварийные ситуации. Прогнозирование включает в себя расчеты показателей надежности, готовности и ремонтпригодности контролируемого оборудования. Формирование предупреждающих полумер требует также прогнозирования будущих условий эксплуатации контролируемого оборудования.

Таким образом, проанализировав данный документ, можно сделать следующие промежуточные выводы: для разработки программного обеспечения для сбора, обработки и передачи данных необходимо учитывать не только особенности среды разработки и разработанной программы контроля состояния, но и специфику отрасли и предприятия, в которых эксплуатируется оборудование.

Одной из значимых функциональных единиц системы предиктивной диагностики состояния оборудования, является возможность такой системы прогнозировать будущее состояние оборудования, что дает возможность заблаговременно проводить работы по техническому обслуживанию и замене как частей оборудования, так и всего контролируемого комплекса. Вопрос о разработке и применении процедур прогнозирования технического состояния оборудования рассматривается в ГОСТ Р ИСО 13381-1-2016 [3].

Данный нормативный акт, хоть и является государственным стандартом, все же носит рекомендательный характер, так как процесс прогнозирования будущего технического состояния, построенный на статистических методах, не может предполагать наличие единственно верных решений.

Процесс прогнозирования развития неисправностей строится на знании различных возможных видов отказов для контролируемого оборудования и его структурных единиц. Это, в свою очередь, предполагает наличие исторической базы данных, которая дает понимание о предшествующих состояниях оборудования, такие как техническое обслуживание, работа оборудования в

различных режимах. Наличие такой базы данных также важно для получения наиболее достоверного прогноза времени функционирования оборудования до отказа. Так же архивные данные об эксплуатации могут использоваться при проверке на точность новых рекомендаций системы, с поступлением новой информации уточняются данные о причинах отказов.

Процесс прогнозирования зарождения неисправностей, которые могут привести оборудование к отказу, строится на установлении критериев зарождения неисправностей и использовании методов построения трендов контролируемых параметров.

Сама процедура прогнозирования описана в данном ГОСТ и представляет собой следующую последовательность [3, п. 7.2]:

1. Предварительная подготовка – определение исходных данных, таких как актуальное состояние оборудования, определения уровней останова, определение потенциальных отказов и выбор подходящей модели прогнозирования;

2. Прогнозирование отказов по развивающимся неисправностям – анализ полученных данных о состоянии оборудования с учётом значений уровней останова, построение трендов до уровня останова, определение отказа и времени до отказа;

3. Прогнозирование будущих отказов – анализ зарождения будущих неисправностей, анализ зависимости существующих и будущих отказов, выбор наиболее критичного отказа и составление «предварительного» прогноза;

4. Прогнозирование последствий принятых мер – формулирование предиктивных мер по предотвращению или уменьшению негативных последствий неисправностей, пересмотр моделей и повтор процедуры прогнозирования с учетом последствий принятых мер, составление нового прогноза.

Итогом проведенной работы становится отчет о прогнозировании, который представляет собой форму с краткими сведениями о контролируемом оборудовании, со сведениями о каждом отдельном диагнозе и проведенных испытаниях и рекомендациями по дальнейшим действиям.

Таким образом, беря во внимание все приведенное выше, можно сказать, что одним из ключевых компонентов системы контроля состояния и диагностики оборудования нормативными актами определяется достаточная база исторических данных, которая необходима не только на стадии разработки системы для проверки адекватности ее работы, но и на различных других стадиях вплоть до процесса предиктивного анализа полученных системой данных. Еще одним не менее важным условием нормального функционирования системы определяется достаточная техническая оснащенность оборудованием для сбора, систематизации, анализа и хранения полученных данных.

Процесс разработки и эксплуатации систем контроля состояния и диагностики оборудования является многомерным, сложным процессом, который должен учитывать специфику не только контролируемого оборудования, но и специфику оборудования на базе которого работает сама система. Несмотря на то, что создание подобных систем направлено на повышение промышленной безопасности, в том числе путем введения безлюдных технологий,

например, при сборе данных с оборудования, а также уменьшение человеческого фактора, совсем исключить человека на данном этапе развития технологий пока невозможно, что можно увидеть на примере проведенного анализа вышеперечисленных государственных стандартов. Таким образом можно сделать вывод, что квалификация работников, эксплуатирующих данную систему, также является немаловажным аспектом штатного функционирования подобных систем.

Литература

1. ГОСТ Р ИСО 13373-1-2009 Контроль состояния и диагностика машин. Вибрационный контроль состояния машин. Часть 1. Общие методы. М., 2011.
2. ГОСТ Р ИСО 13374-1-2011 Контроль состояния и диагностика машин. Обработка, передача и представление данных. Часть 1. Общее руководство. М., 2012.
3. ГОСТ Р ИСО 13381-1-2016 Контроль состояния и диагностика машин. Прогнозирование технического состояния. Часть 1. Общее руководство. М., 2017.
4. ГОСТ Р ИСО 17359-2015 Контроль состояния и диагностика машин. Общее руководство. М., 2016.
5. Федеральный закон от 24 июня 2015 года № 162-ФЗ «О стандартизации в Российской Федерации». М., 2015.
6. Афанасьев А.Н., Сазонов М.В., Щеголев Д.В. Концепция системы предиктивной диагностики систем промышленного кондиционирования // Символ науки – 2021. – № 11-2. – С. 19-22.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОПТИЧЕСКИХ ДАТЧИКОВ ПОРТОВЫХ ПОДЪЕМНО-ТРАНСПОРТНЫХ МАШИН

Шаров Данила Денисович

студент, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова, Россия, г. Санкт-Петербург

*Научный руководитель – доцент кафедры технологии эксплуатации и автоматизации работы портов Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова,
кандидат технических наук Карпов Вячеслав Владимирович*

***Аннотация.** В статье рассмотрена перспективная стратегия автоматизации подъемно-транспортных машин с использованием модернизированных оптических датчиков. Представлены существующие решения в области модернизации оптических датчиков. Также предложена новая уникальная идея для модернизации оптических датчиков, позволяющая улучшить их эксплуатацию на подъемно транспортными машинами.*

***Ключевые слова:** автоматизация, модернизация, подъемно-транспортные машины, портовая техника, оптические датчики.*

В настоящее время прослеживается устойчивая тенденция к автоматизации работы подъемно-транспортных машин. Для реализации данной задачи подъемно-транспортное оборудование необходимо оснащать передовыми датчиками скорости, GPS, влажности, температуры, давления потока, камерами,

газоанализаторами и многими другими датчиками последнего поколения. Самыми значимыми датчиками для портовой перегрузочной техники являются датчики, позволяющие привести грузозахватное приспособление на груз и захватить его. В частности, отличным решением является применение оптических датчиков, однако для эффективной работы на портовой технике необходима их частичная модернизация [4].

Важно отметить, что многие портовые парки до сих пор используют краны прошлого столетия, так как в них был заложен огромный запас прочности, и поэтому они обладают высоким ресурсом работы. Однако их эффективность крайне низка в сравнении с последним поколением аналогичной техники. Решить данную проблему можно с помощью полной замены реостатно-контакторной системы управления на полупроводниковую систему управления и внедрения значительного количества оптических датчиков [4].

Датчики на портовой технике размещаются на открытых внешних элементах, поэтому они должны иметь возможность исправно работать в разных температурных диапазонах, справляться с влиянием ветровых нагрузок, быть устойчивыми к прибрежному климату, осадкам и другим факторам. На данный момент на рынке представлено несколько видов защитных устройств для оптических датчиков. На рисунке 1 представлен защитный кожух открытого типа, который способен защитить датчик от удара, например, при столкновении с грузом. На рисунке 2 представлен кожух закрытого типа, который защищает датчик от ударов, а также создает герметичное пространство внутри, что позволяет уберечь датчик от внешней среды. Однако этих решений недостаточно для эффективного внедрения датчиков в системы подъёмно-транспортных машин. Остаются важные проблемы, такие как налипание снега и скопление дождевой воды на линзах излучателей и приемников, выпадение конденсата внутри защитного корпуса в результате преодоления точки росы, а также возможные низкие температуры, при которых датчики не способны исправно функционировать [1, с. 77-81; 5, с. 61-75].

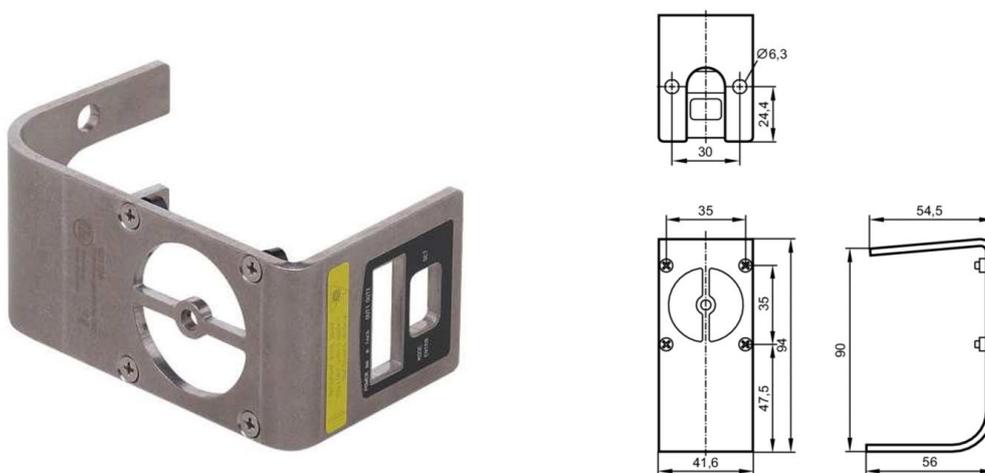


Рис. 1. Защитный кожух для датчиков измерения расстояния E21236

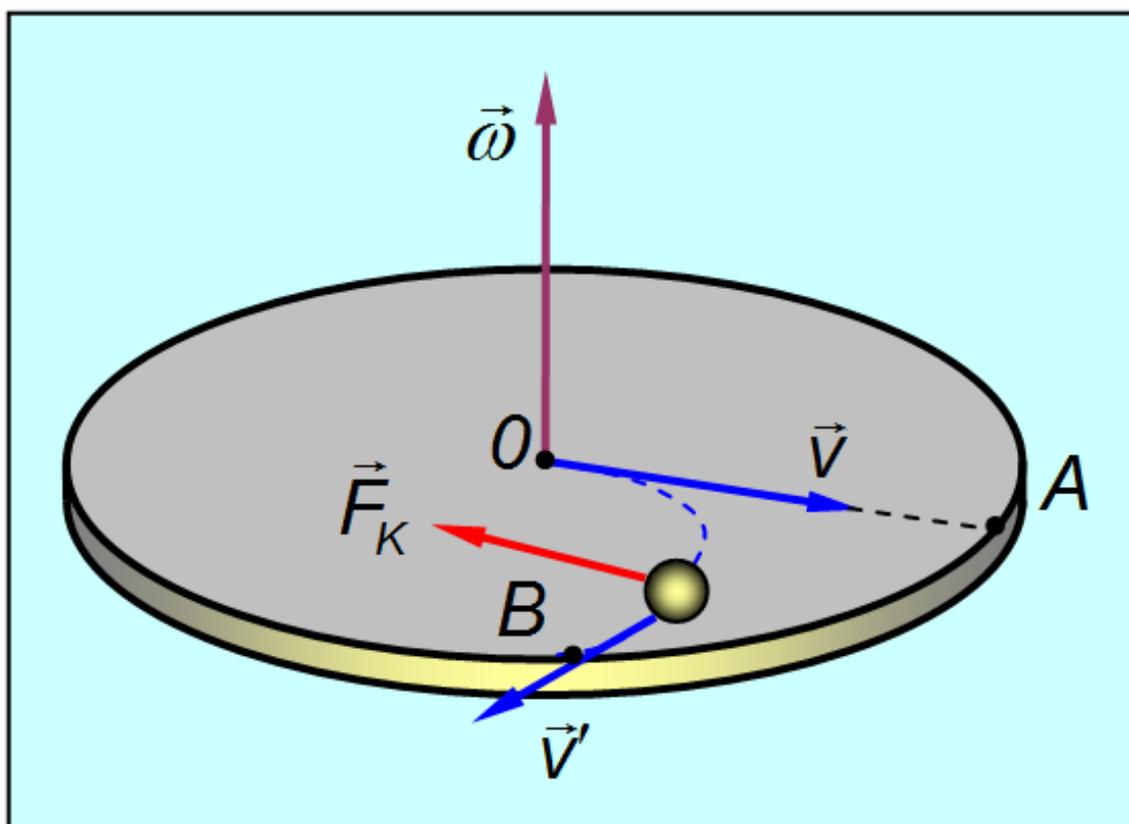


Рис. 3. Отклонение частицы воды, движущейся во вращающейся системе отсчета

Реализация данных предложений позволит качественно модернизировать оптические датчики для их применения в портовой технике. Эксплуатация таких перспективных датчиков на подъёмно-транспортных машинах открывает новые возможности в автоматизации перегрузочных работ, что, в свою очередь, влечёт за собой значительную экономическую выгоду, снижение уровня ручного труда, повышение производительности, а также увеличение срока службы подъёмно-транспортных машин.

Литература

1. Гайдамака Е.Э. Бесконтактные датчики. Оптические датчики / Е.Э. Гайдамака, О.А. Давыдов // Информационные технологии XXI века: сборник научных трудов. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017. – С. 77-81. – EDN YOVTTH.
2. Лагуткин М.Г. Оценка действия силы Кориолиса в аппаратах с закрученным потоком / М.Г. Лагуткин, Д.А. Баранов // Теоретические основы химической технологии. – 2004. – Т. 38, № 1. – С. 9-13. – EDN OXBUJH.
3. Области применения оптических датчиков расстояния. Оптические датчики расстояния 1D от IFM Electronic // Sensored URL: https://sensoren.ru/news/oblasti_primeneniya_opticheskikh_datchikov_rasstoyaniya_opticheskie_datchiki_rasstoyaniya_o1d_ot_ifm/ (дата обращения: 01.12.2024).
4. Патент № 2702213 С2 Российская Федерация, МПК В66С 23/28. Самоподъемная система для крана: № 2017132679; заявл. 19.02.2016; опубл. 04.10.2019 / М. Хофмайстер, А. Хуссонг; заявитель ЛИБХЕРР-ВЕРК БИБЕРАХ ГМБХ. – EDN IUPSPC.
5. Шишкин В.В., Гранев И.В., Шелемба И.С. Отечественный опыт производства и применения волоконно-оптических датчиков // Прикладная фотоника. – 2016. – Т. 3. – №. 1. – С. 61-75.

**THE IMAGE OF ANIMALS IN CHINESE AND IRANIAN LEGENDRIES:
A COMPARATIVE STUDY**

Mirusmonova Rukhshona Ozodjonovna

Master's Degree,
Khujand State University named after academician Bobojon Gafurov,
Tajikistan, Khujand

***Abstract.** The given article examines the representation and symbolic significance of animals in the rich tapestry of Chinese and Iranian legends. The comparative analysis reveals that animals in both Chinese and Iranian legends often serve as intermediaries between the human and supernatural realms, embodying moral virtues, representing cosmic forces, and reflecting societal values.*

***Keywords:** animal symbolism, Chinese mythology, Iranian mythology, comparative mythology, dragon, phoenix, tiger, fox, folklore.*

Introduction

Animals have occupied a prominent place in the human imagination since time immemorial, featuring prominently in the myths, legends, and folklore of cultures worldwide. In the ancient civilizations of China and Iran, animals played particularly significant roles, serving as potent symbols, mythical creatures, and embodiments of cultural values. This article undertakes a comparative study of the image of animals in Chinese and Iranian legends, exploring their symbolic meanings, narrative functions, and cultural significance.

Both Chinese and Iranian cultures possess rich traditions of storytelling, where animals often transcend their biological forms to become imbued with supernatural powers, moral attributes, and cosmological significance. By analyzing a diverse range of legendary narratives, this study aims to shed light on the multifaceted roles of animals in shaping the cultural identities and worldviews of these two ancient societies.

Theoretical Framework

This study draws upon theoretical perspectives from comparative mythology, anthropology, and cultural studies to analyze the image of animals in Chinese and Iranian legends.

Comparative Mythology: This approach facilitates the identification of recurring motifs, archetypes, and narrative patterns across different cultures, enabling a deeper understanding of the universal and culture-specific aspects of animal symbolism [1].

Anthropology of Animals: This field examines the complex relationships between humans and animals in different societies, exploring how animals are perceived, categorized, and integrated into cultural systems [6].

Cultural Studies: This perspective emphasizes the role of narratives in constructing and transmitting cultural values, beliefs, and identities [4]. By analyzing

the representation of animals in legendries, we can gain insights into the cultural norms and social structures of ancient China and Iran.

Animal Symbolism in Chinese Legendries

Chinese mythology is replete with a diverse array of animal figures, both real and fantastical, that hold profound symbolic meanings.

The Dragon (Long 龙): The dragon is arguably the most iconic creature in Chinese mythology, representing imperial power, auspiciousness, strength, and the vital force of yang. Unlike the malevolent dragons of Western mythology, the Chinese dragon is generally benevolent and associated with water, rain, and fertility [7].

The Phoenix (Fenghuang 凤凰): Often paired with the dragon, the phoenix symbolizes virtue, grace, prosperity, and the feminine principle of yin. It represents rebirth and renewal, rising from ashes to signify new beginnings.

The Tiger (Hu 虎): The tiger is a powerful symbol of courage, strength, and protection against evil. In Chinese folklore, tigers are often depicted as guardians of sacred spaces and protectors of the innocent.

The Fox (Huli Jing 狐狸精): Fox spirits are complex figures in Chinese legendries, often portrayed as shapeshifting beings capable of both good and evil. They are frequently associated with seduction, magic, and the supernatural, and their stories often explore themes of love, desire, and the blurring of boundaries between the human and animal worlds [5].

Animal Symbolism in Iranian Legendries

Iranian mythology, influenced by Zoroastrianism and other ancient traditions, also features a rich cast of animal characters with significant symbolic value.

The Simurgh: This mythical bird, often described as a giant, benevolent creature with the head of a dog, the body of a peacock, and the claws of a lion, represents wisdom, healing, and divine guidance. The Simurgh plays a crucial role in the epic poem “Shahnameh” (The Book of Kings) by Ferdowsi [2].

The Dragon (Azhdahak): In contrast to the Chinese dragon, the Iranian dragon is generally depicted as a malevolent force associated with chaos, drought, and destruction. Azhdahak, a three-headed dragon in “Shahnameh”, embodies tyranny and oppression.

The Bull: The bull holds a prominent place in ancient Iranian culture, symbolizing strength, fertility, and the earth. In Zoroastrianism, the bull is associated with the primordial creature Gavaevodata, whose sacrifice gives rise to all life.

The Dog: Dogs were viewed positively in ancient Iran, in part due to their association with protection from evil. In Zoroastrian thought, dogs held a high position, even considered sacred, believed to be able to see into the spiritual world. They were seen as loyal companions.

Comparative Analysis

While both Chinese and Iranian legendries feature animals as powerful symbolic figures, there are notable similarities and differences in their representation:

1. Similarities:

- *Intermediaries Between Realms*: In both traditions, animals often serve as intermediaries between the human and supernatural realms, possessing the ability to communicate with gods, spirits, and other mythical beings.
- *Embodiments of Moral Virtues*: Animals frequently embody moral virtues such as courage, loyalty, wisdom, and benevolence, serving as exemplars for human behavior.
- *Cosmic Significance*: Certain animals are associated with cosmic forces, celestial bodies, and the natural elements, reflecting their importance in the cosmological systems of both cultures.
- *Transformation and Shapeshifting*: The ability of animals to transform or shapeshift is a recurring motif in both Chinese and Iranian legends, highlighting the fluidity of boundaries between the human and animal worlds.

2. Differences:

- *Dragon's Nature*: The contrasting portrayal of the dragon as a benevolent force in China and a malevolent one in Iran represents a significant difference in the symbolic systems of the two cultures.
- *Phoenix vs. Simurgh*: While both the Chinese phoenix and the Iranian Simurgh are mythical birds with positive connotations, their specific attributes and roles in their respective narratives differ.
- *Fox's Ambiguity*: The Chinese fox spirit's ambiguous nature, capable of both good and evil, contrasts with the generally less prominent and less morally complex role of foxes in Iranian legends.

Conclusion

The image of animals in Chinese and Iranian legends provides a fascinating window into the cultural values, beliefs, and worldviews of these two ancient civilizations. Animals in both traditions serve as powerful symbols, mythical creatures, and embodiments of moral and cosmic principles. While there are notable differences in the specific representation of certain animals, such as the dragon, the comparative analysis reveals underlying similarities in the ways in which animals function as intermediaries, moral exemplars, and reflections of societal values.

This study underscores the importance of animals in shaping cultural narratives and highlights the enduring power of animal symbolism in human societies. Further research could explore the evolution of animal imagery in later periods of Chinese and Iranian literature and art, as well as investigate the influence of these ancient traditions on contemporary cultural expressions.

References

1. Campbell, J. (2008). *The Hero with a Thousand Faces*. New World Library. 418 p.
2. Davis, D. (2007). *Shahnameh: The Persian Book of Kings* (Abridged translation). Penguin Classics. 886 p.
3. Eliade, M. (1963). *Myth and Reality*. Harper & Row. 279 p.
4. Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage. 307 p.
5. Huntington, R. (2003). *Alien kind: Foxes and late imperial Chinese narrative*. Harvard University Asia Center. 220 p.

6. Ingold, T. (2000). The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill. Routledge. 550 p.
7. Zhao, Q. (1992). Dragon. China Intercontinental Press. 280 p.

ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ НОРМ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Агаева Шемси Ахедовна

доцент, кандидат филологических наук,
Дагестанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Махачкала

Иманмагомедова Эльмира Алиевна

ассистент, кандидат филологических наук,
Дагестанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Махачкала

Гусейнова Ханум Курбановна

ассистент, кандидат филологических наук,
Дагестанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Махачкала

***Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы интерференции как фактора нарушения литературных норм иностранными учащимися. Интерференция, возникающая при изучении иностранного языка, может привести к неправильному использованию лексики, грамматики и стилистики, что в свою очередь может повлиять на эффективность обучения и понимание литературных произведений. Понимание и анализ этой проблемы позволяют разрабатывать эффективные методики обучения иностранных языков, а также способы коррекции ошибок, совершаемых учащимися.*

***Ключевые слова:** интерференция, русский язык, литературная норма, иностранные учащиеся, фонетика, лексика, грамматика.*

В практике преподавания русского языка как иностранного принято выделять несколько этапов обучения и, соответственно, несколько уровней владения языком. Однако на каждом этапе важным является овладение нормами литературного языка. Овладение нормами литературного языка является ключевым аспектом успешного изучения иностранного языка. На этапе начального уровня учащиеся знакомятся с основами грамматики, лексики и фонетики, а также с базовыми правилами орфографии и пунктуации. На более продвинутых уровнях обучения студенты углубляют свои знания, улучшают навыки письма и устной речи, а также изучают более сложные языковые конструкции и стилистику.

Соблюдение норм литературного языка не только помогает студентам грамотно и четко выражать свои мысли, но и способствует формированию правильного языкового образца. Это особенно важно при изучении русского

языка как иностранного, так как правильное усвоение норм помогает избежать ошибок и недоразумений в общении с носителями языка.

При усвоении иностранными учащимися литературных норм центральным оказывается понятие правильности речи, объем которого может быть различен в зависимости от условий и целей обучения. Именно критерий правильности должен быть положен в основу оценки степени владения языком. В связи с этим большой интерес вызывают явления так называемой «неправильной» речи.

Нарушения литературных норм иностранными учащимися весьма разнообразны и еще недостаточно освещены. Они могут быть обусловлены целым рядом факторов: незнанием лексического значения слова, культурологической коннотации, сочетаемостных моделей, стилистических особенностей, а также интерференцией родного языка.

В современной методической литературе принято признать необходимость учета родного языка учащихся в процессе обучения без каких-либо споров. Осуществление анализа между родным и изучаемым языками дает возможность выявить влияние, которое может быть положительным (в случае положительного переноса) или негативным (проявляющимся в языковой интерференции). Лингвистическая интерференция, согласно В. В. Алимову, определяется как взаимодействие нескольких языков, которое может быть как благоприятным, способствующим укреплению навыков в одном языке под влиянием другого, так и неблагоприятным, приводящим к отклонениям от языковой нормы из-за взаимодействия языков [1, с. 25].

Термин «интерференция» в лингвистической литературе поднимается по-разному: либо как вторжение норм одной языковой системы в пределы другой, либо как взаимодействие двух типов языковой деятельности билингва. Однако и в том, и в другом случае интерференция возникает в результате наложения (совмещения) речевых механизмов родного и изучаемого языков и оказывает влияние на усвоение последнего.

Межъязыковая тождественность появляется, когда единицы одного языка приравниваются к единицам другого в связи со сходством их по форме, или сумме всех окружений, в которых встречается данная единица, или по тому и другому. Уровень интерференции может быть разным, зависящим от множества факторов как субъективных, так и объективных. Принято считать, что чем больше типологическая схожесть между родным и изучаемым языками, чем больше степень их сходства и меньше различие, тем больше вероятность появления интерференции. В то же время, если схожесть минимальна, то есть языки не являются генетически родственными, то и возможности автоматического переноса, а, как следствие, и ошибок, допускаемых обучаемыми, также минимальны.

При обучении иностранных учащихся различным видам речевой деятельности в центре внимания находятся такие аспекты языка как фонетика, лексика, грамматика. Одним из наиболее сложных, на наш взгляд, является лексический аспект. В области лексики совокупность элементов, связанных внутренними отношениями, находит отражение в разнообразных смысловых

связях между словами, выявление и описание которых способствует процессу адекватной семантизации лексических единиц. Сопоставление системы родного и изучаемого языка, выявление сходств и различий позволяют установить, есть ли данное явление в родном языке, совпадает ли оно по объему со своим эквивалентом, и в результате определить трудности, которые могут возникнуть у иностранных учащихся при рассмотрении этого явления.

В качестве примеров наиболее типичных ошибок, возникающих в процессе интерференции, можно привести неправильное употребление пар однокорневых слов. Так, на стадии формирования у учащихся речевых навыков представляют большой интерес глагольные единицы одного синонимического ряда, например, *владеть – овладеть – завладеть, помнить – вспомнить – припомнить – напомнить* и т. п., разграничение значений которых для носителей немецкого языка вызывает значительные трудности. Как правило, синонимические ряды таких глаголов представлены в немецком языке одним эквивалентом. Это вызвано разным соотношением эксплицитной и имплицитной выраженности дифференциальных сем, входящих в их семантическую структуру [2, с. 64].

Сопоставительное описание синонимических рядов русских и немецких глаголов с учетом семного анализа с одной стороны, и контекста (вербального и невербального) с другой, может быть весьма эффективным в процессе преодоления интерференции родного языка в практике преподавания русского как иностранного. При сопоставлении синонимических рядов русских и немецких глаголов с учетом семантики и контекста, студенты могут лучше понять тонкости значения и использования различных глаголов в разных контекстах. Это поможет им избежать ошибок и неправильных переводов, а также улучшит их языковые навыки в целом.

Минимизация языковой интерференции при обучении русскому языку как иностранному является достаточно сложной задачей. Однако применение соответствующих учебных материалов, аудио и видеоносителей, газет, журналов и т. п., а также правильная организация учебного процесса, содействующая «погружению в язык», правильная ориентированность студентов на изучение языковых особенностей, ведет к ее значительному уменьшению.

Литература

1. Алимов В.В. Специальный перевод и лингвистическая интерференция. – М.: МОРУ, 2003. – 134 с.
2. Магомедов М.И., Эфендиев И.И. Система фонетических упражнений по русскому произношению. Материалы юбилейной учебно-методической конференции, посвященной 10-летию факультета внебюджетного обучения и 20-летию подготовительного факультета для иностранных граждан Дагестанской государственной медицинской академии. 22 ноября 2006 г. Махачкала, 2006, С. 64-65.

ПОДЧИНТЕЛЬНЫЕ СОЮЗЫ В СЛОЖНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Ибрагимова Мижгонахон Иномовна

магистр,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Иноятов Салохиддин Бободжонович

к.ф.н., доцент общеуниверситетской кафедры таджикского языка,
Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Аннотация. В статье рассматривается роль союзов в английских и таджикских текстах. Отмечается, что данная тема является одной из актуальных в области сравнительного языкознания.

Ключевые слова: союзы, место союзов, английские и таджикские тексты.

Пайвандак ҳиссаи ёридиҳандаи нутқ буда, аъзоҳои чидаи ҷумла ва ҷумлаҳои соддаи таркиби ҷумлаҳои мураккабро ба ҳам алокаманд менамояд. Дар китоби грамматикаи забони тоҷикӣ омадааст: Пайвандакҳо ҳиссаи ёридиҳандаи нутқ буда, аъзоҳои ҷумлаи содда ва ҷумлаҳои ба ҳам мепайванданд. Ҷумлаи пайрави мубтадо ҷонишини ифодашудаи сарҷумларо эзоҳ медиҳад. Дар забони англисӣ ҷумлаи пайрави мубтадо бо сарҷумла тавассути пайвандакҳои **that, whether, if** ва калимаҳои пайвастанандаҳои **who (whom), whose, what, which, when, where, how, why** пайваст мешавад. **That he has made a mistake is strange; Whether they will come today is not known yet.**

Ҷумлаи пайрави мубтадо дар забони англисӣ одатан дар аввал меистад. Он метавонад баъд аз хабар низ ҷой гирад, дар ин ҳолат пеш аз хабар ҷонишини *it*, ки вазифаи мубтадои расмиро ифода мекунад меистад:

It is important that he should return tomorrow.

It is not known yet whether they will come today.

Ҷумлаи пайрави мубтадо дар забони тоҷикӣ дар таркиби ҷумлаи мураккаби тобеъ дар аввал, байн ва охири сарҷумла омада метавонад. Ҷумлаи пайрав аз сарҷумла бо аломати вергул ҷудо карда мешавад.

- Дар аввали сарҷумла: **Ҳар кас ки ҳар кадоми онҳоро даст гирифта диҳад**, вай ба сари ҳар ғулом як тилло мегирад [7, с.40].

- Дар байни сарҷумла: Онҳое, **ки хонаҳояшон дар ҳамон тараф буд**, омадаанд.

- Пас аз сарҷумла: Аз гуфтаҳои янғаам ба ман маълум буд, **ки падари онҳо баққоли деҳаи худ буд** [7, с.137].

Ҷумлаи пайрави хабар хабарҳои номии бо ишораҷонишинҳо ифодаёфтаи сарҷумларо эзоҳ медиҳад.

Дар забони англисӣ ҷумлаи пайрави хабар бо сарҷумла тавассути

пайвандакҳои **that, whether, if, as, as if** ва калимаҳои пайвасткунанда **who, what, which, when, where, how, why** пайваст мешавад.

The trouble is **that I have lost his address.**

The weather is not **what it was yesterday.**

Як хислати Қорӣ Нурулло ин буд, **ки ҳар чизи навбаромадаро маҳз барои навбаромад дӯст медошт** [7, с.41].

Сабаби ҷанг ҳамин шуд, **ки имшаб бой дар хонаи Махфират буд.**

Ҷумлаи пайрави хабар пас аз сарҷумла ҷой мегирад ва дар забони тоҷикӣ аз сарҷумла бо вергул ҷудо карда мешавад.

Ҷумлаи пайрави пуркунанда дар таркиби ҷумлаи мураккаби тобеъ объекти муҳокимаро ифода намуда, хабари сарҷумларо пурра мекунад. Вай бар эзоҳи калимаю таркибҳои ҳамнисбати ба вазифаи пуркунандаи сарҷумла ифодаёфта низ омада метавонад.

Дар забони англисӣ он тавассути тавассути пайвандакҳои **that, whether, if** ва калимаҳои пайвасткунанда **who (whom), whose, what, which, when, where, how, why** ифода меёбад.

Ҷумлаи пайрави пуркунанда ба саволҳои **what? about what? for what?** ҷавоб медиҳад.

He told us **that he felt ill** [8].

He asked us **what we thought of it** [9].

I'll ask him to find out **where they live.**

Воқеа аз ҳамин сар шуд, ким ан бо модарам ҷанг карда, аз хона гурехтам.

Ҷумлаи пайрави пуркунанда, одатан, хабарҳои феъли сарҷумларо эзоҳ медиҳад. Чунончи, Соҳибкор пурсид, **ки аз кучо омадам.**

Ҷумлаи пайрави пуркунанда дар таркиби ҷумлаи мураккаби тобеъ ду ҷои муқаррарӣ дорад.

1. Пас аз сарҷумла омада, бо вергул ҷудо карда мешавад: Падарам маҷбур шуд, **ки масъаларо бо насихат ҳал кунад.**

2. Пеш аз сарҷумла омада, аз он бо вергул ҷудо карда мешавад: **Падарам кай омаданд гуфта пурсид** [7].

Ҷумлаи пайрави муайянкунанда дар таркиби ҷумлаи мураккаби тобеъ барои шарҳу эзоҳ, муайян кардани сифату аломат ва хусусиятии характери предмет меояд, ки он дар сарҷумла ба вазифаи ягон аъзо ё гурӯҳи аъзоҳо омада бошад. Вобаста ба исми эзоҳшаванда ҷумлаи пайрави муайянкунанда ду ҷои муқаррарии ифода дорад – пас аз сарҷумла ва дар байни сарҷумла – пас аз аъзои эзоҳшаванда. Дар забони англисӣ ҷумлаи пайрави муайянкунанда ба саволҳои **what? which?** ҷавоб медиҳад. Сарҷумла ва ҷумлаи пайрав тавассути пайвандакҳои зерин пайваст мегарданд: **who, whose, which, that, when, where, why.**

The man **who was here yesterday** is a painter.

I know the man **whom you mean** [9].

Our representative, **whose letter I showed you yesterday,** will return to Moscow at the end of the week.

The Battle of Stalingrad, **which was the greatest battle of all time,** ended in

the historic victory of the Soviet Army.

The reason **why he did it** is plain.

Оташе, **ки мардуми меҳнаткаши Хучанд ба муқобили шох, боён амалдорон ва сӯхйрону ханногон афрӯхта буд**, дар нимаи моҳ тамоми кишвари Туркистонро фаро гирифт.

Одинаро ин супориш, **ки ба модаркалони худ дар бораи Гулбибӣ кард**, дар зери обу арақи шарму ҳаё андохт [7, с.59].

Котибе, **ки дар идораи колхоз аризахоро қабул мекард**, як аризаро аз назар гузаронида аз соҳиби ариза пурсид [7, с.128].

Качалова К.Н. ва Израилович Е. чумлаи пайрави тобеи муайянкунандаро ба се тип чудо кардааст:

1. Хусусӣ, **ки аломати шахсӣ дорад**: The letter **that I received from him yesterday** is very important.

The children **who live in that house** are my son's friends.

2. Таснифотӣ, **ки ба ягон гурӯҳ таълуқияти предмет ё шахсро дар назар доранд**: A letter **which is written in pencil** is difficult to read.

Children **who live by the sea** usually begin to swim at an early age.

3. Тасвирӣ, **ки барои тасвири шахс ё предмет хизмат мекунад**: We have received a letter, **which contains interesting information on the state of the market of wheat**.

Чумлаи пайраи ҳол дар чумлаи мураккаби тобеъ вазифаҳои гуногуни ҳолро ифода мекунад. Аз рӯи маъноӣ худ ба гурӯҳҳои гуногун чудо мешаванд: тарзи амал, монандӣ, миқдору дараҷа, замон, макон, сабаб, мақсад, шарт, ҳилоф, натиҷа. Чумлаи пайрави тарзи амал дар ҳаёти чумлаи мураккаби тобеъ тарзу тариқ ва ҳолату вазъияти воқеъ гардидани амали сарчумларо шарҳ медиҳад. Чумлаи пайрави тарзи амал бо сарчумла бо ёрии пайвандҳои **as if (as though), that** дар забони англисӣ ва **ки, ба тарзе ки, ба тавре ки, дар ҳолате ки, бе он ки, ба тартибе ки, чунон ки, гӯё ки, мисли он ки** дар забони тоҷикӣ тобеъ мешавад: You ought to write **as he does**.

Ба ҳамин тариқа, ҳамаи **чӯбҳо, бе он ки ба пой халифа осоре расонанд, шикаста пора пора шуда ба замин афтоданд** [7, с.63]. Чумлаи пайрави тарзи амал низ аз сарчумла бо вергул чудо карда мешавад. Чумлаи пайрави тарзи амал дар ҳаёти чумлаи мураккаби тобеъ пеш аз сарчумла ё амали он ҷой мегирад. Агар бар эзоҳи калимаи ҳамнисбат омада бошад, пас аз сарчумла меистад. Чумлаи пайрави замон дар ҳаёти чумлаи мураккаби тобеъ замони вуқӯӣ гардидан ё нагардидани амали сарчумларо мефаҳмонад. Бояд қайд кард, ки ин типҳои чумлаи пайрав пайвандҳои сершумори таркибӣ дорад. Чунончи **where, wherever** дар забони англисӣ ва **вақте ки, ҳангоме ки, пеш аз ин (он) ки, баъд аз ин (он) ки, ҳамин ки, ҳар гоҳ ки, аз бозе ки, аз вақте ки, то вақте ки, то даме ки, аз замоне ки, то замоне ки...** дар забони тоҷикӣ мебошанд.

Адабиёт

1. Грамматикаи забони адабии ҳозираи тоҷик. Ҷилди 3. Чумлаҳои мураккаб. – Душанбе: Дониш, 1989. 365 с.
2. Ильиш Б.А. The structure of Modern English. – Л., 1971.
3. Матвеева Н.Н. Проблемы парадигматики сложноподчиненного предложения (на

мат-ле сов.англ. языка) Л., Изд-во ЛГУ, 1984.

4. Рустамов Ш. Чумлаҳои мураккаб бо пайрави сабаб дар забони адабии ҳозираи тоҷик. Душанбе., 1968.

5. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М., 1957. – 280 с.

6. Тоҷиев Д.Т. Чумлаҳои мураккаби тоҷеъ дар забони адабии ҳозираи тоҷик. Душанбе., Дониш, 1981.

7. Айни С. Ёддоштҳо. қисми 3, Сталинобод: Нашриёти Давлатии Тоҷикистон, 1950.

8. Dickens Ch., Oliver Twist, M., 1981.

9. Voynich E. The Gadfly. Foreign Languages Publishing House. – M., 1954. – 435 p.

К ВОПРОСУ О ФАКТОРЕ СУБСТАНТИВАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Рузимуродова Мархабо Шавкатовна

магистрант,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Атаева Хафизахон Гафоровна

к.ф.н., доцент общеуниверситетской кафедры иностранных языков,
Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос фактора субстантивации в английском и таджикском языках. Отмечается, что исследуемая тема является актуальной.

Ключевые слова: фактор, английский и таджикский языки.

Омилҳои забони махсусан дар шароити ҳозира мураккабанд. Дар ин замина биллингвизм барои гузариши ҳиссаҳои нутқ ба ҳамдигар мусоидат мекунад. Номи объектҳо, ҳодисаҳо ва равандҳо дар ҷараёни гузариш фаъолон иштирок мекунанд. Илова бар ин, дар фаъолияти фонди луғавии забон, шумораи муошираткунандагон ва шароити муоширати онҳо муҳим аст. Омӯхтани ҳиссаҳои нутқ ба мо барои боз ҳам беҳтар аз худ намудани меъёрҳои грамматикӣ нутқи адабӣ кӯмак мерасонанд [1, с.98; 2, с.134]. Барои ин мо бояд:

- дар худ малакаи дар ҳамаи ҳолатҳо дарҳол шинохтани ҳамон ҳиссаи нутқро пайдо кунем;
- шакли он ҳиссаи нутқро дақиқ аз худ карда бошем, то ки ҳангоми таҳлили морфологӣ озодона ва бе хато ба он баҳо дода тавонем;
- вазифаи онро дар ҷумла донем, то ки дар ҷараёни таҳлили синтаксисӣ аъзоҳои ҷумларо дуруст муайян карда тавонем;
- қоидаҳои дурустнависи (калимаҳоро) марбут ба ҳар як ҳиссаи нутқ донем ва дар навиштаҷоти худ бе хато истифода бурда тавонем;

- чӣ тавр робитаи дохилӣ доштани ҳамин ҳиссаҳои нутқро бо дигар ҳиссаҳои нутқ, имконияти ба ҳамин ҳиссаи нутқ гузаштани ҳиссаҳои дигари нутқ ва баръакс, ба дигар ҳиссаҳои нутқ гузаштани ҳамин ҳиссаи нутқро до-нем» [4, с.15].

Ҳамин тавр, ҳиссаҳои нутқ, аз ҷиҳати он ки дорои маъноӣ луғавӣ ҳастанд ё не, аз мавқеи илми морфология боз ба ду гурӯҳҳо ҷудо карда шудаанд, ки якеро ҳиссаҳои мустақил ва гурӯҳи дигареро ҳиссаҳои номустақил ё худ ҳиссаҳои ёридиҳандаи нутқ меноманд. Ҳиссаҳои нутқ – гурӯҳи калимаҳои менаманд, ки бо умумияти маъно (масалан, маъноӣ предмет дар исм, амал дар феъл ва ғайра) умумияти гурӯҳ, хусусиятҳои морфологӣ ва вазифаҳои синтаксисӣ ба ҳамдигар наздиканд ва гурӯҳҳои лексикӣ грамматикӣ мебошанд. Дар забони тоҷикӣ одатан 10 ҳиссаи нутқро ҷудо мекунад: Исм, сифат, шумора, ҷонишин, феъл, зарф, пешоянд, пайвандак, ҳиссаҷа, нидо. Дар забони англисӣ низ якҷанд ҳиссаҳои нутқро ҷудо мекунад: Исм, сифат, шумора, феъл, ҷонишин, зарф, пешоянд, пайвандак, ҳиссаҷа, нидо, калимаҳои модалӣ, калимаҳои ҳолат. Муаммоҳои гузариши ҳиссаҳои нутқ ба ҳамдигар бояд бо иштироки намоёндагонӣ сотсиолингвистика ва психолингвистика баррасӣ карда шаванд. Мухити муошират дар ин ҷо муҳим аст. Илова бар ин, имкониятҳои грамматикӣ забон низ муҳим аст. Вобаста ба сохти забон раванди гузариш метавонад тез ё суст бошад. Дар вақти гузариш калима ба мухити нави синтаксисӣ дохил шуда, вазифаи нави синтаксисӣ пайдо мекунад, дар ин ҷо маъноӣ нав ба вучуд меояд ва дар натиҷаи тағйироти морфологӣ парадигмаҳои нав ба вучуд меоянд, аз ин лиҳоз, намудҳои зиёди гузариши ҳиссаҳои нутқ ба миён меояд: **субстантиватсия**, адъективатсия, абвербализатсия, ва ғайра. Ҳамаи забонҳои «гузариш» ва мушқилоти марбут ба онро тавсиф мекунад. Онҳо ҳам дар омӯзиши забонҳои алоҳида ва ҳам забоншиносии умумӣ аҳамияти калон доранд. Чуноне ки, қайд кардем, масъалаи транспозиция бо тамоми зухуроташ дар бисёр забонҳо: забонҳои русӣ, англисӣ, олмонӣ, ўзбекӣ ва дигар забонҳо, аз ҷумла забони тоҷикӣ мавриди омӯзиш қарор гирифтааст. Дар китобҳои дарсии имрузаи грамматикаи забони тоҷикӣ барои мактабҳои олӣ [6, с.89], ки бахши «Гузариши ҳиссаҳои нутқ ба ҳамдигар» ба Ш. Рустамов тааллуқ дорад, муаллиф таъкид мекунад, ки ин падида яке аз роҳҳои морфологию синтаксисии калимасозӣ мебошад. «Гузаштан аз як ҳисса ба ҳиссаи дигари нутқ бидуни морфемаҳои ҳосилшаванда яке аз роҳҳои маълуми калимасозӣ мебошад» [1, с.98]. Имкониятҳои гузариши ҳиссаҳои нутқ ба ҳамдигарро Ю.А. Рубинчик дар грамматикаи забони форсӣ, нишон додааст. Бештари вақт ин падида дар натиҷаи эллипсисӣ ҷузъи муайяншуда дар иборати атрибутивӣ ба амал меояд, ки дар ин ҳолат ҳиссаҳои нутқ вазифаи тамоми ибораро ба ўҳда гирифта, маъноӣ нави лексикӣ грамматикӣ пайдо карда, ба ҳамдигар мегузаранд [9, с.404]. А.А. Шахматов ҷараёнҳои гузариши ҳиссаҳои нутқ ба ҳамдигарро бо мафҳумҳои аз қабилҳои «субстантиватсия», «адвербализатсия», «адъективатсия» ва ғайра номидааст [11, с.323]. Чунон ки В.М. Никитевич, қайд кардааст «гузариш натиҷаи он аст, ки калимаҳои алоҳида дар асоси тағйироти садоӣ маъноӣ дар худ худ ба амал омада, вожаҳои ассотсиативӣ бо онҳо алоқаманд оҳиста-оҳиста аз як тоифа ба категорияи дигар мегузаранд» [7, с.180]. Ба

гуйфтаи И.В. Арнолд, ҳар як ҳиссаи нутқ хусусияти худро дорад ва метавонад интиқол дода шавад, яъне, вобаста ба категорияҳои грамматикӣ хоси худ ва тарзи ифодаи онҳо метавонад ба гурӯҳи дигар ҳиссаи нутқ гузарад [3, с.99]. В.В. Виноградов оид ба гузариши ҳиссаҳои нутқ ба ҳамдигар чунин мегӯяд: “Дар забони зинда системаи идеалие вучуд надорад, ки дар байни навъҳои гуногуни калима хатҳои якхелаи тезу чуқур дошта бошад. Фактҳои грамматикӣ аз як категория ба категорияи дигар мегузаранд ва аксар вақт бо паҳлӯҳои гуногун, ба категорияҳои гуногун наздик мешаванд” [5, с.346]. Л.А. Телегин кайд мекунад: транспозиция ва гузариш механизмҳои асосие мебошанд, ки таъсири мутақобилаи калимаҳо дар забон таъмин мекунад. Натиҷаи онҳо танҳо дар истифодаи нутқ, дар мавқеи муайяни синтаксисӣ эътироф мешавад [10, с.20].

Сабаби дигари гузариши ҳиссаҳои нутқ хусусияти тафаккур ва алокаи он бо воқеияти объективӣ мебошад. Забон инъикоси воқеияти объективӣ мебошад, аз ин лиҳоз, ҳамаи сабабҳои падидаҳои дар забон ба амаломадаро метавон дар олами воқеӣ пайдо кард. Воқеияти объективӣ бо тафаккури инсон инъикос меёбад. Дар натиҷаи гузариши калимаҳо шумораи онҳо зиёд мешавад. Барои азёд кардан ягон саъю кушиши иловагиро талаб намекунад ва ин равандро майлу хошиши сарфакорӣ ҳисоб кардан мумкин аст. Гузашта аз ин, ҳам сухангӯӣ ва ҳам шунаванда бидуни тавзеҳоти изофӣ ҳамдигарро мефаҳманд, вагарна миқдори зиёди калимаҳо истифода бурданашон лозим меояд. Муқоиса мекунем: *He had no feeling of his left hand but he broke all he could with his right and the line rushed out.* – *Ў дасти чапашро ҳис намекард, бинобар ин, бо тамоми қувва кӯшиши кард, ки бо дасти рост ресмонро нигоҳ дорад, аммо ресмон ҳамон беист лағжида рафтани мегурифт* [Hemingway, 167], *...though the big hospitals and the houses in Krems converted into military hospitals they could no longer accommodate all the sick and wounded....* [Tolstoy, 712] – *... агарчанде, ки дар госпиталҳои калон ва хонаҳо ба лазаретҳо табдил додашудаи Кремс барои беморон ва ярадорон дигар ҷой набуд....* [Толстой, 439]. *Рӯзе аз ҳокими биёбон деви Ҳафтқалларо гузар шуда, ин ҷои ободро дид, базаб омад.* – *However, one day the Seven-Headed monster, the master of the desert, was passing by* [Шукӯҳӣ, 480], *Баъди як сол Ҳафтқалла боз онҷоро гузар шуда дид, ки он ҷо сабзу хуррам аст* [Шукӯҳӣ, 480], – *A year later, the Seven-Headed monster was again checking out his territory* [Shookuhi, 23], *Як вақт корфармо омада бо бели оҳанини новашакл аз он қуттӣ орд гурифта бар рӯи лаъли чубин пошид* [Айнӣ, 852].

Инак, яке аз омилҳои асосии пайдоиши вожаҳои нав дар забон зарурати ҷуброни лексемаҳои дар забон мавҷуд набуда ва тарафҳои воқеияти объективӣ мебошад. Ба онҳо инчунин ангеҷаҳои ба монанди зарурияти номбар кардани мафҳумҳои наве, ки дар натиҷаи тараққиёти иҷтимоию иқтисодӣ, тараққи илму техника, таъсири мӯд ба вучуд меоянд, дохил мешаванд.

Адабиёт

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М., 1989. 256 с.
2. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка. М., 1977. 240 с.

3. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М., 1959. 295с.
4. Атаева Х.Г. Субстантивация в английском и таджикском языке / – автореф. ... дис. канд. филол. наук. Душанбе, 2020. 26 с.
5. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике. М., 1975. 559 с.
6. Грамматикаи забони адабии ҳозираи тоҷик. Душанбе: Дониш, 1985. 356 с.
7. Никитевич В.М. Части речи и производные классы слов // Вопросы теории частей речи. Л., 1968. С. 177-184.
8. Рустамов Ш. Калимасозии исм дар забони адабии ҳозираи тоҷик. Душанбе: Дониш, 1972. 77 с.
9. Рубинчик Ю.А. Грамматика современного персидского языка. М.: Восточная литература, 2001. 600 с.
10. Телегин Л.А. Безаффиксальная транспозиция и её влияние на процессе деривации в современном английском языке: дис. ... док. фил. наук. Самарканд, 1992. 25 с.
11. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. Л., 1941. 624 с.
12. Айнӣ С. Ёддоштҳо. Душанбе: Адиб, 1990. 852 с.
13. Толстой Л.Н. Ҷанг ва сулҳ. Асарҳои мунтахаб. Ҷ. 1. Душанбе, 1978. 439 с.
14. Ҳемингвей, Э. Пирмамард ва баҳр. Душанбе: Бухоро, 2014. 168 с.
15. Шукӯҳӣ А. Об аз кучо меояд // Парии Ҷазира. Душанбе, 1978. С. 368-480.
16. Aini. The Sands of Oxus // Boyhood Reminiscences of Sadriddin Aini / J.R. Perry, R. Lehr. California: Mazda, 1998. – 193 pp.
17. Hemingway E. The Old Man and the Sea. – Dushanbe, 2014. 167 p.
18. Shookuhi A. Where Does the Water Come From? Translated by Karim Khodjiboev and Muhabbat Khojiboeva. VSP Publishing, Texas, USA, 2015. 87 p.
19. Tolstoy L. War and Peace. V.1. Penguin Books, 1973. 712 p.

НЕКОТОРЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО АНГЛИЙСКОГО ВОСТОКОВЕДА ЭДВАРДА ДЕНИСОНА РОССА

Турдиева Наврангез Хуснидиновна

магистрант,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Шамсиддинова Назира Рахимовна

к.филол.н., доцент, заведующий кафедры английского языка,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные аспекты жизни и творчества английского востоковеда Эдварда Денисона Росса.

Ключевые слова: литература, востоковед, английский ученый.

Дар сарзамини Англия дар қарнҳои XIX-XX шоирону нависандагон ва донишмандону пажӯҳишгарону феҳрастнигорони зиёде ба дунёи илму адаб ворид шудаанд. Ин абармардон дар рушди илму адаби давр саҳми худро гузоштаанд, ки Эдвард Денисон Росс яке аз ин намояндагон ба шумор меравад. Эдвард Денисон Росс шарқшинос ва забоншиноси барҷастаи бритониёӣ буда,

ҳамчун донандаи забонҳои Ховари Миёна ва Осиёи Марказиву Шарқӣ доништа мешавад. Ӯ ховаршиносе аст, ки ба забондонӣ машҳур буда, маҳорати вай дар хондану фаҳмиш бар 49 забон ва бар сухан гуфтан бо 30 забону лаҳни дунё гувоҳи ин иддао мебошад. Форсӣ, арабӣ, туркӣ, тибетӣ, санскрит, урду, фаронсавӣ, англисӣ, олмонӣ, итолиёӣ бархе аз забонҳои ҳастанд, ки Денисон Росс дар дарку фаҳми онҳо малакаи хоса дошт [9, с.5]. Эдвард Денисон Росс 6 июни соли 1871 дар Лондон мутаваллид шудааст. Падари ӯ А.Ч. Росс мебошад, ки дар **Калисои Сант-Филиппи Степни** [*Saint Philip's Stepney*] – *Калисои Сант Филипп* як калисои собиқи *Виктория дар Уайтчепел дар Лондон воқеъ буда, ки баъдтар барои истифода ба китобхонаи тиббӣ барои Мактаби тиб ва стоматологияи Лондон табдил дода шудааст ва бо номи Китобхонаи Уайтчепел маъруф аст*), ки имрӯз як минтақаи коргарнишин дар қисмати шарқии Лондон воқеъ аст, чун қоҳини калисо фаъолият мебард. Ӯ таҳсили ибтидоиро дар мактаби **Малборо** [**Marlborough**] (*Малборо* як мактаб-интернати мустақил ва муштарақ барои хонандагони аз 13 то 18 сола дар шаҳри Малборо, ки воқеъ дар музофоти Вилтшир дар ҷануби Англия мебошад) оғоз карда, баъдтар аз он ҷо ба Лондон рафт ва ба Коллеҷи Донишгоҳии Лондон дохил шуд. Дар мақолае, ки дар рӯзномаи «**Evening Standard**», ки 20 сентябри соли 1940 нашр шудааст, Денисон Россро «шахси қадпаस्त ва пурпахлӯ бо чашмони барҷаста» тавсиф кардаанд. Ӯро ҳамчун суханвари аҷоиб бо ҳазлу заковат ва инчунин забоншиноси боистеъдод мешинохтанд [1].

Денисон Росс раёсати мадорису марокази муҳимеро бар уҳда дошт. Аз раёсати Мадрасаи Калкутта дар Ҳиндустон то мудирияти Донишгоҳи Шарқӣ ва Африқой. Услуби роҳбарии ӯ дар пешбурди ин муассисаҳои илмӣ ва ҷалби мардум ба омӯзиши забонҳои шарқ ва мутамарказ кардани устодони забонҳои машриқ нақши муҳим бозид. Қаблан ӯ барои омӯзиши забонҳои Шарқ ба Париж ва Страсбург рафта, маҳорати хосса барои омӯхтани забонҳо пайдо карда буд. Бахусус бо ҳамин далели доништани забонҳои форсӣ ва арабӣ, касбу кори худро ба роҳ мондааст. Денисон Росс хатто китоби «Қуръон» – ро дақиқан мутолиа менамуд ва ба ҳамин далел ба нашри соли 1922 тарҷумаи китоби «Қуръон», ки аз ҷониби зиёӣ, шарқшинос ва тарҷумони бритониёӣ Чорч Сэйл (1697-1736) соли 1734 бо забони англисӣ тарҷума шудааст, муқаддима илова кардааст [8, с.3]. Солҳои 1896-1901 дар Коллеҷи Донишгоҳии Лондон ба ҳайси профессори забони форсӣ фаъолият бурдааст. Дар он замон ба омӯзиши забонҳои Шарқ он қадар аҳамияти ҷиддӣ намедоданд, зеро стипендияи кафедраи он нисбат ба мактаби **Голдсмит** [*Goldsmith's school*] – *мақони тадқиқоти Донишгоҳи Лондон ба ҳисоб меравад*) камтар буд. Соли 1901 Росс дар мадрасаи машҳури он замона Калкутта (*шаҳр дар Ҳиндустон, маркази Бангола (Бангола-вилояти қадимии Ҳиндустон дар поёноби дарёҳои Ганг ва Браҳманудра)*) сарвар таъин гардид. Дар соли 1911 ин вазифа бо қорманди муҳосибӣ дар Ҳукумати Ҳиндустон ва ёвари котиби Вазорати Маориф муттаҳид карда шуд. Росс соли 1914 ба Англия баргашт ва ба ҳайати қормандони Осорхонаи Бритониё (*Осорхонаи Бритониё* як осорхонаи ҷамъиятии бахшида ба таърихи инсоният, санъат ва фарҳанг

аст, ки дар Блумсбери Лондон ҷойгир аст. Маҷмӯаи доими он аз ҳафт миллион асар бузургтарин дар ҷаҳон аст) дохил шуд ва барои фехрист кардани коллексияҳои Аурел Штайн (*Марк Аурел Штайн, (26 ноябри 1862 – 26 октябри 1943) бостониносии бритониёӣ, зодаи Маҷористон, умдатан бо кашфиётҳо ва бозёфтҳои бостониносии худ дар Осиёи Марказӣ маъруф буд. Вай инчунин профессори донишгоҳҳои Ҳиндустон буд*) таъин шуд. Вай мудирӣ аслии силсилаи ёдбуди E. J. W. Gibb (*Силсилаи «Ёдбуди E. J. W. Gibb» (ихтисоршуда: GMS) як силсила китобҳои шарқшиносӣ бо осори муҳимми таърих, адабиёт, фалсафа ва дини форсӣ, туркӣ ва арабӣ, аз ҷумла асарҳои зиёде дар тарҷумаи англисӣ аст. Баъзе асарҳо ба Маҷмӯаи асарҳои намоёндагии ЮНЕСКО дохил карда шуданд*) буд [3, с.2]. Ҳангоми сарвар дар Мадрасаи Калкутта ва узви фаъоли **Ҷамъияти Осиёи Бангола** (*[The Asiatic Society of Bengal], ҷамъияти донишмандон, ки 15 январи соли 1784 аз ҷониби сэр Виллям Чонс, ҳуқуқшинос ва шарқшиноси бритониёӣ, барои пешбурди шарқшиносӣ таъсис ёфтааст*) будан, ӯ натавона ба исломшиносӣ маҳдуд шудааст, балки бо забонҳои санскритиву чинӣ то андозае ошноӣ ва дониши амиқтаре бо забони тибетӣ пайдо кардааст. Ӯ дар забони арабӣ ва форсӣ таҳассус дошт ва аввалин бритониёӣ буд, ки аз Англия бо ин забонҳо паём пахш кард. Ӯ 26 солро барои тарҷумаи таърихи арабии асри 16 Гучарот (Ҳиндустони Шимолӣ) сарф кардааст. Вай инчунин ба забони португалӣ шавқу рағбат дошт, дар тӯли умраш забони португалӣ ва урфу одатҳои онро омӯхт ва узви Академияи Португалия шуд. Соли 1916 ӯ аввалин директори мактаби шарқшиносии навтаъсис (баъдтар Мактаби шарқшиносӣ ва африқой (*имрӯза Донишгоҳи Лондон – SOAS*) таъин шуда, то соли 1937 дар сари ин вазифа буд. Таъсиси мактаб ба директори аввалини он имкон дод, ки Лондонро ба маркази шарқшиносӣ ва африқой дар ҷаҳони императорӣ табдил диҳад ва Россро ба бузургии худ расонад. Муваффақият ба ҷалб ва муттаҳид намудани кадрҳои мувофиқ вобаста буд. Барои ин кор Росс бо дониши васеъ ва чуқури олами илми Шарқ ва истеъдоди худ дар интихоби мутахассисон ихтисос дошт. Росс дар ҳоле, ки мудирӣ ин мактаб буд, аз соли 1916 то соли 1937 раёсати кафедраи забони форсии донишгоҳро низ барӯҳда дошт. Бо илҳами ӯ бисёре аз донишҷӯён ба забони форсӣ таваҷҷуҳ пайдо карданд. Аз Росс осори зиёде боқӣ мондааст, ки дар миёни онҳо бо таваҷҷуҳи ислом, шарқ ё Эрон навишта шудаанд, метавон китоби «Ислом», «Эрон ва эронӣ», «Адибони Ҳинд ва Шарқ» ва «Тарҷумаҳои ашъори туркиву форсӣ ва таърихӣ» – ро зикр кард.

Талошҳои ӯ дар намоишгоҳи осори форсӣ, ки ба муваффақияти он кӯмаки зиёде кард, боиси маъруфияташ дар олами форсӣ гардид. Вай дар бисёр китобҳо мукаддимаҳо навишт, мақолаҳо дар китоби «Таърихи Кембриҷи Ҳиндустон» ва дигар силсилаҳову маҷаллаҳои сершумори илмӣ саҳм гузоштааст. Яке аз онҳо бо Эйлин Пауэр (9 январи 1889 – 8 августи 1940) муаррихи иқтисодӣ ва асримиёнагии Бритониё буд), ӯ силсилаи 26 ҷилд аз *The Broadway Travellers* – иро навишт ва таҳрир кард, ки аз ҷониби George Routledge ва Sons (*Routledge (/ˈraʊtlɪdʒ/ ROWT-lij) як наириёти бисёрмилиии Бритониё аст. Он соли 1836 аз ҷониби Ҷорҷ Роутледж таъсис дода шудааст*

ва ба таъмини китобҳои илмӣ, маҷаллаҳо ва захираҳои онлайн дар соҳаҳои гуманитарӣ, маориф, ҳуқуқ ва илмҳои иҷтимоӣ тахассус дорад. Ширкат ҳар сол тақрибан 1800 маҷалла ва 5000 китоби нав нашр мекунад ва рӯйхати он беш аз 140 000 номро дар бар мегирад. Routledge бузургтарин ношири академии ҷаҳонӣ дар соҳаи илмҳои гуманитарӣ ва иҷтимоӣ мебошад) нашр шудааст [6, с.21]. Силсила рӯзномаи капеллани баҳрии асри 17 Ҳенри Теонг (Ҳенри Теонг як рӯхони англис ва капелони Нерӯи Шоҳии баҳрӣ буд, ки рӯзномаҳои иттилоотии сафархоро дар солҳои 1675-1676 ва 1678-1679 нигоҳ медошт) дар бар мегирад [2, с.11].

Соли 1934 Эдвард Денисон Росс дар ҷашни ҳазорсолаи Фирдавсӣ дар Техрон ширкат кардааст. Соли 1935 **Ҷамъияти шоҳии Осиё** (*Ҷамъияти шоҳии Осиё дар Британияи Кабир ва Ирландия як созмони шарқшиносӣ аст, ки соли 1823 дар Лондон таъсис ёфтааст*), ки дар он солҳои тӯлонӣ узви шӯро, ноиби президент ва директор буд, ба хотири саҳми бузурги ӯ дар илми Шарқ ӯро бо медали тилло мукофотонид [1]. Барои инсоне, ки ташнаи илм аст, монанди Росс, ба нафақа баромадан дар соли 1938, гарчанде ки аз синни муқаррарии 65-солагӣ ду сол ба таъхир афтада бошад ҳам, душвор буд, хусусан вақте ки ӯ бори гарони бекориро бо сар задани ҷанг дар моҳи сентябри соли 1939 эҳсос мекард. Моҳи январӣ соли 1940 ба вазифаи сардори Бюрои информатсионии Англия дар Истамбул бо рутбаи машваратчи таъин шуданаш ба ӯ шодии калон бахшид. Зеро ин ба ӯ имкон дод, ки бори дигар ба ватани худ, дар байни халқе, ки ҳамеша нисбат ба ӯ ҳамдардии бузург дошт ва пешвои бузурги ӯ Камол Отатурк шахсан бо ӯ ошно шуда буд, хизмат кунад [7, с.11].

Ҷамин тавр, марги занаш ба Росс захме буд, ки ӯ ҳеҷ гоҳ аз он шифо наёфт ва дар он ҷо 23 сентябри соли 1940 дар синни 69-солагӣ, пас аз чанд моҳи вафоти занаш даргузашт.

Адабиёт

1. Galambos. Touched a Nation's heart: Sir E. Denison Ross and Alexandre Csoma de Koros. Journal of the Royal Asiatic Society. 21.3 (2011): 366.
2. Manwaring G. E.: Introduction, The Diary of Henry Teonge Chaplain on Board HM's Ships Assistance, Bristol and Royal Oak 1675-1679. The Broadway Travellers. London: Routledge, 1927, pp. 1 ff.
3. Gibb Memorial Series, iranicaonline.org.
4. Jennifer Scarce. Persian Art through, the Eyes of Nineteenth, 1981.
5. Lock, Helen (9 February 2016). One hundred years of Soas – in pictures. The Guardian – via www.theguardian.com.
6. Publishing with Us – Routledge. Taylor & Francis Group. 2016. Archived from the original on 21 July 2019. Retrieved 24 January, 2016.
7. Papers of Professor Sir Edward Denison Ross and Lady Dora Ross – Archives Hub. archiveshub.jisc.ac.uk.
8. Sir Edward Denison Ross, after 1877, Introduction to Sale's translation.

КРАТКАЯ ИНФОРМАЦИЯ О МЕТОДАХ И СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ

Ходжибоева Мадина Абдушарифовна

магистр,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Содикова Рухангез Абдусаматовна

к.ф.н., доцент кафедры английского языка,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Аннотация. В статье представлена краткая информация о способах и средствах перевода английских сложных слов.

Ключевые слова: английский язык, сложные слова, способы и средства перевода.

Бо пешрафти илму техника, иқтисодиёт, радиову телевизион, соҳаҳои ситорашиносӣ, фанҳои дақиқ, фарҳанг, маданият ва дигар соҳаҳои ҷамъият байни халқу миллатҳои ҷаҳон муносибатҳои иқтисодӣ иҷтимоӣ, сиёсӣ давлатӣ, фарҳангиву миллий рушд мекунад, ки инҳо боиси муоширати байни намоёндагони забон ва кишварҳои гуногун мегарданд. Барои ноил шудан ба мақсадҳои дучонибаи худ одамонро барои омӯхтани забонҳои дигари ҷаҳон зарурат пеш меояд. Шумораи забонҳои дунё тақрибан ба 7000 баробар аст. Гуногунӣ ва зиёд будани шумораи забонҳо одамонро барои муоширати байни ҳамдигар тавассути тарҷума водор кардааст. Аз ин лиҳоз, яке аз соҳаҳои, ки дар ин ҷода рушд мекунад, тарҷума ва тарҷумашиносӣ мебошад. Тарҷума яке аз фаъолиятҳои мураккаб, қадима ва серпахлуи инсоният ба ҳисоб меравад. Вожаи тарҷума сермаъно аст. Яке аз маъноҳои он фаъолияти фикрии инсон, яъне раванди ифодаи мазмуну мундариҷаи як забон ба забони дигар мебошад. Маънои дигари он натиҷаи ин раванд, яъне шифоҳӣ ва ё хаттӣ будани матнро нишон медиҳад [2, с.55]. Дар раванди тарҷума бо ҳолатҳои гуногун, аз қабилӣ фарҳанг, шахсият, тарзи фикрронӣ, адабиёт, даврони ҳаёт, сатҳи рушд, расму оин ва низому қоидаҳои мардуми соҳибзабон рӯ ба рӯ шудан мумкин аст. Бо тарҷума соҳаҳои забоншиносӣ, фарҳангшиносӣ, этнография, равоншиносӣ, таърих, адабиётшиносӣ, иқтисодиёт, маориф, тиб ва дар умум бештари соҳаҳои ҳаётан муҳими инсоният алоқамандии зич доранд. Тарҷума ба яке аз шоҳаҳои забоншиносӣ мутааллиқ аст. Дар нимаи аввали қарни XX-ум мавҷуд набудани рағбати забоншиносон доир ба масъалаи тарҷума ба афзалияти пайдо кардани сохторбандӣ (структурализм) дар забоншиносӣ асос гузошт, ки бештар ба қолаббандии шакли тарҷума мусоидат мекард.

Яке аз воситаи сермаҳсули калимасозӣ дар забони англисӣ мураккабсозии калима ба ҳисоб меравад. Вожаҳои мураккаб дар забони

англисӣ бо роҳу воситаҳои гуногуни фонетикӣ, сохторӣ, морфологӣ, семантикӣ, лексикӣ ва услубӣ сохта мешаванд ва сермахсултарин воҳиди луғавӣ ба шумор мераванд. Захираи луғавии забони англисӣ бо воҳидҳои мураккаби луғавӣ хеле ғанӣ аст. Забони англисӣ низ монанди дигар забонҳои дунё аз ҳисоби лексикаи хоси соҳаҳои гуногуни касбу кор, гурӯҳҳои иҷтимоӣ синну сол ғаболона ғанӣ мегардад. Роҷеъ ба омӯзиши воҳидҳои мураккаби луғавии забон забоншиносони ватаниву хориҷӣ ба монанди О.Д. Мешков, П.В. Сарёв, И.В. Арнолд, Ҳанс Марчанд, Е.С. Кубрякова, П.М. Карашук, Ш. Рустамов, С. Ҳошимов, Ш. Бобомуродов, В.А. Капранов ва дигарон таҳқиқот бурдаанд, ки доир ба хусусиятҳои сохторӣ, морфологӣ, семантикии ташаккули вожаҳои мураккаб ва вазифаҳои онҳо дар самтҳои гуногуни забоншиносӣ сухан меравад.

Ғанӣ будани захираи воҳидҳои луғавии забони англисӣ зарурати омӯзиши махсуси роҳу воситаҳои интиқоли онҳоро пеш меорад. Доир ба роҳу восита ва вижагиҳои тарҷума ва тарҷумашиносӣ забоншиносон аз қабилӣ Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, В.С. Виноградов, Л.К. Латишев, А.В. Фёдоров, Л.Н. Беляева, П. Ньюмарк, Ф.М. Турсунов ва дигарон таҳқиқот бурда, нозуқиҳои ифодаи воҳидҳои забониро аз як забон ба забони дигар муайян кардаанд.

Ҳангоми исрои ифода кардани вожаи асосии калимаи мураккаб калимаи муайяншаванда ҳамчун муайянкунандаи муайян ва номуайян ба ҳисоб меравад, ки бо исмиҳои пешоянддор низ мавриди истифода қарор мегиранд. Мисол, *self-suggestion* – худталқинкунӣ, *wordbook* – вожанома, *print-shop* – чопхона, *price-list* – нархнома. Дар баъзе мавридҳо муайянкунандаи номуайян бо шакли ноаниқӣ феъл, зарф ва исму баёнӣ ифода меёбад. Мисол, *poke-through* – халондан, *backhand* – зарба аз тарафи чап (дар теннис), *needle-woman* – дӯзанда.

Барои тарҷумаи исм ва сифатҳои мураккабе, ки бо вандҳои (аффикс) гуногун сохта шудаанд, бояд вижагиҳои калимасозӣ ва мафҳуми вандҳои калимасозии забони англисиро дар назар дошт. Мисол, пасванди *-er* шахси ғаболро (*paper-hanger* – коргаре, ки коғази деворӣ мечаспонад), пасванди *-ing* (*far-reaching* – фароғир) сифати амалро ифода мекунад.

Таҳлили таносуби тарҷума ба таври муқаррарӣ аз интиҳоби воҳиди тарҷума оғоз мегардад. Роҷеъ ба ин масъала Н.К. Гарбовский чунин қайд мекунад: «Муносибати системанокӣ нисбат ба тарҷума моро бо мушкилии интиҳоби воҳиди системае рӯ ба рӯ мекунад, ки тарҷума ном дорад. Раванди тарҷума марҳила ба марҳила анҷом дода мешавад ва аз ин сабаб воҳидҳои ҷудогона, ки раванди тарҷумаро ташкил медиҳанд, ҳамчун воҳиди тарҷума эътироф мешаванд [3, с.247-248]. Тарҷума ғаболияти нутқ аст, ки ба системаи забонӣ тааллуқ дорад, чунки масъалаи воҳиди тарҷума бешак дар робита бо воҳидҳои забон ҷой дорад. Чи тавре ки Л.С. Бархударов қайд мекунад: «Зери мафҳуми воҳиди тарҷума мо он воҳиди матни асло дар назар дорем, ки дар матни тарҷума метавонад муодили худро дошта бошад, аммо

чузъҳои таркибии он дар алоҳидагӣ дар матни тарҷума муодил надоранд. Ба таври дигар, воҳиди тарҷума дар матни асл хурдтарин воҳиди забон аст.... Воҳиди тарҷума метавонад ҳамаи воҳиди забонӣ бошад» [1, с.174-175].

Барои ноил шудан ба тарҷумаи беғалат, дақиқ ва касбӣ тарҷумонро лозим меояд, ки якҷанд қоидаҳои меъёрҳои заруриро донанд. Тарҷумон барои тарҷумаи дақиқ бояд алоқаи маъноии воҳидҳои мураккаби луғавиро таҳлил намояд, вижагиҳои сохторӣ ва семантикии онҳоро омӯзад ва донанд, донишҳои зеҳнии кофӣ дошта бошад, дорои маҳорати тарҷумонӣ бошад. Барои ифодаи дурусти алоқаи маъноӣ тарҷумон кори басо мушкил ва бузургро анҷом медиҳад. Аз тарафи ӯ интиқоли мундариҷаи идеологии матн бо нигоҳ доштани шакли он ҳамчун воситаи ифодаи мундариҷаи мазкур воғузур карда мешавад. Тарҷумон кӯшиш мекунад, ки бо дарназардошти мафҳуми матни асл онро ниҳоятан осонфаҳм тарҷума намояд. Дар раванди тарҷума бояд ба вижагиҳои миллӣ-фарҳангӣ, сохторӣ-семантикӣ, морфологӣ-синтаксисӣ, услубии вожаҳои мураккаб диққати махсус дод.

Тарҷумони асарҳои бадеиро зарур аст, ки ҳангоми тарҷума аз як қатор донишҳо бархурдор бошад. Аз ҷумла оид ба ҷаҳонбинии муаллифи асари тарҷумашаванда, нигоҳи эстетикӣ ӯ, ҷараёни адабие, ки муаллифи асар ба он мутааллиқ аст, усули эҷодии ӯ, он давраеро, ки дар асар тасвир шудааст, вазъият, шароити зиндагии мардум, фарҳанги моддиву маънавии халқи дар асар тасвиршуда маълумоти кофӣ дошта бошад. Ҳангоми тарҷумаи асарҳои бадеӣ тарҷумон пеш аз ҳама ду масъалаи муҳимро баррасӣ намояд: якум, дуруст муайян намудани мақсади муоширати муаллиф ва дувум, дар мувофиқа бо ин санъати тарҷумавиеро интихоб намояд, ки сифати муоширати матни асло нигоҳ дошта тавонанд.

Ҳар як забон сохтору қонуниятҳои хоси худро дорад, ки ин вижагиро дар воҳидҳои мураккаби луғавӣ низ мушоҳида кардан мумкин аст. Дар замони муосир қисми бештари назариятчиён яке аз хусусиятҳои асосии тарҷумаро вобаста ба натиҷаҳои он мубодила меҳисобанд, чунки ҳар як забон дорои аломатҳои мебошад, ки ифодаи мафҳуми онҳо дар шароити оддӣ, дар доираи матн ғайриимкон аст. Ин аломатҳои забонҳоро аз ҳамдигар фарқ мекунонад. П. Ньюмарк қайд мекунад, ки: «Фарқияти фарҳанг нисбат ба фарқияти сохтори забон барои тарҷумон мушкилии бештар эҷод мекунад» [5, с.78]. Аммо мавҷуд набудани мутобикати лексии дақиқ ва доимӣ ба ягон вожа маънои онро надорад, ки мафҳуми вожаи мазкур дар забони тарҷума ифода карда намешавад. Калимаҳоеро, ки дар забони дигар муодили худро надоранд, ба таври тасвирӣ, яъне тавассути ибораҳои маъмули забони тарҷума, тарҷума кардан мумкин аст.

Сарчашмаҳои илмӣ оид ба назария ва амалияи тарҷума як қатор усулҳои ҳалли мушкилии масъалаи мазкурро баррасӣ менамоянд. Доир ба ин масъала П. Ньюмарк ду усули ба ҳам муқобилро пешниҳод менамояд:

- интиқол (*transference*) – усуле, ки ба воситаи он калимаи забони асл ба забони тарҷума дар шакли аслии худинтиқол дода мешавад, ки ба матн

тобиши хос мебахшад, ба монанди исмҳо ва мафҳумҳои фарҳангӣ;

- *таҳлили ҷузъӣ (componential analysis)*, ки ба воситаи он ҷузъи фарҳангӣ ихтисор ва танҳо худи маълумот таъкид карда мешавад.

Хулоса, доираи роҳу усулҳои тарҷумои воҳидҳои мураккаби луғавиро ба тариқи зайл муайян кардан мумкин аст: тарҷумои тахтуллафзӣ ё худ калка, тарҷумои тасвирӣ, тарҷумои маъноӣ (дарёфти муодилу муродиф), интиқол тавассути транскрипсия ё транслитератсия.

Адабиёт

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение / В.С. Виноградов. – М.: Изд. Инст. общ. средн. обр. РАО, 2001. – 224 с.
3. Гарбовский, Н.К. Теория перевода / Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2004. – 544 с.
4. Фёдоров, А.В. Введение в теорию перевода / А.В. Фёдоров. – М.: Изд-во литер. На иностр. яз., 1958. – 132 с.
5. Newmark, P.A. Textbook of Translation / P. Newmark. – New York, 1988. – 292 p.
6. Arthur, Conan Doyle. Adventures of Sherlock Holmes / Arthur Conan Doyle. – USA: Quality Paperback Book Club, 1994. – 307 p.
7. Bronte, Ch. Jane Eyre / Charlotte Bronte; edited with an introduction by M. Smith. – Oxford University Press, 1975. – 496 p.
8. Hemingway, E. The Old Man and the Sea. – www.Asiang.com. – 52 p.
9. Sadriddin, A. The Village School. Narrative / Sadriddin Aini. – Dushanbe: TJB – Istiqboll, 2010. – 276 p.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТАДЖИКСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ)

Ходжибоева Мадина Абдушарифовна

магистр,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Содикова Рухангез Абдусаматовна

к.ф.н., доцент кафедры английского языка,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности перевода таджикских сложных слов на английский язык (на примере частей речи).

Ключевые слова: сложные слова, таджикский и английский языки, перевод.

Забони тоҷикӣ яке аз забонҳои қадимӣ ба ҳисоб меравад, ки аз воҳидҳои луғавии сода (содаи рехта), сохта, мураккаб (мураккаби пайваст ва тобеъ) ва таркибӣ ғанӣ мебошад. Калимаҳои мураккаб яке аз гурӯҳҳои воҳидҳои

луғавии ҳар як забонро ташкил медиҳанд, ки забони тоҷикӣ низ аз ин қоида истисно нест. Аз ин ҷиҳат, захираи луғавии забони тоҷикӣ ҳам аз давраҳои қадим такмил ёфта, пурғановат гардидааст. Қайд кардан ба маврид аст, ки забони тоҷикӣ забони – мураккаб ба шумор меравад, зеро забони мо қобилияти васеи мураккабсозии калимаҳоро дорад. Ин масъаларо С. Ғаниева ба инобат гирифта, андешаи худро чунин баён кардааст: «Таркиби луғавии забони тоҷикиро калимаҳои мураккаб чунон васеъ фаро гирифтаанд, ки бебаҳо забонамонро забони калимаҳои мураккаб гуфтан ҷоиз аст: аз нисф зиёди калимаҳои «Фарҳанги забони тоҷикӣ»-ро калимаҳои бо ин навъи пурмаҳсули калимасозӣ сохташуда ташкил медиҳанд» [1, с.118]. Сохти забони мо бисёр мураккаб ва печ дар печ мебошад. Нутқи мо ба ҷузъҳо – ҷумла, калимаҳо ва элементҳои аз ин ҳам майдатарини овозҳо, ки фикр ва мафҳумҳоро ифода мекунад, ҷудо мешаванд [2, с.3].

Захираи луғавии забонамон вобаста ба пешрафту тараққиёти ҷамъият ва илму техника бо калимаҳои мураккаби нав ҳамарӯза ғани мегардад, ки ин хусусият барои рушди минбаъдаи он мусоидат мекунад. Аз таркиби луғавии забон аён аст, ки бо роҳи мураккабсозии калима миқдори зиёди калимаҳо ба миён омадаанд ва чун моли тайёри забон корбаст мешаванд [4, с.122]. Калимасозии вожаҳои мураккаб яке аз воситаҳои маъмултарин ва серистеъмолтарини усули калимасозии забони муосири тоҷикӣ ба ҳисоб меравад. Дар забони тоҷикӣ воҳидҳои мураккаби луғавӣ бо роҳи воситаҳои гуногуни грамматикиву сохторӣ, услубӣ, маъноӣ ва ғайраҳо сохта мешаванд. Мисол: *пахтакор*, *Шаҳринав*, *ҷойхона*, *давон-давон*, *панҷшоха* ва ғайраҳо [2, с.10]. Онҳо барои муъҷазу ифоданок ифшо кардани фикр мавриди истеъмол қарор мегиранд. Яке аз хусусиятҳои калимаҳои мураккаб маъноӣ яклухтро ифода кардани онҳо мебошад. Дар натиҷаи пайваст шудани калимаҳои мустақилмаъно калимаи мураккаби нав ба вучуд меояд, ки маъноӣ ҳосилшуда аз маъноӣ ҷузъҳои калимаи мураккаб фарқ мекунад.

Ҳамзамон, ҳодисаҳои калимасозие ба мушоҳида мерасанд, ки аз нигоҳи татбиқ ва истифодаи забон чандон муносиб набуда, ҳусни баёнро кошта мегардонад. Донишманди маъруфи тоҷик М. Шакурӣ ба баъзе гурӯҳҳои онҳо ишора намуданд, ки ёдоварии онҳо дар ин маврид мувофиқи мақсад мебошад. Масалан, калимаҳои мураккаби *худтанқидкунӣ*, *худмуайянкунӣ*, *ҷустуҷӯкунӣ*, *харидкунӣ* ва ғайра. Оид ба ин гуна сохти калимасозӣ М. Шакурӣ қайд мекунад: «...агар дар ибораи феълӣ феъл аз ду калима иборат бошад, дар вақти калимасозӣ як калимаи ин феълро партофта лозим будааст. Аз ҳамин сабаб аз ибораи *худ дӯст доштан* калимаи *худдӯстӣ* сохтаанд, яъне «доштан»-ро партофтаанд;... яъне «додан» соқит шудааст ва ҳоказо» [5, с.125-126]. Аз ин ҷо бармеояд, ки сохти калимасозии забони тоҷикӣ дар якҷоягӣ се феълро пайи ҳам қабул намекунад, чунки чи тавре ки М. Шакурӣ қайд мекунад: «Қоидаи аслии ин навъи калимасозӣ ҳамин аст. Аз ин қоида маълум мегардад, ки аз ибораи «худ дӯст доштан» калимаи *худдӯстдорӣ* сохтан нодуруст аст. Барои ин ки калима шакли дуруст гирад, асоси феъл

(яъне «дор»)-ро партофтан даркор аст. Ба ҳамин тариқ, агар аз ибораҳои боло калимаҳои *худкоркунӣ*, *худбаҳодиҳӣ* *худогоҳшавӣ*, *худширинкунӣ* ва ғайра созем, қоидаи калимасозӣ вайрон мешавад» [5, с.125].

Забонҳои тоҷикӣ ва англисӣ забонҳои мураккаб ба ҳисоб мераванд. Онҳо байни ҳам монандиҳо доранд, вале аз рӯйи хусусиятҳои грамматикӣ, сохторӣ, услубӣ ва дигар унсурҳо фарқ мекунанд. Бинобар ин, миёни воҳидҳои мураккаби луғавии забонҳои мавриди назар аз нигоҳи тарҷума ва маъно ҳам монандӣ ва ҳам фарқиятҳо ба назар мерасанд.

Калимаҳои мураккаби забони тоҷикӣ дар рафти тарҷума ба забони англисӣ бо чанд роҳ ифода мегарданд. Чунончи чанде аз калимаҳои мураккаби забони тоҷикӣ ҳангоми тарҷума аз рӯйи сохт мураккаб боқӣ монда, аз рӯйи маъно низ як мафҳумро ифода мекунанд: – ... *дари мактабро аз дарун занҷир карда, ба зулфинаш чӯб гузаронида буданд, ки даромад-баромад кардани мисли ман бачаи шаишсола мумкин набуд... –... the door to the school was barred on the inside with a wooden beam that a six-year-old like myself could not have budgeted.*

Дар ҷумлаи забони тоҷикӣ калимаи мураккаби *шаишсола* ба забони англисӣ низ аз рӯйи сохтор дар шакли мураккаб интиқол ёфта, аз ҷиҳати маъно ҳам як мафҳумро ифода мекунад:

- *Халифа чашмони гиряолуди худашро бо остинаш пок карда, лангон-лангон ба ҷояш рафта нишаст.*
- *Khalifa wiped his **tear-filled** eyes on his sleeve, limped over to his place, and sat down.*

Дар ин мисол калимаи мураккаби *гиряолуд* ба забони англисӣ бо калимаи мураккаби *tear-filled* ифода ёфтааст. Калимаи *гиряолуд* аз ду калимаи сода *гиря* ва *олуд* сохта шудааст, ки бо муодили забони англисӣ ҳаммаъно буда, ҷузъи аввали гунаи англисии он низ дар алоҳидагӣ ҳамон маъноро дорад аст ва ҷузъи дуюм аз лиҳози маъно каме фарқ дорад.

Бо вучуди ин маънои калима аз забони асл ба забони тарҷума бетағйир боқӣ мондааст: *Чӯбзан аз задан бозистод. Аммо фаллоқдорон ҳанӯз ҳам халифаро сар намедоданд. – The beating stopped, but **the falloq-holders** did not release Khalifa's feet.*

Дар мисоли мазкур гунаи забони англисӣ бо дар бар гирифтани калимаи тоҷикӣ дар ҷузъи аввал сохта шудааст ва ҷузъи дуюми он аз забони тоҷикӣ ба забони англисӣ дар алоҳидагӣ айнан ҳамон тарҷумаро дорад. Калимаҳои мураккаби *фаллоқдорон* ва *the falloq-holders* аз рӯйи сохт, хусусияти грамматикӣ ва маъно (тарҷума) мафҳуми умумиро ифода мекунанд.

Инчунин калимаҳои мураккаби забони тоҷикӣ ҳангоми тарҷума бо чанд калима шарҳ меёбанд ва ё сарфи назар мешаванд: *Ҳамаи бачагони чӯбхӯрда кисаҳояшонро кофтанд, аз кисаи як-дуи онҳо намаки кӯфтаи ба латта баста баромад. – The boys **who had been beaten** looked through their pockets, and one or two of them found some salt wrapped in cloth).*

Дар ин ҷумла калимаи мураккаби *чӯбхӯрда* ҳангоми тарҷума ба забони

англисӣ тавассути замони мутлақи гузашта дар тарзи мафъули феъл (The Past Perfect Passive Tense) ифода шудааст: *Хаёли ширини ин гуна хар доштан ҳамаи душвориҳои мактабро ба ман осон кард, ман аз гарданишаҳии худ фуromaдам, валекин боз аз падарам як чиз рӯёндани шуда гуфтам:...* – *Such fantasies dispelled all my nightmares of school, and I gave into my father, though I decided to press my luck just a little.*

Дар ин мисол калимаи мураккаби *гарданишаҳӣ* дар тарҷума сарфи назар шуда, танҳо бо бартараф шудани мушкилиҳои қаҳрамони асар он ҳолат тасвир шудааст: *Мактабдор боз ба пулчамъкунии худ даромад...* – *The teacher went on collecting the money.*

Ин ҷо калимаи мураккаби *пулчамъкунӣ*, ки аз чор ҷузъ иборат аст (*пул+чамъ+кун+ӣ*), ба забони англисӣ бо иборати *collecting the money* ифода ёфтааст.

Барои таҳлили мисолҳо аз асарҳои бадеӣ метавон гуфт, ки новобаста ба гуногун будани роҳҳои тарҷума, калимаҳои мураккаби забони тоҷикӣ ҳангоми тарҷума ба забони англисӣ маънои худро гумонакардаанд ва тарҷумон тавонистааст, ки дар доираи меъёрҳои тарҷума дар қисми худ комёб гардад.

Ҳамин тариқ, метавон хулоса кард, ки шаклан тағйир ёфтани калимаҳои мураккаб дар раванди тарҷума ё дар ҳолатҳои ҷудоғона сарфи назар шудани онҳо аз ҷониби тарҷумон ҳилофи қоидаҳои тарҷума намебошад, зеро калимаҳои мураккаб ҳамчун воситаи ифода ҷиҳати шакли матнро ташкил намуда, маънои муҳтавои онҳо метавонанд бо роҳҳои дигар низ ифода гарданд. Яъне сухан дар бораи тарҷумаи «шакл» нафафта, балки интиқоли мазмун муҳимтараст.

Адабиёт

1. Ғаниева С. Оид ба маҷозияи калимаҳои мураккаб // Масъалаҳои забоншиносии тоҷик. – Душанбе, 1990. – С. 118-122.
2. Ниёзмухаммадов Б., Бузургзода Л. Морфологияи забони тоҷикӣ. – Сталинобод: Нашр. Дав. Тоҷ., 1941. – 169 с.
3. Ниёзмухаммадов, Б. Бузургзода, Л. Морфологияи забони тоҷикӣ. Қисми 2. – Сталинобод: Нашр. Дав. Тоҷ., 1941. – 156 с.
4. Ҳошимов С. Калимаҳои мураккаби тоҷиб дар «Дастур-ул-мулук» // Масъалаҳои забоншиносии тоҷик (маҷмуаи мақолаҳо). – Душанбе: Донишгоҳи давлатии Тоҷикистон, 1990. – С. 122-131.
5. Шукуров М. Ҳар сухан ҷоеву ҳар нукта мақома дорад (нашри сеум). – Душанбе: Ирфон, 2005. – 400 с.
6. Bronte, Ch. Jane Eyre. Charlotte Bronte; edited with an introduction by M. Smith. – Oxford University Press, 1975. – 496 p.
7. Hemingway, E. The Old Man and the Sea. – www.Asiang.com. – 52 p.
8. Sadridin, A. The Village School. Narrative / Sadridin Aini. – Dushanbe: TJB – Istiqboll, 2010. – 276 p.
9. Stevenson, R. L. Treasure Island/ Robert Louis Stevenson. – GB.: BPC Paperbacks Ltd, 1993. – 183 p.

ИЗУЧЕНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ ВРЕМЕНИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Эфендиев Исафил Исмаилович

профессор, доктор филологических наук,
Дагестанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Махачкала

Гусейнова Ханум Курбановна

ассистент, кандидат филологических наук,
Дагестанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Махачкала

Иманмагомедова Эльмира Алиевна

ассистент, кандидат филологических наук,
Дагестанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Махачкала

***Аннотация.** В статье проанализирована специфика употребления числительных для обозначения времени, подчиненных им грамматических значений рода, числа, падежа сквозь призму лингводидактических проблем обучения русского языка как иностранного. Предложена система упражнений и тренировочных заданий для формирования навыков нормативного обозначения времени. Внимание акцентировано на вариантах языковых клише для выражения определенного часа или временного промежутка, которые создают для иностранцев дополнительные трудности в изучении способов называния времени на русском языке.*

***Ключевые слова:** время, час, минута, порядковые числительные, грамматическое значение, грамматическая форма, русский язык.*

Согласно стандартизированным требованиям к уровням владения русским языком на начальном этапе изучения (A1 и A2), иностранный студент должен уметь задавать элементарные вопросы и отвечать на них, использовать грамматически правильные синтаксические и грамматические конструкции для выражения собственных намерений (относительно числительных это обозначение числа в сочетании с количественными числительными, употребление родовых порядковых форм числительных и склонение родовых форм количественного числительного), усвоить простейшие словосочетания для обозначения времени. Иными словами, речь идет о формировании грамматических навыков оперировать в бытовом и научном общении количественными и порядковыми числительными, правильно воспринимать и воспроизводить грамматические конструкции для обозначения времени. Такие навыки формируются постепенно, поэтапно (от ознакомления и запоминания до тренировки и использования) и характеризуются такими признаками, как автоматизированность, гибкость и устойчивость [1, с. 55].

Анализируя доступные для работы с иностранцами грамматики русского языка, А. В. Якимова делает вывод о том, что их авторы в основном

концентрируют внимание на значении числительных (количественные и порядковые), умении их склонять, сочетать с существительными, передавать цифровое обозначение количества словами [2, с. 92]. Считаем, что не менее важна надлежащая обработка иностранными студентами словосочетаний, предназначенных для называния времени.

Создание рациональной системы упражнений является ключом к решению проблемы обучения иноязычной речи. Важность системы упражнений состоит в том, что она обеспечивает как организацию процесса усвоения, так и организацию процесса обучения. Это в полной мере касается и разработки системы интегрированных задач по русскому языку для формирования у иностранных студентов навыков распознавать и воспроизводить информацию о времени. Выработать такие навыки помогут именно рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения и задачи.

На вопрос: *Который час?* – студент должен дать ответ, используя порядковое числительное. Как справедливо замечает Н. Г. Музыченко, «морфологические признаки порядковых числительных не вызывают трудностей, поскольку они напоминают прилагательные» [3, с. 76]. Порядковые числительные приближены к количественным числительным, связанные с ним отношением словообразовательной производности, но количество у них передается через местоположение в ряде однородных предметов. Кроме этого, порядковые числительные называют признак, изменяющийся в зависимости от порядка расположения предметов. Морфологические признаки порядковых числительных (род, число, падеж) зависят от существительного. Именно потому как вводное предлагаем упражнение на образование порядковых числительных (в качестве учебного материала используем те числительные, которые впоследствии будут необходимы для обозначения времени).

Упражнение 1. От представленных количественных числительных создайте порядковые и введите их в словосочетания.

Пример: 1 (один) – первый день, первая книга, первое слово.

2 (.....) – ... компьютер, ... ребенок, ... глаз.

3 (.....) – ... телефон, ... сестра, ... такси.

4 (.....) – ... стол, ... цветок, ... яблоко.

5 (.....) – ... стул, ... ложка, ... дерево.

6 (.....) – ... брат, ... бутылка, ... колесо.

7 (.....) – ... банан, ... парта, ... кресло и т. д.

Таким образом мы проверяем сформированность рецептивного грамматического навыка. Если такой навык сформирован, восприятие сопровождается распознаванием грамматических форм и соотношением их с определенным значением. Такое упражнение студент может выполнять как устно, так и письменно.

Поскольку первой операцией в формировании репродуктивного грамматического навыка является восприятие звукового или графического образа грамматического соединения, то обработку учебного материала целесообразно начать с рецептивно-репродуктивных упражнений, например:

Упражнение 2. Прочтите вслух словосочетания для обозначения времени и запомните их.

1:00 – (один) час.

2:00 – два часа.

3:00 – три часа.

4:00 – четыре часа.

5:00 – пять часов.

6:00 – шесть часов.

7:00 – семь часов и т. д.

Внимание иностранных студентов нужно привлечь к параллельному использованию в русском языке словосочетаний типа *семь часов* и *девятнадцать часов*, когда речь идет о второй половине суток. Для этого целесообразно предложить выполнить следующее упражнение:

Упражнение 3. Внимательно прочитайте вслух словосочетания для обозначения времени. Выучите их наизусть.

13:00 – (один) час или тринадцать часов.

14:00 – два часа или четырнадцать часов.

15:00 – три часа или пятнадцать часов.

16:00 – четыре часа или шестнадцать часов.

17:00 – пять часов или семнадцать часов.

18:00 – шесть часов или восемнадцать часов.

19:00 – семь часов или девятнадцать часов и т. д.

Усваивая уровни В1 и В2 владения русским языком, иностранный студент должен научиться склонять числительные, обозначающие время: *в двенадцать часов дня, полпервого ночи, двадцать минут шестого вечера*.

Изучение определенной конструкции из-за многократного и вариативного ее повторения создает базу для хорошего запоминания и последующего использования. Поэтому в последующих упражнениях применяем именно такой способ проработки учебного материала.

Упражнение 4. Прочитайте вслух, соблюдая грамматические нормы.

0:30/12:30 – полпервого.

1:30/13:30 – полвторого.

6:30/18:30 – полседьмого.

7:30/19:30 – полвосьмого и т. д.

Не менее интересными и в то же время достаточно сложными для иностранного слушателя могут стать конструкции *без четверти* и *в четверть*, в которых основная содержательная нагрузка ложится на предлоги *без* и *в*.

Упражнение 5. Прочитайте вслух словосочетания для обозначения времени *без пятнадцать минут ... / без четверти*. Выучите их наизусть.

0:45/12:45 – без пятнадцати минут час или без четверти час.

1:45/13:45 – без пятнадцати минут два или без четверти два и т. д.

Аналогично прорабатываем грамматические конструкции *пятнадцать минут.../четверть....* Иноязычного слушателя необходимо предостеречь от возможных ошибок относительно употребления определенной падежной

формы порядкового числительного в конструкции с компонентами *пятнадцать минут... / четверть...*

Упражнение 6. Прочитайте вслух словосочетания для обозначения времени *пятнадцать минут.../четверть...*. Выучите их наизусть.

2:15/14:15 – пятнадцать минут третьего или четверть третьего.

1:45/13:45 – пятнадцать минут второго или четверть второго и т. д.

Таким образом, усваивая типовые словосочетания для обозначения времени, иностранный студент параллельно совершенствует навыки корректного использования падежных форм числительных. Понять уровень овладения студентом словосочетания для обозначения времени преподавателю поможет упражнение на установление соответствия, например:

Упражнение 7. Ответьте на вопрос: «Который час?», соединив линиями соответствующие варианты.

7:45 – семь часов.

14:30 – без четверти восемь.

6:15 – четверть седьмого.

7:00 – половина третьего и т. д.

В методике преподавания русского языка как иностранного достаточно продуктивны также ситуативные упражнения, поскольку они обеспечивают дополнительные возможности для углубленной проработки и числительных в целом, и способов обозначения времени на русском языке. Как справедливо замечает А. В. Якимова, «вовлечение количественных и порядковых числительных в построение предложений способствует естественному усвоению грамматического материала, выражает его содержательное наполнение и особенности функционирования» [2, с. 96]. Превосходство ситуативных упражнений мы усматриваем в том, что они не требуют дополнительного времени для реализации коммуникативно-речевых задач; такие упражнения можно использовать на всех занятиях, независимо от темы и раздела изучаемого материала; сама ситуация речи способствует осознанию основных грамматических понятий. Упражнения типа вопроса-ответ предполагают построение и ведение диалога на занятии, а, следовательно, при правильной организации работы при их применении, возникает речевая деятельность.

К ситуативным относятся коммуникативные задачи, во время выполнения которых студент отвечает на следующие вопросы:

- Который час?
- В какое время Вы сегодня проснулись?
- Сколько времени осталось до конца занятия?
- Когда мы сегодня встретимся?
- В какое время Вы будете обедать и т. д.

Усвоение грамматических конструкций для обозначения времени в процессе многократного повторения формирует прочную основу для дальнейшего запоминания, способствует корректному построению собственного выражения и удовлетворению коммуникативных потребностей иностранных студентов в учебном и повседневном бытовом общении, ведь продуктивные

умения – говорение и письмо – складываются на почве репродуктивных навыков.

Литература

1. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л.: ЛГУ, 1985. 55 с.
2. Якимова А.В. К вопросу методики изучения падежной системы количественных числительных русского языка в иностранной аудитории // Амурский научный вестник. 2020. № 1. С. 90-96.
3. Музыченко Н.Г. Особенности изучения русских числительных на занятиях РКИ // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: Материалы IV Междунар. науч.-метод. конф., 20-21 мая 2010 г., Минск: БГУ, 2019. С. 75-78.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОИСК УНИВЕРСАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ
В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ:
ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ**

Мананникова Юлия Витальевна

студентка, Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу методологического поиска универсальной категории, позволяющей исследовать любые объекты социальной реальности с позиции комплексной методологии. Оценены возможности и недостатки системы.*

***Ключевые слова:** методология, социологическое знание, методологический поиск.*

В настоящее время в рамках современного социологического знания особенно актуальными становятся вопросы, связанные с поиском универсальной методологической парадигмы, способной ответить практически на все вопросы каждого исследования. Таким вопросом задавались социологи с самой институционализации данной науки, но к конкретным результатам никто не пришел. Каждый методологический подход обладает своими достоинствами, например, он может выявлять исключительно объективную сторону исследуемого предмета, или исключительно субъективную сторону, рассматривая все возможные аспекты.

При этом есть универсальные методологические конструкты, которые рассматривают как объективные, так и субъективные компоненты, но при этом часть компонент как объективного, так и субъективного характера утрачивается. Причем исследователь в такой ситуации оказывается буквально заложником ситуации, ведь у него нет ресурсов и возможностей для преодоления сложившегося положения дел. Критерий научности вынуждает исследователя придерживаться выбранной парадигмы научного знания, заранее определенной методологии, поэтому даже если ученый видит, что какой-то компонент ускользает из его поля зрения, ему приходится с этим смириться и продолжать исследование [1, с. 364-378]. Попытка создать узкоспециализированное исследование по потерянному или упущенному компоненту, вероятнее всего, обречено также на неудачу, так как более мелкие компоненты снова ускользнут от методологического поля зрения и так до бесконечности. В таком положении дел нет ничего удивительного, ведь есть заранее определенные законы формальной логики, аналитической философии и общего раздела теоретической математики, подтверждающие, что любая система аксиом достаточно полная, чтобы своими средствами доказать саму себя будет в конечном счете либо неполна, либо противоречива. Причем неважно, какой конструкт мы возьмем за основу: конструкт Тарковского или конструкт К. Геделя, важно здесь лишь то, что всегда, в по-нашему мнению, полной системе отсчета, полной системе аксиом будут найдены противоречия. При этом если мы нашу систему оставляем неполной, то всегда есть что исследовать до достижения

определенных противоречий. Получается полноценное завершение определенного социологического исследования, как теоретического, так и эмпирического уровней в полной мере невозможно ведь, с одной стороны, существуют методологические ограничения, нередко субъективированные, с другой стороны, существуют ограничения, детерминированные законами более общего уровня, по типу теорем Тарковского и Геделя.

В таком случае исследователя можно упрекнуть в том, что как математические теоремы и теоремы формальной логики применяются в рамках социогуманитарного знания, насколько такая триангуляция в сложившихся условиях оказывается в принципе возможной [2]. На самом деле, такая триангуляция междисциплинарного полиметодологического характера оказывается вполне возможной, поскольку каждая отрасль научного знания исследует сущность вещей. Если одна отрасль научного знания открыла сущностную категорию, которая объясняет сущность вещей и для других отраслей научного знания, то, безусловно, она оказывается жизнеспособной и в рамках других наук. Уникальность теоремы Геделя и теоремы Тарковского заключается в том, что они могут быть универсально применены в рамках различных отраслей научного знания, с выявлением тех элементов, которые прежние методологические конструкты выявить не могли. Тем не менее именно совокупность выводов вышеприведенных теорем свидетельствует нам о том, что найти реально полноценное и универсальное методологическое разрешение всех проблем в социологическом знании оказывается невозможным. Но при этом, у исследователя остается одна некая лазейка, позволяющая пренебречь некоторыми вводными и достигнуть заданной цели. В данном случае автор работы имеет в виду идеальные условия рассмотрения методологических конструктов по аналогии с идеальными системами в физике, например, идеальный газ, идеальное пространство, материальная точка и т. д.

Во-первых, некая идеализация условий рассмотрения возможности создания методологически универсального конструкта создает реальную почву для исследований в этом направлении. Ведь если мы пренебрегаем мелкими аспектами, которые невозможно исследовать, чтобы не допустить противоречия с теоремой Тарковского и Геделя. Пусть остаются элементы, делающие нашу систему не полной, но мы их опустим лишь потому, что они не несут в себе значимой и существенной эвристической ценности. Значит система становится полна, и при этом противоречий нет, благодаря допуску вышеприведенного положения дел. Уникальность такого положения дел создает ряд возможностей, которые ранее были недоступны в рамках современного социологического знания, в частности выявления такой формы методологической и теоретической триангуляции, при которой возможно достижение инновационных результатов и совершенно иного уровня рефлексии социологического знания [3, с. 27-30].

Несмотря на разрешение фундаментального противоречия в идеальной системе отсчета относительно неполноты и противоречивости систем аксиом, остается еще одна значимая проблема. Какой методологический конструкт социолог может взять за основу своего исследования, который окажется в

конечном счете универсальной категорией в рамках социологического знания. На самом деле каждый исследователь может в рамках собственной работы формировать уникальные основы методологической категории, но в итоге они будут дополняться все новыми и новыми элементами, в конечном счете – общий срез уникального и универсального методологического конструкта будет ровно таким же, как и других исследователей. Дело все в том, что практически каждый объект социологического исследования состоит из совокупности объективных и субъективных параметров, методологическое выявление которых окажется достаточно схожим даже в совершенно различных ситуациях.

Конечно, ситуация с исследованием универсальной методологией может осложняться в тех случаях, если мы говорим про совершенно неизученные явления окружающего мира, на которые следует обращать особое внимание. В частности, речь идет об определенных латентных процессах, явлениях и системах, существенно влияющих на имеющееся положение дел. Тем не менее сложно себе представить современное социологическое исследование без системного подхода, деятельностного подхода, структурного функционализма Т. Парсонса, теории конструирования социальной реальности, феноменологии, символического интеракционизма. Если начинать разбираться, в сущности, каждого из вышеприведенных элементов, станет понятно, что некоторые конструкты в одном исследовании использовать достаточно затруднительно ввиду наличия ряда противоречивых компонент. Здесь исследователю требуется из каждого методологического конструкта брать наиболее важные и ценные элементы, которые не будут противоречить другим элементам, таким образом достигается некий методологический баланс исследования. Соответственно, лишних вопросов от комиссий или диссертационного совета попросту не будет [4, с. 351-360].

Значит требуется исследователю найти те уникальные аспекты в рамках устоявшихся методологий, которые смогут подчеркнуть имеющиеся достоинства уже разработанных методологий, а также нивелировать имеющиеся недостатки. Таким образом, будет получена качественно новая методологическая реальность мультипарадигмального характера, не имеющая практически никаких недостатков и, при этом, позволяющая исследовать практически любой фрагмент социальной и социокультурной реальности в окружающем мире. Причем все сущностные фрагменты научной реальности также будут исследованы, с опорой на уже имеющиеся достижения, а также будут получены реально эвристически ценные результаты, позволяющие исследователю все глубже проникать в сущность имеющихся проблем, искать варианты дальнейшего развития социальных систем, исследования определенных элементов и так далее.

Что касается практик практического применения всего вышеприведенного конструкта, то следует обратить внимание на следующий момент. Любой фрагмент социальной реальности может быть начат исследован с позиции любой методологии, которая наиболее часто встречается в рамках современного социологического знания. Постепенно методология будет наполняться новыми подходами для достижения реально эвристически ценного результата. И

всё методологическое наполнение, с одной стороны, позволит достигнуть реально ценных результатов в плане теоретической рефлексии, так как будут определены и рассмотрены все сущностные элементы, а, с другой стороны, возможно будет создание методически ценной конструкции для эмпирического исследования фрагмента социальной реальности.

Тем не менее несмотря на общий авторский оптимизм по данному вопросу, у универсальной методологии также имеются определенные ограничения. Во-первых, методологическая часть научного знания постоянно развивается и дополняется, следовательно, пределы идеализированной системы допусков могут бесконечно меняться ровно до тех пор, пока существуют сущностные замечания и преобразования имеющихся структур. Во-вторых, не всегда научное сообщество с должным пиететом относится к поиску универсальной методологической конструкции, зачастую считая такое положение дел практически невозможным. В-третьих, нельзя исключать из внимания и расчета человеческий фактор, который допускает наличие определенных ошибок, сложностей и проблем в рамках сложившейся системы понимания окружающего фрагмента научного знания.

Таким образом, создание универсального методологического конструкта представляется с учетом ряда допусков скорее возможным, чем невозможным, но при этом данная универсалия никогда не будет в полной мере, законченной и безупречной, всегда будут возникать определенные научные шероховатости, которые требуют особого вмешательства и корректировки положения дел.

Литература

1. Жукова О. От искусствоведения к социологии искусства и культурологии: в поисках новых методологических подходов / О. Жукова // Социологическое обозрение. – 2024. – Т. 23, № 2. – С. 364-378.
2. Современная социология в поисках новых методологических подходов и методов исследования: сборник научных материалов Всероссийской научной конференции, Самара, 16–17 мая 2022 года / Федеральное агентство по образованию, Самарский государственный университет, Самарское отделение РОС; редакционный совет: Мачнев В.Я. и др. – Самара: Универс групп, 2022. – 358 с.
3. Хлыстунов С.Ю. Некоторые аспекты логической социологии А. А. Зиновьева: поиск методологических основ макроанализа / С.Ю. Хлыстунов // Сорокинские чтения. Отечественная социология: обретение будущего через прошлое: Тезисы докладов IV Всероссийской научной конференции, Саратов, 04–05 декабря 2022 года / Московский государственный университет им. М.Ю. Ломоносова, Социологический факультет, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Российская социологическая ассоциация (РОСА). – Москва; Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2023. – С. 27-30.
4. Ядова М.А. Теоретико-методологические поиски в российской социологии: От нейронауки до социальной теологии. Аналитический обзор / М.А. Ядова // Метод. – 2023. – № 8. – С. 351-360.

**К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ УСТОЙЧИВЫМ
РАЗВИТИЕМ ГОСТИНИЧНОГО БИЗНЕСА
В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ**

Мелконян Минас Овакимович

аспирант, Сочинский государственный университет, Россия, г. Сочи

Научный руководитель – заведующая кафедрой гостиничного и ресторанного бизнеса Сочинского государственного университета, кандидат экономических наук, доцент Сердюкова Надежда Константиновна

***Аннотация.** В статье рассматривается состояние актуальных научных исследований в сфере организации и управления устойчивым развитием предприятий гостиничного бизнеса в условиях цифровой трансформации и перехода к цифровой экономике на материалах диссертационных работ и научных публикаций. Формулируется ряд рекомендаций по перспективным направлениям исследований, способным восполнить некоторые пробелы в теории и практике управления устойчивым развитием гостиничного бизнеса в современных условиях.*

***Ключевые слова:** гостиничный бизнес, управление устойчивым развитием, цифровая трансформация, цифровые технологии.*

Изучение актуального состояния научных исследований в области управления устойчивым развитием гостиничного бизнеса в контексте цифровой трансформации представляется целесообразным провести на материалах диссертационных работ, монографий и научных публикаций по следующим направлениям:

- тенденции и перспективы развития гостиничного бизнеса;
- сущность и особенности управления устойчивым развитием хозяйствующего субъекта;
- цифровые технологии и цифровая трансформация в контексте перехода к цифровой экономике.

При этом следует учитывать, что темпы технологического развития, а также критическое влияние пандемии COVID-19 и последствия постпандемийного периода существенно снижают научную и практическую значимость работ, подготовленных и изданных ранее 2018-2019 гг.

По данным официального сайта ВАК РФ [17] в период 2012–2024 гг. было представлено к защите и защищено порядка 80 работ, связанных с изучением тех или иных аспектов экономики гостиничных предприятий и индустрии гостеприимства. Кроме того, три работы (2022 и 2024 гг.) были защищены в системе организаций, самостоятельно присуждающих научные степени. Следует отметить, что текущая информация представляется неполной, так как, например, в базе данных ВАК РФ отсутствуют сведения о диссертации

Катушонок К. А. [3]. В период 2022–2024 гг. представлено к защите и защищено всего лишь 9 работ (в т. ч. одна – по бухгалтерскому учету). Это позволяет утверждать, что пока еще не сформирована достаточная научная база, раскрывающая наиболее актуальные трансформации индустрии гостеприимства, произошедших под влиянием пандемии COVID-19. Кроме того, как показал анализ данных работ, такие исследователи как Иванова А. Н. [1] и Копытина Е. В. [4] такого рода влияние не упоминают вовсе.

Проблематика устойчивого развития достаточно широко раскрывается в многочисленных работах российских ученых. Так, по данным ВАК РФ [17], в период 2012–2024 гг. было представлено к защите и защищено более 650 работ, связанных с изучением различных аспектов устойчивого развития на уровнях предприятия, отрасли, региона. Однако, непосредственно изучению устойчивого развития предприятий индустрии гостеприимства посвящено всего лишь две работы:

- «Комплексный анализ устойчивого развития гостиничных предприятий» (Катушонок К. А., 2012 [3]);
- «Обеспечение устойчивого развития гостиничных предприятий на основе повышения их конкурентоспособности» (Махлуф А., 2021 [6]).

Более углубленным представляется изучение устойчивого развития индустрии туризма в целом и туристских дестинаций, поскольку по данному направлению имеется 14 исследований, из которых, однако, лишь одно выполнено в период 2022–2024 гг. (Карандасова Я. В., 2024 [2]).

Следует отметить, что данные работы основаны на концепции устойчивого развития, определенной ООН и другими организациями, т. е. рассматриваются экономические, экологические и социальные (в т. ч. корпоративная социальная ответственность) аспекты в свете влияния на местное сообщество и окружающую среду. При этом, для обоснования некоторых научных положений, авторы ссылаются, например, на «Отраслевые критерии Глобального совета по устойчивому туризму (ГСУТ/GSTC)» (версия 3. 21.12.2016 г.) [8], содержащие «рекомендуемые показатели эффективности» устойчивого развития. Данные критерии сформулированы в двух методических материалах «для туроператоров» и «для гостиниц и мест размещения», однако, как показало изучение, различия между ними крайне незначительные и представлены лишь добавлением некоторых пунктов без какого-либо изменения смыслового содержания, а собственно «рекомендуемые показатели» носят весьма обобщенный и расплывчатый характер и, как представляется, могут быть в равной степени применены как в индустрии туризма и гостеприимства, так и в практически любой иной сфере деятельности.

Таким образом, видится необходимость в конкретизации сущности и содержания устойчивого развития применительно к предприятиям гостиничного бизнеса, понимая данную концепцию более широко, по сравнению со сложившимся представлением об экономико-эколого-социальных аспектах устойчивости.

Цифровая трансформация и развитие цифровых технологий во всех сферах современного общества являются ключевыми аспектами перехода к

цифровой экономике. Данная проблематика обусловлена темпами развития научно-технического прогресса, обретя особую актуальность под влиянием пандемии COVID-19 и реалий постпандемической эпохи. По информации ВАК РФ [17] в период 2019–2024 гг. представлено к защите и защищено порядка 300 работ по различным аспектам цифровизации деятельности предприятий, отраслей, государственного управления, институциональным и иным проблемам (три диссертации подготовлены в 2017-2018 гг., ранее данная тематика не исследовалась). Однако, как и в отношении устойчивого развития, непосредственного изучения специфики цифровизации деятельности гостиничных предприятий в диссертационных исследованиях пока не наблюдается. В частности, отдельные аспекты рассмотрены в таких работах как:

- «Формирование стратегий развития предпринимательской деятельности в индустрии туризма и гостеприимства в условиях цифровой экономики» – с акцентом на теории и практике предпринимательства (Пашина М. А., 2022 [9]);

- «Система управления персоналом в индустрии гостеприимства в условиях цифровизации» – с акцентом на управлении персоналом (Романов, М. С., 2022 [10]);

- «Формирование системы информационного обеспечения продвижения туристской дестинации в условиях цифровой трансформации»; «Влияние технологий цифрового маркетинга на развитие гостиничных сетей в Российской Федерации» – с акцентом на цифровые технологии в маркетинге и коммуникациях (Сердюков С. Д., 2021; Чуракова А. А., 2022 [15]).

Изучение ряда монографий и публикаций в научных изданиях показало, что основное внимание исследователей сосредоточено на изучении проблем и перспектив использования цифровых технологий в сфере маркетинга и каналов коммуникаций гостиничных предприятий как наиболее востребованной и эффективной форме цифровизации (интернет-технологии, приложения, Big Data и т. д.). Другим актуальным направлением является цифровизация и автоматизация управления, в свете которых изучаются технологии систем бронирования, АСУ, «умный отель» и т. д.

Представляется, что наиболее интересным, но пока еще наименее изученным направлением является исследование организационно-экономических и технико-технологических аспектов формирования бизнес-экосистем в сфере гостиничного бизнеса. В целом, ряд работ раскрывает те или иные аспекты данной концепции (например, Карандасова Я. В., 2024 [2]; Левченко К. К., 2023 [5, с. 42-48]; Морозов М. М., 2023 [7, с. 24-31]; Сердюкова Н. К. и соавт., 2022, 2023 [12]; Хайретдинова О. А., 2022 [14]; Шарафутдинов В. Н., 2023 [16, с. 345-352] и др.). Тем не менее, определенная научная новизна и практическая значимость видится в необходимости систематизации возможных подходов к проектированию бизнес-экосистем в сфере гостиничного бизнеса, а также в дальнейшей разработке теоретических и прикладных аспектов функционирования бизнес-экосистемы как формы организации взаимодействия гостиничного бизнеса с партнерами и потребителями в целях обеспечения устойчивого развития.

Таким образом, можно обоснованно утверждать, что дальнейшее углубление исследований в области организации и управления устойчивым развитием предприятий гостиничного бизнеса в контексте цифровой трансформации представляется актуальным и востребованным, обладает потенциалом научной новизны и практической значимости.

Наиболее перспективной целью научного исследования представляется теоретическое обоснование и методологическая разработка основных положений по организации и управлению цифровой бизнес-экосистемой предприятий гостиничного бизнеса в условиях обеспечения устойчивости их функционирования и развития. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- проанализировать и систематизировать подходы к пониманию сущности и содержания понятия «устойчивое развитие» в отношении предприятий гостиничного бизнеса;
- предложить более широкую и конкретизированную трактовку критериев и направлений устойчивого развития применительно к специфике гостиничного бизнеса;
- раскрыть сущность и содержание ключевых трансформаций, происходящих в индустрии гостеприимства в условиях постпандемийной реальности и под влиянием перехода к цифровой экономике;
- обосновать актуальность и необходимость использования концепции бизнес-экосистем в сфере гостиничного бизнеса как формы организации взаимодействия гостиничного предприятия с партнерами, поставщиками, потребителями, местным сообществом и институциональной средой;
- разработать модель цифровой бизнес-экосистемы предприятий гостиничного бизнеса, сформулировать рекомендации по организации и управлению ее функционированием, показать и оценить ее эффективность как инструмента обеспечения устойчивости развития гостиничного бизнеса.

Гипотеза исследования заключается в том, что цифровая бизнес-экосистема позволяет установить устойчивые и гибкие связи между гостиничным предприятием и всеми заинтересованными сторонами в ходе формирования и реализации комплекса гостиничных и туристско-рекреационных услуг. Таким образом, данная концепция позволяет сформировать для клиента гостиницы более широкое туристическое предложение (по сравнению с традиционным пакетом, включающим проживание и питание), а сам турист, проживающий в гостинице, попадает в дружественную и открытую среду, получая доступ к широкому спектру услуг, достопримечательностей и иных активностей в месте пребывания. Представляется, что гостиница (отель, средство размещения), являясь объектом интереса туриста в месте пребывания, получает возможности сформировать вокруг себя как центрального звена бизнес-экосистемы локальную совокупность представителей различных направлений туристского бизнеса из числа местных предпринимательских структур, что, в свою очередь, позволит диверсифицировать и индивидуализировать собственное уникальное пакетное предложение, обеспечивая устойчивые клиентские и финансовые потоки.

Таким образом, дальнейшие научные исследования, связанные с современными проблемами и перспективами развития гостиничного бизнеса, представляются востребованным с научной и практической точек зрения.

Литература

1. Иванова А.Н. Организационно-экономическое обеспечение инновационного развития гостиничных предприятий города Москвы: дисс. канд. экон. наук. Москва, 2023. 190 с.
2. Карандасова Я.В. Экономический инструментарий реализации экосистемного подхода для устойчивого развития туристско-рекреационных территорий: дисс. канд. экон. наук. Сочи, 2024. 185 с.
3. Катушонок К.А. Комплексный анализ устойчивого развития гостиничных предприятий: автореф. дис. канд. экон. наук. Москва, 2012. 23 с.
4. Копытина Е.В. Сетевые формы организации предпринимательской деятельности как механизм повышения эффективности функционирования предприятий гостиничного бизнеса: дисс. канд. экон. наук. Москва, 2022. 213 с.
5. Левченко К.К. Экосистемный подход к развитию туризма в условиях технологических трансформаций // Экономика: теория и практика. 2023. № 1(69). С. 42-48.
6. Махлуф А. Обеспечение устойчивого развития гостиничных предприятий на основе повышения их конкурентоспособности: дисс. канд. экон. наук. Москва, 2021. 210 с.
7. Морозов М.М. Инфраструктурное обеспечение цифровой экосистемы туристских и гостиничных услуг // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. 2023. № 2. С. 24-31.
8. Отраслевые критерии Глобального совета по устойчивому туризму (ГСУТ – GSTC). Версия 3. 21.12.2016 г. <https://www.gstcouncil.org/wp-content/uploads/GSTC-Industry-Criteria-Hotels-Rus.pdf> (дата обращения: 20.11.2024).
9. Пашина М.А. Формирование стратегий развития предпринимательской деятельности в индустрии туризма и гостеприимства в условиях цифровой экономики: дисс. доктора экон. наук. – Санкт-Петербург, 2022. – 321 с.
10. Романов М.С. Система управления персоналом в индустрии гостеприимства в условиях цифровизации: дисс. доктора экон. наук. – Санкт-Петербург, 2022. – 311 с.
11. Сердюков С.Д., Романова Г.М., Сердюкова Н.К. Информационное обеспечение и продвижение туристской дестинации в условиях цифровой трансформации: монография / под науч. ред. Г.М. Романовой. М: Первое экономическое издательство, 2022. 172 с.
12. Сердюкова Н.К., Сердюков С.Д. Формирование экосистемы туризма территории в условиях цифровой экономики: монография. М: Первое экономическое издательство, 2023. 168 с.
13. Умнова М.Г. Современное понимание концепции устойчивого развития организаций // Экономика, предпринимательство и право. 2021. Т. 11. – № 12. С. 2637-2658.
14. Хайретдинова О.А. К вопросу о создании региональной бизнес-экосистемы туризма и гостеприимства // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2022. № 4 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sozdanii-regionalnoy-biznes-ekosistemy-turizma-i-gostepriimstva> (дата обращения: 25.11.2024).
15. Чуракова А.А. Влияние технологий цифрового маркетинга на развитие гостиничных сетей в Российской Федерации: дисс. канд. экон. наук. Москва, 2022. 206 с.
16. Шарафутдинов В.Н. Туристская технологическая платформа как часть цифровой экосистемы региона / В.Н. Шарафутдинов, Е.В. Онищенко // Феномен рыночного хозяйства: от истоков до наших дней. Трансформация экономических систем в контексте турбулентного развития: сб. науч. трудов XI МНПК по экономике, посвященной памяти д.э.н., проф. А.Ф. Сидорова, Сочи, 28 марта – 02 апреля 2023 года. Краснодар: ФГБУ «Российское энергетическое агентство» Минэнерго России, Краснодарский ЦНТИ, 2023. С. 345-352.
17. Объявления о защитах. Официальный сайт ВАК РФ. URL: https://vak.minobrnauki.gov.ru/adverts_list#tab=_tab:advert~ (дата обращения: 20.11.2024).

ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПОДХОДОВ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ЗАКУПОК КОМПАНИИ

Немеренко Алексей Владимирович

магистрант, Уральский федеральный университет, Россия, г. Екатеринбург

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема эффективного использования цифровых платформ для оптимизации закупочных процессов в компаниях. Проведен анализ текущего состояния применения таких платформ, выявлены основные барьеры внедрения и разработаны рекомендации по их преодолению. Особое внимание уделено преимуществам цифровизации, включая снижение транзакционных издержек, повышение прозрачности и расширение конкурентных возможностей. Полученные результаты подчеркивают значимость стратегического подхода к цифровой трансформации закупок для достижения устойчивой эффективности.*

***Ключевые слова:** цифровые платформы, закупки, автоматизация, оптимизация, прозрачность, эффективность, цифровизация, бизнес-процессы, кибербезопасность.*

Актуальность исследования

Современные бизнес-процессы находятся в условиях динамичного изменения рынка и растущей конкуренции, что вынуждает компании искать эффективные способы оптимизации своей деятельности. Закупочные процессы являются одним из ключевых направлений, напрямую влияющим на себестоимость продукции, качество услуг и общий уровень конкурентоспособности.

Цифровые платформы для закупок представляют собой мощный инструмент, способный трансформировать традиционные подходы к управлению поставками [1, с. 13]. Однако, несмотря на очевидные преимущества – автоматизацию, прозрачность и снижение затрат, – многие компании либо не используют эти платформы, либо делают это неэффективно. Основными причинами остаются недостаток знаний о возможностях цифровых технологий, высокие затраты на внедрение, а также организационные и культурные барьеры.

В условиях растущего спроса на повышение операционной эффективности и необходимость минимизации рисков человеческого фактора тема исследования цифровых платформ в закупочных процессах приобретает особую значимость. Изучение эффективных подходов к их внедрению и использованию способно дать компаниям практические рекомендации для достижения конкурентных преимуществ.

Цель исследования

Целью данного исследования является изучение современных цифровых платформ для закупок, выявление факторов, препятствующих их эффективному использованию, и разработка рекомендаций по их внедрению и оптимальному применению в бизнес-процессах компаний для повышения их операционной эффективности, прозрачности и устойчивости.

Материалы и методы исследования

Материалы исследования: научные публикации и отчеты о внедрении цифровых платформ в закупочные процессы, включая исследования Высшей школы экономики и международных организаций.

Методы исследования: теоретический анализ, сравнительный анализ, кейс-анализ.

Результаты исследования

Цифровые платформы для закупок представляют собой специализированные электронные системы, предназначенные для автоматизации и оптимизации процессов приобретения товаров, работ и услуг [4, с. 131]. Они обеспечивают взаимодействие между заказчиками и поставщиками, повышая прозрачность и эффективность закупочных процедур.

В сфере государственных закупок широко применяются такие электронные платформы, как «Единая информационная система в сфере закупок», «Берёзка» и «Электронный бюджет». Эти системы предоставляют функционал для автоматизации значительной части закупочных процедур, что способствует экономии времени и снижению административных затрат.

Внедрение цифровых платформ в закупочные процессы приносит ряд преимуществ. Во-первых, они способствуют снижению транзакционных издержек за счет автоматизации процессов и уменьшения необходимости в бумажной документации. Во-вторых, цифровые платформы повышают прозрачность закупок, предоставляя всем участникам равный доступ к информации и снижая риски коррупции. В-третьих, они расширяют конкуренцию, облегчая доступ к тендерам для малого и среднего бизнеса [9, с. 374].

Однако успешное внедрение цифровых платформ требует учета ряда факторов. Необходимо обеспечить надежную инфраструктуру, обучить персонал и адаптировать организационные процессы к новым технологиям. Кроме того, важно учитывать кибербезопасность и защиту данных в цифровых системах [7, с. 31].

Цифровые платформы для закупок оказывают значительное влияние на эффективность и прозрачность закупочных процессов [2, с. 7]. Однако их внедрение сопровождается определенными барьерами, которые необходимо учитывать для успешной цифровой трансформации.

Согласно исследованию Высшей школы экономики, основными препятствиями на пути внедрения цифровых технологий в закупочные процессы являются:

- Дефицит финансовых ресурсов: 56,2% организаций отмечают недостаток средств для реализации цифровых инициатив.
- Недостаток готовых цифровых решений: 37,4% компаний указывают на нехватку программных продуктов, соответствующих их специфическим бизнес-потребностям.

Эти факторы особенно актуальны для малых и средних предприятий, которые сталкиваются с ограниченными бюджетами и отсутствием специализированных решений [8, с. 55].

Для преодоления указанных барьеров и повышения эффективности закупочных процессов рекомендуется:

1. Инвестиции в цифровую инфраструктуру: обеспечение надежной и масштабируемой IT-инфраструктуры, способной поддерживать современные цифровые решения [5, с. 85].

2. Обучение и развитие персонала: подготовка сотрудников к работе с новыми технологиями через специализированные тренинги и программы повышения квалификации.

3. Адаптация организационных процессов: пересмотр и оптимизация внутренних процедур для интеграции цифровых инструментов, что позволит повысить гибкость и адаптивность компании [6, с. 114].

Примером успешного внедрения цифровой платформы является Единая автоматизированная информационная система торгов (ЕАИСТ), которая регулирует малые закупки в Москве. Система была создана правительством города, чтобы упростить процедуру закупок, повысить прозрачность сделок и привлечь малый и средний бизнес.

Несмотря на преимущества, цифровизация закупок сопряжена с определенными рисками:

- Кибербезопасность. Угроза несанкционированного доступа и утечки данных требует внедрения надежных мер защиты информации.
- Зависимость от технологий. Использование определенных цифровых платформ может привести к зависимости от конкретных поставщиков, что ограничивает гибкость компании [3, с. 90].

Таким образом, для успешного внедрения цифровых платформ в закупочные процессы необходимо учитывать существующие барьеры, активно работать над их преодолением и быть готовыми к управлению потенциальными рисками [10, с. 40].

Выводы

Проведенное исследование подтвердило высокую эффективность цифровых платформ для закупок в плане снижения транзакционных издержек, повышения прозрачности и расширения доступа к закупочным процедурам. Однако выявленные барьеры, такие как недостаток финансовых ресурсов, низкая цифровая грамотность сотрудников и риски, связанные с кибербезопасностью, требуют комплексного подхода к внедрению технологий.

В перспективе дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ новых технологий, таких как искусственный интеллект и блокчейн, для дальнейшего усовершенствования закупочных процессов.

Литература

1. Аристов А.В., Аристов Ю.И., Курилова А.А. Пути совершенствования закупочной деятельности в Российской Федерации – вчера, сегодня и завтра. Эффективность и проблематика цифровизации закупок // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. – 2023. – Т. 19, № 2(73). – С. 11-15.

2. Дыбская В.В., Сергеев В.И. Цифровая логистика и управление цепями поставок: перспективы развития // Логистика: современные тенденции развития. – 2018. – С. 5-11.

3. Калашникова К.В. Управление рисками внедрения цифровых технологий // Актуальные проблемы и перспективы развития потребительского рынка. – 2022. – С. 88-97.

4. Кочеткова А.С. Цифровая трансформация системы государственных и муниципальных закупок // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – № 11-2(81). – С. 130-132.

5. Куприяновский В.П., Синягов С.А., Климов А.А. [и др.] Цифровые цепи поставок и технологии на базе блокчейн в совместной экономике // *International Journal of Open Information Technologies*. – 2017. – Т. 5, № 8. – С. 80-95.
6. Маняшева Р.М. Инновационные технологии закупочной деятельности в условиях цифровой экономики // *Вестник экономики и менеджмента*. – 2019. – № 3-4. – С. 112-116.
7. Нань Л. Особенности внедрения искусственного интеллекта в системе государственных закупок // *Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)*. – 2021. – № 3(75). – С. 29-35.
8. Сидорова О.В. Цифровизация закупок: международный и российский опыт // *Экономика и управление: научно-практический журнал*. – 2018. – № 5(143). – С. 53-56.
9. Скитер Н.Н., Кетько Н.В., Раюшкина А.А. [и др.] Цифровой маркетинг, как инструмент повышения конкурентоспособности предприятий // *Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии*. – 2023. – № 4. – С. 373-375.
10. Тачкова И.А., Бацылева М.В. Цифровые платформы в сфере закупок для обеспечения государственных нужд // *Экономика. Социология. Право*. – 2022. – № 1(25). – С. 37-43.

ENHANCING ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION IN PRESCHOOLERS THROUGH INTERACTIVE METHODS

Faizieva Marifat Narzulloevna

Senior Lecturer of the Department of English Phonetics and Lexicology,
Khujand State University named after acad. B. Gafurov, Tajikistan, Khujand

***Abstract.** The article dwells on the effectiveness of specific interactive methods in teaching English as a Second Language (ESL) to preschool children. The author of the article underscores the importance of incorporating interactive strategies in early childhood ESL education to capitalize on children's natural learning processes. Recognizing the critical period for language development in early childhood, the relevant research explores how interactive techniques such as Total Physical Response (TPR), games, storytelling, and role-playing can enhance vocabulary acquisition, listening comprehension, and oral communication skills. The study reveals a quasi-experimental design, comparing the progress of preschoolers exposed to interactive ESL instruction with a control group receiving traditional, less interactive instruction. Findings indicate that interactive methods significantly improve language learning outcomes, fostering greater engagement, motivation, and retention among young learners.*

***Keywords:** preschoolers, games, storytelling, role-playing, language acquisition, early childhood education.*

1. Introduction

It is known that the early years of a child's life represent a crucial window for language acquisition (Kuhl, 2004). During the relevant period, children exhibit a remarkable capacity for absorbing new languages, making preschool an ideal setting for introducing a second language like English. However, traditional, teacher-centered methods often prove ineffective with this age group, who learn best through active engagement and play (Piaget, 1952). The issue in question focuses on the usage of certain interactive methods – specifically Total Physical Response (TPR), games, storytelling, and role-playing – to enhance ESL learning in preschoolers. Interactive methods align with the principles of constructivist learning theory, emphasizing active participation, social interaction, and meaningful context in the learning process (Vygotsky, 1978). These methods leverage children's natural inclination towards play and exploration, creating a more engaging and effective learning environment.

2. Literature Review

2.1. Early Language Acquisition

Research on early language acquisition highlights the importance of exposure, interaction, and meaningful input. Children learn languages best when they are actively involved in using the language in authentic contexts (Snow, 1983). The preschool years are particularly significant because the brain's plasticity is at its peak, facilitating the acquisition of new sounds, vocabulary, and grammatical structures (Lenneberg, 1967).

2.2. Interactive Methods in Language Teaching

– *Total Physical Response (TPR)*: Developed by Asher (1969), TPR emphasizes the connection between language and physical movement. Learners respond to commands with actions, reducing anxiety and promoting comprehension. Studies have shown TPR to be effective in improving listening skills and vocabulary acquisition in young learners (Asher, 2009).

– *Games*: Language learning games provide a fun and motivating context for language use. Games can be designed to target specific vocabulary, grammar points, or communication skills. They also foster social interaction and collaboration among learners (Lee, 1995).

– *Storytelling*: Stories provide rich linguistic input and engage children's imaginations. Interactive storytelling, where children participate in the narrative through actions, sounds, or predictions, enhances comprehension and encourages language production (Wright, 1995).

– *Role-Playing*: Role-playing allows children to practice using language in simulated real-life situations. It promotes fluency, creativity, and confidence in using the target language (Livingstone, 1983).

2.3. Benefits of Interactive Methods

Interactive methods offer several benefits for young language learners:

– to increase engagement: active participation keeps children focused and motivated:

– to reduce anxiety: playful activities create a relaxed and supportive learning environment:

– to improve comprehension: connecting language with actions and visuals aids understanding:

– to enhanced retention: multisensory experiences create stronger memory traces:

– to develop social skills: interactive activities promote cooperation and communication.

3. Methodology

3.1. Participants

The study involved 25 preschool children (ages 4-5) from one preschool in [Kindergarten #13, in Khujand]. Participants were randomly assigned to either an experimental group (*Oftobak* consists of 12 preschool children) or a control group (*Parastu* consists of 13 preschool children). Both groups had minimal prior exposure to English.

3.2. Research Design

A quasi-experimental pre-test/post-test design was employed. Both groups received a pre-test to assess their initial English language proficiency. The experimental group received ESL instruction using interactive methods (TPR, games, storytelling, and role-playing) for 12 weeks, while the control group received instruction using more traditional methods (e.g., picture cards, repetition drills). Both groups received the same amount of instruction time (3 hours per week). At the end of the 12 weeks, both groups were administered a post-test.

3.3. Data Collection Instruments

– *Pre-test and Post-test*: These tests assessed vocabulary knowledge (picture recognition), listening comprehension (following simple commands), and oral communication (responding to basic questions). The tests were designed to be age-appropriate and engaging.

– *Observation Checklist*: Researchers used an observation checklist during the intervention period to record children's engagement, participation, and language use in both groups.

– *Teacher Journal*: The teacher of the experimental group kept a journal to document observations, reflections, and anecdotal evidence of student progress.

3.4. Data Analysis

Quantitative data from the pre-tests and post-tests were analyzed using independent samples t-tests to compare the mean scores of the two groups. Qualitative data from the observation checklist and teacher journal were analyzed thematically to identify patterns and insights into the effectiveness of the interactive methods.

4. Results

4.2. Qualitative Findings

– *Observation Checklist*: Observations indicated that children in the experimental group were more actively engaged, participated more frequently, and used more English during lessons compared to the control group.

– *Teacher Journal*: The teacher noted that the interactive methods created a positive and enjoyable learning environment. Children were enthusiastic about learning English and showed increased confidence in using the language.

5. Conclusion

Adducing the results of the conducted analysis beset with the theme explored one can come to the conclusion that the former in question demonstrates the significant benefits of using interactive methods while teaching English to preschoolers. TPR, games, storytelling, and role-playing provide engaging and effective ways to enhance language acquisition in junior learners. The findings underscore the need for educators to incorporate these methods into early childhood ESL programs to capitalize on the critical period for language development and foster a positive and successful language learning experience.

References

1. Asher, J.J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *SJ: The Modern Language Journal*. 53 (1), pp. 3-17.
2. Asher, J.J. (2009). *Learning another language through actions*. Sky Oaks Productions. Sky Oaks Productions, ISBN 1560180765, 9781560180760. The 7th edition. 354 pp.
3. Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *SJ: Nature Reviews Neuroscience*. 5 (11), pp. 831-843.
4. Lee, W. R. (1995). *Language teaching games and contests*. Oxford University Press. 307 pp.
5. Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons. New York, 489 pp.
6. Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. London: Longman.
7. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press, ISBN: 9780823682072, 0823682072. 419 pp.

8. Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *SJ: Harvard Educational Review*. 53 (2), pp. 165-189.
9. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, ISBN: 9780674576292, 0674576292. 159 pp.
10. Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press, ISBN: 9780194372022, 0194372022. 222 pp.

THE IMPORTANCE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Mirzozoda Shahnoza Mirzo

Applicant of the Department of Social and Professional Pedagogy,
Khujand State University named after academician Bobojon Gafurov,
Tajikistan, Khujand

***Abstract.** This article explores the crucial role of communicative competence in the training and development of future foreign language teachers. It underscored that fostering robust communicative competence in educators is not merely desirable but essential for effective language instruction. Beyond linguistic proficiency, communicative competence encompasses socio-linguistic, strategic, and discourse competencies, all of which are vital for creating engaging learning environments and fostering genuine communication in the classroom. The article examines the components of communicative competence, their relevance to language teaching, and pedagogical approaches for developing these competencies in teacher training programs.*

***Keywords:** local history materials, communicative competence, foreign language teacher training.*

1. Introduction

The growing prominence of communicative language teaching (CLT) underscores the criticality of communicative competence in foreign language education. While CLT emphasizes developing learners' communicative abilities, the corresponding competence of instructors is frequently neglected. This article posits that teacher communicative competence is not merely a desirable quality, but a fundamental prerequisite for effective pedagogy. A communicatively competent instructor possesses not only linguistic proficiency, but also the requisite sociolinguistic, strategic, and discourse skills to facilitate authentic communication and foster meaningful learner interaction.

2. Defining Communicative Competence: Multifaceted Construct

Communicative competence, a cornerstone of effective language use, extends beyond mere linguistic accuracy and encompasses a complex interplay of knowledge, skills, and strategies. While initial conceptualizations focused primarily on grammatical correctness, contemporary understandings recognize its multifaceted nature, encompassing not only linguistic proficiency but also the ability to navigate the social and cultural nuances of communication. This section delves into the

key components that constitute communicative competence, providing a nuanced definition crucial for understanding its role in language teaching and learning.

2.1. Hymes' Initial Framework

Dell Hymes (1972), in his seminal work, challenged the prevailing focus on grammatical competence, arguing that effective communication requires much more than just knowledge of linguistic rules. He introduced the concept of communicative competence, emphasizing the ability to use language appropriately in various social contexts. This broadened the scope of language competence to include considerations of context, purpose, and audience, laying the groundwork for subsequent theoretical developments.

2.2. Canale and Swain's Four Competencies

Building upon Hymes' work, Canale and Swain (1980) proposed a more refined model of communicative competence, comprising four interconnected components:

- *Grammatical competence*: This encompasses knowledge of the language system, including vocabulary, morphology, syntax, phonology, and orthography. It forms the foundation upon which other competencies are built.
- *Sociolinguistic competence*: This refers to the ability to use language appropriately in different social contexts, taking into account factors such as formality, politeness, and cultural norms. It involves understanding the social rules that govern language use and adapting one's language accordingly.
- *Strategic competence*: This involves the ability to employ communication strategies to overcome communication breakdowns, clarify meaning, and achieve communicative goals. It includes techniques such as paraphrasing, circumlocution, and asking for clarification.
- *Discourse competence*: This refers to the ability to produce and understand coherent and cohesive stretches of language, both spoken and written. It involves organizing ideas logically, using appropriate discourse markers, and maintaining thematic unity.

2.3. Beyond the Four Competencies

While Canale and Swain's model remains highly influential, subsequent research has further expanded our understanding of communicative competence. Some scholars have argued for the inclusion of additional competencies, such as:

- *Intercultural competence*: This involves the ability to communicate effectively and appropriately with people from different cultural backgrounds, demonstrating cultural sensitivity and awareness. (Byram, 1997)
- *Pragmatic competence*: This focuses on the ability to interpret and use language in context, understanding the intended meaning beyond the literal words. It involves recognizing and responding to speech acts, implicature, and other pragmatic features of language.

2.4. Communicative Competence as a Dynamic Construct

It is important to recognize that communicative competence is not a static entity, but rather a dynamic and evolving construct. It develops over time through exposure to language, interaction with others, and conscious learning. Furthermore,

communicative competence is context-specific, meaning that what constitutes effective communication in one situation may not be appropriate in another.

3. The Role of Communicative Competence in Language Teaching

Communicative competence, as explored in the previous section, is not just a desirable trait for language learners; it is equally crucial, if not more so, for language teachers. A teacher's communicative competence directly influences their ability to create effective learning experiences, foster genuine communication in the classroom, and ultimately, equip students with the communicative skills they need to succeed in real-world contexts. This section delves into the multifaceted role of communicative competence in language teaching, highlighting its impact on various aspects of pedagogy.

3.1. Creating Authentic Communicative Activities

Communicatively competent teachers are adept at designing and implementing activities that move beyond rote learning and grammatical drills. They create opportunities for authentic communication, using tasks that replicate real-world language use scenarios. This might involve role-playing, simulations, debates, project work, or engaging with authentic materials like newspapers, podcasts, or films. Such activities provide learners with opportunities to use language meaningfully and purposefully.

3.2. Facilitating Meaningful Interaction

Beyond simply designing communicative activities, competent teachers also excel at facilitating meaningful interaction within the classroom. They create a supportive and encouraging environment where learners feel comfortable taking risks, experimenting with language, and negotiating meaning with their peers. They encourage collaborative learning, peer feedback, and active participation, fostering a sense of community and shared learning.

3.3. Providing Effective Feedback

Communicatively competent teachers provide feedback that goes beyond correcting grammatical errors. They offer constructive guidance on all aspects of communication, including fluency, pronunciation, vocabulary choice, sociolinguistic appropriateness, and discourse coherence. They provide feedback in a way that is supportive, encouraging, and focused on helping learners develop their overall communicative abilities.

3.4. Modeling Appropriate Language Use

Teachers serve as important language models for their students. Communicatively competent teachers demonstrate fluent and accurate language use in a variety of contexts, showcasing appropriate register, intonation, and nonverbal communication. They model effective communication strategies and demonstrate how to navigate communication breakdowns.

By embracing these roles, communicatively competent teachers create dynamic and engaging learning environments that empower students to become confident and effective communicators in the target language. They move beyond the role of mere instructor to become facilitators of communication, guiding learners on their journey towards communicative fluency and intercultural understanding.

4. Developing Communicative Competence in Teacher Training

Teacher training programs should prioritize the development of all four components of communicative competence through: *immersive language experiences*: providing opportunities for extended exposure to the target language and culture; *Interactive and communicative activities*: Engaging trainees in tasks that require authentic communication and collaboration; *focus on sociolinguistic and cultural awareness*: raising awareness of cultural norms and conventions that influence communication; *explicit instruction in communication strategies*: equipping trainees with techniques for managing communication breakdowns; *Analysis of authentic discourse*: Developing trainees' ability to analyze and produce coherent and cohesive discourse; *microteaching and classroom observation*: providing opportunities for practice and feedback in simulated and real classroom settings.

5. Conclusion

Communicative competence is not merely a desirable attribute for foreign language instructors; it constitutes a foundational requirement for efficacious language pedagogy. Prioritizing the development of communicative competence within teacher training programs empowers future educators to cultivate engaging and effective learning environments that promote authentic communication and intercultural understanding among learners. This, consequently, contributes to the overarching objective of equipping learners to navigate an increasingly interconnected and multilingual global landscape.

References

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
2. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.

COMMUNICATIVE ARABIC LANGUAGE TEACHING (CALT): AN IN-DEPTH LOOK

Nizomova Saidakhon Ilyosovna

Doctor of Philosophy (PhD), Lecturer of the Department of Arabic Grammar,
Khujand State University named after B. Gafurov, Tajikistan, Khujand

***Abstract.** The article dwells on issues beset with the analysis of communicative Arabic language teaching (CALT): an in-depth look.*

***Keywords:** pedagogical strategies, Arabic language, methods of teaching, task-based approaches, educational process.*

1. Introduction

CLT prioritizes communicative competence, emphasizing meaningful interaction and authentic language use [6]. Activities such as role-plays, simulations, and discussions are employed to develop fluency and communicative accuracy. While CLT is generally considered effective for developing communicative skills, its

limited focus on explicit grammar instruction can be a drawback for learning a morphologically complex language like Arabic. Communicative Arabic Language Teaching (CALT) adapts the principles of Communicative Language Teaching (CLT) to the specific challenges and opportunities presented by the Arabic language. While it shares the core principles of CLT, CALT also addresses the unique features of Arabic, including its diglossia, complex script, and rich cultural context.

Furthermore, Arabic's complex, nonconcatenative root-and-pattern morphology presents substantial grammatical hurdles. Mastering the intricate verb conjugation system, with its multitude of forms and derivational processes, demands significant cognitive effort. Similarly, the nominal system, complicated by dual number, case markings, and intricate agreement patterns, further compounds the acquisition process.

Arabic's phonological system, with its sounds often unfamiliar to speakers of other languages, adds another layer of complexity. The presence of emphatic consonants, guttural sounds, and a rich vowel inventory necessitates focused phonetic training and consistent practice for accurate pronunciation.

2. Focus on Meaningful Communication in Arabic:

- **Real-World Arab Contexts:** CALT prioritizes communication in authentic situations relevant to the Arab world, such as navigating souks, ordering food in a restaurant, or discussing social issues.

- **Authentic Arabic Materials:** Learners engage with a variety of authentic materials, including Arabic music, films, television programs, news websites, and literature, fostering exposure to natural language use in different dialects and registers.

- **Fluency over Accuracy (Initially):** While ultimately aiming for accuracy, CALT initially emphasizes fluency, allowing learners to communicate effectively even with errors, particularly in spoken Arabic.

- **Negotiation of Meaning in Arabic:** Learner's practice clarifying meaning, requesting repetition, and employing communication strategies to overcome language barriers, mirroring real-life interactions in Arabic.

3. Learner-Centered Approach in the Arabic Classroom:

- **Active Participation & Interaction:** CALT encourages active learner participation through interactive activities, discussions, and role-plays that cater to various learning styles.

- **Needs Analysis for Arabic Learners:** Understanding learners' specific needs and goals related to Arabic language acquisition (e.g., travel, business, academic study) is crucial for tailoring the curriculum.

- **Collaborative Learning in Arabic:** Group and pair work provide opportunities for learners to practice communication in Arabic with peers, fostering collaboration and peer learning.

- **Teacher as Facilitator of Arabic Learning:** The teacher acts as a facilitator, guiding learners, offering feedback, and creating a supportive and encouraging environment for Arabic language acquisition.

4. Integration of Arabic Language Skills:

- **Four Skills Emphasis in Arabic:** CALT emphasizes the integrated development of listening, speaking, reading, and writing skills in Arabic, often practicing them together in communicative tasks.

- **Focus on Functional Arabic:** Learners acquire functional Arabic, including phrases and expressions for specific purposes relevant to their communicative needs.

- **Emphasis on Arabic Discourse:** CALT focuses on developing learners' ability to understand and produce extended stretches of Arabic language, both spoken and written, such as conversations, presentations, and written texts. This includes navigating different Arabic registers and dialects.

5. Addressing the Specific Challenges of Arabic:

- **Diglossia:** CALT acknowledges the distinction between Modern Standard Arabic (MSA) and colloquial dialects, providing learners with exposure to both and helping them navigate the complexities of Arabic diglossia.

- **Arabic Script:** CALT addresses the challenges of learning the Arabic script, offering systematic instruction and practice in reading and writing.

- **Cultural Sensitivity:** CALT incorporates cultural awareness and sensitivity, helping learners understand the cultural context of Arabic communication and avoid cultural misunderstandings.

6. Benefits and Challenges of CALT:

- **Benefits:** Increased motivation, improved fluency, enhanced communicative competence in Arabic, greater learner autonomy, and deeper cultural understanding.

- **Challenges:** Difficulty implementing in large classes, need for experienced Arabic teachers, subjectivity in assessing communicative competence, potential mismatch with some learners' preferences, and the added complexity of addressing diglossia and script acquisition.

7. Task-Based Language Teaching (TBLT)

TBLT engages learners in completing real-world tasks, using language as a tool for achieving specific outcomes [4]. This approach promotes fluency, problem-solving skills, and communicative competence. In the AFL context, TBLT can be particularly effective in simulating real-life scenarios involving Arabic language use, such as ordering food, giving directions, or negotiating a price.

8. Technology-Enhanced Language Learning (TELL)

TELL integrates technology into language learning, offering personalized feedback, interactive exercises, and access to authentic language materials [2]. Language learning apps, online platforms, and virtual reality environments can enhance engagement and provide opportunities for individualized practice. For AFL learners, TELL can offer valuable resources for practicing pronunciation, vocabulary acquisition, and engaging with diverse Arabic dialects.

9. An Integrated Approach

Given the complexities of Arabic, a single methodology may not be sufficient for effective language acquisition. An integrated approach that combines the strengths of different methods is recommended. This might involve incorporating explicit grammar instruction alongside communicative activities, utilizing technology for personalized practice, and exposing learners to both MSA and relevant colloquial dialects. Furthermore, learner autonomy and self-directed learning should be encouraged, allowing students to tailor their learning strategies to their individual needs and preferences.

10. Addressing Specific Challenges in AFL:

- Diglossia: Learners need to be explicitly aware of the differences between MSA and colloquial dialects, developing the ability to choose the appropriate register for different communicative contexts. Exposure to both forms of Arabic is crucial.
- Morphology: Explicit instruction in Arabic morphology, including verb conjugation and noun declension, is essential for developing grammatical accuracy.
- Phonology: Targeted pronunciation practice, utilizing phonetic transcription and audio resources, can help learners master the sounds of Arabic.

11. Conclusion

Effective Arabic language acquisition requires a nuanced and adaptive approach that considers the specific challenges posed by the language. By integrating the strengths of different methodologies and leveraging the potential of technology, educators can create engaging and effective learning experiences that empower students to achieve communicative competence in Arabic. Further research is needed to investigate the optimal balance of different methodologies in specific AFL contexts and to explore the long-term impact of technology integration on language learning outcomes.

References

1. Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
2. Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.
3. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
4. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
5. Ryding, K. C. (2005). *A reference grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press.
6. Savignon, S. J. (2002). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. McGraw-Hill.
7. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РАЗНЫМИ ПРОФЕССИЯМИ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ТНР

Алексеева Марина Алексеевна

учитель-логопед, МБДОУ ДС № 44 «Золушка», Россия, г. Старый Оскол

Голова Наталья Михайловна

воспитатель, МБДОУ ДС № 44 «Золушка», Россия, г. Старый Оскол

***Аннотация.** В статье использование алгоритмов рассматривается как один из методов ознакомления детей с ТНР с профессиями. Метод наглядного моделирования помогает ребенку визуально представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение), научиться работать с ними, что особенно важно для детей с ТНР.*

***Ключевые слова:** алгоритм, наглядное моделирование, зрительно-образная память, ролевое поведение, информационная карта профессии, профориентация в развитии личности ребенка.*

У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается не только задержка речевого развития, но и проблемы с вниманием, памятью и быстрым истощением нервной системы. Они не способны в полной мере усваивать учебный материал. Поэтому необходимо создание определенных условий для организации работы по профориентации, которые определяются с учетом специфики различных видов деятельности, возрастных и индивидуально-типологических особенностей детей с нарушениями речи. Все наши действия преследуют конкретную цель. Чаще всего эта цель достигается выполнением нескольких взаимосвязанных действий. Эта цепочка действий называется алгоритмом. Алгоритм отвечает на вопрос «Что делать дальше?» и помогает ребенку подготовиться к выполнению задания и выполнить его. Как же помочь ребенку с ТНР освоить различные формы и типы игры, различать условные и реальные ситуации и подчиняться различным социальным правилам и нормам?

Формирование обобщенных представлений о важности труда взрослых требует от детей, прежде всего, четкого представления о том, что в каждом конкретном процессе достигается результат, имеющий конкретную цель – удовлетворение конкретной потребности. В формировании этих навыков у детей дошкольного возраста особое значение имеет ознакомление детей с алгоритмами и развитие их алгоритмических умений. Поскольку алгоритм является правилом, он является образцом выполнения в строго определенной последовательности некоторой операционной системы, которая ведет к решению задачи.

Основная трудность приобщения детей к профессиям заключается в том, что значительная часть работы взрослых недоступна для непосредственного наблюдения, с помощью ИКТ можно моделировать различные профессиональные ситуации. Символические и модельные инструменты помогут

развить творческие и познавательные способности у детей дошкольного возраста, а также будут способствовать формированию навыков самостоятельности и планирования, помогут развить ассоциативное мышление, воображение и зрительную память. Зрительно-образная память преобладает в дошкольном возрасте, и запоминание часто бывает произвольным. Алгоритмы позволяют быстро запомнить, а затем правильно выполнить порядок работы.

У детей с нарушениями речи в процессе коррекции звукопроизношения наблюдаются особые трудности, поэтому коррекция звукопроизношения занимает большое количество времени и запоминание часто приводит к негативу, замкнутости и отказу ребенка от занятий. Метод наглядного моделирования помогает ребенку визуально представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение,), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, так как задачи мышления решаются с преобладающей ролью внешних средств, визуальный материал усваивается лучше словесного. Опорные схемы – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

В работе по ознакомлению детей дошкольного возраста с трудом взрослых мы используем пособие «Алгоритмы ролевого поведения детей 5–6 лет в сюжетно-ролевых играх», оно помогает ребенку договориться, готовить необходимые атрибуты, развивать сюжет. Каждый шаг алгоритма представлен с использованием изображения, соответствующего той или иной профессии. Прежде чем вводить алгоритм в групповую среду, определяем потребность и информационную нагрузку выбранных алгоритмов. На первом этапе ввели отдельные элементы символов алгоритма, которые указывают предметы и действия. Объяснили детям принципы использования различных алгоритмов, показали, как и для чего их можно использовать. На следующем этапе карты алгоритма были подсказками для детей. В пособии используем информационный алгоритм, то есть ребенок воспринимает, обрабатывает и производит информацию об окружающем мире с помощью изображений и карт. Дети научились соотносить символы с объектами, с которыми они будут выполнять действия. Знания, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослым действий с предметами, легко усваиваются, если эти знания дают ему в виде действий с моделями, отражающими существенные черты изучаемых явлений. Организуя ролевою игру с помощью пособия «Алгоритмы ролевого поведения детей 5–6 лет в сюжетно-ролевых играх», дети узнают о правилах, установив последовательность действий, направленных на достижение желаемого результата. 5–6-летнего ребенка интересует не сама игра, а отношения между персонажами. Вот почему дети не любят брать на себя роли, которые они не понимают, «алгоритм» в доступной форме говорит ребенку, что это за профессия и как выполнять ролевое действие в этой игре. Само слово «алгоритм» подразумевает четкую реализацию действий, ведущую к решению цели в любой области знаний. Например, сюжетная ролевая игра «Строим дом». Чтобы расширить

содержание понятия «игровое взаимодействие», детям давали карты, определяющие игроков конкретной игры. Информационная карта содержит изображения, какие игровые роли могут быть в этой игре: каменщик, монтажник, установщик, крановщик, плотник, сварщик. После выбора ролей ребенок брал карту выполнения своей роли, на которой изображены картинки, побуждающие отвечать на вопросы: «Кто может играть роль?» (мальчик или девочка), «Какая одежда нужна, когда вы играете роль?», «Какие инструменты нужны», «Ролевое действие», «Результат выполнения роли». Также даются карты-маркеры, (знаки) игрового пространства, игровой материал, указывающий место действия, среду, в которой оно происходит, предметы, используемые в игре, и стрелки, указывающие последовательность действий. В последствии, научившись работать с картами, дети самостоятельно выбирали сюжет игры, называли и распределяли роли игры.

Опираясь на алгоритмы, дети научились работать с ними и планировать свои действия в игре. Использование игровых карточек дало возможность ребенку составить алгоритм любого ролевого поведения. К концу года у детей сформировалась система знаний о многих профессиях, появились интересы и отношение к определенным видам деятельности. Такая склонность детей к определенным ролям, играм, видам работы свидетельствует о первых проявлениях «профориентации» в развитии личности ребенка.

В результате использования пособия «Алгоритмы ролевого поведения детей 5–6 лет в сюжетно-ролевых играх» у детей с ТНР гораздо быстрее формируется представления о разных профессиях, развиваются психические процессы, самостоятельность при выполнении заданий, обогащается активный словарный запас.

Литература

1. Алябьева Е.А. Поиграем в профессии. Занятия, игры и беседы с детьми 5–7 лет: – М.: ТЦ Сфера, 2014.
2. Голова Н.М. Использование алгоритмов в процессе ознакомления детей 5–6 лет с разными профессиями. Сборник материалов муниципального семинара-практикума для педагогических работников дошкольных образовательных организаций Старооскольского городского округа «Ранняя профориентация дошкольников как условие успешной социализации», 2021.
3. Верещагина Н.В. «Особый ребенок» в детском саду. Практические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии / Н.В. Верещагина. – М.: Детство-Пресс, 2022.
4. Потапова Т.В. Беседы с дошкольниками о профессиях. Методическое пособие для воспитателей ДОУ: – М.: ТЦ Сфера, 2003.
5. Родионова О.Н. Развитие алгоритмической культуры личности дошкольника. Журнал «Известия» 2008. № 69.
6. Устюмова Е.А. Особенности формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста. Журнал «Педагогическое образование в России, 2014. – № 3.

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Бабакина Анастасия Николаевна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Калашникова Наталья Ивановна

преподаватель, методист,
Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачева Снежана Николаевна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачёва Лариса Викторовна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

***Аннотация.** В статье описывается одна из форм технологии развивающего обучения – модульная система, которая положительно влияет на подготовку высококвалифицированного специалиста, а также личностно-профессиональное развитие студентов.*

***Ключевые слова:** модульная система, модульное обучение.*

Масштабы и темпы прогресса современной цивилизации обуславливают непрерывное совершенствование системы подготовки квалифицированных специалистов. Информационное общество требует от специалиста высокого уровня профессиональной компетентности, конкурентоспособности, ответственности в практической деятельности. В силу этого учебное заведение призвано решать острейшие задачи профессионального образования, и прежде всего обеспечить высокий личностный уровень овладения специальностью, что позитивно отразится на профессиональной деятельности будущего специалиста.

Большая роль в подготовке высококвалифицированных, интеллектуально развитых специалистов, способных к максимальной реализации своих творческих возможностей, отводится дисциплинам гуманитарного цикла. Система развивающего обучения разрабатывается на основе синтеза достижений педагогики и психологии. Этот тип обучения ориентирован не только на развитие познавательных функций (мышление, восприятие, память и др.), но в большей степени – на процесс становления студента как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности, в данном случае – учебной. Целью развивающего обучения является формирование человека, способного самостоятельно ставить перед собой те или иные задачи, находить оптимальные способы и средства их решения.

Одной из форм технологии развивающего обучения является модульная система. Это методика основана на представлении о том, что каждый урок должен способствовать как усвоению новой информации, так и формированию умений и навыков обработки этой информации. Модуль – это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем

знаний и умений студентов. Модульная технология интересна и эффективна тем, что она позволяет удачно сочетать новые подходы к обучению и устоявшиеся методические рецепты традиционной системы.

Наиболее существенными элементами данной системы являются: блочное (модульное) построение учебного материала, то есть берется для изучения раздел, выстраивается схема дидактических условий, представляющая виды деятельности педагога и студента в освоении данного материала; мотивация учебной деятельности на основе целеполагания, то есть определение цели и пути ее достижения; преобладание самостоятельной, творческой деятельности студентов под руководством педагога; организация самоконтроля и внешнего контроля учебной деятельности на основе взаимосвязи педагога и студента; ориентир не только на репродуктивную, то есть традиционную деятельность, когда студент получает всю информацию педагога, но и на поисковую деятельность, то есть на создание новых знаний самими студентами.

Приведем пример семинарского занятия по данной методике.

Группа делится на 2–3 человека, желательно с разным уровнем подготовки. Студенты работают по технологическим картам, которые состоят из учебных элементов (УЭ). В УЭ-1 формируются общие дидактические цели и задачи; что должен узнать и уметь студент в результате работы над проблемой. УЭ-2: конкретное задание по одному из вопросов темы (работа может быть индивидуальная, работа в паре, по 3 человека). УЭ-3: подведение итогов по теме: сделай вывод, достиг ли ты поставленной цели, для этого вернись к УЭ-1 и прочитай, какие цели стояли перед тобой. УЭ-4: итоговый контроль. Цель: проверить усвоенные знания на основе итогового контроля. УЭ-5: рефлексия, то есть: – какое значение для тебя имеют знания, полученные сегодня? – при изучении материала, что вызвало наибольшую трудность: первичное изучение материала и обобщение и систематизация их? Почему? – с каким настроением ты изучал этот материал (было интересно, не очень интересно, неинтересно вообще)?

Учебные элементы разнятся по сложности. Одни знания для ответа нужно добыть самому, другие – трансформировать полученные в новых условиях, третьи – сжатие информации, допустим, «дай определение», четвертые – самые сложные – обобщение и оценка полученных новых знаний. Поэтому, ориентируясь на уровень подготовки студентов, даются и разные по степени сложности задания.

При модульном обучении каждый студент включается в активную и эффективную учебно-познавательную деятельность, идет процесс поиска знаний, их обобщения, где каждый имеет свой участок работы, возможность самореализоваться, что способствует мотивации обучения; самостоятельность и коллективизм; получив задание, каждый студент понимает, что от его работы зависит итоговая оценка других; модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупней и содержательней модуль, тем большее число баллов ему отводится; при модульной системе меняется и положение педагога в учебном процессе. Теперь педагог предстает не только как источник предоставления информации, а задача, стоящая перед ним – управление деятельностью студентов, грамотная выработка цели, программы,

приемов деятельности студентов, учитывая индивидуальные особенности каждого из них. Поэтому процесс овладения теорией и практикой модульного обучения – это путь профессионального совершенствования педагога, возможность его самореализации.

Для перехода на модульное обучение необходимо создать определенные условия.

1. Настрой самого педагога и его желание овладеть данной технологией, ведь здесь требуется большая подготовительная работа для оснащения необходимым материалом.

2. Второе условие связано с готовностью студентов к выполнению самостоятельной учебно-познавательной деятельности: сформированность минимума знаний и общих учебных умений.

3. Материальные возможности учебного заведения в размножении модулей, ибо они только тогда сыграют свою роль, когда каждый студент будет программой действий.

Таким образом модульная система – это эффективная форма развивающего обучения, хотя она и требует от педагога большой предварительной работы, а студенты – напряженного труда.

Никто не утверждает, что технология развивающего обучения поможет решению всех проблем, но бесспорно ясно одно: это эффективное средство от однообразия, способствует развитию личности, осознанию себя не только объектом, но и субъектом образовательного процесса.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 2001.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Брусенская Наталья Николаевна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия г. Строитель

Чекризова Марина Борисовна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия г. Строитель

Луханина Юлия Владимировна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия г. Строитель

***Аннотация.** В статье говорится о том, что профессиональные ценности все чаще называются неотъемлемым компонентом при подготовке и профессиональном совершенствовании современного педагога. Раскрывая сущность понятия «профессиональные ценности» педагога, необходимо выделить одну из главных составляющих компетентности будущего учителя начальных классов – управленческую компетентность.*

***Ключевые слова:** профессиональные ценности, управленческая компетентность, мастерство управления.*

Современное динамично развивающееся общество требует значительной перестройки различных сфер жизни и деятельности человека, в том числе

и сферы образования. Происходящие перемены все больше касаются педагогов, и не только их профессиональной деятельности, но и личностных качеств. Поэтому, подготовка будущих педагогов, основанная на традиционной парадигме, становится малоэффективной для обеспечения профессионализма учителя в современных условиях.

Для реализации успешной педагогической деятельности будущему учителю необходимы не только определенный набор знаний, умений, навыков, приобретенный в учебном заведении, но и сформированная система профессиональных ценностей, понимание сущности своей профессиональной деятельности и готовность «к профессиональному, компетентному вхождению в рынок труда с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии».

Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения уделяет особое внимание компетенциям, которыми должны овладеть обучающиеся СПО. В связи с этим на первый план выходят такие приоритеты личности как социальная активность, свободная ориентация в окружающем социуме, владение информационными технологиями, толерантность по отношению к окружающим и способность продолжать образование в течение всей жизни.

Качество подготовки специалистов может быть повышено, если одной из главных составляющих компетентности будущего учителя начальных классов считать управленческую компетентность.

Педагогическая деятельность учителя начальных классов имеет специфические особенности: он вынужден сочетать большое количество функций, в числе которых не только учебно-воспитательная деятельность, но и организаторская работа, активный процесс общения со всеми участниками образовательной деятельности (ученики, родители, школьная администрация, социальные партнеры). Работа учителя начальных классов охватывает и классное руководство, и обеспечение большого количества разнопрофильных дисциплин, что требует от учителя реализации управленческих компетенций.

Специалисты выделяют восемь основных групп качества специалиста, составляющих мастерство управления:

- умение общаться на формальной и неформальной основах и эффективно взаимодействовать с коллегами, равными по должности;
- умение проявлять качества лидера, необходимые в общении с подчиненными, в нашем случае с детьми, обучающимися;
- умение ориентироваться в конфликтных ситуациях и правильно их разрешать;
- умение получать и обрабатывать нужную информацию, оценивать, сравнивать, усваивать ее;
- умение принимать решения в нестандартных ситуациях;
- умение распоряжаться своим временем, распределять работу между подчиненными, давать им необходимые полномочия, оперативно принимать организационные решения;

- умение проявлять деловые качества: ставить перспективные цели, использовать благоприятные возможности, вовремя изменять организационную структуру;
- умение критически оценивать вероятные последствия своих решений, учиться на своих ошибках.

Изучение теоретических исследований, касающихся вопросов управленческой компетенции учителя начальных классов позволили обозначить ряд проблем и противоречий, связанных с реализацией управленческой функции: недостаточное внимание со стороны учителя к проблемам учеников, неэффективное планирование совместной деятельности участников образовательного процесса, невозможность быстро реагировать на ситуативные изменения в учебно-воспитательной деятельности, монологический тип общения.

В качестве возможных направлений решений обозначенных проблем можно предложить: освоение и использование будущими педагогами технологий модульного планирования, изучение и использование в деятельности проектирования целей, использование приемов рефлексивного анализа, освоение приемов активного общения: диалога и полилога.

Возникает потребность в методах обучения студентов, основывающихся на моделях двух подсистем управляющей системы: модели системы общения с обучающимися и модели системы взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Такими методами являются ролевые и имитационные игры.

Процесс формирования управленческой культуры у студентов требует системного подхода. Необходимо реализовать систему формирования управленческой культуры средствами профессиональных дисциплин.

Использование в образовательном процессе будущих учителей начальных классов метода анализа конкретных ситуаций позволяет формировать у студентов умения и навыки решения профессиональных задач.

При изучении специальных дисциплин, например «Классное руководство» – для целей подготовки будущих специалистов применяем деловые игры «Интерактивный педагогический блокнот», «Стиль общения современного педагога». В процессе игры студенты закрепляют знания о стилях общения учителя с обучающимися и самодиагностики стиля педагогического общения; углубляют и расширяют знания об условиях оптимизации педагогического общения и «педагогике сотрудничества»; развивают умения проявлять педагогический такт в различных условиях воспитательно-образовательной работы в школе; знания культурных и методических требований к речи педагога; совершенствуют качество языкового оформления высказываний с использованием основных языковых норм.

На других специальных дисциплинах применяем деловые игры «Метаморфоза», «Играя, развиваем интеллект», «Путь к успеху» и др.

В процессе игры «Метаморфоза» студенты садятся на «волшебный» стул – «Синхрофазотрон» и переносятся в 22 век, предполагая, какая там будет школа? Приходят к выводу, что, как бы сильно, в техническом плане, не

менялась школа, но и в будущем, главную роль в обучении и развитии детей будут играть люди, а значит и останется профессия «учитель»!

Деловые игры часто используются в процессе отбора кадров. С их помощью можно определить:

- уровень деловой активности кандидата на ту или иную должность;
- наличие тактического и (или) стратегического мышления;
- скорость адаптации в новых условиях.

Деловые игры позволяют получить более-менее ясное представление о том, как человек будет себя вести в команде, что весьма важно для руководителя.

Подводя итог проведенному исследованию, можно отметить, что процесс развития управленческих компетенций учителя начальных классов является достаточно сложной системой, он предполагает проведение активной работы, направленной на их развитие со стороны педагога, имеет множество различных проблем, а также возможные пути решения.

Литература

1. Аккредитация в образовании. Подготовка рабочих кадров. Направление главного прорыва [Электронный ресурс]. – 12014. – 2 марта. – Режим доступа: <http://akvobr.ru> (дата обращ. 22.01.2019).

2. Словарь терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psihotesti.ru/gloss/tag/adaptatsiya/> (дата обращ. 22.01.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Воронкова Наталья Ивановна

тьютор, МАДОУ детский сад № 66 «Центр развития ребёнка «Теремок»,
Россия, г. Белгород

Пашнева Виктория Анатольевна

тьютор, МАДОУ детский сад № 66 «Центр развития ребёнка «Теремок»,
Россия, г. Белгород

Золотухина Людмила Ивановна

учитель-логопед,
МАДОУ детский сад № 66 «Центр развития ребёнка «Теремок»,
Россия, г. Белгород

Гахова Оксана Геннадьевна

педагог-психолог,
МАДОУ детский сад № 66 «Центр развития ребёнка «Теремок»,
Россия, г. Белгород

Аннотация. Статья посвящена особенностям развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье рассматривается значение индивидуального подхода и использования игровых

и творческих форм работы, способствующих улучшению речевых и социальных навыков детей с ОВЗ.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дошкольный возраст, ОВЗ, взаимодействие, речевое развитие, игровая деятельность, социализация.

Необходимость общения является одной из ключевых человеческих потребностей. Оно способствует формированию общности между людьми, координирует их совместные действия и является средством познания. Общение также представляет собой основу личностного сознания и помогает в самоидентификации индивида. Без этой потребности человек может утратить связь с коллективом и оказаться изолированным от общества, потеряннным и беспомощным.

Коммуникативные навыки представляют собой способность эффективно взаимодействовать с другими. К ним относятся умение легко устанавливать контакт, поддерживать беседу, достигать соглашения, активно слушать и выражать свои эмоции по отношению к происходящему. Необходимым условием грамотного применения этих навыков является осознание того, как выражение мыслей и поступков воспринимается собеседником в ситуациях с высоким уровнем напряженности.

У детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья игровая деятельность не сформирована: они редко взаимодействуют друг с другом во время игры, часто возникают споры, и коллективная игра не удается. Это приводит к проблемам в области общения. По уровню коммуникативной активности данные дети отстают в развитии от своих сверстников.

Такая ситуация подчеркивает важность целенаправленного подхода в коррекционно-развивающей работе, направленного на усовершенствование коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья с помощью игры.

Игра – это одно из ведущих средств всестороннего воспитания и развития личности ребенка. Она способствует развитию всех ключевых психических процессов, способностей, а также формированию волевых и моральных качеств личности. Через игровую деятельность у детей происходит активное взаимодействие с окружающей средой, сверстниками и взрослыми, что способствует их общему развитию.

В процессе игры усовершенствуется речь: расширяется словарный запас, улучшается структура языка, а также развиваются навыки слушания и мыслительного процесса. Дети учатся выражать свои потребности и эмоции, используя как вербальные, так и невербальные средства коммуникации, включая движения, жесты и мимику.

Таким образом, игра является важнейшим элементом в формировании социальной активности детей и их способности к взаимодействию с миром вокруг них.

Игровые упражнения активно способствуют решению коррекционно-развивающих задач, направленных на развитие коммуникационных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. Они формируют у детей

знание и умения цивилизованного общения, воспитывают культуру взаимодействия (этикет), а также помогают развивать навыки общения, распознавания эмоций других и управления своими чувствами. Дети учатся сопереживать, радоваться успехам других и огорчаться их неудачам. Они приобретают необходимые умения и опыт, чтобы адекватно вести себя в обществе, оценивать окружающих, понимать и выражать свои мысли и чувства через общение, а также регулировать свое поведение в соответствии с установленными нормами.

При формировании коммуникативных навыков важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, создавая оптимальные условия для достижения целей. Выбирая дидактические материалы, игры, пособия и детскую литературу, следует обращать внимание на разноуровневое развитие детей и обеспечивать необходимую коррекцию для успешного продвижения каждого ребенка.

Адаптация заданий и игр с учетом личных характеристик и потребностей детей позволяет максимизировать их участие и прогресс. Это может включать в себя как групповые, так и индивидуальные занятия, что является крайне важным для формирования чувства общности и поддержки среди сверстников.

Ежедневное включение игры в образовательный процесс для развития коммуникативных навыков включает разнообразные формы: игры-инсценировки, игры-забавы, игры – соревнования, дидактические, творческие, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры, игры-драматизации, игры-имитации, игры-хороводы, беседы. Эти занятия помогают детям научиться сотрудничать, активно слушать, обрабатывать информацию и правильно излагать свои мысли.

Театрализованные игры играют важную роль в развитии ребенка. Они способствуют всестороннему развитию речи, улучшая словарный запас, грамматику, произношение и навыки связной речи. Кроме того, эти игры развивают эмоциональную волю, корректируют поведение и способствуют формированию чувства коллективизма и ответственности друг за друга, а также стимулируют творческую активность и самостоятельность.

Сюжетно-ролевые игры являются важным фактором формирования социального сознания и развития коммуникативных навыков у детей, обучая их взаимопомощи и коллективной ответственности.

Игры с правилами, такие как дидактические и настольные, способствуют познавательному и моторному развитию, а также навыкам взаимодействия.

Соревновательные игры развивают доверие, сопереживание и помогают ребенку определить свою индивидуальность.

Особую ценность представляют малые фольклорные жанры: потешки, прибаутки и песенки, которые обогащают эмоциональную сферу детей.

Не менее значимой становится работа с родителями, которая помогает им понять важность вовлеченности в процесс развития социальных навыков ребенка. Сотрудничество с семьями и обучение их специфике общения с

детьми с ограниченными возможностями здоровья способствует созданию единого фронта в поддержке ребенка. Таким образом, комплексный подход к обучению и развитию детей играет ключевую роль в их социализации и интеграции в общество.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья нуждается в комплексном подходе, который включает в себя создание условий для комфортного общения и применение игровых и творческих методов. Раннее устранение коммуникативных трудностей закладывает фундамент для успешной интеграции ребёнка в общество, а также способствует его личностному и социальному развитию.

Литература

1. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сборник игр и упражнений. – «Книголюб» М., 2006.
2. Поликарпова И.Э. Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ / И.Э. Поликарпова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 37 (327). – С. 127-129.
3. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – «Детство-ПРЕСС» СПб, 2010.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гукова Ирина Андреевна

воспитатель,

МБДОУ детский сад № 7 «Лесная поляна», Россия, г. Старый Оскол

Исланкина Наталья Валерьевна

воспитатель,

МБДОУ детский сад № 7 «Лесная поляна», Россия, г. Старый Оскол

Бушueva Ольга Михайловна

воспитатель, МБДОУ детский сад № 61 «Семицветик»,

Россия, г. Старый Оскол

***Аннотация.** В статье выделены четыре основных вида детского труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Удельный вес отдельных видов труда на разных возрастных этапах не одинаков. Каждый из них обладает определенными возможностями для решения воспитательных задач.*

***Ключевые слова:** самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, ручной труд, труд в природе.*

Труд детей в детском саду разнообразен. Это позволяет поддерживать у воспитанников интерес к деятельности, осуществлять их всестороннее воспитание и образование.

Трудовое воспитание детей старшего дошкольного возраста включает следующие виды:

1. Самообслуживание. Это труд ребёнка, направленный на обслуживание самого себя (одевание, раздевание, приём пищи, умывание). За детьми старшего дошкольного возраста закрепляется ряд более сложных обязанностей по самообслуживанию: уборка постели, уход за волосами, обувью.

2. Хозяйственно-бытовой труд. Направлен на поддержание чистоты и порядка в помещении и на участке, помощь взрослым при организации режимных процессов. Включает в себя умение поддерживать и наводить порядок в групповой комнате (протирать пыль, мыть игрушки, расставлять лёгкую мебель), принимать участие в приготовлении пищи, в труде по ремонту книг, игрушек, одежды, подготовке к занятиям, прогулкам. Труд в природе. Предусматривает участие детей в уходе за растениями и животными, выращивание растений в уголке природы, на огороде, в цветнике. Особое значение этот вид труда имеет для развития наблюдательности, воспитания бережного отношения ко всему живому, любви к родной природе.

3. Ручной труд. Направлен на изготовление предметов, которые в последствии можно использовать в играх, в развлечениях, быту. Ручной труд способствует развитию рук, глаз, совершенствованию координации движений, точности выполнения движений.

Формы организации трудового воспитания включают поручения, дежурства, общий, совместный и коллективный труд детей.

В руководстве трудом детей необходим индивидуальный подход. Ребёнка, который ещё слабо владеет нужными навыками, следует чаще упражнять в трудовых действиях. Неуверенного ребёнка надо поддержать, убедить, что неудача временная, и если постараться, то всё получится.

Самообслуживание направлено на уход за собой (*умывание, раздевание, одевание, уборка постели, подготовка рабочего места и т. п.*). Навыки самообслуживания прочно усваиваются детьми в силу ежедневной повторяемости действий. Самообслуживание в старшем дошкольном возрасте включает в себя **формирование навыков самостоятельного приёма пищи, проведения гигиенических процедур, раздевания и одевания, бережного отношения к своим вещам и предметам быта.**

Некоторые аспекты самообслуживания, которые развиваются у детей этого возраста:

- **Гигиена тела.** Умение мыть руки и лицо, оттирать их насухо полотенцем, правильно пользоваться мылом, зубной щёткой, расческой перед зеркалом, ухаживать за ногтями.

- **Навыки опрятности.** Умение пользоваться туалетом.

- **Гигиена быта.** Умение наводить и поддерживать порядок в шкафах, в своей комнате, приводить в порядок свои вещи (складывать одежду, вешать её на вешалку, соблюдать порядок в своём шкафу, полках).

Для формирования навыков самообслуживания используются различные методы, такие как показ, объяснение, упражнения и игры. Главное условие – постоянная обратная связь (подбадривание и поощрение).

Самообслуживание способствует развитию самостоятельности, трудолюбия, аккуратности, бережного отношения к вещам, культуры поведения. Самообслуживание начинает восприниматься дошкольниками как обязанность.

Хозяйственно-бытовой труд дошкольников направлен на поддержание чистоты и порядка в помещении и на участке, помощь взрослым при организации режимных процессов. В старших группах детского сада хозяйственно-бытовой труд еще более обогащается по содержанию, становится систематическим, во многом переходя в постоянные обязанности дежурных. Дети поддерживают чистоту в комнате и на участке, ремонтируют игрушки, книги, оказывают помощь малышам. Особенность хозяйственно-бытового труда старших дошкольников состоит в умении самостоятельно организовать его: подобрать необходимый инвентарь, удобно его разместить, привести всё в порядок после работы. В процессе труда дети проявляют старательность, стремление к хорошему результату, доброжелательно относятся к сверстникам.

Труд в природе предусматривает участие детей в уходе за растениями и животными, выращивание растений в уголке природы, на огороде, в цветнике. Особое значение этот вид труда имеет для развития наблюдательности, воспитания бережного отношения ко всему живому, любви к родной природе. Помогает решать задачи физического развития детей, совершенствования движений, повышения выносливости, развития способности к физическому усилию.

Также дети продолжают ухаживать за животными – обитателями уголка природы, за мелкими домашними животными, живущими на участке детского сада: подготавливают корм и кормят рыбок, птиц, зверьков, моют поилки и кормушки, чистят клетки для птиц.

В старших группах вводится дежурство по уголку природы. Дежурные ежедневно сменяются, каждый из детей систематически участвует во всех видах дежурств. Как правило, дети дежурят вдвоем. При подборе дежурных учитываются растущие дружеские связи между детьми, удовлетворяется их желание работать с кем-либо из сверстников. Если умения одного из дежурных более совершенны, ему советуют быть внимательным к товарищу, оказывать ему помощь, но не лишать самостоятельности, не выражать свое недовольство его медлительностью или неумением. Учитывать детей согласовывать свои действия, определять, что надо делать с учетом действий товарища, договариваться о том, кто и какую часть работы будет выполнять, приучает к самоконтролю, экономным по времени и силам приемам труда.

Ручной труд в старшем возрасте предполагает самостоятельное изготовление поделок с применением простейших инструментов.

Задачи ручного труда в старшей группе:

- развивать у детей желание заниматься ручным трудом;
- приучать использовать в самостоятельной деятельности навыки работы с природным материалом, бумагой, картоном, приобретённые на занятиях;

- учить детей делать игрушки для сюжетно-ролевых игр (бинокли, флажки, сумочки, шапочки, книжки, игрушечную мебель и т. д.), сувениры для родителей, сотрудников детского сада, малышей, украшения на ёлку;
- к концу года привлекать к участию в ремонте книг, настольно-печатных игр и других пособий и приучать рационально расходовать материал.

Некоторые виды ручного труда для детей старшего возраста:

- самостоятельный простой ремонт игрушек (книг, коробок, атрибутов);
- пришивание петель к новым полотенцам, халатам, одежде кукол и своей одежде; сортировка природного материала, подготовка его к работе; под руководством воспитателя изготовление мелкого счётного материала, пособий для занятий; изготовление заготовок для дальнейшей художественной деятельности (приготовление папье-маше, обклеивание коробок, вырезание элементов из пластиковых бутылок и пр.).

Ручной труд способствует развитию многих умений и качеств детей, позволяет активизировать познавательные процессы: воображение, восприятие, память, речь, интеллект.

Труд детей дошкольного возраста в детском саду организуется в трех основных формах: в форме поручений, дежурств, коллективной трудовой деятельности.

Поручения – это задания, которые воспитатель эпизодически дает одному или нескольким детям, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, наличие опыта, а также воспитательные задачи. Поручения могут быть кратковременными или длительными, индивидуальными или общими, простыми (*содержащими в себе одно несложное конкретное действие*) или более сложными, включающими в себя целую цепь последовательных действий.

В старшей группе индивидуальные поручения организуются в тех видах труда, в которых у детей недостаточно развиты умения, или тогда, когда их обучают новым умениям. Индивидуальные поручения даются также детям, нуждающимся в дополнительном обучении или особо тщательном контроле, т. е. при необходимости индивидуализировать методы воздействия.

Учитывая, что навыки самоорганизации у детей старшей группы развиты еще недостаточно, следует уделять большое внимание разъяснению способов расстановки оборудования, размещения инвентаря, распределения работы между ее участниками.

Дежурства – форма организации труда детей, предполагающая обязательное выполнение ребенком работы, направленной на обслуживание коллектива. Дети поочередно включаются в разные виды дежурств, что обеспечивает систематичность их участия в труде. Назначение и смена дежурных происходят ежедневно. Дежурства имеют большое воспитательное значение. Они ставят ребенка в условия обязательного выполнения определенных дел, нужны для коллектива. Это позволяет воспитывать у детей ответственность перед коллективом, заботливость, а также понимание необходимости своей работы для всех.

Дежурства вводятся постепенно. Ежедневно за каждым столом работает один дежурный. Надо учить ребенка соблюдать последовательность в работе, контролировать его, приходить на помощь, учитывать его индивидуальные особенности.

Труд в дошкольном возрасте имеет большое значение для умственного развития детей: в процессе знакомства с назначениями, свойствами и качествами материалов и инструментов, овладения действиями с ними, планирования последовательности операций развиваются восприятие, представления, различные формы мышления и мыслительные операции. В процессе трудового воспитания расширяются и конкретизируются представления детей о жизни и занятиях людей, о пользе и результатах их труда.

Труд также служит средством физического воспитания детей, поскольку происходит развитие зрительно-двигательной координации, мелкой моторики, совершенствуются движения, их координация и согласованность. Важное значение имеет формирование произвольности движений в процессе трудовых действий. Достижение трудовых целей, их результаты доставляют радость детям, вызывают эмоциональный отклик.

Все эти задачи способствуют становлению компонентов трудовой деятельности: формированию мотивов и целей труда, определению объектов и характера труда, правильному отбору инструментов и материалов, становлению трудовой деятельности, умению оценить ее результаты.

Таким образом, необходимо отметить разнообразие видов детского труда в ДОУ: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Осуществляя широкую программу трудового воспитания, формируя знания о трудовых процессах (*цели, материалах и инструментах, трудовых действиях и результате*) необходимые для участия в труде умения и их направленности (*получение общественно полезного продукта*) – все это обеспечивает успешность самостоятельного труда детей. Овладение навыками оказывает непосредственное влияние и на формирование личностных качеств, например самостоятельности. Ребенок становится способным не только сам умыться, раздеться, протереть пыль, убрать игрушки на место, но и помочь другим детям. Это позволяет ему не только утвердиться в коллективе в качестве умелого и отзывчивого товарища, приобрести уверенность в себе, в своих возможностях. Все это создает благоприятную основу воспитания таких качеств, как ответственность, инициативность, целеустремленность, настойчивость, решительность.

Литература

1. Борисова З.Н. Дежурства в детском саду, как средство воспитания ответственности у детей.
2. Власова И.Д. Воспитание дошкольника в труде. – М., 1971.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО САДА

Клименко Наталья Александровна

воспитатель,

МБДОУ «Ровеньский детский сад № 3 комбинированного вида»,

Россия, Белгородская область, п. Ровеньки

Демирбекова Сусана Кафлановна

воспитатель,

МБДОУ «Ровеньский детский сад № 3 комбинированного вида»,

Россия, Белгородская область, п. Ровеньки

***Аннотация.** В статье рассматривается роль педагогической импровизации в профессиональном развитии педагога как компонента творческой деятельности в контексте развития современного образования. Авторы предлагают разработать систему интерактивных упражнений для обучения педагогов педагогической импровизации в условиях организации нетипичных образовательных ситуаций для совершенствования профессионально значимых компетенций.*

***Ключевые слова:** педагогическая импровизация, профессиональное развитие педагога, творческая деятельность, современное образование.*

В условиях модернизации современного дошкольного образования профессионализм педагога рассматривается в ракурсе профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективность трудовых действий, направленных на совершенствование качества образовательного процесса, в центре которого находится ребенок в роли действующего субъекта.

Образовательный процесс в современной дошкольной образовательной организации является источником движений и противоречий в условиях развития цифровизации общества. Наряду с этим существует реальная потребность в осуществлении процессов гуманизации дошкольного образования в эпоху цифровизации, которая обеспечит баланс активности взрослого и ребенка в образовательном процессе в условиях субъект-субъектного взаимодействия.

Категория «педагогическое взаимодействие» имеет важную процессуальную характеристику, субъективное взаимовлияние. Возможные результаты этого влияния прогнозируются при постановке педагогических целей и задач.

Известно, что образованию любых целей предшествуют ценностные основания, которые формируются на базе мотивационной составляющей психики человека. Поэтому, не вызывает сомнения определяющая роль ценностного самоопределения педагога в пространстве педагогической реальности для результативности образовательного процесса в целом. Для адекватной

реализации основных идей ФГОС дошкольного образования, связанных с поддержкой активности, инициативы и выбора ребенка в образовательном процессе, педагогу необходимо научиться создавать условия развития, отвечающие интересам современного ребенка, который растет в век интенсивного использования информационных технологий.

Проблема восприятия информации детьми, давно не дает покоя педагогам. Практически любое действие человека в жизни связано с необходимостью восприятия и переработки информации. Создать условия для анализа и переработки информации является главным тезисом деятельностного подхода к образованию.

Исходя из очевидного факта, что развитие человека происходит внутри некоего культурного целого, где исторически присутствуют результаты опыта деятельности предшествующих поколений, целесообразно организовывать образовательный процесс по событийному принципу, ориентируясь на праздники, традиции, объекты и предметы культурного наследия, которые могут выступать в качестве системообразующего фактора. Однако современный педагог детского сада всё же склонен пока придерживаться традиционной модели взаимодействия с детьми с преобладающей активной позицией взрослого, контролирующего действия детей в образовательном процессе. Данный факт подтверждается наиболее часто встречающимися в речи педагогов словами и словосочетаниями, контролирующего и инструктирующего характера. Например, «заканчивайте играть», «ты всё съел?», «вы убрали все игрушки?», «возьми кубик синего цвета». Модель взаимодействия, ориентированная на ребенка как активного субъекта, будет представлять иное семантическое поле с лексическими категориями, которые будут предлагать ребенку выбор не только средств, но и условий осуществления образовательной деятельности, где каждый ребенок может быть соавтором образовательной среды группового помещения. Такая роль даст ребенку возможность иметь авторское речевое пространство для развития его коммуникативных качеств, необходимых для адаптации и социализации в условиях интенсивных информационных потоков постоянно изменяющегося мира. Поэтому, безопасная, информативная среда, удовлетворяющая потребность ребенка в экспериментировании и новизне преобразования может быть создана педагогом, владеющим педагогической импровизацией. Современному педагогу детского сада на фоне многообразия информации, пронизывающей все сферы жизни и деятельности, необходимо действовать на основе профессионального опыта с учетом сложившейся ситуации без предварительного осмысления и обдумывания, которые дают возможность проявляться нешаблонным способам действия в конкретных образовательных ситуациях.

Импровизационная готовность педагога может проявляться содержанием профессиональной компетентности педагога, мобильностью специальных знаний на фоне его общей в культуры и эрудированности в условиях нетиповых ситуаций, требующих быстрой ориентации и принятия оперативных

решений. Несмотря на то, что педагогическая импровизация сложный процесс, она может легко проявляться в различных формах. Это может быть словесное действие, например реплика, использование художественного слова, аналогия. Импровизация может проявляться в форме физического действия (жест, особый взгляд, поза). Иногда интересны смешанные варианты словесно-физических действий такие, как игры, игровые упражнения, актерские этюды. Как известно, импровизация, так же, как и любое другое явление не возникает из ничего. Опыт анализа типичных образовательных ситуаций, основанный на умении выявлять тенденции, может быть качественной основой для тренировки педагогической импровизации.

Таким образом, в рамках профессионального развития современного педагога дошкольного образования целесообразно создание условий для обучения педагогической импровизации посредством системы специальных упражнений интерактивного характера, специфика которых состоит в постепенном снижении времени, отведенного на принятие решения в нестандартной образовательной ситуации. В связи с этим, рекомендуется включать вышеуказанные практические компоненты в курсы повышения квалификации педагогов дошкольного образования в системе постдипломного педагогического образования.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 479 с.
2. Комарова И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 8(90). – С. 16-26.
3. Криворучко А.В. Педагогическая импровизация как технология обучения // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях. – Донецк: Истоки, 2018. – С. 100-108.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 – М.: Сфера, 2017. – 96 с.
5. Щербакова Т.Н. Импровизация как компонент творчества современного педагога // «Педагогическое мастерство». Сб. научных трудов по материалам IV международной научной конференции 20–23 февраля 2014 г. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 13-16.

МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Кононыхина Лариса Николаевна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Матвеева Дина Александровна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачева Снежана Николаевна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачёва Лариса Викторовна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

***Аннотация.** В статье анализируется такая форма развития профессиональных компетенций у студентов, как мастер-класс и его роль в системе среднего профессионального образования.*

***Ключевые слова:** мастер-класс, компетенция, профессиональные компетенции.*

Образование всегда определяло и определяет облик будущего, его экономический, интеллектуальный, личностный, культурный, нравственный потенциал. Новый тип экономики предъявляет новые требования к выпускникам. Работодателям чаще нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность.

В связи с этим обществу необходим компетентный специалист, который умеет самостоятельно добывать и применять знания, умения и навыки на практике, может решить любые профессиональные задачи, готовый к профессиональному росту. Формирование профессиональных компетенций происходит в студенческом возрасте, поскольку на этапе самосознания и собственного мировоззрения происходит формирование профессиональных интересов, усиливаются познавательные мотивы, принимаются самостоятельные решения, происходит профессиональное саморазвитие и самосовершенствование личности.

Компетентностный подход, осуществляемый в рамках повышения профессионального мастерства, позволяет обмениваться информацией, совместно решать проблемы, моделировать ситуации, оценивать действия педагогов, свою деятельность, погружаться в реальную атмосферу делового сотрудничества.

В процессе реализации инновационного подхода становится ясным, что педагог-профессионал должен умело использовать эффективные формы: проектирование, дебаты, деловые и ролевые игры, фокус-группа, тренинг, круглый стол, мозговой штурм, кейс-метод, технология мастерских и другие. Среди них можно выделить такую интерактивную форму как мастер-класс,

доказавшую свою плодотворность в разных сферах человеческой деятельности, в том числе и в методической практике.

Мастер-класс, на наш взгляд, одна из самых эффективных форм обучения и получения новых знаний. Это современная форма проведения обучающего тренинга для отработки практических навыков по различным методикам и технологиям с целью повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом участников мастер-класса, расширения кругозора и приобщения к новым областям знания.

Целью мастер-класса является ретрансляция преподавательского опыта, передача руководителем мастер-класса его участникам «инновационных продуктов», полученных в результате творческой, экспериментальной деятельности педагога, проводящего мастер-класс.

В связи с вышеизложенным нам хотелось бы поделиться опытом проведения мастер-класса для студентов педагогических специальностей. Мастер-класс «Развитие дефицитных школьно-значимых функций (фонематические процессы)» проводился для студентов специальностей «Коррекционная педагогика в начальном образовании».

В системе специального (коррекционного) образования одной из центральных задач современной педагогической практики является содействие успешной адаптации детей к процессу обучения в школе. Коррекция дефицитных школьно-значимых функций определяет успешность овладения школьными общеучебными и предметными умениями, влияет на полноценность усвоения всего учебного материала начального этапа обучения.

Целью мастер-класса являлось содействие повышению мотивации студентов к выбору и освоению будущей профессии и развитию их профессиональной компетентности в усвоении профилактики школьных трудностей.

В качестве основных задач мы выделили следующие: привлечь студентов к активному участию в коррекционном процессе по развитию фонематических процессов как одного из условий коррекции дефицитных школьно-значимых функций; способствовать формированию знаний у студентов о дефицитных школьно-значимых функциях; способствовать стимулированию познавательного интереса студентов; способствовать формированию у студентов умения анализировать продукты деятельности младших школьников (письменных работ); способствовать формированию представлений о разнообразии дидактического потенциала по развитию фонематических процессов.

Данный мастер-класс был направлен на формирование у студентов общих и профессиональных компетенций в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом и трудовых действия, предусмотренных профессиональным стандартом учителя.

Формат мастер-класса предполагал информационное представление методов, приемов, форм деятельности, которые особо удаются преподавателям, и обучение аудитории этим методам, приемам и формам.

Основные формы и методы обучения студентов: анализ письменных работ учащихся начальной школы; беседа на тему «Фонематические процессы и их значение в развитии дефицитных школьно-значимых функций»; игры,

задания и упражнения для детей дошкольного и младшего школьного возраста, способствующие развитию фонематических процессов.

В процессе подготовки мастер-класса мы провели большую подготовительную работу по изготовлению широкого арсенала дидактического обеспечения: слайд-презентация, наборное полотно, демонстрационный материал (тренажеры, памятки, картинки, карточки для схематичного изображения характеристики звука, «звуковички», «звуковой кубик»), индивидуальный раздаточный материал (карточки, картинки, таблицы, рабочие листы).

Мы ориентировались на следующий результат мастер-класса: студенты будут информированы о значимости развития фонематических процессов как одного из условий профилактики школьных трудностей; студенты обучатся приемам проведения игр, заданий и упражнений по развитию фонематических процессов, и ознакомятся с широким арсеналом дидактических средств по развитию фонематических процессов; студенты смогут самостоятельно применять полученные умения в условиях педагогической практики с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Итак, проведение «мастер-класса» – это не только показатель зрелости преподавателя, демонстрация высокого уровня профессионального мастерства, но и широкие возможности приобретения педагогического опыта студентами, повышения уровня теоретической и методической подготовки, готовности студентов к развитию собственной профессиональной деятельности.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО (ЛОКАЛЬНОГО) ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Кононыхина Лариса Николаевна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Матвеева Дина Александровна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачева Снежана Николаевна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачёва Лариса Викторовна

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

***Аннотация.** В статье анализируется применение технологий модульного обучения в образовательном процессе системы СПО.*

***Ключевые слова:** инновации, технологии, модульные технологии.*

В системе современного образования постоянно происходят интеграционные процессы, что обязывает нас к использованию в учебном процессе современных педагогических технологий и активных форм учебного

взаимодействия. Переход к системно-деятельностному подходу в образовании требует применения в учреждениях среднего профессионального образования современных педагогических технологий, позволяющих оперативно реагировать на запросы рынка труда к качеству подготовки выпускников, формированию у учащихся ключевых компетенций, а также переноса акцента на интересы обучаемого.

При решении данной установки большую роль играют технологии интенсивного обучения, направленные на максимизацию, стимуляцию, систематизацию и комплексность получения знаний. Задачей первостепенной важности становится максимальный учет индивидуальных особенностей личности, а также активность студента в процессе получения профессиональных знаний.

Технология модульного обучения представляет собой переход от классической (лекционной) системы обучения к развивающему самоуправляемому обучению. Название данной системы идет от латинского «modulus» – мера. Модуль – это целевой функциональный узел, в который объединены учебная цель, задание, содержание и технология овладения им с последовательными рекомендациями. Отличительные черты модульного обучения в сравнении с другими педагогическими технологиями определяются такими распространенными параметрами, как его цели и содержание, формы и методы, способы скоординированной деятельности преподавателя и учащегося.

Использование модульной технологии индивидуализирует учебный процесс, позволяет научить студентов умению распределять время, составлять план выполнения задания, систематизировать и контролировать усвоение того или иного учебного материала и произвести самоконтроль. Данная технология развивает у студента самостоятельность, интеллектуальные способности, чувство коллективизма, умение управлять учебной деятельностью.

Сущность данной технологии состоит в том, что обучающийся без посторонней помощи достигает целей образовательной деятельности в процессе работы над учебным модулем, который объединяет цели обучения, учебный материал с указанием заданий, рекомендаций по выполнению учебных элементов. Для достижения необходимого уровня компетентности студентов, основываясь на соответствующих принципах и подходах, осуществляется максимальное структурирование учебного материала, выбор приемлемых методов, приемов и форм обучения, направленных на личный выбор и прохожде-ние обучаемыми полного, сокращённого или углубленного варианта обучения.

Обучение с помощью модульной технологии предусматривает замену учебной, научной литературы и рабочих программ с методическими материалами, оказывающих помощь преподавателю и студенту в их совместной работе. Отличительными особенностями модульного обучения являются: четкое структурирование содержания обучения, которое представлено в оформленных самостоятельных заданиях (учебных элементах); вариативность обучения, адаптация процесса обучения к индивидуальным возможностям и способностям учащихся. Принципиальное отличие модульного обучения от других форм состоит в том, что материал разбивается на отдельные модули (блоки),

каждый из которых является не только источником информации, но и методом для ее усвоения. Блок – определенная часть целостной деятельности, представляющая собой совокупность функционально объединенных модулей. Модуль – это завершенная часть курса (темы, разделов), которая заканчивается контролем. Модуль может состоять из подмодулей (пакетов обучающих модулей), подмодули состоят из более мелких единиц учебных элементов (УЭ). Каждый модуль имеет свою дидактическую цель. Ей должна соответствовать полнота учебного материала. Это означает, что в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации; дается разъяснение к этой информации; определяются условия погружения в информацию; приводятся теоретические задания и рекомендации к ним; указаны практические задания.

Главная цель – достижение высокого уровня конечных результатов. Индивидуализированный темп работы обучающихся. Студент самостоятельно определяет свои возможности. Содержание обучения довольно вариативно и достаточно гибко. Занятие с использованием модульной технологии имеет свои особенности. Каждое модульное занятие рационально начинать с мотивирования обучающихся – это может быть обсуждение темы занятия, использование входного теста с самопроверкой и т. д. Подготовка к модульному занятию требует обширная. Необходима значительная предварительная работа. Учебных элементов не должно быть много (максимально 6). Основными мотивами включения в образовательный процесс модульной технологии являются: гарантированность эффективности обучения; потенциальная возможность взаимодействия обучающихся в группах, в парах; равноправное отношение преподавателя и студента; возможность работать в индивидуальном темпе; знание итоговых результатов обучения; взаимоконтроль в процессе освоения учебного материала.

Технология модульного обучения повышает уровень преподавания и уровень обучаемости студентов, происходит развитие их креативных способностей. Необходимо упомянуть, конечно, и о недостатках данной технологии: структурирование учебной информации требует больших трудозатрат, необходимо изучить большое количество учебной и научной литературы, которую нужно адаптировать в качестве иллюстраций в модульной технологии. Тем не менее модульная технология сегодня признана оптимальной во всех планах формой преподавания многих специальностей в системе среднего профессионального образования. Задачей первостепенной важности преподавателя средних специальных учебных заведений является обучение самостоятельному отбору и применению необходимой информации.

Таким образом, в результате использования модульной технологии в учебном процессе учащиеся начинают обладать базисными характеристиками, позиционирующими его как субъекта обучения: осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; овладевает все большим запасом жизненного опыта; мотивация, готовность к обучению определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; стремится к незамедлительной реализации полученных знаний.

Литература

1. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие. Нижний Тагил: НТГСПА, 2021. – 144 с.
2. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Корнилаева Наталья Юрьевна

педагог-психолог, МБДОУ детский сад № 44, Россия, г. Старый Оскол

***Аннотация.** В индивидуальной работе с детьми, имеющими РАС, необходимо применять один из важнейших разделов коррекционно-педагогической работы – развитие мелкой моторики рук, которое тесно связано с речевым, психическим и личностным развитием ребенка.*

***Ключевые слова:** мелкая моторика пальцев рук, расстройство аутистического спектра, аутичный ребенок, согласованно, координированно, манипулирование руками ребенка, совместная деятельность, переключаемость, действия с предметами, возрастные особенности.*

Детям с аутистическими нарушениями сложно выполнять точные действия с мелкими предметами, когда пальцы руки должны действовать согласованно и координированно. Трудности аутичного ребенка во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением мышечного тонуса и несбалансированностью механизмов движения, поэтому основная помощь должна состоять в передаче ребенку моторного стереотипа действия, движения, то есть в манипулировании руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и совместно рисуем или пишем. Многие действия, связанные с тонкой моторикой, формируются именно обучением составным движениям путем манипулирования руками ребенка. Цель такого манипулирования – развитие кинестетической памяти и сознания. Ребенку с аутизмом нужно не просто показать (он не умеет подражать в отличие от других детей), но научить, выполняя операцию его руками до тех пор, пока она не будет доведена до автоматизма.

Диагностика развития мелкой моторики и координации движений рук. Определение уровня мелкой моторики и координации движения рук позволяет правильно спланировать коррекционную работу. Все задания предлагаются ребенку в игровой форме.

Цели диагностики:

- выявить реальный уровень развития моторной сферы ребенка дошкольного возраста и степень соответствия возрастным нормам;
- определить отклонения и недостатки отдельных сторон развития моторики.

I блок

Оценивается четкость выполнения, удержание позы, переключаемость, объем движения, точность, сила:

1. Сжать пальцы в кулак.
2. Большие пальцы обеих рук отогнуты и направлены в сторону. Согнуть остальные пальцы, разогнуть. Повторить 2–3 раза.
3. Ладони раскрыты. Согнуть-разогнуть большой палец каждой руки. Повторить 2–3 раза.
4. Загнуть каждый из пальцев попеременно то на правой, то на левой руке («пальчики прячутся»).
5. Соединить пальцы одной руки с пальцами другой («пальчики здороваются»).

II блок

Исследование умения действовать с предметами. Оцениваются четкость выполнения, точность.

Материал: мозаика; пуговицы; карандаш; разлинованная тетрадь; нитка; бусинки; коробок со спичками:

1. Выложить узор из мозаики («дорожка», «крест», «домик») и др.
2. Самостоятельно застегнуть пуговицы на специальном тренажере (сначала крупные, затем мелкие).
3. Чертить карандашом вертикальные линии («палочки») в разлинованной тетради.
4. Нанизывать на нитку бусинки. Укладывать в коробок 5 спичек, правой и левой рукой по одной спичке.

Коррекционная работа

Для развития мелкой моторики руки используются разнообразные стимулирующие материалы, основанные на принципе дидактики «от простого к сложному». Подборка игр и упражнений, их интенсивность, количественный и качественный состав варьируются в зависимости от индивидуальных возрастных особенностей детей. Для разностороннего гармоничного развития двигательных функций кисти руки необходимо тренировать руку в различных движениях: на сжатие, растяжение, расслабление.

Необходимо следовать следующим правилам:

- систематичность проведения игр и упражнений;
- последовательность в проведении игр и упражнений – «от простого к сложному»;
- все игры и упражнения должны проводиться по желанию ребенка, на положительном эмоциональном фоне;
- любое достижение ребенка должно быть утилитарным и оцененным, т. к. для любого человека, независимо от его возраста, значим результат.

Коррекционная работа выполняется по следующим направлениям:

1. Массаж и самомассаж.
2. Пальчиковые игры.
3. Игры с предметами и материалами.
4. Изобразительная деятельность.

Массаж и самомассаж

Массаж является несложным, но весьма эффективным методом развития мелкой моторики:

- разминание ладони;
- поглаживание наружной и внутренней поверхностей руки ребенка (поглаживание каждой руки по направлению от периферии к центру);
- прямолинейное поглаживание тыльной и ладонной поверхности кисти подушечками выпрямленных пальцев (кроме большого) – это «лучи солнца»;
- «пиление» ладони одной руки гребнями пальцев другой руки;
- точечные нажатия большим и средним пальцами на середину каждой фаланги пальцев по направлению от их кончиков к основанию;
- массаж с резиновым (пластмассовым, деревянным с гладкой или ребристой поверхностью) шариком;
- массаж с бигуди – «липучками» (расческой-щеткой). Катание бигуди между ладошками.

Пальчиковые игры

Это направление работы играет чрезвычайно важную роль в формировании у детей навыка принятия и удержания определенной позы рук. Удержание позы (первоначально одной ведущей рукой, а затем и обеими руками) несёт статическую нагрузку и развивает зрительно-двигательную координацию, поскольку ребенок удерживает взгляд на зафиксированной в определённой позе руке. Умение зафиксировать заданной позе является основой любой ручной работы. Навык удержания позы способствует развитию ручной умелости и является основой для формирования произвольного управления – ручной и кистевой динамикой.

Для развития кинестетической основы движений руки необходимо начинать со следующих простых упражнений (без речевого сопровождения). Обращать внимание на качество составления фигуры, координацию движений отдельных пальцев и всей кисти:

- «Пальчики здороваются». Кончики пальцев обеих рук соединяются: большой с большим, указательный с указательным и т. д.;
- «Коза». Вытянуть указательный палец и мизинец правой руки, затем левой;
- «Очки». Образовать два кружка из большого и указательного пальцев обеих рук, соединить их;
- «Улитка». Положить правую руку на стол, поднять указательный и средний пальцы, расставить их;
- «Ежик» Ладони соединить, прямые пальцы выставить вверх и растопырить;
- «Ножницы». Указательный и средний пальцы правой и левой руки имитируют стрижку ножницами;
- «Кольцо». Большой и указательный пальцы образуют кольцо, остальные – вверх.

Игры с предметами и материалами

Игры с резинками, направленные на повышение упругости ручной мускулатуры; игры-нализывания; игры с разноцветными камешками. Выкладывающая красочные узоры, дети закрепляют знания о цветах, формах, развивают воображение; игры со счетными палочками: выкладывание геометрических фигур разного размера, выкладывание вертикальных фигур (колодец); перекалывание палочек разными способами (используя разные пальцы); игры с кубиками; игры с разноцветными прищепками (скрепками); игры с клавишами; игры с поролоном; игры с мозаикой (конструктором); игры с пуговицами (бусинами, косичками, семенами плодов); игры с пинцетом; игры на пересыпание (переливание); игры с шариками (обучение рассчитывать силу толчка и направление движения шарика, перекалывание от ладони к ладони по столу, подбрасывание и ловля шарика одной рукой); игры со шнурком. (Обучать шнуровать фигурной строчкой.); игры, обучающие застегиванию, различных застежек.

Изобразительная деятельность

Развитию ручной умелости способствует художественный ручной труд, представляющий собой творческую работу с разными материалами, в процессе которой создается поделка. Это могут быть рисование пальчиковыми красками и пальцами на песке, крупе, вышивание на картоне, аппликация из спичек (соломки), различные виды аппликации из бумаги, работа с крупой и бобовыми, вышивка и др. Данная деятельность подготавливает кисть к письму и, что не менее важно, повышает работоспособность коры головного мозга, стимулирующей развитие внимания, воображения, фантазии, дисциплинирует, воспитывает усидчивость:

- «Штампики» (на закрепление знаний цвета и формы, приучение все делать по очереди). Материалы: вырезанные из картофеля заготовки – «штампы»; краска; поролон; чистый лист бумаги. Показать ребенку, что сначала надо приложить «штампик» к поролону с краской, а потом на лист бумаги. Так можно создавать разные картины;
- Работа с карандашом. Обведение фигур простой конфигурации по трафарету и шаблону, с последующей штриховкой в разных направлениях. Дети обучаются держать карандаш разными способами, стремятся провести больше несоприкасающихся линий;
- Выкладывание по контуру мелкими предметами (семенами, скрепками, нитками). Необходимо начинать с простого контура (круг, овал), затем фигурных изображений (снеговика, елочки). Следить, чтобы ребенок придерживался контура предмета;
- Лепка. Размазывание пластилина внутри шаблона, отрывание кусочков от большого фрагмента;
- Работа с ножницами. Вырезать фигуры по нарисованному контуру; резать по прямой параллельными линиями. Добиваться качественного выполнения работы.

Целенаправленная, систематическая и планомерная работа по развитию мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста во взаимодействии с родителями способствует улучшению физического и психического здоровья ребенка, готовит его к успешному обучению в школе.

Литература

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
2. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии. Учебное пособие – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 140 с.
3. Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА. – М., Министерство образования РФ, 2002.

ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ

Краснова Екатерина Дмитриевна

магистрантка, Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

Романюк Лариса Валерьевна

профессор, доктор педагогических наук,
Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

Мельникова Лилия Вячеславовна

заведующий учебной частью,
Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

Толкачева Наталия Николаевна

заместитель директора,
Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

***Аннотация.** Вопросы совершенствования образовательного процесса, в особенности обучения несовершеннолетних, принимают крайне актуальное значение. В данной связи крайне важным является изучение института психолого-педагогического сопровождения, при этом, не представляется возможным исследование основных элементов любого института без определения его понятия.*

***Ключевые слова:** сопровождение, педагогика, категория, психология.*

Первая попытка представить определение феномена «психолого-педагогическое сопровождение» была предпринята в середине 90-х годов прошлого столетия такими исследователями, как Г. Л. Бардиер, И. А. Ромазан, Т. Н. Чередникова. Ученые понимали под психолого-педагогическим сопровождением концептуальный подход к организации работы с дошкольниками и детьми младших классов, а также сопровождение естественного развития

ребенка с предупреждением всякого возможного искажения и торможения [18].

Само понятие «сопровождение», как указывает Т. Г. Ковкова, предполагает три взаимосвязанных элемента: путника, путь и сопровождающего, который идет рядом с путником, поддерживает его в трудных жизненных ситуациях [6].

В российской педагогике была создана по-настоящему научная концепция воспитания и сопровождения молодого человека на основе практически всех наук о человеке [19]. В данном понятии заложены такие составляющие, как наличие совместных действий того, кто сопровождает и сопровождаемого, а также присутствие между ними различных отношений и связей, тесное взаимодействие между участниками процесса сопровождения.

Проблема психолого-педагогического сопровождения раскрывается в трудах Е. И. Казаковой, которая считает, что основой данного феномена является системно-ориентированный подход к развитию человека, а важнейшим его положением выступает опора на внутренний потенциал развития субъекта. По мнению автора, «Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [6].

М. М. Семаго в определении понятия «сопровождение» акцентирует внимание на двух методологических подходах. В основе первого заложены принципы гуманистической парадигмы сопровождения детей и подростков, создания для них благоприятных условий успешного обучения и развития с учетом индивидуальных и возрастных особенностей [17]. Сопровождение в рамках второго подхода рассматривается как система мер, направленных на поддержание нормального функционирования ребенка в образовательной среде, создание условий, предупреждающих дезадаптацию детей и подростков.

В. В. Ткачева, Е. Ф. Архипова, Г. А. Бутко отмечают, что оба подхода схожи по содержанию и направленности, но второй из них исходит из ограниченности возможностей адаптации ребенка в образовательной среде и базируется на определении критериев зоны дезадаптации и зоны риска по дезадаптации как границ, за которые обучающая среда не должна выходить. Данный подход и определяет содержание психологического сопровождения специалистов [15].

К. В. Педько предлагает рассматривать сопровождение как метод, способный обеспечить создание условий для принятия индивидом оптимальных решений в ситуациях выбора. Автор отмечает, что сопровождение – это комплексный метод, в котором взаимодействуют специалист или специалисты (психолог, педагог, медик) и сопровождаемый (обучающийся). Целью данного сопровождения является помощь обучающемуся в разрешении проблем личностного развития [14].

Л. А. Кириева, И. И. Мамайчук считают, что психолого-педагогическое сопровождение должно быть представлено как «особый вид помощи ребенку,

позволяющий успешно ему развиваться в образовательных условиях» [11]. В исследованиях данного феномена отечественный психолог И.А. Липский указывает, что сопровождение – это направление, а также технология в профессиональной деятельности психолога. Автор считает, что процесс сопровождения надо рассматривать как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, школьников, позволяющее решать проблемы разного рода у учащихся [9].

Психолого-педагогическому сопровождению посвящены труды И. В. Карпенковой, которая указывает на движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание помощи и поддержки в определении возможных путей развития личности. Основной акцент в своих исследованиях она делает на психологическом сопровождении учащихся в вопросах индивидуальных образовательных траекторий развития и профессионального самоопределения [5].

И. В. Карпенкова отмечает, что сопровождение должно включать в себя организационные, диагностические, обучающие и развивающие мероприятия, направленные на обеспечение успешного профессионального будущего человека [5].

И. А. Курочкина, анализируя педагогические аспекты понятия «сопровождение», подчеркивает, что оно может трактоваться как помощь субъекту в «формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет только субъект» [8].

Сопровождение обучающегося на каждом важном для него этапе выступает залогом его успешной социализации, особенно в условиях образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение, согласно определению И. А. Ивановой, – это один из видов профессиональной деятельности психолога, направленной на «создание социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [4].

Как систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий, понимает психолого-педагогическое сопровождение Е. А. Чекунова [20].

В своих научных исследованиях, Е. А. Савина указывает, что сопровождение – система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе [16].

С точки зрения системно-ориентационного подхода В. В. Ткачева, Е. Ф. Архипова, Г. А. Бутко рассматривают сопровождение как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития [15].

Понятие «сопровождение» Н. Н. Павлова определяет как «направленную психологическую помощь на развитие и саморазвитие самосознание личности, запускающую механизмы саморазвития и активизирующую собственные ресурсы человека» [12, с. 42].

С точки зрения Т. В. Косенковой, психолого-педагогическое сопровождение – это модель организации психологической службы в образовательном учреждении, «отражающая всю систему накопленных в психологической науке теоретических представлений о практической деятельности школьного психолога. Обучение и психическое развитие детей выступают в данной модели объектами сопровождения, а взрослые, включенные в образовательный процесс (родители, педагоги, психологи), рассматриваются как субъекты сопровождения, которые призваны обеспечить оптимальные условия для многостороннего развития обучающихся» [7].

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях социальной среды, по мнению О. Н. Веричевой, является важным видом деятельности педагога-психолога. Под сопровождением автор понимает «недирективную форму взаимодействия, в рамках которой обратившимся оказывается психологическая помощь, направленная на всестороннее развитие личности, на основе активизации ее собственных ресурсов» [2].

Ю. А. Белополова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как единство деятельностей всех участников педагогического процесса, ориентированное на создание условий для гармоничного развития ребенка на протяжении всего дошкольного и школьного периодов жизни при максимальном сохранении личностной свободы и формировании ответственности [1]. Основной целью сопровождения является создание и поддержание в образовательном учреждении безопасной развивающей среды, способствующей максимально полному развитию потенциала каждого ребенка.

Таким образом, анализ изложенного материала позволяет прийти к следующим основным выводам.

Психологическое сопровождение неоднозначно по своему определению.

Психолого-педагогическое сопровождение уже не просто представляет собой сумму разнообразных методов коррекционно-развивающей работы только с детьми, но и выступает как комплексная технология, как особая культура поддержки и помощи всем участникам образовательного процесса в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Литература

1. Белополова Ю.А. Основные направления психолого-педагогического сопровождения семей с детьми-инвалидами. Молодой ученый. 2016. № 2.
2. Веричева О.Н. Социальная реабилитация молодых инвалидов как основа интеграции их в общество. Отечественный журнал социальной работы. 2012. № 1.
3. Романюк Л.В. Проблема гуманизма в русской педагогике второй половины XIX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л.В. Романюк. – Москва, 1997. – 140 с. – EDN NLIXXV.
4. Иванова И.А. Особенности родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2017. № 3.
5. Карпенкова И.В. Психологические аспекты социальной реабилитации родителей, имеющих детей с проблемами в развитии. Внешкольник. 2017. № 2.
6. Ковкова Т.Г., Рюмина Ю.Н. Специфика социальной работы с детьми с ОВЗ в стационарном учреждении. Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2013. № 4.

7. Косенкова Т.В. Эволюция формирования института реабилитации детей с ОВЗ. Социально-гуманитарные знания. 2015. № 5.
8. Курочкина И.А. Работа с семьями, имеющих детей с ОВЗ: материалы Международной научно-практической конференции. Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный институт культуры, 2017.
9. Липский И.А. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сферы: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2012.
10. Любезнова Е.В. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017; № 1.
11. Мамайчук И.И., Кириеева Л.А. Психолого-педагогическая помощь семье. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
12. Павлова Н.Н. Повышение педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с органическим поражением ЦНС. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 42.
13. Веричева О.Н. Социальная реабилитация молодых инвалидов как основа интеграции их в общество. Отечественный журнал социальной работы. 2012. № 1.
14. Парнонс Т. Психология личности. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
15. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник под редакцией В.В. Ткачевой. Москва: Издательский центр «Академия», 2017.
16. Савина Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии. Вопросы психологии. 2018. № 6.
17. Семаго Н.Я. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие. Москва: МГППУ, 2012.
18. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Москва: Академия, 2014.
19. Ушинский К.Д. Проблема гуманизма в русской педагогике второй половины XIX века.
20. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности с ОВЗ. Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 6.

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ЛИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ РАБОТЕ НАД ЛИРИЧЕСКИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Криковцова Наталья Владимировна

учитель начальных классов, МБОУ «СОШ № 4», Россия, г. Белгород

Гончарова Ирина Ильинична

учитель начальных классов, МБОУ «СОШ № 4», Россия, г. Белгород

Аннотация. В статье лирическая поэзия рассматривается как важный элемент школьного курса литературы, формирующая нравственный мир младших школьников.

Ключевые слова: поэзия, духовная культура, художественный стиль, средства художественной выразительности.

Лирическая поэзия – важный элемент школьного курса литературы. Она приобщает к духовному богатству народа, формирует их нравственный мир, обогащает опытом восприятия жизни в самых многообразных её проявлениях.

Являясь высшим выражением духовной культуры народа, она играет чрезвычайно важную роль в формировании гуманистических идеалов и эстетических потребностей личности, особенно в период её становления и развития. Отражая тонкие и сложные движения души, лирическая поэзия открывает младшим школьникам величие цели и смысл гуманистических устремлений человека, нелегкие пути его к добру, красоте и правде. Глубина чувства, отраженная в лирическом произведении, побуждает читателя пристальнее вглядываться в человека, глубже понимать окружающий мир. Лирические строки, воспринятые сердцем, делают нас лучше, отзывчивее, благороднее. Подлинная поэзия проникает в самые сокровенные уголки сознания. Она расширяет духовные горизонты, формирует способность понимать нравственную ценность личности, умение сопереживать. Особое значение лирики заключается в её способности доходить до самых тайных глубин душевного мира ученика и оставлять в нём неизгладимый след.

Поскольку основу лирики составляют образы-переживания, лирическое высказывание всегда тяготеет к повышенной эмоциональности и экспрессивной напряженности. Эти качества лирической речи оформляются соответствующими средствами словаря, синтаксиса, интонации и фонетики. «В лексиконе лирико-поэтической речи, – считает М. А. Палкин, – повышенную нагрузку несут слова и словосочетания, называющие и оценивающие чувства, желания, симпатии и другие элементы, составляющие переживания поэта, с которыми он обращается к своему читателю» [2, с. 145].

Чувства, во власти которых находится лирический поэт, не всегда выражаются прямо: нередко лирическое высказывание оформляется так, что прямые значения слов, называющих те или иные переживания, не совпадают со скрытым смыслом всего этого высказывания. У М. А. Палкина по этому поводу есть следующее высказывание: «Поэт, не называя прямо тех чувств и переживаний, во власти которых он находится, выражает их через слова и словосочетания с предметно-вещественным значением. В контексте стихотворения эти предметные слова приобретают расширительный образный смысл. Подобное явление в лирической поэзии не исключение, а, скорее, правило» [2, с. 153]. Художественно-образное мышление создаёт и широко использует язык иносказаний, называемых тропами: сравнения, метафоры, метонимии, гиперболы и др.

Слова бывают однозначные (имеющие одно лексическое значение) и многозначные (имеющие несколько значений). Большое количество слов имеет несколько (два и более) значений.

Наличие у слова нескольких связанных между собой значений называется многозначностью, или полисемией (от греческого *poly* – много и *sema* – знак). Многозначность возможна потому, что предметы, действия и признаки имеют какие-то общие стороны и свойства – это позволяет использовать для их обозначения одно слово.

Многозначным словам свойственна так называемая «внутренняя форма». «Внутренняя форма» многозначного слова – это или сохраненное или

утраченное им первоначальное значение, на базе которого могли возникнуть все другие значения данного слова.

У многозначного слова одно из значений бывает основное, прямое, т. е. только называющее предмет, действие или признак; другие значения – переносные, связанные с прямым значением по смыслу.

Переносное значение слова возникает на основе прямого в результате переноса наименования одного предмета (признака, действия и т. п.) на другой, в чем-либо сходный с ним.

Таким образом, переносное значение слова отражает связь между словом и называемым явлением действительности не прямо, а через сопоставление с другими словами. Существуют два типа переноса наименования:

1. По сходству (метафора);
2. По смежности – реальной связи объектов (метонимия).

Перенос по сходству – метафора.

Чем-то похожие друг на друга объекты начинают называться, одним словом.

Сходство между предметами может быть:

1) Внешнее:

- форма: лента дороги, пузатый чайник;
- цвет: медные волосы, серый человек;
- расположение: горло залива, цепь гор;
- размер, количество: море слез, гора вещей;
- степень плотности: стена дождя, кисель дорог;
- степень подвижности: быстрый ум, машина ползет;
- характер звучания: дождь барабанит, скрипучий голос;

2) Функциональное: дворники машины, брачные оковы;

3) В восприятии человеком: холодный взгляд, кислое выражение лица.

Перенос по смежности – метонимия.

Два явления, реально связанных друг с другом (пространственно, ситуативное, логически и т. д.), получают одно наименование, называются одним словом.

Связь явлений бывает:

1) Пространственная – помещение и люди, находящиеся в нем: класс опоздал, зал аплодировал;

2) Временная – действие и предмет – результат этого действия: подарочное издание, набор инструментов;

3) Логическая:

- действие и место этого действия: вход, остановка;
- действие и люди, его производящие: защита, нападение (защитники, нападающие);
- материал и изделие из этого материала: носить золото, меха; выиграть золото, серебро, бронзу;
- автор и его произведения: ставить Чехова, пользоваться Ожеговым.

Разновидностью этого типа переноса является перенос наименования с части на целое и с целого на часть (синекдоха):

1. С части на целое: в семье прибавился лишний рот (= человек), стадо в сто голов скота (= животных), номер в гостинице (= комната);

2. С целого на часть: соседи купили машину (= автомобиль); но машиной называется и целый класс механизмов: стиральные, швейные и др. машины.

Третий тип переносных по происхождению значений характеризуется тем, что их образность не ощущается (в лингвистике их называют «сухими»): ножка стула, шляпка гриба, гусеницы трактора, солнце зашло, часы идут. Эти значения являются основными наименованиями определенного предмета, признака или действия: переносные по происхождению, они являются прямыми с точки зрения использования в современном языке и не имеют в словаре пометы переносное. Определить, в каком значении употреблено слово, можно только в контексте.

Художественный стиль характеризуется некоторыми выразительными средствами, одно из которых тропы.

Троп – это слово или выражение, употребляемое в переносном значении для создания художественного образа и достижения большей выразительности.

А. А. Михайлов приводит следующее определение А. Квятковского: «Троп – поэтический оборот, употребление слов, фраз и выражений в переносном, образном смысле» [3, с. 27]. В лирической поэзии применение тропов приобретает особенно большое значение. М. А. Палкин так определил цель тропов: «Характеризуя предмет речи, лирик в первую очередь стремится запечатлеть и передать читателю положительную или отрицательную оценку этого предмета, выразить вызванные им мысли и чувства» [2, с. 154].

К тропам относятся такие приемы, как эпитет, сравнение, олицетворение, метафора, метонимия, гиперболы и литоты, иногда к ним относят синонимы и антонимы. Ни одно художественное произведение не обходится без тропов. Художественное слово – многозначное; писатель создает образы, играя значениями и сочетаниями слов, используя окружение слова в тексте и его звучание, – все это составляет художественные возможности слова, которое является единственным инструментом писателя или поэта.

При создании тропа слово всегда используется в переносном значении.

Рассмотрим разные виды тропов:

Антонимы – разные слова, относящиеся к одной части речи, но противоположные по значению (добрый – злой, могучая – бессильная). Противопоставление антонимов в речи является ярким источником речевой экспрессии, устанавливающей эмоциональность речи: он был слаб телом, но силен духом.

Контекстные антонимы – именно в контексте они являются противоположными. Волна и камень, стихи и проза, лед и пламень (А. С. Пушкин).

Синонимы – это слова, относящиеся к одной части речи, выражающие одно и то же понятие, но в то же время различающиеся оттенками значения: Влюбленность – любовь, приятель – друг.

Контекстные синонимы – именно в тексте они являются близкими по значению, вне контекста близость теряется. Желать – хотеть. На поляну вышел лось. Зверь втянул ноздрями воздух...

Эпитет (греч. *epitheton*, приложенное) – это один из тропов, являющийся художественным, образным определением. В качестве эпитета могут выступать: прилагательные, причастия, существительные, иногда вместе с окружающим их контекстом.

Всякий эпитет отражает неповторимость восприятия мира автором, поэтому обязательно выражает какую-либо оценку и имеет субъективное значение: деревянная полка – не эпитет, так здесь нет художественного определения, деревянное лицо – эпитет, выражающий впечатление говорящего о выражении лица собеседника, то есть создающий образ. Различают устойчивые (постоянные) фольклорные эпитеты: удаленький дородный добрый молодец, ясно солнышко, а также тавтологические, то есть эпитеты-повторы, однокоренные с определяемым словом.

В художественном произведении эпитет может выполнять различные функции:

- образно охарактеризовать предмет: сияющие глаза, глаза-бриллианты;
- создать атмосферу, настроение: хмурое утро;
- передать отношение автора (рассказчика, лирического героя) к характеризуемому предмету;
- совмещать все предыдущие функции в равных долях (в большинстве случаев употребления эпитета).

Сравнение – это художественный прием (троп), при котором образ создается посредством сравнения одного объекта с другим. Сравнение отличается от других художественных сопоставлений, например, уподоблений, тем, что всегда имеет строгий формальный признак: сравнительную конструкцию или оборот со сравнительными союзами как, будто, словно, точно, как будто и подобными.

Сравнение также играет в тексте определенные роли: иногда авторы используют так называемое развернутое сравнение, раскрывая различные признаки явления или передавая свое отношение к нескольким явлениям.

Олицетворение – художественный прием (троп), при котором неодушевленному предмету, явлению или понятию придаются человеческие свойства. Олицетворение может использоваться узко, в одной строке, в небольшом фрагменте, но может быть приемом, на котором построено все произведение.

Задача олицетворения – соотнести изображаемый предмет с человеком, сделать его ближе читателю, образно постичь внутреннюю сущность предмета, скрытую от повседневности. Олицетворение является одним из древнейших образных средств искусства.

Метафора (греч. *metaphora* – перенос) – это употребление слова, обозначающего какой-нибудь предмет (явление, действие, признак), для образного названия объекта, сходного с первым в чем-то. Это как бы «смещенное» переносное название предмета.

Метафора бывает не только одинокой: она может развиваться в тексте, образуя целые цепочки образных выражений, а во многих случаях охватывать, как бы пронизывать весь текст. Это развернутая, сложная метафора, цельный художественный образ. Обычное употребление слова благодаря его образному осмыслению становится основной разветвленной, многоплановой метафорой.

Метонимия (греч. *metonymia* – переименование) – это употребление слова, обозначающего какой-нибудь предмет, для образного названия другого предмета, связанного с первым по смежности, т. е. по местоположению, времени, причинно-следственным отношением. В отличие от метафоры метонимия не предполагает какого-либо сходства между обозначаемыми предметами, явлениями или признаками. Метонимия представляет собой как бы сжатое описание предмета, явления, события, при котором из содержания мысли художественно выделяется тот или иной характерный признак.

Синекдоха (греч. *synekdoche* – соотнесение) – разновидность метонимии, в основе которой лежит отношение части и целого. Иными словами, образный перенос названия связан здесь с количественными отношениями между обозначаемыми предметами.

Синекдоха выражает один из характерных в каком-нибудь отношении признаков предмета. Обозначается лишь часть предмета, а целое – подразумевается; другими словами: часть творчески дополняется до целого, целое как бы «додумывается», воспринимается на фоне какой-нибудь характерной детали.

Гипербола (*hyperbole* – преувеличение) – это образное словоупотребление, преувеличивающее какой-нибудь предмет, признак, качество или действие с целью усилить художественное впечатление.

Гипербола может представлять собой чисто количественное преувеличение.

Литота (греч. *litotes* – простота, малость, умеренность) – образное выражение, противоположное гиперболе. Это художественное преуменьшение величины, значения изображаемого, имеющее цель эмоционально воздействовать на читателя.

Творчество выдающихся лириков заставляет обратить внимание на такую особенность лирического образа, которую можно назвать музыкальностью.

Истинный поэт-лирик, как правило, воплощает в своих стихах такие мысли – переживания, которые «...ускользают от четких логических определений, требуя для своего выражения как словесных, так и музыкальных, звукомелодических средств» [2, с. 78].

Музыкальность, ритмичность и напевность лирической мысли являются показателями её повышенной эмоциональности и приподнятости над прозаической повседневностью. Отмечая особую напевность лирического стиха, М. А. Палкин напоминает, что «...в пределах конкретного лирического стихотворения эта напевность далека от монотонности и однообразия. Художественный ритм никогда не бывает абсолютно однообразным. В пределах единого ритмического движения поэты используют многообразные ритмические

варианты, то строго совпадающие с требованием избранного метра, то отходящие от него» [2, с. 238].

Таким образом, рассмотрев языковые средства, используемые в лирике, мы можем сделать следующий вывод: они очень разнообразны, необходимы, но не стоит забывать, что «Тропы, как и все в искусстве, могут и мешать и помогать раскрытию содержания. Вопрос в целесообразности, в чувстве меры», как верно заметил В.Ф. Огнев [1, с. 64].

Литература

1. Огнев В.Ф. Книга про стихи. Заметки, наблюдения, выводы. – М. «Сов. Писатель», 1963.
2. Палкин М.А. Лирика как искусство стихотворного слова. – Минск: Выш.шк., 1986. – 270 с.
3. Михайлов А.А. Азбука стиха. – М.: Мол. гвардия, 1982. – 319 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИК НЕТРАДИЦИОННОГО РИСОВАНИЯ

Луханина Полина Дмитриевна

воспитатель, МБДОУ детский сад № 123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Киракосян Катерина Эдвардовна

воспитатель, МБДОУ детский сад № 123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Кириченкова Анна Николаевна

воспитатель, МБДОУ детский сад № 123 «Тополёк»,
Россия, г. Старый Оскол

Ансимова Валентина Викторовна

воспитатель, МБДОУ детский сад № 123 «Тополёк»,
Россия, г. Старый Оскол

***Аннотация.** Данная статья призвана привлечь внимание к экологическому воспитанию дошкольников с применением нетрадиционных техник рисования, где в качестве инструментов применяется бросовый материал (пластиковые бутылки, различная пластиковая тара, картонные коробки и коробочки, крышки и пробки от бутылок, фантики от конфет, пузырчатая упаковочная пленка, тубы от бумажных полотенец, старые газеты и многое другое), многообразие которого в современном мире неизменно растет, увеличивая нагрузку на экологическую обстановку в мире.*

***Ключевые слова:** экологическое воспитание дошкольника, бросовый материал, ситуация успеха каждого ребенка, нетрадиционные техники рисования, мягкие навыки.*

Основы экологического образования входят в программы для детских дошкольных учреждений, начиная с 60-х годов прошлого века. Но если тогда основной упор делался на привитие детям элементарных основ экологической

грамотности, то сейчас – на формирование экологической культуры с самого раннего детства [2]. Задачи, поставленные ФАОП перед дошкольной педагогикой, нацелены на конечный результат – формирование целостной духовно-нравственной личности. Одной из важных сторон этого процесса является экологическое воспитание, которое может быть реализовано через такие виды деятельности как наблюдения, опыты, исследования, игры, художественно-эстетическая практика и другие виды деятельности. Изучая техники нетрадиционного рисования, в статье рассматривается деятельность художественно-эстетического направления.

Существует много техник нетрадиционного рисования, их необычность состоит в том, что они позволяют детям быстро достичь желаемого результата [1]. Таким образом, создается ситуация успеха каждого ребенка. Сталкиваясь с тем, что в традиционном рисовании не каждый взрослый способен изобразить тот или иной предмет, возможность применить данные нетрадиционные техники решает эту задачу для ребенка. В процессе рисования у дошкольника формируется наблюдательность, эстетическое восприятие, художественный вкус, творческие способности. Кроме того, рисование развивает мелкую моторику рук, воображение и формирует пространственное мышление. А применение нетрадиционных техник позволяет познакомить с разными материалами, подталкивая детей к творческим поискам, что, в свою очередь, увеличивает уверенность в своих силах и снимает детские страхи неудачи. Понятие «нетрадиционный» в данном контексте рассматривается как термин для описания использованных в процессе рисования инструментов, не относящихся к группе общепринятых, в данном случае, бросовый материал.

Наблюдая, с каким интересом дошкольники вовлекаются в процесс рисования с применением нетрадиционных техник, возникла идея привлечения внимания к вопросам экологии, где инструментами выступают непривычные, но доступные для каждого предметы, многие из которых обычно выбрасывают не задумываясь. В процессе исследования, у детей применялись несколько техник нетрадиционного рисования. Рассмотрим некоторые из них.

Рисование березовой роши с применением малярного скотча. На альбомный лист (ватман) наклеиваются полоски малярного (бумажного скотча) в произвольно-вертикальном порядке. Затем кистью небольшого размера наносится краска для создания пейзажа поверх наклеенных полосок малярного скотча, с чем легко справляется дошкольник. Практически сразу после нанесения скотч удаляется. Детям этот момент нравится особенно. В завершении остается нанести черные полоски на ствол берез фломастером или тонкой кисточкой с гуашью.

Рисование стаи птиц торцом полоски маленькой картонной коробки (от крема или зубной пасты, либо отрезанной полоски от коробок из тонкого картона большего размера). По сюжету «Лето, море, стая чаек в небе» дошкольнику нетрудно изобразить основной фон: море, небо, песок и солнце, а красиво, тонкой кистью изобразить стаю птиц уже сложнее. Данная техника позволяет сразу, не дожидаясь высыхания основного фона, красиво изобразить летящую стаю чаек в небе. Полоски длиной 5–8 см и шириной 3–4 см

складываются поперек пополам, открытые края полоски немного округляем и получившимся торцом окунаем в черную гуашь на 2–3 мм. Для удобства детей дошкольного возраста гуашь наливаем на любую пластиковую гладкую крышку (от сметаны, йогурта и пр.) подходящего размера. Развивая тему данной техники, моделирование из картонных полосок «инструментов» для рисования нашло свое отражение в одном из образовательных событий, где была создана групповая работа «Мой сад». Дошкольники рисовали цветы на клумбе (формат ватмана). Следует отметить, что в процессе рисования клумбы, некоторые дети проявили фантазию, отступив от предложенного формата данной техники, создав свою композицию.

Рисование куском поролоновой губки. Для коллективной работы «Наша берёза» на ватмане в центре «рисуем» ствол с помощью широкого малярного скотча по технике, описанной выше. Фон наносится широкой кистью. Затем удаляем скотч. Губкой для посуды, вырезанной ножницами в форме листа березы, дети набирают зеленую краску (гуашь) мягкой стороной губки-листка с пластиковой крышки одноразового контейнера подходящего размера и штампуют листву на крону березы. Рисование пузырчатой пленкой. «Пчелиные соты» как один из самых популярных примеров данной техники. Из пузырчатой пленки вырезается овальный или другой геометрической формы кусок пленки, на пузырчатые выступы которой толстой кистью наносится желтая гуашь. На альбомный лист отпечатывается трафарет «пчелиных сот». В данный сюжет можно добавить «пчел», которых ребенок печатает вокруг пчелиных сот подушечкой любого пальца, окунув его предварительно в желтую краску. После того как краска подсохнет, дорисовываем черным фломастером, линером или маркером полосы и крылья пчелам [4, с. 31].

Данные техники нетрадиционного рисования детям нравятся, так как в процессе создания своих работ дошкольники не испытывают особых проблем в исполнении, сокращается время получения продукта своей деятельности, а результат получается привлекательным, что приносит детям радость. Многие техники нетрадиционного рисования могут быть реализованы как часть мероприятий событийного формата образовательной деятельности дошкольников. Данный формат является сравнительно новым и одним из передовых в современной педагогике, эффективность которого доказана на практике.

Затрагивая тему экологического воспитания в старших и подготовительных группах, следует отметить актуальность таких видов деятельности, где активно реализуются творческие игры, направленные на развитие мягких навыков воображения и фантазии детей. Данная деятельность реализуется и в рамках экспериментального проекта «Три дня без игрушек», автор методики Ирина Емельянова [3, с. 64]. Детям предоставляются различные предметы, в том числе бросовый материал, для реализации в игре, рисовании, аппликации и других видах деятельности. Игрушки на этот временной промежуток исключаются (прячутся), и дети придумывают, мастерят и создают, при поддержке взрослых, игрушки и другие интересные предметы самостоятельно. Данный проект получил огромный отклик в педагогических кругах.

Возвращаясь к основной теме статьи, следует отметить, что в процессе нетрадиционного рисования дети внимательно изучают необычные «инструменты», предложенные им для реализации своих творческих идей. Узнаваемость и доступность этих материалов предполагает, что ребенок дошкольник понесет эти знания и умения домой.

Таким образом, знакомясь с экологическим поведением, у дошкольников с малых лет формируется экологическая культура будущей целостной духовно-нравственной личности.

Литература

1. Марейчева А. «Экологическое воспитание дошкольников в детском саду», 2017. [Электронный ресурс]: URL: <https://melkie.net/zanyatiya-s-detmi/ekologicheskoe-vozpitanie-v-detskomsadu.html> / (дата обращения: 02.10.2024).
2. Емельянова И.Е. «Три дня без игрушек», 2022. [Электронный ресурс]: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SwNaPnVAv-o> / (дата обращения: 31.09.2024).
3. Цветкова Т.В. «Нетрадиционное рисование с дошкольниками» / Т.В. Цветкова // Серия: Библиотека современного детского сада. – Издательство: Сфера, 2019. – С. 64.
4. Цыкунова Е.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду и их роль в развитии детей дошкольного возраста / Е.В. Цыкунова. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 3 (13). – С. 49-53. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/92/3251/> (дата обращения: 09.10.2024).

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА: ПОНЯТИЕ, ФУНКЦИИ, ФОРМЫ

Ростиславова Анастасия Ивановна

магистрантка, Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

Романюк Лариса Валерьевна

профессор, доктор педагогических наук,
Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

Мельникова Лилия Вячеславовна

заведующий учебной частью,
Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

Чецкий Алексей Борисович

преподаватель первой квалификационной категории,
Московский гуманитарный университет, Россия, г. Москва

***Аннотация.** Воспитательная работа является важным элементом в обучении, именно в данной связи крайне важно научное изучение ее фундаментальных основ.*

***Ключевые слова:** воспитание, работа, функция, форма.*

В нашем постперестроечном обществе снижение уровня воспитательной работы в образовательных организациях привело к пугающей невоспитанности молодого поколения.

По определению ряда ученых, воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности [5, 6].

В диссертационной работе Л. В. Романюк отмечено, что «Л. Н. Толстой трактует воспитание как способствование гармонии нравственных качеств, которые он считал врожденными. Свободу воспитанника он характеризует как свободу суждений, оценки, выбора поступков, творения добра для окружающих, право жить в мире, отсутствие принуждения в обучении, самостоятельность в познавательной деятельности в форме свободного творчества и сотрудничества со взрослым наставником».

В этой связи цель воспитательной работы на современном этапе связана с созданием условий для активной жизнедеятельности обучающихся, для гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения их потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Достижение поставленной цели возможно при условии успешного решения следующих задач:

- формирование мировоззрения и системы базовых ценностей личности;
- приобщение студенчества к общечеловеческим нормам морали, национальным устоям и академическим традициям, воспитание студентов в духе университетского корпоративизма и солидарности, профессиональной чести и научной этики;
- обеспечение развития личности и ее социально-психологической поддержки, формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Успешное решение поставленных задач позволяет обеспечить условия для становления и самореализации студента, будущего специалиста, обладающего мировоззренческим потенциалом, высокой культурой и гражданской ответственностью, владеющего способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству [1].

Необходимо выделить функции воспитательной работы:

Первая функция – организаторская. Любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи. В роли организатора может выступать как педагог, так и учащиеся. Организация дела отражает определенную логику действий, взаимодействия участников.

Существуют обобщенные методики организации различных форм воспитательной работы, которые стали традиционными и используются многими педагогами (беседы, коллективные творческие дела, конкурсы, инсценировки и т. д.).

Вторая функция – регулирующая. Использование той или иной формы позволяет регулировать как отношения между педагогами и учащимися, так и между детьми.

Третья функция – информативная. Реализация этой функции предполагает не только одностороннее сообщение учащимся той или иной суммы знаний, но и актуализацию имеющихся у них знаний, обращение к их опыту.

Форму воспитательной работы можно определить как регулирующий отношения педагогов и учащихся основной компонент организации педагогического процесса.

По количеству участников формы могут быть:

- индивидуальные (педагог–студент);
- групповые (педагог–группа студентов).

К групповым формам работы можно отнести творческие группы, органы самоуправления. В этих формах педагог проявляет себя как рядовой участник или как организатор. Главная задача педагога, с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой – создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива. Влияние педагогов в групповых формах направлено также на развитие гуманных взаимоотношений между студентами, формирование у них коммуникативных умений. В этой связи важным средством является пример демократичного, уважительного, тактичного отношения к детям самого педагога.

К групповым относят также парную работу учащихся.

Индивидуальная форма воспитательной работы. Она не предполагает непосредственного контакта с другими студентами и по своей сущности не что иное, как самостоятельное выполнение студентами одинаковых для всей группы заданий.

К индивидуальным формам работы относятся: беседа, консультация, обмен мнениями, выполнение совместного поручения, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи [4].

Воспитательную работу выделяют по следующим направлениям:

1. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся, включающее в себя историко-краеведческое, военно-патриотическое, социально-патриотическое, героико-патриотическое, спортивно-патриотическое воспитание:

- Патриотическое воспитание, направленное на формирование патриотизма как качества личности, проявляющегося в любви к своему Отечеству, готовности служить своей Родине. Патриотическое воспитание сопровождает процесс включения студентов в активный созидательный труд на благо своего а, города (села), Родины.

- Правовое воспитание, которое заключается в формировании у учащихся правовых знаний, ответственного отношения к соблюдению законов, единства правового сознания и поведения [3].

Основная задача государственной политики в области воспитания – это воспитать гражданина-патриота, одухотворенного идеалами добра и социальной справедливости. Воспитание уважения и преданности своей Родине, глубокое разъяснение понятия конституционного долга гражданина, сущности внутренней и внешней политики Российской Федерации – важнейшая цель воспитательной деятельности в современных условиях. Педагогам в процессе

гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи важно уметь расширить ее интересы, показать зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей, всей страны.

2. Духовно-нравственное воспитание студента, должно формировать у молодого поколения верное понимание этических ценностей, правильного видения основополагающей роли семьи в обществе, преданность идеалам добра, справедливости, милосердия и патриотизма.

Реализация духовно-нравственного воспитания возможна в аспектах:

- культурно-историческом (на основе примеров отечественной культуры);
- нравственно-этическом (в контексте нравственного учения о человеке, цели его жизни);
- этнокультурном (на национальных традициях и обычаях народа).

3. Современные информационные технологии и телекоммуникации значительно расширили возможности человека в его интеллектуальном, профессиональном и личностном развитии. Однако, став мощным средством познания, преобразования мира и самого человека, информационные технологии в то же время превратились для него в самую серьезную угрозу.

В настоящее время перед обществом стала проблема информационно-психологической безопасности. В этой связи одной из насущных задач современных педагогов становится защита психики молодежи путем формирования у нее информационной культуры.

4. Формирование здорового образа жизни учащихся, приобщение к массовым занятиям физкультурой и спортом. Сегодня национальным приоритетом является здоровый и образованный человек, поэтому наиболее актуальная из проблем воспитательной работы – проблема формирования здорового образа жизни учащихся.

В системе среднего профессионального образования необходимо пропагандировать здоровый образ жизни, так как многие студенты не умеют и не стремятся быть здоровыми. Меры, направленные на предупреждение употребления алкоголя, табака, наркотиков среди молодежи и пропаганду здорового образа, должны представлять собой не единичные мероприятия, а являться составной частью долгосрочных программ, направленных на формирование безопасного и ответственного поведения подрастающего поколения.

5. Экологическое воспитание является решающим фактором обеспечения экологической безопасности, укрепления здоровья людей. Наиболее эффективными формами и методами работы в сфере экологического воспитания являются следующие:

- исследовательская деятельность по изучению природы родного края;
- практическая деятельность по охране природы: участие в её благоустройстве.
- изучение истории и культуры родного края [4].

6. Профессиональное воспитание, такой вид воспитания способствует закреплению основ профессионально-технических, профессионально-

этических, профессионально-культурных знаний, навыков, умений; потребности трудиться; профессиональной ориентации студентов [6].

Таким образом, воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности.

Литература

1. Дробязько А.А. Воспитательная работа в вузах государственное регулирование и опыт организации / [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatel'naya-rabota-v-vuzah-gosudarstvennoe-regulirovanie-i-opyt-organizatsii>.
2. Романюк Л.В. Проблема гуманизма в русской педагогике второй половины XIX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Романюк Лариса Валерьевна. – Москва, 1997. – 140 с. – EDN NLIXXV.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Титова Е.В. Функции воспитательной работы. М.: Просвещение, 1993.
5. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15964140>.
6. <https://school180.edusite.ru/p16aa1.html>.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Саидаи Джалолудин

магистр,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

***Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос обучения лексике английского языка с использованием технических средств. Подчеркивается, что применение таких средств, как презентации, изображения, короткие видеоролики по темам уроков, песни с новым лексическим материалом, научные программы для расширения словарного запаса, а также короткометражные фильмы, является необходимым для эффективного усвоения нового словарного материала. Более того, регулярное использование технических средств при обучении лексике способствует значительному обогащению словарного запаса учащихся.*

***Ключевые слова:** словарный запас, английский язык, проектор, слайды, презентации, картинки, видео, техническое средство.*

Муқаддима

Нақши лексика дар азхудкунии забони хоричӣ мисли нақши грамматика муҳим аст. Маҳз лексика предмети бевоситаи фикронӣ буда, ба тамоми соҳаҳои ҳаёт дохил шуда, ба инъикоси на танҳо воқеияти реалӣ, балки воқеияти ҳаёли ҳама мерасонад. Дар фаъолияти зиндаи нутқӣ ҷанбаи лексикӣ ва грамматикӣ аз ҳам ҷудонашавандаанд: грамматика луғатро ба тартиб мебарорад, ки дар натиҷаи он воҳидҳои маъно – асоси ҳамагуна фаъолияти нутқ ба

вучуд меоянд. Донистани «калима» маънои донистани шакл, маъно ва истифодаи онро ифода мекунад. Оид ба шакли калимаҳо сухан ронда, мо шакли овозии онро дар назар дорем, ки бидуни он калимаро дуруст фаҳмидан ва худ ба таври зарурӣ баён намудан ғайриимкон аст. Инчунин шакли графикаи онро ба инобат гирифтани зарур аст, ки бидуни он калима ҳангоми хондан шинохта намешавад ва навиштан ҳам мумкин нест. Агар калима дар ташаккули шаклҳои грамматикӣ ягон вижагӣ дошта бошад, пас дар ин бора ба хонандагон дар марҳилаи шиносӣ хабар додан лозим аст, то дар истифодаи минбаъдаи ин калима ба хатоӣ роҳ надиҳад. Дар мавриди маъно бошад, дар забони англисӣ низ ба мисли дигар забонҳо, калимаҳо метавонанд якҷанд маъно дошта бошанд. Ба ғайр аз маънои калима, инчунин тобиши онро нишон додан лозим аст, яъне пайвандҳое ки ин калима ба миён меорад, пеш аз ҳама мазмуни иҷтимоии он, ки бо қорбурди калима алоқаманд аст. Маҳз дар ин марҳила ташаккули салоҳиятҳои иҷтимоию забонӣ ва иҷтимоию фарҳангӣ имконпазир аст.

Масалан, дар миёни бритониёӣҳо, чунин пайванди калимаҳо чун «13-ум, чумба» бо бадбахтӣ ва ноқомӣ алоқаманд аст. Ҳангоме ки сухан дар бораи қорбурди калима меравад мо на танҳо маънии онро дар назар дорем, балки дар дохили чумла истифодашавӣ ва идоракунии онро низ мефаҳмем. Барои мисол калимаи "to like" метавонад ҳам бо сохторҳои инфинитии "to like to do sth" ва ҳам бо сохтори герундий "to like do sth" истифода шавад, дар ҳоле ки синоними «to enjoy» танҳо бо герундий истифода мешавад.

Рогова Г.В. пеш аз азхуд кардани лексика вобаста ба намудҳои фаъолияти нутқи инкишофёфта вазифаҳои зеринро муайян мекунад.

Барои истифодаи калимаҳо дар намудҳои барқарорсозии фаъолияти нутқ зарур аст:

- калимаро дар хотира пайдо кардан, аз ин рӯ зарур аст аввал бояд дар хотира нигоҳ дошта шавад;
- талаффуз кардани он, ки азхудкунии шакли фонетикии онро дар назар дорад;
- ба эътибор гирифтани мувофиқат дар асоси маъноӣ ва меъёрҳои грамматикӣ;
- ворид намудани мувофиқат дар чумла ва матн.

Барои намудҳои ресептивии фаъолияти нутқӣ ба шумо лозим аст:

- пайванди тасвири графикӣ ё мутобиқ ба он навъи калима бо маънои лексикӣ;
- дар робита бо калимаҳои дигар муайян намудани шакли грамматикӣ калима, ки боиси дарки маъно мегардад.

Дар ҳама ҳолатҳо зарур аст, ки чанбаи луғавии навъҳои фаъолияти нутқӣ тарзе омӯхта шаванд, ки хонандагон шиддати вазифаи коммуникативиро пайваста эҳсос кунанд, яъне ки барои ифодаи фикр ба онҳо қадом калимаҳо лозиманд.

Чи дар муассисаҳои таҳсилоти олии касбӣ ва чи дар макотиби таҳсилоти миёнаи умумӣ ҳангоми таълими лексика истифода бурдани воситаҳои техникӣ зарур буда, дар хотир нигоҳ доштани маводи нави луғавӣ (презентатсияҳо,

расмҳо, видеоҳои кӯтоҳ дар мавзӯҳои дарс; сурудҳо бо истифода аз маводи нави лексикӣ; барномаҳои илмӣ, ки барои васеъ кардани захираи луғавӣ хизмат мекунад; филми хурд) зарур доништа мешавад.

Маҳз истифодаи тасвирҳо барои беҳтар дар хотир нигоҳ доштан хизмат мекунад, зеро беҳуда нагуфтаанд, ки: «Аз сад бор шумидан, як бор дидан беҳтар аст».

Имкониятҳои зерини воситаҳои техникӣ ва роҳҳои истифодаи онҳоро ҳангоми таълими лексикаи англисӣ метавон қайд кард:

- ҳангоми пешниҳоди маводи нави лексикӣ истифода намудан зарур аст, то визуализатсия дар якҷоягӣ бо маводи аудиоӣ барои беҳтар азхуд намудани мавод ва дар хотир нигоҳ доштан хизмат кунад;

- ҳангоми презентатсия воситаҳои техникиро бештар аз 15-20 дақиқа аз истифода набаред;

- агар имконпазир бошад, шумо метавонед видеоҳои кӯтоҳро барои маводи нави лексикӣ интихоб кунед (ташкили намоиши слайдҳо), ки метавонад дар бораи таърихи пайдоиши ягон калимаи ҷолиб ё мавзуи мушаххасе бошад (масалан, дар мавзуи Ҳеллоуин). Видео ё намоиши слайдҳо метавонад аз 10 то 15 дақиқа давом кунад;

- дар асоси барномаҳои компютери санҷишӣ ва бозӣ бо истифода аз имкониятҳои визуалӣ, шумо метавонед донишҳои андӯхтаро мустақам кунед; ҳангоми иҷрои супоришҳо воситаҳои техникӣ ба сифати таъминоти маълумотӣ ва иттилоотӣ хизмат карда метавонанд (луғатҳои автоматӣ, барномаҳои интихоби синонимҳо ва антонимҳо);

- шумо метавонед сурудҳои машҳури аудиоӣ ва инчунин клипҳои филмҳои кӯтоҳмуддати 30-45 дақиқаро истифода баред (беҳтараш филмҳо аз китобҳои пурфурӯши нависандагони шинохта, ба мисли «Шерлок Холмс» – и Артур Конан Дойл, «Бо шамол гузаштааст» аз ҷониби Маргарет Митчелл), инчунин видеофилмҳо дар бораи касбҳо ва мусоҳибаҳо барои васеъ кардани захираи луғавии донишҷӯён мусоидат мекунад;

- истифодаи зуд-зуд аз воситаҳои техникӣ таълим ба васеъ шудани базаи луғавии донишомӯзон мусоидат мекунад;

- шуморо зарур аст, ки ба таври тадриҷӣ ба маводҳои мураккабтар бо истифода аз воситаҳои техникӣ гузаред ва малакаҳои лексикӣ донишҷӯёнро инкишоф диҳед.

Ҳамин тавр, воситаҳои техникӣ барои фаҳмонидани луғат ё худ таълими он ҳамчун аёният худмат намуда, имконият фароҳам меоранд, донишҷӯён маънии калимаи навро хубтар дарк намоянд ва онро ба тезӣ аз ёд кунанд ва дар нутқашон истифода намоянд.

Адабиёт

1. Володарская Е.Б. Развитие переводческой компетенции посредством обучения переводу газетных заголовков // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013, № 6. – С. 171.

2. Колесова Е.М. Самостоятельная работа студентов языкового вуза по аудированию аутентичных информационных радиопередач // Педагогическое образование в России. 2015, №10. – С. 62-67.

3. Кротовская М.А. Использование аутентичных текстов газеты в процессе обучения английскому языку студентов управленческих специальностей // Материалы Афанасьевских чтений. 2017, №1 (18). – С. 33-38.

4. Положение о кредитной системе обучения в высших профессиональных учебных заведениях Республики Таджикистан (на тадж. языке). – Душанбе, 2017. – 34 с.

5. Рябова М.Э. Мультимедийные технологии в самостоятельной работе студентов при обучении иностранным языкам // Интеграция образования. 2008. №2. – С. 12-20.

6. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986. – 326 с.

ЧТО ТАКОЕ АУТОАГРЕССИЯ У ДЕТЕЙ И КАК БОРОТЬСЯ С НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ РЕБЕНКА?

Харламова Галина Борисовна

педагог-психолог, МБДОУ ДС № 44 «Золушка», Россия, г. Старый Оскол

***Аннотация.** Статья посвящена феномену аутоагрессии у детей, ее причинам, проявлениям и возможным способам коррекции. В работе приведены рекомендации для родителей по взаимодействию с ребенком в таких ситуациях, акцентируется важность обращения к психологу или психиатру.*

***Ключевые слова:** аутоагрессия, дети, семейные отношения, воспитание, психологическая помощь, самоповреждения, коррекционная работа, эмоции ребенка, арт-терапия, сказкотерапия.*

Всю жизнь ребенок активно растет, развивается, и как он чувствует себя в мире, в большинстве своем зависит от родителей.

В случае, когда ребенок ощущает себя зависимым и не способен навредить обидчикам, он обращает на себя испытывающую агрессию: начинает биться головой об стену, выдергивать волосы, царапать и кусать себя и т. д., такое поведение у ребенка называется *аутоагрессией*.

Аутоагрессия – это нарушение поведения и психического состояния, при котором наносится физический или психический вред самому себе под влиянием сильных негативных эмоций.

Она возникает на фоне трудностей адаптации ребенка к окружающей среде и социуму. У малыша это часто связано с нарушениями отношений в семье, отсутствием тепла и взаимопонимания [4].

К основным причинам аутоагрессии относятся следующие факторы:

- Наказания в раннем детстве. Но не сама жестокость наказаний, а причина подобного поведения. Она возникает из-за психотравмированных эффектов: озлобленности взрослых и яростного недоверия к детям. Больше всего детей пугают крики. Паническое настроение, страх ребенка может быть настолько сильным и непереносимым, что начинает сам себя наказывать, таким образом препятствуя реакции взрослого человека.

- Ощущение недостатка внимания. При постоянном занятии родителей и отсутствии интереса к положительным моментам жизни ребенка он

начинает попытки привлекать внимание посредством самоповреждений. Ребенок может бить себя в тот момент, когда испытывает чувство вины. Это дети, отличающиеся слабой нервной системой, выросшие в окружении родителей, которые вербально ограничивают детскую оппозицию. Такие родители часто ругают своих детей, навешивают ярлыки, называют обидными словами.

- Неадекватные и необъективные наказания. Когда взрослые несправедливы, ребенок в силу возраста не может им ничем ответить на оскорбления или физические наказания. Некоторые дети в этом случае также выплескивают эмоции на тех, кто слабее – младших братьев, сестер или животных. Другие начинают причинять вред себе как единственному объекту, на который можно выплеснуть обиду и гнев.

- Ребенок может бить себя, чтобы получить желаемое и почувствовать свое влияние. Дети манипулируют своими родителями по нескольким причинам: чтобы получить порцию любви и внимания, скрыть свои проделки, а также вызвать у родителей чувство вины и жалости к себе. Вычислить такого хитреца просто: как правило, ребенок в таких случаях наносит себе удары и наблюдает за реакцией мамы. Дети наносят себе повреждения непроизвольно, если взрослые жестко пресекают его агрессию по отношению к другим людям.

- Если родители страдают аутоагрессией, ребенок с большой вероятностью будет копировать поведение родных: отказываться от пищи, закрываться в своей комнате, предпочитая семейному общению одиночество, обзывать себя [2].

Что же в таких случаях делать родителям? Если вы заметили у ребенка проявления аутоагрессии, стоит обратиться к психологу или к психиатру. Не стоит этого стесняться. Решение вопроса не должно откладываться в долгий ящик, и чем раньше вы начнете действовать, тем легче будут пути разрешения.

А главная задача родителей – не «заражаться» эмоциями крохи. Чем спокойнее и увереннее взрослый, находящийся рядом, тем быстрее закончится приступ аутоагрессии:

1. Не ждите, пока малыш сам успокоится, – помогите ему. Переведите все в шутку. Пусть ребенок учится у вас находить позитивный выход из конфликтных ситуаций.

2. Не защищайте активно ребенка, кого малыш обижает. Сочувствие у ребенка это не пробудит, а только заставит думать, что вы против него. Если вы видите, что конфликт ребенка со сверстником зашел в тупик, подскажите конструктивное решение. Например, если дети не могут поделить конструктор, предложите устроить соревнование на самого доброго строителя.

3. Как только малыш начинает биться головой, колотить, царапать себя, выдергивать ресницы, обнимите его, поцелуйте и аккуратно удерживайте до тех пор, пока он не сменит гнев на милость. Родительская нежность всегда действует на ребенка как лучшее успокоительное. На физиологическом уровне это сопровождается выделением в мозге серотонина, который ослабляет действие адреналина.

4. Помогите ребенку направить агрессию не на себя, а в безопасное русло.

Для этих целей хорошо подойдет коррекционная работа с использованием средств песочной терапии, игровой терапии и арт-терапии или сказкотерапии. Кстати, термин сказкотерапия означает «лечение» сказкой. Она как метод психологической коррекции – одно из новшеств современной психологии. Сказкотерапия позволяет погрузить человека в сказочный мир, где он сможет на примере персонажей истории осознать свои собственные проблемы, увидеть себя под другим углом [1].

Когда пыл ребенка остыл, необходимо назвать его чувства: «я вижу, что ты злишься», «я понимаю, что ты обижен». После того как ребенок полностью успокоился, можно просто поговорить с ним о том, что с ним произошло, что можно было сделать по-другому. Главное – оставаться спокойными и доброжелательными к малышу, показать, что родители его любят и переживают о его состоянии и здоровье [3].

Если постоянно следовать этому алгоритму, то со временем ребенок научится самостоятельно находить адекватный способ разрядиться, а также сможет выражать свои чувства словами, а не актами самоповреждения. Ведь ребенок бьет себя и это поведение всего лишь верхушка айсберга, под которой находится глыба льда неосознаваемой психологической напряженности. И убрать эту напряженность возможно только совместными усилиями родителей, педагогов и самого ребенка.

Литература

1. Корниенко А.А. «Детская агрессия. Простые способы коррекции нежелательного поведения ребенка».
2. Алфимова М.В., Трубникова В.И. «Обзор современных исследований аутоагрессивного поведения».
3. Лукина А.В. «Методические рекомендации по вопросам профилактики аутоагрессивного поведения среди детей и подростков».
4. Малюшина Ю.А., Милюкова Е.В. «Профилактика и коррекция аутоагрессивного поведения».

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Холмуродова Гулноза Рустамджоновна

магистр,

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Аюбзода Манижа Зокир

к.п.н., доцент общеуниверситетской кафедры иностранных языков,
Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
Республика Таджикистан, г. Худжанд

Аннотация. В статье рассматриваются трудности в преподавании английских модальных глаголов на неязыковых факультетах.

Ключевые слова: преподавание английских модальных глаголов, неязыковые факультеты, учебный процесс.

Модальные глаголы – это одна из грамматических тем, в которой даже студенты отличники могут найти множество противоречий и недоумевать. Как их употреблять, почему к ним не применяются никакие правила, действующие для других глаголов? Всем известно, что модальные глаголы, например, *must* или *ought (to)*, не могут использоваться в прошедшем времени. Тем не менее есть примеры, такие как:

- *You must have been very busy yesterday evening, because I phoned you three times and you didn't pick up the phone.* / Шояд ту шони дирӯз хеле банд будӣ, зеро ман ба ту се маротиба занг задаму ту ҷавоб надодӣ.

- *The problem ought to have been resolved in a timely manner in accordance with the law.* / Муамморо мебоист саривақт, дар чаҳорҷӯбаи қонун ҳал кард.

Почему несмотря на такие правила употребления, есть и глаголы, тоже с модальным значением, такие как *need* (но и значение глаголов *want, know*, тоже характеризуется модальностью), и они принимают показатель *-s* в третьем лице ед.ч. и имеют формы прошедшего времени и причастия, могут употребляться в будущем времени с глаголом *will*.

Модальные глаголы всегда стоят в настоящем времени (даже в контексте будущего времени), однако некоторые из них могут принимать прошедшую форму: *can – could; may – might, must – had to*. В отрицательных и вопросительных предложениях модальные глаголы не употребляются со вспомогательными, за исключением *have to*.

В других случаях к ним относят очень небольшую группу собственно модальных глаголов. Но дают несколько типов значений. Это и долженствование, и вероятность действия, которое тоже может создать путаницу. В большом справочнике Quirk R., Greenbaum S., Leech Geoffrey, Jan Svartvik A. *Comprehensive Grammar of the English Language* модальные глаголы включаются в группу глаголов вспомогательных функций, и среди этих глаголов есть центральные модальные глаголы – как раз наша группа собственно модальных глаголов, маргинальные модальные глаголы (*need, dare, used to* и т.п.), модальные идиомы (*had better, would rather, be to, have to*),

А.И. Смирницкий выделял особую древнюю группу претерито-презентных глаголов в индоевропейском языке, которые входили в подобную группу в общегерманском языке и остались в современном английском языке как модальные глаголы:

Настоящее время	Прошедшее время
may	might
can	could
will	would
shall	should
must	-
ought	-

В германских языках претерито-презентные глаголы как будто застыли в какой-то форме прошедшего времени [6, с. 265-268].

В древнейший период существовало три основных способа выражения грамматических категорий в глаголе:

- 1) чередование гласных в корне;
- 2) суффикс основы и чередование в них;
- 3) окончания.

Например, прошедшее время так называемых неправильных глаголов образуется как раз с помощью чередования гласных в корне. В древнегерманских языках *-e* – характеризовало основу презенса; *o* – основу перфекта в ед.ч. Для основы перфекта множ. ч. была характерна нулевая огласовка. В германских языках это могло выражаться в том, гласного не было, то есть *-()*- или мог быть гласный *-u-*, *-i-*, который зачастую возникал рядом с сонорным согласным. Гласный *-i-* соответствует нулевой огласовке, то есть нулевой гласный [6, с.284]. Например, у глагола *must*, как мы видим, нулевая огласовка и соответствует тому, что нет гласного. Он похож на неправильные глаголы *cut* или *burst*, у которых как в презенсе, так и в претерите (то есть в настоящем и прошедшем времени) нулевая огласовка. Глагол *can* тоже нам напоминает претерит сильных глаголов. Сравните наше *begin-began- begun или shrink – shrank – shrunk*. Форма *can* по огласовке соответствует формам *began* или *shrank*.

В древнем английском использовали глагол *durran – You dear not speak to me like that!* В современном английском языке такой глагол есть, но он не является собственно модальным, так как у него могут быть все формы. Например: *He doesn't dare face him*. Или: *If the marquis were here, he wouldn't have dared*.

Основные модальные глаголы, которые мы сталкиваемся в современном английском языке *may, must, can, will, shall, would, should, ought to*. Остальные глаголы и выражения с модальным значением, такие как *need, have to, be able to, be to, be obliged to* – не входят в эту группу, так как они не восходят к претерито-презентным глаголам, у них есть и формы прошедшего времени. И у них будет отдельная форма единственного числа, 3 л. презенса. (*He needs, He has to, he is able to*) Они могут употребляться в будущем времени с глаголом *will*. Но модальное значение у них у всех, конечно же, есть.

В работе со студентами нужно уточнять, что имеется в виду под модальным значением глагола, так как термин «модальность» используется и в психологии, и в философии, и даже в биологии и программировании. В лат. слово *modalis* означает «модальный» или есть еще лат. *modus* – «мера, способ». Модальность как семантическая категория, выражает отношение говорящего к содержанию его высказывания, целевую установку речи, отношение содержания высказывания к действительности. То есть все значения «должен, хочу, умею, знаю», и т.д. – модальные.

Тем не менее модальные глаголы могут выражать не только модальные значения. Например: *It's 6 o'clock. He must be going home now. / Соат аллакай б бегоҳ. Вай шояд аллакай ба хона баргаиштааст. You can't have eaten all these cakes. There were too many. / Наход ту ҳамаи шириниҳоро хӯрда бошӣ? Онҳо зиёд буданд? It will take me no more than 2 hours. / Ин танҳо 2 соат вақти маро мегирад.*

Здесь глагол *will* используется просто как вспомогательный, выражающий будущее время. Когда-то в незапамятные времена, *will* сохранял свое первоначальное значение – «хотеть, изъявлять волю» возможно, фраза *I will do this* значила: «Я хочу это сделать».

В приведенных ниже примерах реализуются не модальные значения:

He could have been at home at this time yesterday. I just didn't phone him. / Шояд вай дирӯз дар хона буд. Ман ба вай занг назадам. It can't have taken him more than half an hour. / Ба ин як соат вайт сарф карданаиш мумкин набуд. (невероятно, чтобы это у него заняло больше получаса.) She must have done badly. That's why she never spoke about it. / Шояд вай аз ӯҳдаи ин кор надаромада бошад. Барои ҳамин чизе намегуфт. She may have/ might have spoken to her parents about our school trip. / Шояд ӯ ба волидайнаш дар бораи сайёҳати мо гуфта бошад.

Значения модальных глаголов в этих случаях можно обобщить как вероятностные. Значит, если в модальных глаголах реализуются их модальные значения, то прошедшее время либо отсутствует *must* -, либо образуется с помощью чередования гласных в корне и суффикса основы – *may – might, can – could*.

Подводя итог скажем, что модальные глаголы составляют особую группу глаголов, которые восходят к индоевропейским претерито-презентным глаголам, и, как правило, имеют параллели во многих индоевропейских языках. Кроме собственно модальных глаголов есть большая группа глаголов с модальным значением, эквивалентов модальных глаголов. Модальное значение указывает не на действие, а на какое-то более или менее длительное состояние – «человек в состоянии знания, умения, долженствования». Модальный глагол с перфектным инфинитивом употребляется в вероятностном значении «скорее всего, возможно, вряд ли». Но модальные глаголы со значением «следовало бы» – *should, ought to* – могут использоваться в этом значении с перфектным инфинитивом для обозначения прошлого действия.

Таким образом, целесообразно объяснять обучающимся понятие модальности при объяснении модальных глаголов и отделять случаи, когда модальные глаголы выражают разные значения – вероятностные, модальные, выступают в качестве вспомогательных глаголов для выражения будущего времени. Удобно бывает прибегать в объяснениях к истории языка и этимологии, так как обучающиеся гораздо лучше знакомы с фактами своего языка и могут найти схожие элементы и даже правила в родном языке.

Литература

1. Английский язык для гуманитариев: Учебник / Под ред. М.В. Золотовой, И.А. Горшеневой. М.: Юнити, 2016. 368 с.
2. Бархударов Л.С. Грамматика английского языка. М., 1960. 425 с.
3. Забони адабии ҳозираи тоҷик (ЗАХТ). Лексикология, фонетика ва морфология. Қ. 1. Душанбе: Ирфон, 1983. 450 с.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1991. 278 с.
5. Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык. М, 1998. 319 с.

Подписано в печать 16.12.2024. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,14. Тираж 500 экз. Заказ № 118
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 40
ООО «АПНИ», 308023, г. Белгород, пр-кт Богдана Хмельницкого, 135