

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ХУДЖАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
АКАДЕМИКА БАБАДЖАНА ГАФУРОВА»**

БОЙТЕМИРОВ РУСТАМЖОН МАВЛЯНКУЛОВИЧ

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ШКОЛ С ТАДЖИКСКИМ
ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ НА КОММУНИКАТИВНО-
КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ**

Специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, начальное общее образование)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
профессор Негматов С.Э.

Душанбе 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические основы развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы на коммуникативно-компетентностной основе	18
1.1. Научные основы коммуникативно-компетентностного подхода при обучении русскому языку в начальных классах с таджикским языком преподавания.....	18
1.2. Методические основы процесса порождения речи учащихся 2-4 классов таджикской школы по русскому языку на начальном этапе формирования речевой деятельности.....	39
1.3 Этапы формирования речевого высказывания и формы речи при обучении русскому языку в начальных классах таджикской школы.....	59
1.4. Речевое действие как единица обучения при коммуникативно-компетентностном подходе при изучении русского языка в начальных классах таджикской школы.....	76
Выводы по первой главе.....	91
Глава 2. Методические основы развития речи учащихся-таджиков при обучении русскому языку в начальных классах (2-4 классы)	98
2.1. Основы развития русской речи учащихся 2-4 классов с родным (таджикским) языком обучения на коммуникативно-компетентностной основе.....	98
2.2. Уровни развития русской речи учащихся начальных классов школ с таджикским языком обучения.....	118
2.3. Система коммуникативных упражнений в развитии русской речи учащихся 2-4 классов школ с таджикским языком обучения.....	125
2.4. Подтверждение эффективности предлагаемой системы работы по развитию русской речи учащихся начальных классов таджикской школы...	146
Выводы по второй главе.....	168
Заключение	177
Литература	187

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования

Коммуникативно-компетентностный подход в обучении русскому языку на современном этапе развития методики преподавания русского языка в образовательных учреждениях Республики Таджикистан становится ведущим направлением в формировании продуктивного таджикско-русского двуязычия. Научно организованное обучение русской речи в начальных классах таджикской школы является надежной основой для решения главной задачи – развития русской речи и активизации речевой деятельности учащихся, их участия в полноценном речевом общении в пределах требований государственного стандарта и программы по русскому языку во 2-4 классах.

Коммуникативный принцип и коммуникативная цель обучения русскому языку как неродному в начальных классах (2-4) требует применение принципиально нового подхода - компетентностного, который способствует обучению речевому общению, иначе говоря, развитию русской речи учащихся – носителей таджикского языка. По сути, речь идет о принципах и методах обучения речевому общению, направленному «на овладение средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими и др.) и деятельностью общения (умением слушать, говорить, читать, писать, переводить иноязычные тексты) на разных этапах овладения языком» [187, стр. 7].

Разработка методических основ развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы на коммуникативно-компетентностной основе в настоящее время становится важнейшей предпосылкой успешного вхождения детей – носителей родного языка в русскую коммуникативную учебную среду. Решение этой задачи просматривается через увеличения объема речевого общения обучающихся средствами русского языка, преимущественно, в устной форме речи. Последнее – основная форма общения детей - таджиков на русском языке как неродном с возможностью использования опыта овладения устной разговорной речью на родном языке.

Развитие русской речи учащихся начальных классов таджикской школы большая и сложная работа в области обучения русскому языку как неродному в контексте разработки научно-обоснованной методической системы. Методическая система находит свою реализацию в обучении всем видам речевой деятельности (РД) – слушанию, говорению, чтению и письму. Все эти компоненты как общеречевые умения и навыки составляют основную часть содержания обучения русскому языку во 2-4 классах.

Процесс развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы не может быть организован без использования целого комплекса языковых знаков и элементов – звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний и предложений. Все названные элементы, составляя языковую систему, функционируют в русской речи учащихся в строгом соответствии с правилами и нормами русского языка. Правильное составление предложений, употребление слов и словосочетаний, правильное произнесение звуков и звукосочетаний – фундамент при построении речевого высказывания средствами изучаемого русского языка.

Систематическая работа над отработкой языковых правил и закономерностей в построении русской речи детей - нерусских требует неукоснительного соблюдения норм правильного говорения на русском языке. Для соблюдения и реализации правил и закономерностей речевого высказывания от учащихся требуются знания о лингвистической системе русского языка (фонетической, грамматической, лексической). Полноценные знания и умения учащихся в области артикуляции звуков, произнесения и употребления слов, соединения слов в словосочетании и предложении, связи предложений в тексте обеспечивают порождение речевого их продукта. Более того, комплекс необходимых знаний - важный этап формирования речи на русском языке с учетом его типологического строя, профилактики и предупреждения интерференции на уровне изучаемого и родного языков.

В настоящем исследовании в соответствии с коммуникативной целью изучения русского языка в начальных классах основное внимание

сосредоточено на диалектическое единство речевой деятельности и речевого общения (РО). Простыми словами это можно выразить следующим образом: речевая деятельность, осуществляющаяся для общения и протекающая в общении. В этом смысле отмеченное единство РД и РО становится основным катализатором развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы. Это так называемая коммуникативно-компетентностная речевая деятельность учащихся в начальных классах.

В диссертации при организации учебного процесса особое внимание уделено развитию устной речи обучающихся на ситуативной основе как объективный фактор порождения речи на русском языке. Такой подход дал возможность приблизить обучение русскому языку в начальных классах к условиям естественного общения. Все указанные составные части содержания развития русской речи учащихся-таджиков дают возможность установить основные направления работы в коммуникативно-компетентностном подходе обучения русскому языку, определить их значимость и соотношение в учебном процессе.

Такое положение дел объективно поставил задачу разработки методических основ развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы с позиции продвижения авторской концепции о целесообразности изучения русского языка на коммуникативно-компетентностной основе.

Степень разработанности проблемы

Известно, что феномен речевой деятельности, определение ее как важного инструмента общечеловеческой деятельности в коммуникативном контексте была подробно описана в известных трудах русского ученого-психолога Л.С.Выготского. Полноценная методика обучения русскому языку как неродному/иностранному обязательно строится на базе основных компонентов речевой деятельности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, А.Н.Щукин, Е.И.Пассов, Е.Н.Кузовлева и мн. др.). Как важный компонент речевой

деятельности ученые рассматривают также понятие «речевое поведение», которое получило известное развитие в американской методической мысли (Л.Блумфилд, Б.Скиннер, Ч.Осгуд и др.)

В русской методической науке основные положения развития русской речи как нерусского исследованы в многочисленных трудах исследователей как с точки зрения приёмов и способов обучения, так и психологии усвоения языка как средства общения (Митрофанова О.Д., Маркова А.К., Леонтьев А.А., Парыгин Б.Д., Брудный А.А., Кисилева Л.А. и мн. др.). Проблему взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и лингвокоммуникативных аспектов речевого общения встречаем в работах Г.В.Колшанского и Ж.А.Короткевич. И.А.Зимняя в своих изысканиях раскрывает природу речевого механизма в схеме порождения речи при изучении неродного/иностранного языка, уделяя особое внимание формированию ключевых компетенций как результативной и многоцелевой основы компетентностного подхода в многоязычном образовании. В трудах И.А.Зимняя также рассмотрены приоритетные направления компетентностного подхода, его место в системе современных подходов к проблемам языкового образования, природа речевого механизма в схеме порождения речи при изучении неродного/иностранного языка.

Н.И.Гез посвящает свои исследования разработке системы упражнений и последовательности развития речевых умений и навыков обучающихся, обращая особое внимание коммуникативной направленности обучения русскому языку нерусским. Объектом специального исследования Н.И.Жинкина стало рассмотрение психологических основ развития речи. Многочисленные проблемы обучения и развития устной речи на лексико-семантическом и грамматическом уровне стали объектом пристального внимания ученых (М.Н.Вяжютнев, А.Ф.Бойцова, И.В.Баранников, В.А.Бухбиндер, И.Л.Бим, А.П.Величук, А.В.Величко, В.А.Мерзлякова, А.К.Маркова, Л.А.Киселева, А.А.Леонтьев), отметившие коммуникативную

цель в обучении русскому/иностранному языку в целях формирования речевой деятельности обучающихся в образовательных учреждениях.

При этом исследователи рассматривают основополагающие критерии коммуникативной активности обучаемых, выражающихся в таких речевых способностях, как сознательное восприятие звучащей речи (аудирование (слушание-понимание), грамотно и стройно выразить собственные мысли с учетом ситуаций и условий речевого общения на изучаемом неродном/иностранном языке.

Изучению методических основ обучения русской речи на коммуникативной основе посвящены многочисленные исследования, в которых рассмотрены принципы обучения речевому общению, проблемы отбора словарных единиц, языковых средств и текстов, системы заданий в целях овладения всеми компонентами речевой деятельности (Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров, М.Н.Вяжучнев, А.А.Леонтьев, О.Д.Митрофанова, А.Н.Щукин, Е.И.Мотина и др.).

В частности, исследователями С.Г.Борзенко и Е.И.Гейченко исследованы методические аспекты развития коммуникативных навыков и умений обучающихся на ситуативно обусловленной основе с разработкой научно-обоснованного отбора речевых средств по русскому языку как иностранному.

Теоретические основы формирования речевой деятельности исследованы в трудах известных советских и русских ученых И.М.Берман, Н.И. Жинкина, И.А. Зимняя, С.Д. Кацнельсона, З.И.Клычковой, Б.А.Лapidус, А.А.Леонтьева, И.В.Рахманова, С.К.Фоломкиной, Р.М.Фрумкиной, В.С.Цейтлин и др. Проблемы развития русской речи в условиях двуязычного и иноязычного образования рассмотрены в трудах Г.А.Анисимова, Г.Г.Буржунова, А.Н.Баскакова, Е.М., Е.И.Пассова, Е.М.Верещагина, В.Д.Виноградова, Н.Х.Дмитриева, Г.А.Китайгородской, Е.И.Пассова, Г.В.Роговой, Л.В.Щербы, М.Лутфуллоева, Ф. Шарифзода,

И.Х.Каримовой, Т.В.Гусейновой, С.Э.Негматова, У.Р.Юлдашева, Г.М.Ходжиматовой, Рузиевой Л.Т. и др.

Следует отметить, что в Таджикистане постсоветский период стал новым этапом в разработке методических основ и принципов обучения русскому языку как неродному в образовательных учреждениях страны. Как яркое свидетельство начала нового этапа в развитии методической мысли в Республике Таджикистан можно назвать вклад ученых-методистов И.Х.Каримовой, Т.В.Гусейновой, С.Э.Негматова, Г.М.Ходжиматовой, Л.Т.Рузиевой, Е.А.Кондрашовой, А.И.Королевой, Н.М. Мукимовой, У.Р.Юлдашева, Г.Б.Мухаметова, Р.М.Юнусовой по различным аспектам преподавания и изучения русского языка в образовательных учреждениях страны.

В частности, профессор Российско-Таджикского (славянского) университета Т.В.Гусейнова в учебном пособии «Методика начального обучения русскому языку как неродному» (2022 г.) подробно описывает современные лингводидактические основы преподавания русского языка в начальных классах средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. В данном пособии дан подробный анализ учебников русского языка для начальных классов, предложены методические рекомендации для будущих учителей в области преподавания русского языка как неродного. Отдельно исследована проблема формирования коммуникативной компетенции младших школьников, обучение видам и компонентам речевой деятельности [45].

Ряд диссертационных работ посвящены обучению русской речи и ведущим компонентам речевой деятельности, в том числе, чтению и пониманию литературы по специальности (Д.Р.Таджимуратов, Е.В. Кондрашова), изучению русского языка в общеобразовательных учреждениях на интегрированной и лингвострановедческой основе (М.М.Товбаева, Т.М.Ашурова), формированию речевой деятельности на базе прецедентных текстов и письменной научной речи (Л.Т.Рузиева, Т.С.Алиева, У.Р.Юлдашев),

развитию письменной научной речи (Т.С.Алиева, У.Р. Юлдошев), развитию монологической речи (Т.А.Тагиева, Ф.М. Файзуллоева) и мн. др.

В диссертационной работе Газиевой Хамиды - «Формирование коммуникативно-речевой культуры в процессе профессионального становления будущих педагогов» нашло свое применение идея о компетентностном подходе в условиях развития коммуникативно-лингвокультурной компетенции будущего учителя русского языка.

Раджабова Наима в своей диссертационной работе «Педагогические условия развития коммуникативной компетенции студентов в процессе презентации творческих проектов» успешно апробировала модель по развитию коммуникативной компетенции на базе проектной работы обучающихся по русскому языку.

Сайфуллоев Хайрулло Габдуллаевич посвятил свою докторскую диссертацию проблемам формирования лингвосоциокультурной компетенции студентов в полиэтнических группах педагогических вузов Республики Таджикистан. Автор доказал преимущество коммуникативно-компетентностной модели в практике изучения иностранного языка.

В диссертационной работе Чи Вен Юан «Основы развития речевой деятельности студентов-китайцев в системе обучения русскому речевому общению», выполненной на базе Таджикского национального университета, речь идет о создании методической системы обучения речевому общению китайских студентов, обучающихся в вузах Республики Таджикистан, на начальном этапе преподавания русского языка.

Таким образом, научно-методические основы развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы на коммуникативно-компетентностной основе с одной стороны, и недостаточная разработанность методической системы проблемы, с другой стороны, обусловили выбор темы настоящего исследования.

Предмет исследования - развитие русской речи учащихся начальных классов (2-4) школ с таджикским языком обучения на коммуникативно-

компетентностной основе с опорой на ведущие компоненты речевой деятельности (слушание – понимание – говорение).

Объект исследования – учащиеся начальных классов (2-4) школ с таджикским языком обучения при обучении русскому языку на коммуникативно-компетентностной основе.

Целью диссертационной работы является разработка методических основ развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы на коммуникативно-компетентностной основе на уроках русского языка.

Поставленная в исследовании цель требует решения следующих **задач**:

- разработать методические основы развития русской речи учащихся 2-4 классов школ с таджикским языком обучения с рациональным использованием ведущих компонентов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);

- выявить механизмы коммуникативно-компетентностного подхода при обучении и развитии русской речи учащихся начальных классов с таджикским языком преподавания на уроках русского языка;

- обосновать природу и закономерности порождения речи учащихся 2-4 классов таджикской школы по русскому языку на начальном этапе формирования речевой деятельности;

- определить этапы формирования речевого высказывания и формы речи при обучении русскому языку в начальных классах таджикской школы;

- доказать феномен речевого действия в качестве продуктивной единицы при коммуникативно-компетентностном подходе при изучении русского языка в начальных классах таджикской школы;

- обосновать уровни развития русской речи учащихся 2-4 классов, а также разработать систему коммуникативных заданий и упражнений в целях выработки умений и навыков слушания, понимания и говорения;

- путем обучающего эксперимента подтвердить эффективность системы работы по развитию русской речи учащихся начальных классов таджикской школы на коммуникативно-компетентностной основе.

Гипотеза исследования: развитие русской речи учащихся начальных классов таджикской школы будет эффективным и желаемым, **если:**

- в учебном процессе языковая подготовка и развитие речевой способности учащихся 2-4 классов с таджикским языком обучения рассматривается на коммуникативно-компетентностной основе;

- отработка методических приёмов будет направлена на формирование и развитие восприятия речи на слух детей – носителей таджикского языка;

- на уроках русского языка будут обеспечены возможности аутентичной и осмысленной речевой коммуникации обучающихся на ситуативной основе.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем представлена научно-обоснованная и экспериментально проверенная система обучения и развития русской речи учащихся таджикской школы на коммуникативно-компетентностной основе. В том числе:

- разработаны методические основы развития русской речи учащихся начальных классов в контексте формирования навыков речевого общения средствами русского языка на основе продуктивного использования компонентов речевой деятельности: «слушания - понимания – говорения» (обеспечение коммуникативно-компетентностного направления изучения русского языка в школах с таджикским языком преподавания);

- доказан постепенный и органичный переход от выработки элементарных навыков общения на базе фонетического и лексико-грамматического материала к систематическому изучению русского языка на коммуникативно-компетентностной основе;

- выявлено, что в качестве основного связующего стержня учебно-языкового материала служат лексические темы и речевые ситуации, которые охватывают различные учебно-жизненные стороны деятельности школьников, содействуют тщательному отбору соответствующих текстов для чтения и обсуждения на уроке русского языка во 2-4 классах;

- предложена и апробирована идея о том, что органическое объединение всего комплекса материалов на уроках способствует взаимосвязанному

развитию всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);

- рассмотрена концепция коммуникативно-компетентного подхода с теоретической точки зрения, подразумевающая осмысления методологического аспекта обучения и целесообразного построения учебного процесса в качестве модели продуктивной речевой коммуникации учащихся начальных классов таджикской школы.

Теоретическая ценность исследования состоит в том, что в нем «коммуникативная компетентность» представлена как методическая основа развития русской речи учащихся начальных классов, достижение обучающимися коммуникативно-компетентного уровня формирования навыков речевого общения с окружающими на основе учебного языкового материала, предложенного программой во 2-4 классах таджикской школы. В том числе, отмечено, что коммуникативная ценность урока является важным мериллом для успешного решения задач развития речевой деятельности учащихся начальных классов по русскому языку.

Доказана, что для развития русской речи учащихся-таджиков в начальной школе большую роль играет работа в направлении накопления словарного запаса учащихся (работа над словом), соединения слов в структуре словосочетания и предложения (работа над словосочетанием и предложением), развитие связной речи учащихся 2-4 классов на текстовой основе и заданий и упражнений ситуативной обусловленности. В исследовании рассмотрен «принцип методики развития речи» – правила и требования, по которым идет реализация поставленной цели, ориентирующая на то, как следует поступать при решении задачи по развитию русской речи учащихся-таджиков, способствуя нормальному и естественному его течению.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы, полученные в ходе проведенной научной работы, могут быть использованы на уроках русского языка в начальных классах таджикской школы как обоснованная система развития русской речи учащихся 2-4

классов. Материалы диссертации могут послужить теоретической базой для составления учебно-методических пособий по развитию речевого общения, системы заданий и упражнений по активизации речевой деятельности учащихся – носителей родного языка на ситуативной основе.

В ходе исследования в целях решения поставленных задач мы руководствовались следующими **методами** работы:

- **теоретический** (индукция, дедукция, анализ и синтез, измерение, сравнение, обобщение);

- **аналитический** (методический, педагогический, психолингвистический, психологический);

- **проектировочный** (прогнозирование, моделирование);

- **эмпирический** (опрос, собеседование, сбор и накопление данных, экспериментальная работа (констатирующий и обучающий), беседы с учителями русского языка в начальных классах таджикской школы).

Методологической основой исследования являются фундаментальные труды отечественных и русских ученых-методистов и специалистов в области преподавания русского языка как неродного/иностранного в современных условиях коммуниктивно-компетентностного подхода в обучении русскому языку в образовательных учреждениях Таджикистана, законодательные акты Республики Таджикистан в области полилингвального и поликультурного образования; системного и личностно-деятельностного подхода к овладению русским языком как языком межнационального общения. Исследование проводилось на основе концепций целостного и компетентностного подхода к развитию русской речи учащихся начальных классов в условиях межкультурной коммуникации. Методологию настоящего исследования составили методические, педагогические, лингвистические, психологические, культурологические труды, посвященные изучению, анализу и обобщению методических и психолингвистических основ развития речевой деятельности учащихся средствами русского языка.

Опытно-экспериментальной базой исследования были избраны базовые школы факультета русской филологии Худжандского государственного университета им. акад. Б.Гафурова, где ежегодно два раза студенты – будущие учителя русского языка и литературы проходят педагогическую практику (ООУ г. Худжанда, Бободжон Гафуровского и Джаббор Расуловского районов Согдийской области Республики Таджикистан). В течении всего периода проведения настоящего исследования с учителями русского языка в начальных классах был налажен тесный контакт по апробации и получению достоверных результатов по итогам обучающего эксперимента.

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2019-2020 гг.) была изучена научно-методическая литература в области преподавания русского языка как неродного/иностранного по теме диссертации, выработана основная методическая линия по формированию и развитию русской речи учащихся начальных классов таджикской школы на ситуативной основе, учета функционального единства языковых средств речевой деятельности (фонетика, лексика, грамматика). На данном этапе были изучены концептуальные положения теории речевой деятельности учащихся – носителей таджикского языка, интегрированная характеристика компонентов РД (аудирование, говорение), ознакомление с практикой применения коммуникативно-компетентностного подхода при обучении русскому языку на рече-ситуативной основе.

На втором этапе (2021-2022 гг.) на основе наблюдений, многочисленных бесед с учителями были выявлены трудности, возникающие при изучении русского языка и развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы в связи с лингвистическими особенностями русского языка, его отличия от родного языка обучающихся. Проводились мероприятия по диагностике уровня владения русской речью учащимися 2-4 классов путем анкетирования, наблюдения, бесед с учителями, выявления

основных причин порождения языковой и речевой интерференции (контрольно-проверочные работы, устные ответы учащихся и пр.).

На третьем этапе (2023-2024 гг. - первая половина календарного года) осуществлялась экспериментальная проверка разработанной методической системы развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы для подтверждения ее эффективности. Проводилась обработка, систематизация, анализ и обобщение полученных результатов, коррекция ряда положений и методов обучения и развития речевой деятельности учащихся-носителей таджикского языка, оформление диссертационной работы.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Основная цель обучения русскому языку в начальных классах таджикской школы подразумевает собой развитие русской речи субъектов образования. Это формирование навыков речевого общения средствами русского языка на базе приоритетных компонентов речевой деятельности обучающихся (аудирование (слушание-понимание), говорение, чтение, письмо). То есть структура начального обучения обусловлена коммуникативной направленностью изучения русского языка в школах с таджикским языком преподавания.

2. Развитие речевых навыков учащихся в целях свободного общения в объеме программного материала представляет собой сложный психический процесс. Сам ход осуществления речевого общения требует обеспечения тесной связи между всеми анализаторами: слуховым (участники коммуникации слышат друг друга); речеслуховым (каждый участник коммуникативного акта слышит самого себя); речедвигательным (каждый имеет возможность и способность говорить); зрительным (участники коммуникативного процесса видят движение губ, мимику, жесты) и пр.

3. Задача языковой подготовки и развитие русской речи учащихся 2-4 классов с таджикским языком обучения рассматривается на коммуникативно-компетентностной основе, требующая исследования соответствующих проблем и вопросов на функционально-прикладном уровне. В частности, как

и каким образом учащиеся должны изучать русский язык для его использования на коммуникативно-компетентностной основе; как обеспечить на уроках возможность аутентичной и осмысленной речевой коммуникации; какова должна быть качественная составляющая речевых умений и навыков учащихся, обеспечивающих свободное порождение речи на изучаемом языке; как добиться качественного обеспечения учебного процесса в контексте овладения русским языком как языком межнационального и межкультурного общения на коммуникативно-компетентностной основе.

4. Компетентностно-коммуникативный подход обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков для осуществления продуктивной речевой деятельности учащихся начальных классов средствами русского языка. Методика преподавания русского языка традиционно ориентировалась вокруг формирования общеизвестного стандарта ЗУН (знание, умение, навык). Ныне большой размах получил «компетентностный подход». Если ЗУН ограничивается рамками предметных умений и навыков, то второй – компетентностный подход делает акцент на применение знаний и умений в учебных и жизненных ситуациях.

5. Методическим условием развития русской речи учащихся начальных классов в таджикской школе является умелое использование текстов на тематической основе. В ходе знакомства с учебными текстами учащиеся одновременно обогащают словарный запас, заучивают простые речевые конструкции. Уровень усвоения русского языка в начальных классах зависит от многих обстоятельств: предварительной языковой подготовки учащихся в дошкольных учреждениях, от индивидуальной особенностей и способностей детей, уровня использования русского языка в семейной обстановке, степени отношения и обучения в школе.

Обоснованность и достоверность основных положений, результатов и выводов исследования обеспечиваются опорой на ведущие профессионально-педагогические и психолого-педагогические концепции, использованием научно-методической литературы по теме исследования, адекватностью

используемых методов целям и задачам исследования, опытно-экспериментальной проверкой основных положений и выводов диссертации, внедрением результатов исследования в реальную практику обучения русскому языку в начальных классах таджикской школы, количественным и качественным анализом результатов, использованием статистических методов обработки данных.

Апробация работы. Основные результаты исследования докладывались на научно-практических конференциях (международных, республиканских), посвященных проблемам методики преподавания русского языка в начальных классах таджикской школы, реализации принципа методики развития русской речи, коммуникативного принципа обучения русскому языку (2015-2024 годы), а также в опубликованных автором научно-методических статей, методических рекомендаций и разработок по русскому языку. Об этом свидетельствует перечень публикаций автора, размещенной в автореферате диссертации.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЫ НА КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

1.1. Научные основы коммуникативно-компетентностного подхода при обучении русскому языку в начальных классах с таджикским языком преподавания

Основная цель обучения русскому языку в образовательных учреждениях Таджикистана с родным (таджикским) языком обучения, в том числе, в начальных классах (2-4) направлена на развитие русской речи учащихся на основе важных компонентов речевой деятельности (аудирование (слушание-понимание), говорение, чтение и письмо). Реализация данной методической концепции во многом определяется умелой организацией учебного процесса на речевой основе, которая в качестве коммуникативно-компетентностного подхода становится ведущим фактором качественного обучения русскому языку на современном полилингвальном и поликультурном пространстве Республики Таджикистан.

Современное методическое направление обучения русскому языку как неродному/иностранному требует осмысленного и сознательного действия со стороны как обучаемого, так и обучающихся. Компетентность учителя русского языка положительно сказывается на компетентностном отношении учащихся особенно начального центра обучения. Многие дети в школу приходят после определенной языковой подготовки (как на уровне родного языка, так и русского языка как неродного) с определенным словарным запасом, фонетическими и грамматическими умениями и навыками.

В начальных классах, где дети уже имеют определенные элементарные знания и навыки в области словоупотребления и связной речи, работа учителя проходит в условиях менее напряженного обучения. Она будет продолжена на базе имеющихся у учащихся знаний и дальнейшего освоения правил и закономерностей коммуникативного построения учебного процесса. Развитие

русской речи обучающихся на уроках русского языка строится на основе фонетического, лексического и грамматического уровней изучаемого языка с учетом реальных языковых особенностей родного языка детей, которые призваны предупредить возникающие межъязыковую и межкультурную интерференцию.

Данная постановка вопроса предполагает решения конкретных коммуникативно-компетентностных целей и задач, способствующих, как уже было сказано, развитию речевых умений и навыков учащихся. Это, в свою очередь, ставит перед нами задачи по исследованию вопросов, связанных как с особенностями порождения речи на изучаемом языке, так и методических основ разработки процесса овладения русским языком на коммуникативно-компетентностной основе.

Современная многоязычная ситуация и установка по совершенствованию преподавания и изучения русского языка в образовательных учреждениях в условиях нынешних социально-культурных перемен в Республике Таджикистан требует разработки новых подходов и методов обучения русскому языку в целях реализации основных направлений Государственной программы по преподаванию и изучению русского языка на период до 2030 года. Это известное и принятое Постановление Правительства Республики Таджикистан обязывает специалистов, исследователей и методистов республики направить все усилия в поддержку и реализации данной программы с акцентом развития полноценного иноязычного образования.

Русский язык в Таджикистане имеют особый статус, он приоритетен в образовательном пространстве, является языком межнационального общения, служит лингвистическим мостиком для современной молодежи, которые по завершению учебы в школе, продолжают образование в вузах Таджикистана и за его пределами (в России и других стран постсоветского пространства). Сохранение и популяризация русского языка в образовательной площадке страны предполагает создание прочных условий и успешных предпосылок для

продуктивного функционирования русского языка и развития национально-русского и многоязычия.

Очевидно, что начальный этап обучения русскому языку в современном общеобразовательном учреждении является важным периодом для языкового становления учащихся. На этом этапе начинается закладка прочного фундамента для приобретения энциклопедических знаний учащимися, выработка соответствующих умений и навыков для вхождения в коммуникативное пространство. Большие задачи стоят также перед учителем русского языка, работающему в условиях формирующего таджикско-русского двуязычия. Это необходимые и прочные фундаментальные знания в области современного русского языка, отточенное педагогическое мастерство, умение выбирать и применять эффективные методы и приемы обучения.

С другой стороны, и учащимся следует проявлять максимум усилий и любознательности, интерес к изучению русского языка, являющимся ныне основным средством для осуществления межкультурного диалога. К сожалению, школьная практика преподавания и изучения русского языка свидетельствует о том, что реализация программных установок в продуктивном развитии таджикско-русского двуязычия желает оставлять лучшего. Уроки русского языка в школах часто проходят скучно и для участников образовательного процесса представляют собой «мешок скучных орфографических и грамматических правил».

Отрадно, что в 2024 году по инициативе Основоположника национального единства и мира, Лидера нации, Президента Республики Таджикистан, уважаемого Эмомали Рахмона было дано поручение о подготовке новых, современных учебников русского языка для всех школ республики (как для школ с родным (таджикским, так и русским языком обучения). При поддержке двух президентов, в том числе, Президента Российской Федерации В.В.Путина, привлечения к этому важному мероприятию специалистов – методистов двух стран в мае текущего года (2024 г.) была завершена работа, а издание «Просвещение» (Российская

Федерация) издало учебники русского языка для 1-11 классов с русским языком обучения и 2-11 классов с таджикским языком обучения. Учебники подготовлены на основе коммуникативно-компетентного подхода и отвечают современным требованиям полноценного языкового образования.

Настоящее исследование ставит перед собой задачу языковой подготовки и развития речевой способности учащихся 2-4 классов с таджикским языком обучения на продуктивно-речевом уровне. Для решения этой важной задачи возникла потребность для исследования соответствующих проблем и вопросов на серьезном функционально-прикладном уровне. В частности:

- как и каким образом учащиеся 2-4 классов должны изучать русский язык для его использования на коммуникативно-компетентном уровне и способности;

- как обеспечить на уроках русского языка возможности аутентичной и осмысленной речевой коммуникации;

- какова должна быть качественная составляющая речевых умений и навыков учащихся, обеспечивающих свободное порождение речи на изучаемом языке с целью активизации субъектов учебной деятельности в межкультурной коммуникации;

- как добиться качественного обеспечения учебного процесса в контексте овладения русским языком как языком межнационального и межкультурного общения на коммуникативно-компетентной основе.

Задачи, безусловно, не простые, а они исходят из положения важности изучения языков в целях общения и эффективной коммуникации. Главной целью является формирование лингво-коммуникативной компетенции школьников средствами русского языка с учетом особенностей родного языка обучающихся в режиме продуктивной речевой деятельности.

В настоящей диссертации идея (концепция) коммуникативно-компетентного подхода рассматривается нами как с теоретического, так и эмпирического (технологического) аспекта. С теоретической точки зрения

коммуникативная компетентность учащихся – носителей таджикского языка подразумевает собой осмысления методологического аспекта обучения и требует целесообразного с методической точки зрения построения учебного процесса как модель продуктивной речевой коммуникации. Не забудем, что коммуникативное обучение строится на сознательной основе, на базе деятельностного и компетентностного подхода, где основной величиной является механизм осуществления общения.

Данная постановка вопроса ставит задачи раскрытия сущности, структуры, движущих сил обучения, которые, в свою очередь, определяют и очерчивают «взаимные связи его компонентов, особенности функционирования и развития процесса в целом и деятельности его субъектов (педагога и учащихся)» [55, стр. 31]. Это уже путь к выходу на другой уровень, который дает возможность познать законы и закономерности учебного процесса.

В современном Таджикистане характер продуктивной двуязычной личности современного школьника – носителя родного языка не может быть представлена без осуществления качественного образования. Педагогическое сообщество республики, педагогический персонал образовательных учреждений в качестве основы формирования коммуникативной деятельности субъектов обучения ставят на первый ряд решение задач по развитию их речевых способностей. Сама жизнь, межкультурная среда, а также реальные социально-экономические условия рынка труда требуют высокого уровня двуязычной и полилингвальной подготовленности выпускника школы, основы которой закладываются в начальных классах.

В этой связи одной из важнейших задач качественного иноязычного образования (в нашем случае – обучение русскому языку как неродному в начальных классах общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан) является реализация принципа коммуникативности и компетентностного подхода в обучении с усилением практических компонентов усвоения языка и применения сознательно-практического

метода. Такая линия организации учебного процесса находится на прямой связи с успешными действиями по реализации практической, образовательной и воспитательной цели обучения русскому языку в начальных классах школ с таджикским языком обучения.

Испокон веков люди привержены к изучению разных языков в целях удовлетворения своих личностных и общественных потребностей на коммуникативной основе (общения). Коммуникация представляется в разных формах и видах – полная, частичная, целевая (чтение иноязычного текста и его перевод). Однако развитие речи обучающихся не может быть достигнуто без научения говорению на изучаемом языке, без практики речевого общения на каждом занятии или уроке.

Сегодня уже недостаточно быть знатоком лишь одного (родного) языка. Эту идею нужно пропагандировать в школе начиная уже с начальных классов. Отрадно, что в Таджикистане русский язык является обязательным учебным предметом и изучается во всех общеобразовательных учреждениях со 2 класса по 11-й. Акцент делается в пользу полноценного развития речевого общения детей – носителей таджикского языка на русском языке, где в качестве системообразующих элементов выступают фонетические, грамматические, лексические средства русского языка, непосредственно участвующие в формировании коммуникации, с включением таких важных компонентов речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письмо. Более того, все это сопровождается с приобщением учащихся к русской культуре с конечной целью формирования коммуникативной компетенции в контексте современной концепции межкультурного диалога.

В настоящем исследовании компетентностно-коммуникативный подход обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков для осуществления продуктивной речевой деятельности учащихся начальных классов средствами русского языка. Раньше методика преподавания русского языка в национальной школе ориентировалась вокруг формирования общеизвестного образовательного стандарта ЗУН (знание, умение, навык).

Ныне с большим размахом двигается вперед «машина» образования под названием и девизом «компетентностный подход». Эти два понятия весьма близки друг другу, но если первый ограничивается рамками предметных умений и навыков, то второй делает акцент на применение знаний и умений в учебных и жизненных ситуациях.

До сих пор во многих общеобразовательных учреждениях страны, в том числе, в начальных классах мы наблюдаем применение грамматико-переводного метода в учебном процессе, который тормозит развитие речевой деятельности учащихся, так как он лишь позволяет читать готовые тексты, изучать грамматику русского языка, при этом, не направляя усилия педагога на практическое овладение русской речью. Такой подход к обучению русскому языку приведет лишь к заучиванию алгоритмов спряжения, склонения, поверхностного анализа текста, но не умению выражать собственные мысли с использованием полученных теоретических знаний.

Между прочим, сама методика преподавания русского и иностранного языков всегда находилась в режиме поиска эффективных путей обучения. Мы помним достижения ученых в области структурной лингвистики, которая давала возможность методистам использовать на занятиях русского и иностранного языков выполнения различных, в основном, устных упражнений «по моделям». К такому подходу методисты пришли еще в 60-е годы прошлого столетия.

«Вопрос о выборе методов проведения учебных занятий – каждодневный, практический. В его решении преподавателю необходимо проявить максимум самостоятельности, ибо никаких «программных указаний» по данному вопросу давать «сверху» нецелесообразно. Слишком разнообразны конкретные ситуации обучения» [55, стр. 68]. Несомненно, данная точка зрения имеет под собой логическое обоснование, так как оптимальный выбор наиболее рационального метода и приёмов обучения, в том числе, русскому языку в начальных классах школ с таджикским языком

преподавания ставит задачи невероятной сложности и закономерности, направленные на достижение основной цели.

Мы солидарны с учеными (М.И.Махмутов, М.М.Левина, Т.И.Шамова), которые видят в самом определении метода бинарный подход. Это так называемый двойственный подход для утверждения формулы единства методов преподавания и методов учения. Однако в этом определении есть и другая сторона проблемы: речь идет о его некоей степени абстрактности, ибо «оно дает понятие только об общей модели деятельности: педагог рассказывает – учащийся слушает, осмысливает, запоминает (объяснение); педагог задает вопросы – ученики отвечают (беседа). Данный подход не раскрывает характер деятельности, способа руководства, а главное – характера процессов овладения знаниями и развития» [55, стр.68].

Многие методисты рекомендуют обучение речи по модели, однако она не принесла ожидаемых результатов. Выучив предложенные модели, ученики не могли овладеть устойчивыми коммуникативными навыками, не могли свободно выражать собственные мысли в условиях различных ситуаций общения. Несмотря на то, что была видимость некоторых навыков говорения, учащиеся могли на уровне автоматизации использовать ту или иную «модель» в речи, но усвоенные модели не позволили им выходить за определенные рамки и в результате происходило неосознанное выполнение заданий, упражнений и речевого действия.

Например, учитель предлагает учащимся составить предложение, используя слово «сказка». Ученики по модели составляют предложение «Саид читает сказку». Затем в эту же схему учитель просит вводить слово «текст». Тут же автоматически следует предложение: «Саид читает текст». Если даже учитель предложит учащимся известное слово «песня», они запросто составляют предложение: «Саид читает песню». В практике работы учителей русского языка в начальных классах модельный подход не выдержал критики, хотя и требовалась кропотливая работа по дифференциации различных моделей.

В 60-70-е годы прошлого столетия постепенно приходило осознание качественного подхода - направить обучение на развитие коммуникативных умений и навыков учащихся. Согласно коммуникативному подходу, основная цель обучения русскому языку строилась с учетом активизации речевой деятельности (РД) обучающихся по ее основным компонентам: аудирования, говорения, чтения и письма.

Как видно, обучение русскому языку была ориентирована на практическое овладения данным языком как средством общения. Речевое общение было воспринято не только как конечная цель обучения, но и как средство достижения поставленной цели. Однако, в этой связи возникла небольшая проблема относительно точной дефиниции понятий «речевая деятельность» и «речевое общение». Эти две понятия не только близки по своему смыслу, но и в определенной степени различаются друг от друга, но это различие чисто символическое, так как с позиции лингводидактики они воспринимаются как синонимические понятия.

В методике преподавания русского языка как неродного/иностранного помимо понятий «речевая деятельность» и «речевое общение» широкое применение имеет термин «коммуникация». В этой связи стало весьма обиходным употребление таких выражений, как «коммуникативный», «коммуникационный», «коммуникативность», «коммуникативно-ориентированный» и т.п. По мнению известного ученого-методиста А.Н.Щукина, «коммуникативность есть врожденная или приобретенная способность, умение передавать свои мысли так, они были правильно поняты другими участниками общения. Такое понимание коммуникативности определяет значение ключевых для современной лингводидактики терминов: *коммуникативная компетенция* в качестве содержательного компонента обучения языку в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых учащимися в ходе занятий, и *коммуникативная компетентность* как способность пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в процессе речевого общения» [187, стр. 6].

В настоящем исследовании преимущественное использование будет иметь выражение «коммуникативная компетентность», так как речь идет о научно-методических основах развития речи учащихся начальных классов с таджикским языком обучения на коммуникативно-компетентностной основе. Последнее характеризуется как достижение обучающимися коммуникативно-компетентностного уровня формирования опыта речевого общения с окружающими в мере выработанных навыков и умений на русском языке.

Параллельно коммуникативно-компетентностному подходу стали развиваться такие науки, как психо- и социалингвистика, которые помогли более глубоко рассмотреть процессы, связанные с порождением речи и овладением языком. Понять, что представляет собой речь и как формируются внутренний процесс мышления, позволяют труды известных русских ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А.Леонтьева, И.А.Зимняя, Е.И.Пассова, Н.И.Формановской и др.

Коммуникативно-компетентностный подход, будучи новым направлением в сторону личностно-деятельностного обучения неродному/иностранному языку, находит признание в сообществе ученых и практиков по причине возможного его применения с традиционной методикой (ЗУН), ее положительной трансформацией с современными видениями теории и практики обучения. Здесь трудно заметить какие-то кардинальные отличия, так как навыки – это уже компетентность обучающихся. Суть данного подхода заключается в использовании русского языка в различных жизненных ситуациях общения, для удовлетворения общественно-личностных, а также познавательных потребностей.

С учётом требований данного подхода изданы новые учебники русского языка для всех классов школ с таджикским языком обучения, в частности, для 2-4 классов, целью которых является активизация продуктивной учебной деятельности учащихся на основе методически обоснованных текстов, а также упражнений, заданий, стимулирующих детей – носителей родного языка на

изучение русского языка, овладение коммуникативными навыками и умениями с определенными компетентными качествами.

Новые учебники дают возможность учителям развить коммуникативные способности учащихся с параллельным процессом формирования лингвистической компетенции учащихся. Учебники располагают материалами, направленными на овладение языковой, коммуникативной, лингвокультурологической и информационной компетенцией учащимися – носителями таджикского языка. Такой подход создает необходимые условия для совершенствования когнитивно-мыслительной и речевой деятельности обучающихся, формирования метапредметных умений и способов в учебном процессе.

Хочется отметить дидактический материал учебников для начальных классов, который представлен на широкой культурно-исторической базе, что создает необходимые предпосылки для включения учащихся в культурно-языковое пространство, российской и общечеловеческой культуры, освоению государственного языка Российской Федерации как языка межнационального общения народов России и Республики Таджикистан.

Учебники ориентированы на реализацию системного подхода к изучению русского языка с включением в нем заданий разного типа и рубрик: «Этот интересно», «Проектные задания», «Проверь себя», содействующие формированию у учащихся прочных знаний о языке, мотивации к изучению русского языка в школьных условиях.

Учебники содержат достаточно много полезной учебной информации (включена информация по соответствующим разделам русского языка), которые преподносятся в своеобразной дидактической и методической форме, доступной для учащихся, выступают надежным средством обучения, с помощью которого осуществляется учебный процесс. Авторами проделана большая работа для оказания помощи учащимся успешно адаптироваться в режим активной речевой деятельности.

Материалы учебников имеют воспитательную ценность, направлены на формирование таких качеств, как вежливость, аккуратность, ответственность, толерантность, солидарность, речевой этикет, уважение, достоинство, взаимопонимание.

На уроках русского языка учителям представлена большая возможность работать над развитием устной речи учащихся, проводя различные игры, составляя диалоги по предложенным ситуациям, читая и анализируя тексты. Определенное место отводится письменным формам работы с целью совершенствования лингвистических знаний учащихся начальных классов.

В ходе проведенного исследования мы старались не выходить за рамки существующих требований учебной программы касательно формирования коммуникативной компетенции учащихся 2-4 классов. Однако, нельзя допускать неверное понимание сути и природы самого общения в контексте удовлетворения коммуникативных потребностей отдельно взятого учебника. А.А.Леонтьев отмечает: «Оказалось нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникативность стала трактоваться недопустимо упрощенно» [99, стр. 27].

Как уже было сказано, учащиеся, составляя, например, диалоги или мини-тексты по образцу привыкают к такой работе, что не дает возможности ученикам самостоятельно и творчески подойти к тому или иному вопросу. Такая работа в принципе очень проста и не мотивирует учащихся к получению как лингвистических знаний, так и коммуникативных навыков и умений. И как следствие, мы получаем учащихся, которые совершают очень много ошибок в речевой деятельности.

Исследования отечественных ученых-методистов по изучению основ коммуникативно-компетентного подхода при обучении русскому языку в начальных классах школ с таджикским языком преподавания на сегодня все ещё далеки от конкретных методических указаний для эффективной реализации данного подхода. До сих пор нет четкого определения содержания

коммуникативной компетенции, единицы обучения, речевых упражнений, хотя в трудах таких ученых, как И.Х.Каримовой, Т.В.Гусейновой, С.Э.Негматова, Г.М.Ходжиматовой, У.Р.Юлдошева, М.М.Товбаевой и др. прослеживается разработанная научно-методическая база обучения русскому языку на коммуникативно-компетентностной основе.

Несомненно, ожидается научно обоснованное подтверждение и путь соединения лингвистической и коммуникативной компетенции. Еще много лет тому назад американский ученый Д.Х.Хаймс, предложив понятие «коммуникативная компетенция», отмечал, что пока еще нет лингвистической теории, которой могла бы использоваться методика преподавания иностранного языка.

Сложившаяся образовательная иноязычная ситуация часто становится причиной отсутствия научно обоснованной системы упражнений, способствующей планомерной речевой деятельности учащихся начальных классов с целью формирования их продуктивной русской речи. По этому поводу исследователи отмечают следующее: «Наблюдаемое в практике преподавания отсутствие такой системы, замечают преподаватели, отрицательно сказывается на результате обучения, что ведет к неправильному пониманию и теоретическому истолкованию процесса обучения» [165. стр. 33].

Говоря о системе коммуникативных упражнений по русскому языку для начальных классов школ с таджикским языком обучения можно сослаться на высказывания А.А.Леонтьева: «Пока что у нас есть различные типологии упражнений, но даже в одном учебнике они, как правило, не образуют единой системы» [98, стр.20].

Такое положение дел констатирует преимущество разработки научно-методических основ развития русской речи учащихся начальных классов с родным языком обучения на коммуникативно-компетентностной основе. Возникла необходимость в более четком определении коммуникативных потребностей и возможностей учащихся на базе разнообразной речевой

ситуации и сферы межкультурного общения. Несомненно, приоритетным направлением обучения русскому языку в начальных классах стала более глубокое изучение процесса взаимосвязанного формирования лингвистической и коммуникативной компетенций на основе имеющихся методических концепций. А лингвистика всегда готова прийти на помощь методике в целях обеспечения функциональной грамотности обучающихся в контексте изложения мысли на русском языке в правильной грамматической форме.

Чуть выше мы затронули в общей системе обучения русскому языку в начальных классах школ с родным языком преподавания коммуникативно-компетентностного подхода, который в известной степени интегрируется с сознательным принципом (сознательное усвоение языкового материала). В этом плане хотелось бы отметить приоритетные связи данного подхода с основными задачами и целями обучения русскому языку на базе существующих приоритетных компонентов РД (аудирование (слушание-понимание), говорение, чтение, письмо).

Задача учителя русского языка в начальных классах таджикской школы заключается в формировании коммуникативно-речевых умений и навыков, которые способствуют обеспечению коммуникативных потребностей и интенций обучающихся. Говоря по-другому, следует согласиться с утверждением о том, что развитие способностей учащихся в общении средствами изучаемого языка является основой учебно-воспитательного процесса, основным рычагом его осуществления. По сути, речевое общение воспринимается как практическая деятельность, направленная на достижение субъектами образования коммуникативной цели.

Несомненно, нельзя пройти мимо образовательной цели обучения русскому языку в начальных классах, где использование знаний об изучаемом языке служит для повышения мировоззрения и общекультурного кругозора учащихся, достижения общечеловеческих ценностей и взглядов. В этом плане многое могут достичь учителя через ознакомления учащихся с текстами

познавательного-страноведческого содержания на базе научно-обоснованного их отбора.

Коммуникативно-компетентностный подход в обучении русскому языку в начальных классах вносит существенный вклад в реализации воспитательных задач, стоящих перед педагогическим персоналом с учетом особенностей преподавания на первоначальном концентре изучения данного предмета в общеобразовательных учреждениях страны. Данная точка зрения сопрягается с тем, что на уроках русского языка учителя приоритет отдают формированию личности учащихся, воспитанию у них позитивного мотива, толерантных взглядов и этикетных убеждений, социокультурной активности, воспитывать детей в духе единения, взаимопонимания с представителями разных наций и народностей, проживающих в Таджикистане, дружбы между странами и народами.

Образование по русскому языку в начальной школе (2-4 классы) важным принципом считает взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Понятие «виды речевой деятельности» впервые было введено в методике академиком Л.В.Щербой с основными его компонентами, как аудирование, говорение, чтение и письмо. Это так называемые основные виды речевой деятельности, а аудирование и говорение подразумевают собой «устную речь» обучающихся. По мнению ученого, невозможно обучать говорению не обучая аудированию, то есть пониманию речи собеседника (коммуниканта) на слух, методически и практически бессмысленно.

Наблюдения над практикой преподавания русского языка в начальных классах таджикской школы показывает, что многие учителя плохо ориентируются вокруг методических терминов и термино-толкований, к числу которых относится аудирование (слушание). «Аудирование (слушать) есть процесс смыслового восприятия звучащей речи. С помощью этого термина подчеркивается психологическая сложность восприятия речи на слух, включающего не только слушание, т.е. приём информации, но и слышание – понимание смысла высказывания» [187, 329].

В методике преподавания русского языка как иностранного обычно выделяется два вида речи: рецептивная и продуктивная. Если аудирование и чтение относятся к рецептивному виду речи, то говорение и письмо – к продуктивной речи. Если аудирование и говорение относятся к устной речи, то чтение и письмо – к письменной речи. Такое разделение отнюдь не означает первостепенность или второстепенность того или иного вида речи, так как все четыре компонента речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в обучении занимают одинаковое место.

Уже в начальном концентре обучения (2-4 классы) на уроках русского языка работа ведется по всем направлениям и компонентам формирования речевой деятельности учащихся. «В реальном общении виды речевой деятельности никогда не встречаются в изолированном виде. Нельзя уметь говорить, не умея слушать. Слушая, или отвечают (говорение), или записывают (письменная речь). Смотря телевизор, одновременно и слушают речь диктора (аудирование), и читают титры (чтение) и т.д. В процессе обучения очень трудно сразу предусмотреть все эти связи и комбинации, и наиболее целесообразный путь – обучать сначала навыкам и умениям в рамках основных видов речевой деятельности и лишь затем «комбинировать» их в зависимости от конкретной задачи. Поэтому виды речевой деятельности – не только содержание обучения, но и – в известном смысле – его средство» [117, стр.25].

Учащимся начальных классов - носителям таджикского языка по известным причинам (родной язык относится к типу аналитических языков, где отсутствуют типичные в русском языке флективно-синтетические структурные компоненты) трудно адаптироваться в специфические условия выражения грамматических форм с огромными формами словоизменения и словоупотребления, правильного использования в потоке речевого высказывания, строить правильные предложения, соединяя их в целостные фразы и конструкции. Здесь следует отметить, что для учащихся начальных

классов процесс овладения русским языком происходит не только в урочно-классном режиме, но и в ходе внеклассных мероприятий.

Несомненно, основная часть работы по формированию лингво-коммуникативных навыков по русскому языку происходит только в ходе урока, где основными приёмами обучения являются различные виды заданий и упражнений коммуникативного содержания. Следовательно, первостепенной задачей методики преподавания русского языка в начальных классах таджикской школы является разработка системы коммуникативных и ситуативных заданий и упражнений по развитию речи на компетентной основе.

Учитывая, что урок является основным компонентом учебного процесса по русскому языку в начальных классах таджикской школы, необходимо соблюдать требования к нему с учетом современных тенденций лингводидактики. Задавая вопрос о требованиях к уроку, мы отчетливо должны представить его системные составляющие. В первую очередь, речь идет о целенаправленности урока русского языка с учетом контактирования двух разных языков со своими структурными особенностями и качественными характеристиками.

Важным составляющим требованием к уроку является активность учащихся с ярко выраженными индивидуальными и коллективными формами обучения русскому языку в начальных классах с обязательным контролем и оценкой с исчерпывающим ее аргументированием. Во всех этих показателях следует ожидать воспитывающий аспект урока, в котором важную роль играет сам учитель русского языка. По сути, мы подразумеваем под этой постановкой вопроса воспитывающую функцию самой личности учителя.

В начальных классах в преподавании русского языка мы ориентируем учителя на чисто речевые уроки с конкретной целью: формирование навыков и умений в том или ином виде речевой деятельности. Например, во 2 классе преимущественно используются аудирование (слушание) и говорение (понимание). На 3-4 классах мы рекомендуем речевые комбинированные

уроки, суть которых сообщение языковых знаний и введение языкового материала (словарные единицы, грамматические формы, типовые фразы и речевые конструкции) с выработкой соответствующих навыков и умений их использования в русской речи.

Суммируя все это, можно отметить, что процесс формирования навыков и умений по всем компонентам речевой деятельности стоит вокруг существующих ее столпов: аудирование, говорение, чтение и письмо. Каждый урок должен подчиняться соблюдению этих требований, представлять собой не изолированный подход, а сознательно-практический метод в общей системе обучения русскому языку в начальных классах таджикской школы. Каждый урок должен становиться определенным этапом в формировании речевых навыков и умений на конкретном языковом материале.

Начальный этап обучения русскому языку как неродному в таджикской школе от более старшего центра его обучения отличается тем, что в нем учитель ставит перед собой четкие и конечные цели. Например, строя обучение в русле осуществления продуктивного речевого действия (говорение), учитель в соответствии с программной установкой обращает внимание на следующие параметры: в каких сферах общения и на какие темы должны уметь говорить учащиеся, каким должен быть их словарный запас, каковой должна быть скорость говорения на русском языке. Или в плане обучения аудированию тексты какого характера и уровня, какого объема учащиеся должны понимать и т.п.

Сказанное означает правильное понимание учителем основных правил организации учебного процесса с точки зрения цели каждого урока и его конкретных задач. То есть цели и задачи урока обусловлены комплексным подходом учителя к его организации. Педагог никогда не делит уроки чисто над обучением аудированию или говорению, чтению или письму. Как было отмечено выше, каждый урок – определенный этап в формировании речевых навыков и умений средствами русского языка на определенном языковом материале.

«Чтобы урок был эффективным, педагог должен находить способы постоянного разрешения его ведущих противоречий. От степени полноты, исчерпанности разрешения противоречий зависит гармоничность урока, всей системы уроков, а в конечном счете, эффективности обучения» [55, стр.136]. Говоря о противоречиях, мы имеем в виду его наличие между реальным объемом изучаемого языкового материала, времени, отводимым для его усвоения. Многое зависит также от того, на каком уроке касательно того или иного учебного материала следует остановиться подробно или повторно той или иной теме, отдать ей больше количество времени с учетом как сложности изучаемого материала, так и особенностей родного языка учащихся.

Настоящее исследование подтвердило, что коммуникативная ценность урока является важным мерилom для успешного решения задач развития речевой деятельности учащихся начальных классов по русскому языку. Учитель, готовящийся к каждому уроку, должен отчетливо представить, чему он научит именно на данном уроке, где ему следует больше остановиться в контексте развития речи учащихся. Каково пропорциональное деление времени на каждый компонент речевой деятельности, как он должен контролировать уровень восприятия учащимися озвученной информации (фонетического, лексического, грамматического) материала. Помимо языкового аспекта обучения, учитель должен сосредоточиться на содержательную сторону урока.

Например, в учебнике русского языка для 4 класса школ с таджикским языком обучения дан текст «Играем на музыкальных инструментах»:

«В одном городе жил оркестр. Оркестр - это много музыкальных инструментов. Там были скрипка, виолончель, большой и громкий барабан, гитара и пианино. Хорошо жили эти инструменты, дружно. Они играли красивую музыку (это называется исполнять). Музыка была разная - грустная, и весёлая, быстрая и медленная. Люди их слушали, хлопали в ладоши и говорили: «Спасибо!» Всем очень нравилась эта музыка.

Но однажды скрипка сказала:

- Я самый главный инструмент в оркестре, я играю лучше всех. Это мне хлопают зрители.

- Вот уж нет! — закричал барабан. В оркестре я самый-самый громкий, когда я играю, меня слышно даже на улице! Это меня любят люди!

- Спокойно, спокойно, - сказала им мудрое пианино. Люди любят, когда мы играем все вместе. Это и есть оркестр. Мы помогаем друг другу звучать, так и получается красивая музыка” [132, стр. 157].

Чтение текста проводится учителем. Дети внимательно слушают его, обращая внимание на каждое произнесенное слово, ударение в нем, на интонацию (идет процесс аудирования, слушания, понимания, чтения). Затем с помощью учителя дети познают значения новых для них слов (оркестр, виолончель, инструменты, мудрое пианино и др.).

Далее детям дается задание: Прочитайте сказку. Скажите, о чём она?

Для того, чтобы подтвердилась степень достаточного понимания учащимися содержания прочитанного текста, даются конкретные вопросы:

- 1) Что такое оркестр?
- 2) Какие музыкальные инструменты были в этом оркестре?
- 3) Какую музыку исполнял оркестр?
- 4) Какой инструмент был самым громким?
- 5) Какой инструмент был самым мудрым?

Ответы детей дают возможность учителю удостовериться и понять, насколько учащиеся поняли содержание прочитанного текста, определить уровень артикуляционных и иных фонетических закономерностей русского языка, грамматическую структуру и правила соединения слов в предложении на русском языке (согласование в роде, числе, падеже, порядок слов и пр.).

В рубрике же “Это интересно!” дети знакомятся с информацией о следующем:

“Музыка «Шашмаком» имеет тысячелетнюю историю и является музыкальным наследием таджикского народа. В развитие и распространение «Шашмаком» огромный вклад внесли Садриддин Айни и Бободжон Гафуров.

В Таджикистане ежегодно отмечается день «Шашмаком». После прочтения данной информации детям можно задавать вопросы относительно национальных музыкальных инструментов, их названий. Учащиеся в своих ответах могут перечислять такие музыкальные инструменты, как “дойра”, “рубоб”, “ғижжак”, “чанг”, “дутор”, “най”, которые не имеют в русском языке своих аналогов, как и впрочем такие русские музыкальные инструменты, как “барабан”, “виолончелла”, “пианино”, “скрипка”, “гитара” и др.

Хорошо проведенный урок на текстовой основе дает возможность учителю проверить уровень реализации им почти всех названных компонентов речевой деятельности в режиме сознательного подхода со стороны учащихся. Одновременно контролируется ход обогащения словарного запаса учащихся, сравнение ими названий музыкальных инструментов, усвоение детьми речевых конструкций в целях формирования речевых навыков и умений учащихся – носителей таджикского языка.

Таким образом, анализ коммуникативно-компетентного подхода при изучении русского языка в начальных классах таджикской школы, проведенный в настоящем разделе, показывает, что на уроках с практической направленности речевая деятельность рассматривается в качестве важного компонента содержания обучения русскому языку как неродному. “Можно утверждать, что формирование речевых умений является одной из главных задач в обучении языку, ибо от уровня сформированности умений зависит эффективность участия обучающегося в речевом общении” [176, стр. 93].

Все это говорит о том, что навыки и умения, сформированные на уроках русского языка в начальных классах, обеспечивают возможность совершенствовать речевую продуктивность учащихся в контексте всех основных видов и компонентов речевой деятельности.

1.2. Методические основы процесса порождения речи учащихся 2-4 классов таджикской школы по русскому языку на начальном этапе формирования речевой деятельности

В методике преподавания русского языка в начальных классах таджикской школы развитие речи обучаемых является важнейшей задачей в учебном процессе. Ключевая фраза – развитие русской речи детей – носителей родного (таджикского) языка. Без нее не может быть успехов в обучении неродному языку, не может быть полноценного общения. Отсюда задача заключается в том, чтобы выработать методическую систему, содействующую развитию русской речи учащихся-таджиков 2-4 классов, сделать обучение речевой деятельности разнообразной с акцентом на постепенное и поэтапное совершенствование речевых навыков и умений.

Само понятие развитие речи представляет собой сложный процесс с элементами творческих способностей обучающихся. Здесь важную роль играет позитивный настрой, эмоциональность и увлеченность школьников, внутренняя мотивация. В начальных классах в процессе обучения навыкам активного речевого действия на первый план выходить обогащение памяти учащихся определенным количеством слов, умение правильно произносить слова, знание правил сочетания слов друг с другом, составление предложений на компетентной основе. Особую миссию призваны играть аудирование (слушание), понимание и говорение с постепенным переходом на выработку умений и навыков чтения и письма.

Методическая мысль не рекомендует допущения шаблона в развитии речевых навыков и умений учащихся при изучении неродного языка (в нашем случае – русского языка во 2-4 классах школ с таджикским языком обучения), ибо механическое заучивание речевых конструкций не может привести к желаемым результатам. Это означает, что развитие русской речи учащихся-таджиков подразумевает собой последовательную, постоянную продуманную работу над совершенствованием всех основных видов и компонентов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Ученые-методисты в области преподавания русского языка как неродного и иностранного считают, что развитие речи учащихся имеет свой арсенал приёмов и способов, собственные виды упражнений, заданий,

учебные тексты, специфическую линию выработки навыков и умений, которые обеспечиваются соответствующей методикой. Проводя работу в данном направлении, учитель русского языка как неродного руководствуется конкретными учебными целями и задачами по реализации каждого вида и компонента речевой деятельности обучающихся.

Порождение речи на неродном языке опирается на имеющиеся навыки речевого высказывания на родном языке. Ребенок еще до поступления в школу свои потребности в общении удовлетворял посредством простейших элементов речи на родном языке. Потребность в выражении своих мыслей расширяется не только по мере взросления ребенка, но и в зависимости от его попадания в иноязычную среду коммуникации, которая требует адаптации учащегося в режим слушания и говорения на неродном (чужом) языке.

На уроках русского языка в начальных классах таджикской школы происходит систематическое накопление словарного запаса, усваиваются отдельные фразеологические единицы и обороты, происходит ознакомление учащихся с правилами словообразования и словоизменения (особенно с учетом грамматической структуры русского языка как языка флективно-синтетического типа), словосочетаниями и многообразными синтаксическими конструкциями. Все эти средства языкового назначения служат для передачи собственной мысли, для общения с окружающими в процессе речевой деятельности.

Уже со 2 класса дети – носители таджикского языка учатся выражать свои мысли, чувства и побуждения на русском языке с помощью отдельных слов на основе элементарного грамматического оформления речи. Постепенно происходит интуитивное усвоение языковой системы: в высказываниях появляются конкретные части речи, употребление существительных и прилагательных в нужной форме с учетом полного согласования в роде, числе и падеже (эти языковые элементы отсутствуют в родном языке учащихся). Безусловно, только зная правил и опираясь на них дети научатся безошибочно

склонять, спрягать, связывать слова в словосочетания, составить свои предложения на основе конкретной ситуации речевого общения.

В ходе выработки основных, концептуальных положений настоящего исследования мы пришли к выводу, что учащиеся начальных классов школ с таджикским языком обучения овладевают русским языком только через речевую деятельность. Именно данный тезис является основой утверждения постулата о том, что развитием русской речи учащихся следует заниматься постоянно и целенаправленно с целью обоснования идеи о потребности в общении. Иначе зачем изучать неродной язык, если нет в этом никакой цели, потребности и желания.

Однако потребность и желание должны быть обеспечены определенными средствами обучения – языковыми знаками, то есть словами, их сочетаниями друг с другом, различными речевыми конструкциями и оборотами речи. Для этого потребуются создание речевой среды, которая является важной предпосылкой развития речевых навыков и умений обучающихся. От речевой среды (пусть даже она искусственная) зависит качество и правильность речи на изучаемом языке.

На уроках русского языка во 2-4 классах преимущественным методом пользуются не только аудирование и говорение. В этих классах полным ходом учащиеся овладевают чтением и письмом. И чтение, и письмо, являясь неотъемлемыми компонентами речевой деятельности, представляют собой речевые навыки и умения, опирающиеся на языковую систему. Это знание и усвоение фонетических закономерностей русского языка, словарного состава языка в минимизированном виде и в учебных целях, грамматики, графики и орфографии. Такое требование не случайно, так как если в устной речи ошибки остаются иногда не замеченными, то в письменной речи отчетливо видны все ошибки, недочеты, которые типичны и частотны у учащихся – носителей таджикского языка.

Отсюда для правильной постановки всей системы работы по развитию русской речи учащихся-таджиков в начальных классах учителю следует

тщательно продумать систему совершенствования речевых навыков и умений обучающихся, заложенную в новых учебниках русского языка во 2-4 классах школ с родным языком обучения, планировать работу с учетом особенностей как русского, так и таджикского языка.

Для развития русской речи учащихся-таджиков в начальной школе большую роль играют следующие три важные звенья работы:

1. Работа в направлении накопления словарного запаса учащихся (работа над словом).

2. Работа в синтагматическом направлении: соединения слов в структуре словосочетания и предложения (работа над словосочетанием и предложением).

3. Работа над связной речью.

Ошибочно думать, что каждая работа проводится отдельно и изолированно друг от друга, они развиваются параллельно: словарная работа обеспечивает порождение предложения и связной речи; при речевом высказывании мысленно идет подготовка к подбору слова и предложения. Связная речь на русском языке в виде небольшого рассказа, пересказа, монолога представляет собой сложную форму речевого высказывания, в котором сливаются все необходимые навыки и умения в области словоупотребления, предложения, орфоэпии.

Таким образом, вырисовывается, что любая высказанная учеником мысль подразумевает собой конечный результат его мыслительной способности и деятельности. Мысль сама по себе не может появиться, это реакция на определенную ситуацию, играющую мотивационно-побуждающую роль. Между ситуацией и самой речью проходит определенный промежуток времени, что говорит о сложности природы речевой деятельности. По этому поводу Н. Н. Жинкин писал: «Если даже реплика как бы мгновенно слетает с уст, путь её от мысли к законченному сообщению долог» [51, стр. 316].

Вышесказанное свидетельствует о том, что для совершения определенной деятельности необходим мотив, выдвигающий цель действия. В нашем случае, к такой деятельности относится речевая ситуация, побуждающая мотив, а, следовательно, и цели высказывания. Сам термин «побуждение» (И.А. Зимняя) объединяет в себе мотив, толкающий к действию, внешний раздражитель и цель, как осознанную реакцию на данную речевую ситуацию.

Мотивы речевой деятельности зависят от условий, целей и намерений говорящего. Основному мотиву подчинены последующие действия участников речевой ситуации, интересы и потребности которых могут отличаться. Мотив является основой любой беседы, фразы, и каждая последующая мысль по-своему влияет на дальнейшее течение разговора. Это говорит о том, что мотивация, исходящая из определенной ситуации, не может создавать жесткие рамки перед говорящими. В этом и заключается суть диалога, когда каждый, исходя из собственного мотива, излагает свои мысли. При этом все действия подчинены общему мотиву.

Следовательно, речевое действие субъекта образования в начальных классах таджикской школы средствами русского языка - донести до слушающего суть своего высказывания, чтобы побудить собеседника к коммуникативному акту. Данный процесс связан с содержательностью речи коммуникантов (учитель – ученик, ученик – ученик). Обычно говорить можно, когда есть знания в области языкового строения, есть запас слов, выработаны умения соединять слова в словосочетании и предложении, когда речь построена на ситуативной основе.

Наблюдения, проведенные нами в начальных классах ряда школ с таджикским языком обучения показывают, что нередко учителя требуют от учащихся то, что они не знают, к чему они еще не готовы. В таких случаях трудно прийти к выводу о том, почему ученик не владеет русской речью, почему скуден его словарный запас, почему в его речи встречаются

элементарные ошибки в соединении слов, почему составленные предложения не имеет смысла и логического построения.

Приучить учащихся – носителей родного языка правильно говорить на русском языке – важная задача начальных классов. Правильная русская речь связана с правильной артикуляцией звуков, правильным ударением, правильной интонацией, правильным выражением мысли в грамматическом аспекте. Все это ведет учащегося в сторону точности речи, к умению не просто разговаривать и передать свои чувства, но и выбрать для этой цели соответствующие языковые средства – слова, словосочетания, передающие истинный замысел говорящего субъекта.

Однако, какие меры надо предпринимать, чтобы обучение и развитие русской речи учащихся начальных классов по русскому языку шло закономерным путем? Вопрос не только риторический, но и логичный, так как речь – это деятельность, а деятельность требует определенные усилия, старания, мотивации с целью усвоения языка как материальной субстанции. Особенно это отчетливо проявляется при изучении неродного языка, при ознакомлении с совершенно иными языковыми правилами, закономерностями и особенностями внутриязыкового строя.

Нужна тренировка органов речи, производящих звуки, ибо в каждом языке свои особые фонетические устройства, где речевые движения следует координировать с соответствующими слуховыми ощущениями. Более того, работа таких органов речи, как легкие, гортань, полости носа и рта координируется с работой речевых механизмов мозга – центрального органа речи. Не случайно, звуки и звукосочетания языка (отдельно взятая фонема, слог, фонетическое слово, где наблюдается группировка слогов под одним ударением), речевой такт (объединение слов с помощью ограничительных пауз) и фонетическая фраза с ее интонационной составляющей - все это единицы речи, которые усваиваются и воспроизводятся органами речи говорящего (в нашем случае – учащегося).

Если говорить конкретно о развитии русской речи учащихся 2-4 классов таджикской школы, то другим, не менее важным участком работы является их научение к соотнесению звуковых единиц языка со смысловыми единицами русского языка. Речь идет о морфеме, слове, словосочетании, предложении, которые, в свою очередь, непосредственно соотносятся с внеязыковой (экстралингвистической) реальностью, с конкретными предметами и понятиями.

Последнее обстоятельство тесно связано с концепцией лексического значения, способах его интерпретации и описания. Речь идет о специфике и толковании значения слова, которые вносят конкретное представление о лексическом значении слова. Дело в том, что в лексических значениях мы находим соответствующие понятия, языковую картину мира. Вдобавок к этому многие слова, за небольшими исключениями, отчетливо представляют собой логические понятия. Иначе говоря, «каждое слово обобщает, хотя не все логические понятия лексикализуются в отдельных словах и значениях» [89, стр. 30].

Учитывая особенности сочетания слов в словосочетании в разных формах и значениях, возникает проблема соблюдения норм, которые существуют в русском языке в контексте обучения и развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы. Аспект сочетаемости слов подразумевает собой учета соотношения элементов языка (содержание, значение) со способами их выражения, установления определенных зависимостей во фразе, знания таких лингвистических закономерностей, как согласование, управление, примыкание и др.

Уже со 2 класса детей – носителей таджикского языка на уроках русского языка приходится научить сочетать слова друг с другом. В этом большую помощь им окажут новые учебники. Дети постепенно тренируются как сочетать слова друг с другом, определяют круг слов, с которыми они могут сочетаться в связной речи (в предложении), выясняют для себя условия и

логическое сочетание слов (здесь нет и не должен быть случайной сочетаемости слов ради их соединения).

Как видно, если для изучения звуковых единиц и закономерностей русского языка в начальных классах необходима выработка физических умений, то для усвоения более крупных, значимых единиц языка нужен иной подход – когнитивно-интеллектуальный с активным вовлечением к этому процессу умственные возможности учащихся, которые обеспечивают информацией, сигналом о конкретном представлении, воображении, мышлении на фоне поддержки памяти обучающихся.

«Все свои действия – физические и интеллектуальные – человек запоминает: работа памяти – важнейшее условие развития речи. Сам язык благодаря своему устройству служит инструментом тренировок (и, следовательно, развития) всех компонентов интеллекта и эмоционально-волевой сферы психики человека» [173, стр. 15].

Порождение русской речи на изучаемом русском языке в начальных классах таджикской школы процесс трудный и трудоемкий. Дело в том, что русская речь совершенно новые представления, впечатления и воображения для детей – носителей родного языка. Речь усваивается ими только при условиях понимания обучающимися лексических и грамматических языковых значений. Эта неоспоримая закономерность, так как язык, представляя собой феноменальную знаковую систему, картину объективной действительности воспринимается ощущениями, чувствами, мышлением.

Для того, чтобы ясно представить себе суть сказанного выше, ссылаемся на известное умозаключение Л.П.Федоренко: «Так, понимать смысл словосочетания *«запрыгать от радости»* - значит знать, что существует такое действие *«запрыгать»*, что существует такое чувство, состояние *«радость»*, что существует отношение причины – следствия, которое в данном словосочетании обозначено предлогом *«от»* и окончанием родительного падежа *«- и»*. Названные здесь действия и чувство (*запрыгать, радость*) – это

лексическое значение данных слов, а отношение (*от... -и*) принято называть грамматическим значением» [173, стр.21].

Учащиеся начальных классов (2-4) только-только начинают знакомиться с основами языкового строя русского языка. Данный период имеет ряд существенных трудностей, связанных с выработкой учащимися – носителями родного языка произносительных навыков путем аудирования (слушание – понимание) звучащей русской речи. Помимо научения произношению звуков и звукосочетаний, детям следует осмыслить значение каждого нового слова (предмет, признак, действие, отношение др.).

Например, в 4 классе дети знакомятся с новым для себя словом «*зайчик*» в словосочетании «*солнечный зайчик*». Они без помощи учителя без соответствующей смысловой ассоциации не поймут его значение, даже перевод на родной язык не поможет им представить себе суть этого словосочетания, хотя слово «зайчик» им в определенной степени ассоциируется со словом «заяц».

Кстати, в учебнике дается следующее его толкование: «Это отражение света от стекла, воды или зеркала. Почему «солнечный зайчик»? Солнечный зайчик - как очень маленький живой заяц, он дрожит, бегаёт и легко перескакивает через предметы в комнате» [132, стр. 20]. Дополнительным разъяснением учителя на родном языке учащиеся поймут, о чем конкретно идет речь в случае усвоения этого словосочетания.

В начальных классах развитие русской речи детей-таджиков сопровождается применением компетентностного подхода в изучении русского языка. Речь идет не о механическом, а сознательном усвоении детьми речевых конструкций и типовых фраз на лексико-грамматической основе. «Чтобы осмыслить грамматически значения словосочетаний, предложений, надо, во-первых, знать (сначала чувствовать), что «все в мире существует в связях, отношениях»; во-вторых, уметь дифференцировать связи и отношения; связи предикативные (сказуемые), пространственные, временные, причинно-следственные, предметные (дополнительные), атрибутивные

(определительные) и др., для которых в русском языке есть много способов выражения» [173, стр.21].

Действительно, для восприятия словосочетания «прыгать от радости» нужно знать окончание родительного падежа существительного с предлогом «от». Если это словосочетание нужно употреблять с нужной интонацией, соответственно, меняется риторика учителя/ученика в зависимости от вопроса или восклицания при высказывании. Отсюда формирование и развитие русской речи обучающегося требует интуитивного знания грамматических средств выражения связей и отношений, выработку навыков и умений правильного выбора того или иного средства высказывания.

Особое место в развитии русской речи детей-таджиков в начальных классах имеет интонация. Интонация речи трактуется с позиции повышения и понижения тона голоса при произношении. Иначе говоря, интонация представляет собой манеру высказывания с ярким отражением чувств, эмоций говорящего, его тон голоса. Интонацией можно выразить радость, грусть, волнение, гордость. Она подразумевает совокупность просодических характеристик предложения: тона, громкости, темпа речи и ее отдельных отрезков, ритмики, особенностей фонации [Википедия].

Дети постепенно и поэтапно на уроках членить поток речи на отдельные отрезки, так называемые синтагмы, которые помимо грамматического (синтаксического) значения имеют эмоциональное значение. В учебном процессе выработка правильной интонации поможет учащимся понять цель высказывания в виде сообщения, вопроса, повеления, приказа, команды, восклицания. В свою очередь, они начинают задавать вопросы путем соответствующей интонации с использованием в своей речи различные морфологические средства (частицы, междометия, модальные слова, суффиксы эмоциональной оценки), вводные слова и конструкции, синонимы, антонимы, экспрессивные слова и т.д.

Для того, чтобы дети могли использовать средство общения, они наряду с усвоением различных языковых единиц в соответствии с программными требованиями обязаны соблюдать орфоэпические правила. Здесь учителю всегда помнить, что между двумя языками (родным и русским) существуют весьма специфические отличия. Так, для детей-таджиков гласный [o] всегда пишется и читается как [o], а в русском языке – не в соответствии с алфавитным значением, так как в предударном слоге русский гласный [o] звучит как ослабленный[a], а в предпредударном и во всех заударных слогах звучит как краткий и очень слабый [ы]. Известно, что в фонетической транскрипции гласный звук [o] принято обозначать значком [ъ]: молоко - [мълако]; хорошо - [хърашо] и пр.

Детям следует объяснять это правило так, чтобы они никогда не спрашивали «почему?». Это общепринятое правило русского языка и русской речи, вошедшее в литературную норму. С другой стороны, детям – носителям таджикского языка трудно войти в грамматическое пространство русского языка во всех случаях составления словосочетания по способу управления и согласования. Так, при управлении зависимое слово всегда стоит в том падеже, которого требует главное слово: читать книгу (вин. падеж), обязан книге (дат. падеж), быть аккуратным (твор. падеж). Эти разные словоформы русского языка предоставляют учащимся начальных классов ввиду отсутствия в их родном языке падежных конструкций являются архисложными в усвоении, которые отражаются на качестве речевой деятельности обучающихся.

Можно было бы дискутировать вокруг формирования качественной русской речи учащихся - носителей родного языка в контексте природы самой речи. Речь, как уже было сказано неоднократно, подразумевает собой употребление единиц языка в целях коммуникации (общения), но запоминаются с участием всех языковых единиц относительно бессознательно. «Это неосознанное, приобретенное просто памятью в

процессе подражания знание нормы, традиции употребления, как уже сказано, называют чувством языка, или языковым чутьем» [173, стр.23].

С методической точки зрения развитие речевых навыков и умений учащихся-таджиков при обучении русскому языку строится вокруг практической работы учителя. Это так называемый принцип методики развития речи – правила (требования), по которым идет реализация поставленной цели. Принцип развития речи ориентирует на то, как следует поступать при решении этой задачи (для детей – носителей родного языка) с соблюдением закономерностей процесса усвоения русской речи, способствуя нормальному и естественному его течению.

В нашей концепции развития русской речи учащихся-таджиков в начальных классах доминирующее место занимает коммуникативно-компетентностный подход. Формирование речевой компетентности учащихся требует от учителя уделить особое внимание к развитию их мышления на уроках русского языка, для решения которого особую роль играют коммуникативно-ситуативные упражнения. На наш взгляд, речевое развитие и развитие мышления весьма идентичны по своим функциональным параметрам. Здесь все решается с помощью языкового материала, понятий, в которых обобщены существенные признаки явлений.

Каждое слово ассоциируется с определенным понятием с соответствующими семантическими и смысловыми компонентами, дает возможность детям мыслить при создании своего речевого продукта, правильно ответить на вопросы, задавать вопросы и стать участником коммуникативного акта. «Понятийное мышление формируется в начальных классах и развивается, совершенствуется в течение всей жизни человека». Применительно к изучению русского языка в начальных классах данное высказывание имеет важную ценность в контексте дальнейшего речевого развития детей на продвинутых концентриках обучения и практической деятельности.

В настоящем разделе, который рассматривает проблему порождения речи учащихся-таджиков на русском языке, отметим, что для развития речевых навыков и умений обучающихся овладение языком, словарным запасом и грамматическими формами являются также предпосылками развития мышления – прямой путь к компетентности и коммуникативности. По этому поводу известный русский психолог Н.И.Жинкин писал: «Речь – это канал развития интеллекта... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания» [54, стр.104].

В начальных классах при изучении русского языка существенное значение имеет использование на уроках наглядно-образных элементов, которые создают прочную основу для работы мысли детей путем их наблюдения, анализа, синтеза, обобщения. Такая работа вкупе с основными компонентами речевой деятельности способствует обогащению речи, стимулируя порождение речи детей средствами русского языка. В свою очередь, развитие речи учащихся содействует развитию их мыслительной способности.

Например, ученик 2 класса усваивает новые слова «слон», «верблюд», «зебра». Он никогда не видел этих животных, практически не знает их внешние признаки, но может ими пользоваться в своем речевом высказывании, не допуская при этом особых языковых ошибок. Но эти слова в его воображении и сознании еще не наполнены соответствующим смысловым содержанием, есть только какая-то мнимая ассоциация о них. По отношению этих слов язык говорит, а мысль формируется.

При порождении речи у учащихся-таджиков на русском языке другим, не менее важным условием является «побуждение – мотив – цель высказывания», способствующее выработке прочных коммуникативных навыков и умений. Очевидность данного факта налицо, так как акт общения – это выражение коммуникативных намерений говорящего. Коммуникативная потребность как психолингвистическая категория подразумевает собой порождения мотива общения на фоне конкретного речевого действия и

намерения говорящего. Особая роль здесь принадлежит фактору побуждения, содействующее для использования усвоенных языковых элементов в состав речевого высказывания.

Необходимо отметить, что обучение русскому языку в начальных классах таджикской школы является сложным процессом. Это связано еще и с тем, что учащиеся должны осознавать необходимость изучения русского языка для общения или удовлетворения собственных потребностей. Желание учащихся стать участником речевого акта мотивирует их на развитие коммуникативных навыков, способствующих успешной учебной деятельности, созданию внутренней готовности и установки на обучение. Только добавим, что следует мотивировать учеников на развитие речевой деятельности посредством различных видов коммуникативных заданий и упражнений.

Наблюдения, проведенные нами в практике школьной деятельности учителей русского языка в начальных классах, свидетельствуют, что у многих учащихся пробуждается интерес к русскому языку именно благодаря целенаправленной работы: тщательная подготовка в организации учебного процесса (классно-урочная деятельность), а также во внеклассной работы, связанной с образовательной смекалкой и фантазиями учителя.

Порождение речевого высказывания зависит от желания учащихся высказать свое мнение. Само высказывание – это процесс, связанный с желанием выразить ещё неоформленную мысль. Обычно в сознании говорящего всегда фигурирует общий замысел, так называемая схема высказывания, того, что хотелось бы сказать говорящим. Однако весьма важна функция самой схемы, которая приводит в порядок речь говорящего, помогая ему строить свои мысли.

Наукой доказано, что мысль - это процесс операционный, обдуманый, готовый к воспроизведению на основе определенной схемы. Здесь нужно помнить, что мысль необходимо выразить словами, а это значит, что нужны прочные знания по различным уровням и разделам языка (фонетика, грамматика, лексика и др.). Несомненно, особенно важна в этом ряду роль

словарных единиц языка, так как только словами можно выразить свои чувства и мысли.

Порождение речи начинается с активизацией сознания учащихся, содействующая закреплению понятия в их памяти в виде конкретной мысли. А это, в свою очередь, смысловой образ, нуждающийся в фонетическом осмыслении и грамматического оформления, сравниваемый Л.С. Выготским с облаком, проливающимся дождем слов. Не случайно, методика преподавания русского языка как неродного/иностранного рассматривает процесс зарождения мысли в числе основных этапов порождения речи, в котором велик мотив деятельности, исходящий из речевой потребности.

Таким образом, можно констатировать, что в основе порождения речи лежит потребность обучающихся в речевом высказывании с использованием всех уровней и средств языковых единиц, направленных на правильность речи и коммуникативной целесообразности. То есть задача заключается в том, что здесь необходимо не только формирование навыков правильной речи учащихся начальных классов таджикской школы по русскому языку, но, что самое важное – формирование навыков богатой коммуникативно целесообразной речи с успешной компетентностной деятельностью учителя.

Возвращаясь к особенностям совершенствования мыслительных способностей детей при формировании речевой деятельности, отметим два значимых фактора, влияющих на развитие мышления обучающихся - «обстановочную афферентацию» и «образ результата». Обстановочная афферентация подразумевает собой набор внешних воздействий и раздражителей на учащихся, которые способны оказать определенную помощь на речевое действие. Сознание же обучаемого находит в данной ситуации желание войти в речевую ситуацию, пошагово двигаясь в сторону формирования в мышлении «образа результата», дающего целую языковую картину.

Имеется мнение о наличии на этом этапе взаимозависимости смысловых компонентов фразы, а также частоты их использования модальных и

временных характеристик. Здесь мы можно согласиться с утверждением, что в сознании обучающихся модерируется определенная форма высказывания с учетом уровня языковых знаний и речевых навыков учащихся. Следующим же шагом и действием является речевое высказывание согласно той или иной ситуации общения, оформленной по всем канонам и правилам речи на изучаемом языке.

Прежде чем добиться речевого высказывания на основе закрепленной в сознании мысли, речевая фраза оформляется на основе существующих в русском языке грамматических форм, соблюдая порядок слов в предложении с учетом передачи соответствующих чувств и эмоций на ситуативной основе, так как желание общения имеет прямую связь с выражением мысли говорящего.

Что ж входит в данный этап порождения речи? Это прежде всего подбор слов, соответствующих внутреннему состоянию говорящего, а также вбирающих в себя объективную ситуацию на логической основе (мыслительный процесс). Здесь нужно отметить, что объективная характеристика реального общения отличается от неестественной его формулировки в виде речевого высказывания. Высказывание представляет собой соединение сути мысли, истинного значения происходящего и смысла, которое вкладывает в него говорящий. При передаче учебной информации ученика к другому ученику одна и та же мысль может выражаться разными способами с учетом соответствующей интонации, изменения формулировки высказывания, связанной с психологическим состоянием говорящего. Если значение представляет собой «духовную форму кристаллизации общественного опыта», т.е. постоянство, а каждый конкретный смысл коммуниканта - это его субъективная оценка.

Методисты считают, что для выражения мысли подбираются разные слова, которые оформляются в структуре простого предложения, при этом они могут конструироваться также формой сложного предложения в ситуации общения, однако в начальных классах преобладают элементарные простые

предложения для донесения мысли в ситуации конкретного речевого общения. Этим и объясняется пока еще не совсем стройная и богатая речь большинства учащихся 2-4 классов на уроках русского языка. Детям, которые находятся все еще под влиянием своего родного языка, весьма трудно передавать свои мысли предложениями, правильно соединять слова между собой между собой с определенным количеством языковых единиц изучаемого языка.

Порождение русской речи учащимися 2-4 классов (особенно в первом году обучения русскому языку) сопровождается путем усвоения наиболее распространенных речевых конструкций и типовых фраз. Даже это представляет собой определенно сложный процесс, в которую дети входят постепенно с учетом особенностей языковой адаптации в условиях изучения неродного языка. Правильная русская речь требует усвоения комплекса знаний, умений, навыков, психолингвистических усилий и ассоциаций, присущих конкретному индивиду – носителю иного языка, участнику реального речевого общения. Данный комплекс в полной мере проявляется при конструировании учащимися речевого высказывания средствами русского языка и говорит об уровне их речевого развития.

В своей работе ученый-психолог Т.В. Рябова (Ахутина) отмечает, что в основе порождения речи лежит «принцип одновременного действия всех уровней на основе актуализации ранее сложившихся и упрочившихся межуровневых связей», т.е. речь – это одновременное или параллельное задействование всех уровней [111]. Это говорит о том, что при оформлении речевого высказывания на неродном/иностранном языке всегда существуют определенные трудности.

Так, ученик если даже знает определенные слова на изучаемом языке, но не знает, как быстро их оформить в составе предложения в условиях отсутствия сформированных навыков и умений, означает пассивное вхождение ученика в пространство речевой деятельности. Нет пока еще прочного фундамента речевого высказывания средствами изучаемого языка, где это требует усиления методического направления работы учителя. В

данном случае психологи рекомендуют, чтобы методика сконцентрировала свое внимание на разработку рациональных приёмов и системы работы по автоматизации механизмов речи обучающихся.

При создании системы работ в данном направлении целесообразно было бы основываться на разработках С.Д.Кацнельсона [78], которые близки концепциям Л. С. Выготского, но имеют свои особенности, которые мы можем выразить следующим образом: «Речемыслительная (или семантическая) ступень, лексико-морфологическая ступень и фонологическая ступень» [78, с. 123]. Если это скорректировать, то получается, что первая ступень представляет собой подготовку к мыслительной деятельности по тому или иному высказыванию, вторая - это подбор слов, третья - непосредственное произношение через конкретные звуковые формы. Первые две ступени описаны представителями школы Л.С. Выготского.

Все это говорит о том, что порождение речи очень сложный процесс и для достижения автоматизации всех процессов необходимо длительная и систематическая работа.

Естественно, слова могут связываться между собой в различных формах, столь лишь разницей, что связь между ними может свободной, а может –и зависимой. Например: глагол «бежать» относительно свободный, а глагол «приспособиться» требует обязательного использования слова, отвечающего на вопрос «к чему?». Здесь свою роль играет синтагматическая связь между словами, где она подразумевает собой подбор правильных комбинаций, соединяя между собой только подходящие друг другу слова, создавая готовую синтаксическую структуру (предложение) для высказывания.

В каждом языке, в том числе, в русском имеются определенные языковые отношения, которые выражаются в лексико-грамматическом оформлении высказывания. Эти языковые отношения закреплены в сознании говорящего и в процессе речевого общения они проявляются автоматически, не требуя сложных психологических операций. Здесь речь

идет об автоматизированных навыках учащихся, когда те или иные речевые действия происходят как бы неосознанно (по опыту родного языка обучающихся). Задача методики обучения русскому языку как неродному в начальных классах таджикской школы состоит в том, чтобы такой же механизм можно было привести в действие в целях формирования прочных речевых навыков и умений учащихся 2-4 классов.

Для учащихся – носителей таджикского языка ряд грамматических категорий русского глагола представляют трудности в словоупотреблении. Дело в том, что в родном языке учащихся у глагола отсутствует родовая дифференциация (читал, читала, читало), нет форм совершенного и несовершенного видов (читал/прочитал; рассказал/рассказывал; делал/сделал и пр. Такие примеры, как «Чуть раньше пошел дождь» и «Вчера весь день шел дождь» для многих детей сразу непонятны. Речевой механизм говорящего не сразу безошибочно и автоматически отбирает для первого предложения глагол совершенного вида, а для второго - несовершенного вида, указывающий на продолжительность действия.

Для детей – носителей родного языка, в данном случае механизм автоматизации не срабатывает быстро и качественно. Такие ступени порождения речи от учащихся 2-4 класса требуют определенного времени и представляют собой длительный процесс, чтобы достичь уровня автоматизации. Последнее связано с выработкой и формированием языкового чутья. Задача методики в контексте развития русской речи учащихся-таджиков состоит в выявлении сущности и функциональной характеристики конкретных грамматических категорий, наличествующих в изучаемом языке с учетом системных связей и отношений усваиваемых слов и словосочетаний, чтобы определить, каким образом следует его использовать в режиме речевого высказывания.

В новых учебниках русского языка во 2-4 классах эти связи и отношения в контексте сочетаемости слов, их тематической обусловленности даны в учебных текстах, системе заданий и упражнений, способствующих выработке

речевых навыков и умений (автоматизация речевых механизмов) для сознательного использования в коммуникативном процессе.

Рассматривая проблематику порождения речи на русском языке для учащихся начальных классов таджикской школы, отметим, что речь зависит не только от механизма ее порождения, но и от «слухового контроля», о котором Н. И. Жинкин говорил: «Если органы речи не будут доносить по обратной связи о том, как и какие звуки они могут делать и делают, то тогда и речи не будет. Слух принимает то, что говорит собеседник, а кинестезии принимают и доносят то, что делает сам говорящий, когда он говорит. Разные донесения должны передаваться по разным афферентным путям» [51, стр. 61].

Анализ речевого механизма выявил, насколько сложным является процесс порождения речи в начальных классах для учащихся-таджиков, которые только-только начали изучать русский язык на коммуникативно-компетентностном уровне в условиях отсутствия необходимых навыков и умений. Следовательно, задача учителя русского языка по развитию речи учащихся состоит в создании такой системы работы, которая помогла бы обучающимся постепенно ориентироваться в режим речевого действия с учетом перечисленных выше трудностей и особенностей построения речевой деятельности.

В данном разделе диссертации считаем уместным отметить два понятия, которые в современной методике преподавания неродного/иностранного языка противопоставляются друг другу. Это проблемные понятия «изучение» и «овладение», способствующие коммуникативно-компетентностному обучению. Как известно, «овладение» - процесс усвоения языка с автоматическими неосознанными действиями касательно фактов языка, его правил, но с осознанием факта коммуникации. Например, носитель русского языка как родного имеет «чувство языка» и даже без знания грамматических правил может говорить без ошибок.

«Изучение» же представляет собой осознанное заучивание правил, лексических единиц, языковых понятий. Это сложный процесс для овладения

языком, требующий постоянной, рутинной работы. Из определений данных выше исходит, что это две разные понятия логически взаимодополняют друг друга и способствуют овладению языком в целях общения (коммуникативная компетенция). Для формирования коммуникативной компетенции необходимо создавать условия, когда учащимся нужно будет выразить свои мысли для достижения целей.

Отсюда при изучении русского языка в начальных классах таджикской школы для формирования коммуникативной компетенции естественной средой служит учебный процесс. Учебный процесс в данном контексте важен тем, что здесь можно создавать речевые ситуации через использования различных видов заданий и упражнений коммуникативной ценности. Коммуникативные упражнения - это такие формы и приёмы работы, которые требуют от учащихся активного участия в общении на разные жизненно важные ситуации на коммуникативной основе на базе изученного и изучаемого лексико-грамматического материала.

Таким образом, учитывая сложность порождения речи на русском языке в начальных классах таджикской школы, при организации работы по развития русской речи обучающихся необходимо вычленив значимые этапы процесса формирования речевой деятельности, так как в начальных классах пока еще нет достаточного речевого фундамента и языкового чутья. Чтобы решить стоящие перед обучением русскому языку задач в контексте развития русской речи учащихся-таджиков, необходимо обратиться к природе речевого высказывания, остановить выбор на такие приёмы и формы работы, которые соответствуют психологическим и возрастным особенностям учащихся начальных классов, учитывают сложности каждого этапа работы в данном направлении. Об этом пойдет речь в следующем разделе первой главы диссертации

1.3 Этапы формирования речевого высказывания и формы речи при обучении русскому языку в начальных классах таджикской школы

В предыдущем разделе мы подробно остановились на процесс порождения речи средствами русского языка, которой свойственна смысловая законченность и коммуникативно-компетентностная цель. Выяснилось, что при формировании речи приходится действовать по схеме: интенция (направленность сознания и мышления) – слово – словосочетание – предложение. Для начального класса, однако, речь должно быть продумано и построено несколько по упрощенной схеме для удовлетворения потребности в общении. Для раскрытия понятия «потребность» в речевом ракурсе уместно обратиться к классификации речи, которую разработал А.Р.Лурия, выделяющий четыре основные формы речи:

1. Аффективная речь
2. Устная диалогическая речь
3. Устная монологическая речь
4. Письменная монологическая речь [112].

Что же представляют собой эти формы речи?

Аффективная речь - так называемые восклицания, слова-междометия, устойчивые сочетания слов: *«Нет, нет, нет, и еще раз нет! Да сколько можно! Обязательно!»*. Эти выражения свидетельство психологического состояния и отношения к происходящему говорящего, строятся они по очень простой схеме. В учебнике для 4 класса мы встречаем примерно такое выражение: *«Да, да, мне очень нравятся школьные каникулы»*.

Устная диалогическая речь. Такая речь в начальных классах общеизвестна и представляет собой вопросно-ответную беседу учащихся между собой и с учителем. При этом, основная мысль содержится в вопросе, а отвечающий лишь следует той мысли, которая задана в вопросе. Здесь схема может как полной, так и сокращенной, т.е. ответ может быть как полным, так и коротким. При такой формы речи все участники диалога находятся в одинаковом положении, т.е. они могут быть как носителями основной мысли, так и слушающими с ответной реакцией.

Устная монологическая речь. Она относительно ограниченная в начальных классах ввиду отсутствия у учащихся объемного словарного запаса, сформированных навыков и умений речевого высказывания в индивидуальном порядке, однако, учителя, практикуя эту форму монологического высказывания побуждают других субъектов речевого акта реагировать или выразить свои мысли.

Письменная монологическая речь. Она представляется собой интерес тем, что не зависит от ситуации в отличие от устной монологической речи, так как дает возможность автору сообщения (информации) построить свою речь логически согласно грамматическим правилам. Ситуация в данном случае не влияет на ход его мыслей. Здесь мысль автора речи должна встраиваться в соответствии с полной схемой порождения речи.

В ходе настоящего исследования мы могли убедиться, что формы речи по своему содержанию могут быть представлены как в сокращенном виде, так и полном. Наиболее разнообразной формой и привлекающей детей приёмом является диалогическая речь с бесценными характеристиками полноценного речевого общения, с соблюдением закономерностей и правил фонетического и грамматического характера. Примечательно, что главная цель диалога - развитие речевых навыков и умений учащихся-таджиков средствами русского языка.

Во начальных классах при обучении русскому языку на диалогической основе первым, знаменательным этапом является обучение русской речи с умением поставить вопрос и отвечать на него. Самым простым способом является научение отвечать на вопрос, требующего положительного ответа:

- *Это тетрадь в линейку?*

- *Да.*

- *Это ваш класс?*

- *Да.*

После того, как у учеников формируются навыки отвечать на вопросы, требующие положительного ответа, необходимо перейти к более сложным

типам вопросов, требующих самостоятельного оформления ответа в ходе диалога:

- Кто сегодня дежурный в классе?

- Дежурный сегодня Рустам. Карим заболел. Его нет в классе.

- Лола, у тебя есть красный карандаш?

- К сожалению, у меня нет красного карандаша. Я его оставил дома.

Ученики в ходе диалога должны находиться в такой речевой ситуации, когда, отвечая на вопрос, могли выразить определенные чувства, появившиеся при озвучивании вопроса. Этим бы научились показать свое отношение к конкретной ситуации общения (положительная, негативная реакция, мнимое равнодушие и пр.).

Диалогическая речь строится традиционной моделью, согласно которой ответное высказывание участников диалога происходит автоматически, где ответы представляются в несложной форме. Это говорит об одной из особенностей диалогической речи, когда ответы представлены устойчивыми сочетаниями слов, известными речевыми конструкциями и типовыми фразами.

Можно создать различные речевые ситуации, когда речь участников диалога должна соответствовать общеизвестным языковым нормам. Эти нормы предоставляют участникам диалога готовые речевые формы, тем самым облегчая процесс общения и освобождая учащихся от необходимости сложного конструирования высказывания.

Существуют также и другие формы речи: «называние» и «рядовая речь». Так, «называние» - выбор готовых конструкций, оно есть и в диалогической и монологической речи, необходимые в качестве образца для построения русской речи в начальных классах. Таких образцов речи очень много в новых учебниках русского языка для 2-4 классов, где учителя могут проводить различные задания и упражнения в целях научения учащихся составить свои высказывания. Например, в учебнике для 4 класса дается текст-сочинение под названием «Наш класс»:

«Сегодня наша учительница Азиза Вахобовна сказала, чтобы мы написали сочинение, описали наш класс - где что стоит или лежит. «Это легко!» - решила я и стала думать. Что есть в нашем классе?

Так... В классе три окна, на окнах зелёные шторы. На подоконниках стоят красивые цветы. Дежурные их поливают каждый день. Что ещё?

Парты. В классе стоят парты, на партах я вижу учебники и тетради. В учебниках мы читаем тексты и правила, а в тетрадях выполняем письменные задания. В партах лежат школьные предметы.

Что у нас справа? Справа полки. У нас были конкурсы на лучшую поделку и лучший рисунок. На полках стоят наши поделки, а на стене висят рисунки.

Наш класс очень солнечный, на полу я вижу солнечных зайчиков, и поэтому мне весело. Вот всё, что я вижу. Интересно, Азизе Вахобовне понравится моё сочинение?» [132, стр. 18]

После ознакомления с данным текстом учитель даёт задание учащимся: *Опиши свой класс по образцу сочинения ученицы. Где и что есть в твоём классе? Ещё одно: Составьте в паре диалог «Чего нет в нашем классе, но хотелось, чтобы было». Например: «Я хочу, чтобы в классе был киоск с мороженым! А ты что хочешь?» и т.п.*

«Рядовая речь» – это заученный наизусть материал, не требующий программирования и конструирования (например, названия городов, числа, выученные наизусть отрывки из произведений). В учебниках русского языка во 2-4 классах встречаем множество интересных образцов-информаций под разными рубриками. Например:

Герои мультфильмов тоже любят читать. Обрати внимание: часто у них в руках или в лапах можно увидеть книгу (Учебник для 4 класса, стр. 36).

Почему день недели называется среда? Среда на старом русском языке значит - «середина». Если воскресенье — это первый день недели, то среда - это середина недели, поэтому она так называется [132, стр. 40].

Порождение речи диалогического характера в начальных классах не требует особого специального конструирования, оно может происходить по-разному. Обычно, в беседе участвуют двое или несколько учащихся, и первое высказывание, прозвучавшее в виде вопроса, является начальным этапом диалога и готовым материалом для участия в нем других обучающихся. Объем необходимого для высказывания языкового материала будет зависеть от того, каким является вопрос (например, альтернативный или частный).

Очень часто мы слышим такой диалог:

- *Как дела?*

- *Нормально.*

- *Как себя чувствуешь?*

- *Хорошо.*

Данный диалог показывает, что здесь не нужно программирования или конструирования. Это часто задаваемые вопросы, ответы на которых уже готовы. Этот диалог является ярким примером простой модели построения диалогической речи, когда высказывание участников диалога воспринимается как устойчивое сочетание называемым диалогическим единством.

Следует отметить также, что при конструировании диалога можно использовать простые, известные пословицы и поговорки. Они делают речь участников диалога красочными, сочными и, одновременно, понятными всем, превращаясь в единое целое даже без полной формы высказывания.

Также не требуют конструирования выученные наизусть реплики, отрывки из поэтических и прозаических произведений. Использование этих материалов на уроке дают возможность учащимся выразить свои мысли в художественной форме, опираясь на изложенные в текстах речевых конструкций. Во всех этих случаях мы наблюдаем процесс порождения элементарной, но содержательной речи. Пусть даже дети не всегда способны излагать свои мысли и суждения осознанно, не вникая полностью в суть высказывания, однако само их стремление, мотив высказывания, потребность

в общении приводят к желаемым результатам. Примером тому могут явиться стихотворения, которые заучиваются наизусть наспех без понимания его сути.

Сказанное выше говорит о том, что использование заученных материалов является подготовительным этапом, способствующим звеном в формировании речевых навыков и умений учащихся-таджиков в начальных классах. Эффект от проведения таких способов обучения русской речи речевых колоссальный, так как дети, заучивая речевые конструкции, будут находиться в режиме создания собственных мыслей и высказываний.

Обучение навыкам речевого общения должно сопровождаться не только заученным материалом, созданным по образцу диалогов с готовыми речевыми конструкциями и типичными фразами. Диалоги не всегда располагают большим потоком учебной информации и не требуют развернутых ответов. Готовые диалоги ценны, но они всего лишь одна из ключевых позиций формирования порождения речи. Самое главное – дети не должны говорить: я знаю, что это, но не знаю, как выразить.

В начальных классах учителя часто имеют дело со стандартизированной речью, которая произносится без программирования и конструирования, так как заучивание наизусть, работа по готовым клише развивают внешнюю речь. Такая речь возможна при создании определенных ситуаций учащимся для общения в процессе изучения русского языка. Такая форма обучения, являясь очень простой, часто используется при обучении, но при этом не способствует автоматизации речевого механизма.

В начальных классах при формировании навыков и умений русской речи учащихся-таджиков учителя постепенно практикуют развитие их творческой речи, которая требует определенную степень речевой подготовленности учащихся. При обучении данной форме речи необходимо придерживаться схемы от простого к сложному, поэтапно. В таких случаях учитель дает детям готовые речевые высказывания с последующим выполнением заданий по самостоятельному конструированию предложений. Эти задания должны соответствовать реальной ситуации, требующих коммуникативных навыков.

Например, такая ситуация, когда учащиеся принесли с собой в школу фрукты. Для проверки знаний учащихся, а также уровня их словарного запаса учитель задает вопросы: «Что это за фрукт?», «Какие фрукты вы знаете?», «Какой фрукт больше всего нравится детям?». Безусловно, можно таким образом организовать урок в целях развития русской речи учащихся 2-4 классов на конкретной ситуативной основе. Например, на столе может стоять корзина с различными фруктами («Дары природы»), принесенными детьми из дома, а ученики, в свою очередь, должны будут назвать эти фрукты, далее они должны сказать, где они растут (назвать дерево, на котором растет тот или иной фрукт). А теперь с учетом типа высказывания, а также по степени некоторого усложнения внутренних самостоятельных операций учитель русского языка во 2-4 классах может добиваться от учащихся:

- 1) ответа на общий вопрос;
- 2) ответа на индивидуально направленный вопрос;
- 3) ответа с учетом полного высказывания.

Такое проведение урока строится на простых речевых конструкциях с постепенным переходом на относительно сложных, структура которых детям уже известна. Данная форма работы способствует формированию речевого механизма, хотя и строится речь в данной ситуации по заученным формам. На уроках русского языка в начальных классах это просто необходимо. Этого требует также соблюдение принципа от простого к сложному, где для формирования навыков и умений речевого высказывания на помощь приходят именно простые предложения. Структура простого предложения, естественно, легко усваивается учащимися, давая возможность им получить первые знания без особых затруднений, что весьма необходимо для появления стимула к развитию русской речи учащихся в школах с таджикским языком обучения.

По мнению ученых [60], внешняя речь реализуется на основе языкового материала, который уже усвоен учащимися. Однако, для совершенствования навыков и умений речевого действия на русском языке необходима работа, требующая самостоятельной деятельности обучающихся. Только при

организации самостоятельных действий учащихся-таджиков на базе усвоенного лексико-грамматического материала, правильного конструирования предложений и звукового их озвучивания можно достичь желаемых результатов по развитию их русской речи для полноценного речевого общения.

Для формирования навыков и умений речевого высказывания на уроках русского языка в начальных классах таджикской школы необходимо принять во внимание следующие моменты: существует ли опора для высказывания мысли, какова она - развернутое или неразвернутое, соответствуют ли она усвоенному лексико-грамматическому материалу. В этой связи, речевое высказывание обучающихся можно организовать следующим образом:

1. Краткий ответ:

- а) по альтернативному вопросу;
- б) по специально подготовленному, не связанному с конкретной ситуацией вопросу.

2. Краткий ответ, изложенный посредством свободного словосочетания на специальный вопрос.

3. Полный ответ на различные по типу вопросы.

4. Высказывание, исходящее из конкретной ситуации общения:

- а) на основе знакомого текста;
- б) на основе картинки.

5. Высказывание, изложенное в расширенной форме на основе целого ряда картинок.

6. Высказывание, изложенное в расширенной форме по внутренней наглядности.

7. Высказывание, изложенное по микро-теме посредством двух и более объединенных ситуаций по плану, или без опоры на него.

Для достижения коммуникативных целей учитель, в первую очередь, должен направить учебный процесс на создание учебно-речевой ситуации. Для этого на помощь учителю приходит разработанная методистами система

коммуникативно-речевых ситуаций для формирования навыков и умений речевого воспроизведения, опираясь на различные схемы говорения.

Использование системы речевых ситуаций и упражнений дает возможность учителю русского языка в начальных классах развивать речь своих учащихся, начиная от простых реплик к простым и более сложным предложениям, тем самым вести учеников от готовых форм высказываний к самостоятельному выражению мысли.

На начальном этапе обучения русской речи легче всего учениками усваивается описание, как база для обучения другим типам речи - повествованию и рассуждению. Например, описание ситуации по предложенной картинке в учебниках для 2-4 класса. Для построения работы по обучению русской речи в таджикской школе нужно акцентировать внимание на коммуникативные задания и упражнения на ситуативной основе как важное условие речевого общения.

К вопросу коммуникативно-речевой ситуации в методике можно встретить множество подходов. Наличие различных мнений связано с самим процессом общения, так как ситуации бывают различные, и отношение коммуникантов к ситуациям могут быть разные. Это говорит о том, что возникающая ситуация по-разному действует на мотивы и речевые действия обучающихся. Каждый участник той или иной речевой ситуации реагирует на неё исходя из своих потребностей, знаний и умений.

Речь говорящих на том или ином языке (особенно, неродном/иностранном) зависит от того, что они желают и хотят от конкретной ситуации общения (потребности). Реальная речевая ситуация - это внешний фактор возникновения речи с внутренним психологическим намерением (фактором), представляющий собой многомерную совокупность первично и/ или вторично отраженных субъектом обстоятельств, возникающих в процессе взаимодействия коммуникантов в речевой среде с акцентом на продуктивное речевое высказывание.

По канонам языкового оформления мысли внутренняя речь возникает на основе полной громкой речи, и в тоже время вылиться в громкую речь ей помогает наличие собеседника. Такое объяснение коммуникативной ситуации полностью соответствует мнению А.А.Алхазисвили, который пишет: «Речевой, может быть в принципе признана такая ситуация, в которой представлен слушающий» [4, стр. 15].

В начальных классах, в которых все дети друг друга хорошо знают, имеют представления о характере друг друга, желаниях, возможностях чаще всего возникает неразвернутая внешняя речь, так как они понимают друг друга с полуслова. Поэтому очень трудно на уроках создать такую речевую ситуацию, при которой ученики смогли бы в полной мере проявить внутреннюю речь, оформленную в структурированную материальную с языковой точки зрения оболочку (фонетический, грамматический, лексический средства языка).

Л.С.Выготский говорил по этому поводу: «В сущности все, что мы говорим, нуждается в слушателе, понимающем, в чем дело. Если бы все, что мы желаем высказать, заключалось в формальных значениях употребленных слов, нам нужно было бы употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в действительности. Мы говорим только необходимыми намеками» [31, стр. 295]).

Отсюда следует, что внешняя речь может быть развернута лишь в том случае, когда информация, предложенная говорящим, будет новой для слушающего и станет толчком для продолжительной беседы с целью получения новых знаний по данной ситуации. Добавим и то, что движущей силой общения является коммуникативные желания говорящего общаться и воздействовать на собеседника, от чего и зависит содержательная и выразительная сторона высказывания. От внутреннего состояния и субъективного отношения к ситуации говорящего будет зависеть, какие языковые элементы должны присутствовать в его речи.

Речевая ситуация состоит из двух ветвей: сама ситуация общения, которая невозможна без участников; реальная ситуация, благодаря которой и возникает ситуация общения. Эти ветви находятся в тесной взаимосвязи, так как отношение говорящего к действительности является субъективным, что и выражается при общении, таким образом, и слушающий подчиняется намерениям говорящего. Языковые элементы, отбираемые говорящим в зависимости от той или иной ситуации, свидетельствуют о том, что это не просто механическая реакция, а сложный психологический процесс.

В научной литературе речевая ситуация представляет собой прежде всего потребности и мотивы говорящего (его психологическое состояние), психологическое состояние слушающего (восприятие и реакция на высказывание), конкретные ситуации, являющиеся объектом речи, языковые элементы, используемые в речи.

Неоспоримым является тот факт, что независимо от количества элементов входящих в речевую ситуацию, основными в ней являются говорящий – слушающий (участники диалога), предмет их разговора (реальная ситуация). Очевидно, без говорящего и слушающего общения быть не может, т.е. нет полноценной разговорной речи и в то же время для поддержания речи необходим и предмет разговора, т.е. предметная ситуация. Под предметной ситуацией понимаются предметы, явления окружающей действительности, их связи и характеристики, описываемые в высказываниях с помощью объективирующих их языковых средств.

Кроме основных с точки зрения лингвистических и психологических критериев на уроках возникают и методические, которые исходят от цели урока. Это говорит о том, что речевая ситуация не просто создается для общения, а преследует именно конкретные заранее поставленные цели, исходящие от темы урока.

Этим утверждением мы выражаем согласие с А.А. Леонтьевым, который определяет речевую ситуацию следующим образом: «Речевая ситуация - это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и

достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану - будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [106, стр. 35].

Опытный учитель на каждом уроке русского языка в начальных классах может организовать речевую ситуацию с учетом имеющихся у учащихся-таджиков лексико-грамматических знаний. При этом, следует отметить, что речевые действия со стороны учащихся могут и не соответствовать поставленным задачам и плану учителя, что во многом зависит от сформированности речевых навыков и умений учащихся. К примеру, в 4 классе дети уже имеют достаточный запас словарных единиц и грамматических знаний, которые позволяют им относительно свободно выразить свои мысли на русском языке.

Речевая ситуация в зависимости от уровня подготовленности учащихся может быть реализована в системе коммуникативных упражнений, которые способствуют для определения уровня не только словарного запаса, но формирующихся фонетических и грамматических навыков и умений учащихся 2-4 классов. Уместно отметить, что в научно-методической литературе исследователи выделяют «предметную» и «речевую ситуацию». В новых учебниках русского языка для 2-4 классов авторы предлагают разные речевые ситуации, связанные с этими двумя понятиями, имеющими одну и ту же цель – развития русской речи обучающихся.

Пример:

1. Мальчики играют в футбол во дворе. Девочки сидят на скамейке.
2. Мама подходит к окну и говорит: Рахим, посмотри, твои подруги сидят на скамейке и болеют за ребят.

В первом примере речь идет об обстоятельствах, которые выражаются в конкретном высказывании, а во втором случае речь направлена на слушающего с целью конкретного воздействия на него. Как видно, существует предметная ситуация (информация) и соответствующая реакция на речевую ситуацию с целью мотивации слушателя к разговору (речи).

Речевая ситуация, согласно данному определению, исходит из приглашения собеседника к процессу коммуникации с целью влияния на него путем сообщения конкретной информации, привлечения внимания к происходящему, убеждения в чем-либо и т.п. Все эти составляющие свидетельствуют ценности организации речевой ситуации на уроке в целях развития коммуникативных навыков и умений учащихся.

Задача учителя - превратить «искусственно созданную ситуацию общения» в естественное высказывание, направленное на достижение коммуникативной цели. Это говорит о том, что весьма ценна приблизить обучение к естественным условиям общения, чтобы учащиеся свободно могли войти в речевое пространство в соответствии с созданной ситуацией и научиться быстро ориентироваться к процессу речевого высказывания.

Говоря об этапах обучения речи необходимо сказать, что во 2-4 классах важной задачей заключается в формировании и отработку сопутствующих механизмов речевого производства с опорой на выработку навыков речевого общения. В этой связи, работа на данном этапе должна подчиняться мотивам речевого общения, опирающиеся на конкретную речевую ситуацию.

На уроках учитель должен обеспечить соотнесенность упражнений и заданий к методическим требованиям создания речевой ситуации, чтобы правильно организовать их на уроке. Начальные классы еще не имеют достаточно прочной базы для полного функционирования механизмов порождения речи. Они опираются, преимущественно, на готовые речевые конструкции и типовые фразы, не требующие особо сильных усилий обучающихся к продуктивному коммуникативному процессу.

Во 2-4 классах нет необходимости специального отбора языковых элементов, соответствующих конкретной речевой ситуации. Обучение русской речи в начальных классах по русскому языку строится на основе подбора тех программных языковых элементов, которые призваны обеспечить участия учащихся к той или иной речевой ситуации, проявить умения выразить свое отношение к процессу реального разговора (беседы, диалога) на

основе предложенной речевой ситуации. Речевая ситуация позволит участнику речевого процесса слушать (воспринимать) определенную информацию, обработать ее смысловую составляющую, проявить желание адекватно реагировать и участвовать в речевом общении.

На уроках русского языка встречаются ситуации, когда более сильно подготовленный в языковом и речевом отношении ученик построить свою речь по схеме и ситуации, предложенной учителем. Такая ситуация называется условно-учебной и весьма широко практикуется опытными учителями в учебном процессе. К слову, работа учителя русского языка в начальных классах таджикской школы по условно-речевым ситуациям может принести достаточную пользу в формировании речевых навыков и умений учащихся-таджиков. Учащиеся, выполняя те или иные упражнения, развивают содержательные компоненты речевой ситуации, заданную со стороны учителя, развивая свои коммуникативные способности. Здесь могут быть задействованы как заученные фразы, так и дополненные обучающимися речевые конструкции и языковые элементы.

Во 2-4 классах таджикской школы наиболее простой формой предлагаемого учителем условно-речевых упражнений на ситуативной основе является работа по картинке. В ходе выполнения заданий отрабатываются множество речевых конструкций и типовых фраз. Например:

«Это дерево. Оно плодовое. У него много урожая. Дети собирают урожай» и т.п. Такие фразы-предложения не имеют особой коммуникативной направленности, воспринимаются и воспроизводятся не для того, чтобы общаться с кем-то, а всего лишь для описания реальной ситуации по картинке. Учащиеся слушают предложения, но при необходимости могут составить диалог между собой на, к примеру, такой ситуации: «Фруктовый сад. Идет сбор урожая. Кто чем занимается?» и пр. Такая созданная на уроке учебно-речевая ситуация (желательно с опорой на наглядность), несомненно, может принести определенную пользу в контексте развития у учащихся навыков и умений речевого производства средствами русского языка.

Названный выше вид работы, в конечном счете, может служить мотивом для порождения речи. Несмотря на то, что мы наблюдаем название тех или иных предметов и их признаков, предложения, которые составляются учащимися самостоятельно являются результатом их речевой реакции на созданную ситуацию и конкретного речевого действия (высказывания). Учитель дает задание ученикам описать картинку, а они показывают свои примеры и личные речевые навыки.

Первый ученик: В саду много деревьев. Скоро начинается сбор урожая. Особенно хороший урожай яблони. Яблоко полезно детям.

Второй ученик: В саду много плодовых деревьев. Вот это абрикосовое дерево. Много в нем урожая. Я очень люблю абрикосы. Они полезны для здоровья.

Со стороны кажется, что со стороны учащихся идет констатация фактов, однако происходит настоящий этап формирования речевых навыков и умений учащихся выразить свои мысли на основе увиденного. В структурном плане предложения простые, не сложные, но наблюдается процесс порождения речи, а это самое главное при развитии русской речи учащихся начальных классов таджикской школы на уроках русского языка.

Кроме этого, речевые ситуации объективно и естественно развивают русскую речь детей-таджиков с использованием активного минимума слов и выражений, усваиваемых обучающимися на каждом уроке. На первый взгляд может показаться, что в ходе коммуникативного процесса ученики используют лишь готовые выражения, но на самом деле при выполнении заданий по конкретной речевой ситуации ученики получают возможность самостоятельно обдумать каждую фразу по конкретной картинке и добываться того, чтобы ключевые слова и выражения, данные учителем соответствовали описанной картинке и стали неотъемлемой частью составленного ими высказывания.

Выполнение учащимися таких заданий на уроках русского языка в начальных классах создает основу для развития их русской речи на базе

различных речевых ситуаций. В памяти учащихся от урока к уроку закрепляются грамматические формы и речевые конструкции, постепенно доводимые до уровня автоматизма. При выполнении заданий и упражнений на ситуативной основе происходит формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

При изучении русского языка носителями таджикского языка процесс вхождения в пространство русской речи требует кропотливой работы учителя, механизмы порождения речи на неродном/иностранном языке представляет собой нелегкий путь. Особенно в начальных классах, где формирование коммуникативных навыков и умений происходит на базе специфических языковых элементов, включая фонетический, грамматический и лексико-семантический уровень изучаемого языка, которые становятся сопутствующими факторами для активной речевой деятельности учащихся-таджиков.

Отсюда в начальных классах учащимся по мере возможности следует больше создать речевые ситуации, требующие самостоятельных усилий для выражения своей мысли в элементарном речевом высказывании. Ученики приучаются к использованию самых простых и доступных в общении слов для выражения собственной мысли. Учителю необходимо создавать такие речевые ситуации, где бы ученик мог свободно оперировать усвоенными словарными единицами и грамматическими конструкциями.

Итак, в настоящем разделе первой главы мы рассмотрели механизмы порождения речи на русском языке в различных формах и проявлениях. Наблюдения, проведенные нами в ходе исследования, дают ясную картину о том, что развития русской речи учащихся-таджиков в начальных классах оставляет желать лучшего. Необходимо вести планомерную работу для совершенствования методических приёмов и способов развития речевой деятельности обучающихся. Первостепенная задача состоит в том, чтобы обобщить данные теории и практики развития речи учащихся на уроках русского языка как неродного в начальных классах таджикской школы,

привести в логическую систему проводимые работы в данном направлении, показать пути решения конкретных вопросов формирования речевых навыков и умений обучающихся. Это позволит поднять уровень профессиональной компетентности учителя, которому предстоит решать сложные задачи развития русской речи учащихся начальных таджикской школы в условиях формирования коммуникативной компетенции.

1.4. Речевое действие как единица обучения при коммуникативно-компетентностном подходе при изучении русского языка в начальных классах таджикской школы

Компетентностный подход в обучении русскому языку во 2-4 классах школ с родным языком преподавания во главе угла работы учителя ставит задачу формирования речевых навыков и умений учащихся. Его можно назвать коммуникативной компетенцией обучающихся, которая подразумевает собой выработку таких важных качеств и навыков, как слушать, понимать и говорить (общаться) на русском языке. А что же можно считать единицей обучения при таком подходе: высказывание, предложение или что-то другое?

Несомненно, высказывание и предложение составляют основу речевой активности и способности учащихся, однако для определения единицы коммуникативного процесса мы опираемся на коммуникативную природу речевого действия. Что же собой представляет сама суть «речевое действие»? Каково его влияние на организованное обучение коммуникативной деятельности в целях обеспечения практического владения языком как средством общения?

В настоящее время методика преподавания русского языка как неродного/иностранного ставит перед собой коммуникативно-компетентностную цель обучения, которая держит прямой путь в сторону развития речевого общения средствами изучаемого языка. Такая специфика обучения и цель методики развития речевого общения связана с ее основными понятиями: своеобразие предмета «Русский язык», как обязательная учебная

дисциплина в школьном образовательном цикле (начиная со 2 класса по 11-й), единицей обучения, системой приёмов и методов преподавания. Не претендуя в настоящем исследовании на решение всего комплекса вопросов, остановимся на выяснение понятия «речевое действие», связанного с исследуемой проблематикой.

В двух словах хотелось бы еще раз направить свои взоры на раскрытие некоторых феноменальных своеобразий понятий «речь», «речевая деятельность» и коммуникативно-компетентностная деятельность». Последнее тесно связано с проблемой речевой коммуникации и речевого общения на компетентностном уровне (способность использовать язык во всех сферах жизненной деятельности).

Интерес представляет ситуация с отождествлением в методике преподавания русского языка как неродного и иностранного в контексте «речь», «речевая деятельность» и коммуникативно-компетентностная деятельность». То есть через цепочку конкретных определений. Если коммуникативная цель обучения русскому языку – обучение коммуникативной деятельности, то речевая деятельность – обучение в ее четырех видах: слушание, говорение, чтение, письмо.

«В современной лингвистике достаточно общеизвестно положение о том, что соотношения между речью, речевой деятельностью и коммуникативной деятельностью (речевым общением) сложны и многообразны: они находятся в органической, диалектической взаимосвязи и взаимодействии. Однако диалектическое единство данных явлений не есть тождество, оно не исключает, а предполагает их дифференциацию» [158, стр. 66].

Если подойти к разьяснению данного постулата с позиции о том, что речь является реализацией языка, его практическое применение в речевом потоке (в устной и письменной речи), то получается, что речевая деятельность представляет собой употребление языка в речи, это деятельность по осуществлению перехода языка в речь. Более того, ученые склонны к

размышлению, что коммуникативная деятельность шире речевой деятельности, так как может осуществляться с помощью паралингвистических и иных языковых систем.

Однако речевая деятельность, отмечают исследователи, шире речевого общения, ибо она может быть представлена в качестве употребления для общения и в ходе общения, а также для мышления-познания и в ходе мышления-познания [Русский язык для студентов-иностранцев, стр. 67]. Как бы высказывания не были противоречивыми, речевая деятельность вызвана к жизни потребностями речевого общения (компетентные действия). В то же время речевое общение предполагает осуществление речевой деятельности, без которой речевое общение было бы невозможным.

А теперь переходим к феномену речевого действия как единицы обучения в контексте реализации концепции речевого общения как составного компонента речевой деятельности учащихся в условиях изучения русского языка в начальных классах таджикской школы. О речевом действии как единицы обучения говорили многие ученые в области коммуникативной направленности преподавания. Одним из таких ученых является М.Н.Вятютнев, который дает такую характеристику речевому действию: «Это единство, включающее в себя речевую интенцию, как минимум двух собеседников, обстановку и языковые средства» [32, стр. 14]. О.Д. Митрофанова считает, что речевое действие как единица обучения состоит из стандартной речевой потребности и побуждаемой к реализации ее формы [122, стр. 58].

Следует отметить, что в научной литературе дается разное понимание природы и строя речевого развития. Например, Дж. Р. Сёрл так раскрывает суть речевого действия: «речевое действие = $F(p)$, где F - иллюкативная сила речевого действия, в которую входят и речевая интенция говорящего, и его взаимоотношения с партнером, эмоциональное состояние, влияющее на высказывание, и многое другое, вытекающее из условий речевой ситуации, а

(p) — пропозиция высказывания, его предметное содержание, иначе, заключенное в высказывании суждение...» [161, стр. 88].

Следовательно, речь является не что иным как намерение на общение, его эмоциональное состояние, которое вместе с предметным содержанием содержится в коммуникативном акте, т.е. речевое действие должно состоять из единства двух его составляющих: намерения - мотива и значения речевого высказывания.

В методике обучения неродному\иностранному языку, в том числе, иноязычной речи эти два составляющие не рассматривались в единстве. Эти элементы рассматривались отдельно, акцент делался то на одну, то на другую часть. Например, при грамматико-переводном и аудиолингвальном подходах в процесс обучения не включалась эмоциональная сторона высказывания, не учитывалась ситуация при котором говорящий высказывал свое мнение. При реализации этих подходов учитель/ преподаватель вводит в речь учащихся готовые модели или шаблоны, и поэтому основной единицей при таких подходах считается слово, речевой образец, предложение.

Анализ научно-методической литературы показывает, что вне поля зрения ученых остались лингвистические элементы, которые содействуют формулированию речевых высказываний. Они больше акцентировали свое внимание на речевую интенцию, на намерение говорящего выразить свою мысль с помощью речевых средств. Такой подход в методике является в некоторой степени односторонним. Сторонники этого подхода считают, что для обучения языку достаточно организовать и проводить беседы, которые не нарушают естественность речевого общения. Некоторые даже считают, что при коммуникативном подходе не обязательно изучать грамматику, так как речь формируется в речевой практике. Такой односторонний подход к формированию речи не является оправданным.

Так, в чем же заключается основная задача при изучении неродного/ иностранного языка, в том числе, для обучения речи и ее развитию в контексте формирования навыков речевой деятельности. Мы уже достаточно подробно

остановились на методологию вопроса, уделив внимание на поиски путей говорения и выражения своей мысли средствами русского языка в начальных классах таджикской школы. Практика преподавания показывает и свидетельствует о том, что ученик, который достаточно хорошо научился на родном языке сформулировать свою мысль и выражать их в процессе коммуникативного акта, без особого труда научится сделать это и на русском языке в различных ситуациях общения.

Эту идею поддерживает известный ученый Л. Скалкин, который пишет: «Основная часть коммуникативной техники, которой владеют ученики на родном языке, полностью переносится ими на иностранный, и специальный арсенал средств для такой подготовки не требуется» [163, стр. 190].

Значит, если ученик – носитель таджикского языка осознает основные составляющие функции речи: мотив, оценивание замысел, исправление, формирование своей мысли в речевом высказывании на родном языке, постарается сделать это и на изучаемом русском языке. Приведем пример, где предложения, сформулированные на родном языке, легко заменить на русский:

“Ман шуморо хеле хуб фахмидам. Фикри Шумо чӣ тавр аст? Ман дуруст гуфтам? Ман пурсидан мехоҳам”.

«Я Вас очень хорошо понял. Как Вы думаете? Я правильно сказал? Хотел бы спросить».

Эти образцы-примеры говорят о том, что детей надо учить на первое время воспользоваться речевыми конструкциями родного языка, напоминаящими такое построение фразы (высказывания) на изучаемом языке. Давайте вспомним известные рассуждения академика Л.В.Щербы о том, что родной язык можно изгнать из уст учащихся, но нельзя из их головы. Родной язык на первых этапах изучения неродного языка может оказать трансференционное (положительное) влияние. Просто нужно умело воспользоваться им, чтобы урок не превратился на смешанный язык.

Приведем еще один пример: *«Как это хорошо. Я это знаю. Эти хорошие фразы-обращения: «Добрый день!»; «Доброе утро!» «С днем рождения!» и т.д. и т.п. Эти фразы учащимся известны по каждодневной их речевой интенции, когда они обращаются: «Рӯз ба хайр»; «Субҳ ба хайр!»; «Рӯзи таваллуд муборак!».*

Такие фразы можно составить при каждой ситуации речевого общения с учетом соотношения их с конкретными речевыми действиями-интенциями при удивлении, желании, выражении той или иной просьбы. По сути, каждый урок русского языка должен быть уроком говорения на основе усвоенного лексико-грамматического материала на базе постоянного совершенствования произносительных навыков, обучения интонации речи. «Говорение представляет собой такой вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устная форма общения, направленная на установление контакта и взаимопонимания с другими людьми, воздействие на их знания и умения, на выполнение функций доказательства, убеждения, на выражение эмоционального отношения к передаваемому сообщению» [176, стр.313].

Несомненно, для обучения русскому языку во 2-4 классах таджикской школы учителю следует опираться на речевые конструкции, которые учащиеся отрабатывают на уроках, обращая особое внимание на специфические и характерные черты грамматического строя русского языка. Известно, что русский язык относится к типу языков флективно-синтетического строя, а таджикский – аналитическому типу с весьма сложными временными формами и полным отсутствием словоизменительных форм и парадигм.

Задача обучения русскому языку в начальных классах таджикской школы состоит в формировании у обучающихся смыслового восприятия и понимания речи, овладении языковым материалом для построения речевого высказывания. А для всего этого необходимо создать большое количество речевых ситуаций в целях порождения речевых действий, каждое из которых

займет свое законное место в речевой конструкции, способствуя развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Практика обучения русскому языку в начальных классах показывает, что у многих младших школьников, к сожалению, наблюдается несовершенное развитие речевого действия даже на родном языке. Контроль знаний, умений и навыков учащихся на уроках русского языка с использованием элементов перевода свидетельствует об этом. Иногда учителям приходится развивать речевые действия учащихся – носителей таджикско языка и на родном языке, показывая им параллели на уровне двух языков с целью сознательного восприятия учебного материала.

Такая работа один из методических способов выработки навыков и умений автоматического использования простейших элементов русского языка в речевом совершенствовании обучающихся. Однако здесь могут возникать непредвиденные обстоятельства - как свою мысль построить в речевом высказывании, правильно оформить его звуковые элементы по фонетическим законам изучаемого языка, при этом используя в нужной форме другие языковые средства со специфическими формами и выражениями.

Итак, и учителя, и учащиеся часто сталкиваются с проблемой: на что обратить больше внимания - на языковые средства (звуки, звукосочетания, слова, грамматические элементы) или речевую ситуацию? Вопрос риторический и интересен в методическом аспекте. Известно, что для общения необходим определенный объем языковых единиц и невозможно их представить вне речевой деятельности обучающихся. Чтобы общаться на речевом уровне, необходимо знать законы языка, правила построения речи со всеми языковыми элементами: фонетикой, грамматикой, словарным составом языка. Без накопления определенного запаса языковых средств не может быть не речи, ни речевой деятельности. Возникает вопрос: как нужно организовать учебный процесс, чтобы научить учащихся правильно пользоваться языковыми средствами в речевых действиях и речевом высказывании?

Другим вопросом в начальных классах является следующее: можно ли в качестве основной единицы обучения считать речевое действие - способ организации общения, при котором обучающийся - говорящий не просто передает информацию, а намеривается иметь определенное воздействие на собеседника в разных формах выражения мысли: просьба, извинение, убеждение, приглашение и пр.

Сами по себе языковые единицы не являются интенцией, но для обозначения мотивы речевого действия ученику приходится использовать языковые средства в условиях наличия речевой интенции. Например: на вопрос учителя: «Где находится твоя книга?» ученик отвечает: «Моя книга находится на столе (на парте, в сумке, дома, у друга). Своим ответом учащийся указывает местонахождение предмета, при этом правильно употребляя слова в грамматической форме. Можно уверенно сказать, что языковые единицы, выраженные в той или иной грамматической форме (существительное в предложном падеже - обстоятельство места) выступают в качестве речевой интенции. Здесь главное состоит в том, что учащийся правильно определяет для себя мотив высказывания - указывает наличие и важность книги как источника знаний в учебном процессе.

Отсюда следует, что в начальных классах обучения русскому языку в таджикской школе языковой материал является составной частью понятия «речевая интенция» с уточнением:

1. Мотива в совершении речевых действий.
2. Правильного грамматического оформления языкового материала в соответствии с речевыми действиями в конкретной ситуации общения.
3. Эмоционального выражения речевых действий.
4. Использования тестов, имеющих страноведческую ценность.

Исходя из вышесказанного следует, что в основе обучения речи на фоне речевого действия лежит слово с лексическими и грамматическими значениями. Через слово говорящий выражает свои чувства, мотивы, цели и привлекает слушающего к общению через собственный взгляд на ту или иную

ситуацию общения. Это говорит о том, что слова обозначают явления реальной действительности, являются основным компонентом формирования речи и осуществления речевой деятельности на ситуативной основе.

«Речевая ситуация – это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану – будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» (Леонтьев) [176, стр. 320]. Это означает, что речевая ситуация, будучи характерным признаком порождения речи на языке обучения, олицетворяет собой основу коммуникативного взаимодействия, манеру общения в процессе речевого акта.

Технология общения представляет собой общеизвестные правила, согласно которым языковые знаки с помощью фонетических и грамматических законов соотносятся с конкретным предметом, явлением, ситуативными процессами, в результате которых у учащихся возникает потребность в оформлении мысли в высказывании с коммуникативной целью. Каждый языковой знак является носителем определенной информации в зависимости от ее содержания и коммуникативной функции.

В структуре каждого компонента речевого действия слово является основной единицей лексического и грамматического значения. Это двуединая сущность языковой единицы заключается в том, что сознание обучающихся способно передавать и воспринимать в слове информацию двух видов: лексического и грамматического. Что касается лексики, то «Из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [176, стр. 238].

Лексическое значение слова - высшая ступень отражения действительности в сознании человека, результат обобщения в форме образа или понятия. Грамматическое значение является более независимым по сравнению с лексическим, т.е. обучающийся может взять набор слов и

выстроить свое предложение. Академик Л.В.Щерба дает такое противопоставление этих двух значений: «...с одной стороны, все индивидуальное, существующее в памяти как таковое и по форме никогда не творимое в момент речи, - лексика, и с другой стороны, — все правила образования слов, форм слов, групп слов и других языковых единств высшего порядка - грамматика. И тот и другой отдел, само собой разумеется, со своей семантикой» [186, стр. 16].

Другое отличие двух названных значений заключается в том, что у лексического значения больше свобода выбора. Ученик, изучающий неродной язык (в нашем случае – русский язык в начальных классах таджикской школы), при выражении своей мысли может вместо одного слова употребить другое слово равное по значению, но не имеет право оформить в неправильной грамматической форме. Говорящий должен выбрать нужную грамматическую форму, чтобы другие участники общения (беседы, диалога) могли понять суть его сообщения и информации (высказывание).

Эту ценную мысль подтверждает академик Л.В.Щерба следующим образом: «Действительность воспринимается в разных языках по-разному, отчасти в зависимости от реального использования этой действительности в каждом данном обществе, отчасти в зависимости от традиционных форм выражения каждого данного языка, в рамках которых эта действительность воспринимается» [186, стр. 16].

Ученики помимо научения говорить на русском языке должны понять суть высказанного сообщения не только с точки зрения построения предложения, но и логики высказывания. Например, предложение «*Я приехал из города Душанбе*» в отличии от предложения на таджикском языке «*Ман аз шахри Душанбе омадам*» указывает на то, что действие выполнено лицом мужского пола, на что указывает форма глагола с родовой дифференциацией говорящего и формой совершенного вида глагола, которые в родном языке учащихся-таджиков отсутствуют.

На лексическом уровне усвоение и использование слова в речи происходит на основе частого его использования в различных ситуациях, где проявляются его конкретные значения и связи с другими словами, однако овладение грамматическим навыком достигается при участии в одинаковых повторяющихся ситуациях, которые скрыты с той или иной грамматической категорией. С данными значениями тесно связаны деление лексических единиц на полнозначные или назывные, служебные или местоименные.

Первые - устойчивы по значению и при употреблении сохраняют определенный минимум признаков, не зависят от конкретной ситуации общения, поэтому являются надситуативными. Например, слово «*дерево*» в русском языке обозначает многолетнее растение, какую бы форму и вид он не принимал, а слово *учитель* - дающего знания личности и т.д. Местоименные полностью зависят от ситуации, от субъекта обучения, использующего эти слова в своей речи.

Следовательно, назывные слова можно понимать и овладевать без нахождения их в той или иной ситуации общения, а служебные - только при наличии ситуации, где предметы, явления находятся в конкретных смысловых и грамматических отношениях.

В учебниках по русскому языку для начальных классов таджикской школы, в особенности для 2 класса, очень много наглядных средств, поясняющих слова. Если ученику предлагается картина с изображением предмета, то он просто назовет его, а если более сложные рисунки, где иллюстрируются разные отношения, приходится использовать и местоименные слова. Если предложить серию рисунков, по которым можно понять необходимые отношения, то ученику приходится использовать и назывные, и местоименные слова, чтобы сформулировать мысль в виде предложения.

Кроме назывных и служебных значений, в лингвистике выделяют и прагматические, где отражают отношение человека к предмету, явлению. Это отношение к отражаемому языком предмету должно быть неизменным с точки

зрения всего языкового коллектива и не касается особого отношения к тому или иному явлению, возникающему у субъекта в процессе речи.

Во 2-4 классах при изучении русского языка, в основном, используется нейтральная лексика, которая не несет оценочный характер. Но в практических целях усваиваются слова с определенными признаками и оценкам качества: «хороший-плохой», высокий – низкий», которые выражают различные отношения к предмету речи. Значит, слова с эмоционально-оценочными значениями тесно связаны с ситуацией общения, где говорящий дает оценку происходящему. Эти языковые единицы могут оказать на слушающего определенное воздействие с точки зрения намерений говорящий. Это важно учитывать педагогу при работе с детьми в начальных классах таджикской школы при обучении русскому языку.

В методике преподавания русского языка как неродного в начальных классах таджикской школы встречаем различные стороны формирования речевого высказывания, которые отрабатываются в процессе обучения русской речи. Например, сообщение - «Я выполняю домашнее задание» требует от говорящего реального участия в действии, и поэтому его использование требует другого хода работы на уроке. Здесь глагол в первом лице сообщает о том, чем занят субъект, или о его состоянии. А если использовать глагол предложения в третьем лице, то получается следующее сообщение - факт: «Он выполняет домашнее задание». Это уже часть реальной коммуникативной информации.

Ученые-методисты, рассматривая функции речевых ситуаций, установили природные их назначения. «Ситуации являются одним из способов формирования речевых навыков, способных к переносу. В этом первая функция ситуаций. И с точки зрения данной функции можно определить ситуация как систему взаимоотношений собеседников, отраженную в их сознании, которая благодаря этому способна ситуативно и контекстуально маркировать усваиваемые речевые единицы и формировать речевые навыки, способные к переносу» [176, стр. 322].

Сошлемся на примеры по учебникам русского языка для 4 класса школ с таджикским языком обучения. В предложении, где на основе созданной речевой ситуации касательно действий учащихся в классе, речь идет о глаголе 1 лица о действии, совершаемом именно им (говорящий сообщает о своем действии). Если в предложении «*Я открыл дверь*» речь идет о действии, совершаемом 1 лицом, то в предложении «*Он открыл дверь*» сообщается о факте совершения действия без участия первого лица. Отсюда во втором предложении имеется в виду не действие первого лица, а информация о действии третьего лица. Здесь происходит сознательное усвоение не только личных местоимений, но и правильное употребление слов-местоимений в речевом высказывании с конкретными исполнителями (адресатами).

Внешне наблюдается схожесть данных предложений, но они определенным образом отличаются, так как действительность в них отражается с разных точек зрения, отсюда следует, что процесс речевого действия также выглядит по-другому. Если отметить точнее, ученик по-разному подходит к сообщению информации, касающегося его самого от информации о действии другого ученика.

В учебниках представлены готовые речевые формулы, которые ученики используют в урочном речевом действии, они эффективны, позволяют ученикам, опираясь на них, самостоятельно выразить свои мысли. Например: образец использования глаголов в различных формах:

Я хорошо рисую. Далер то же хорошо рисует.

Нозанин хорошо читает на русском языке. Лола то же хорошо читает на русском языке.

Такие образцы в начальных классах дают возможность учащимся построить разные предложения, опираясь на предложенные образцы речевых действий. Ученик лишь вставляют вместо субъекта действия другого субъекта. Или вместо глаголов «рисую», «читаю» используют глаголы «рисует», «читает» от имени третьего лица. При этом сама конструкция предложения не изменяется и получается так, что ученик подгоняет под

данную схему, предложенные ему субъекты действия и глаголы, которые обозначает действие, совершаемое субъектом.

Несомненно, такой подход под именем речевое действие в процессе самостоятельного построения речевого высказывания уместно проводить лишь во 2 классе. В 3-4 классах постепенно этот подход не может совершенствоваться и развивать механизмы порождения речи. Рекомендуются уже перейти к более сложным речевым формулам, в ходе выполнения которых ученики начинают выразить свои мысли в конкретных жизненных ситуациях.

Сравним два предложения: «*Дети смотрят мультфильм*» и «*Посмотри мультфильм*». В первом предложении просто констатируется факт, при этом отсутствует информация о том, для кого и для чего это сообщение. Во втором же предложении уже понятно к кому и с какой целью обращаются. Анализ этих двух предложений с точки зрения ситуативной обусловленности (наличие/отсутствие) дает возможность учащимся воспринимать истинную цель сообщения и команды (обращения). В первом предложении нет речевой ситуации, так как идет описание определенной действительности. А во втором ожидается результат работы речевого механизма, являясь отражением обращения (команды) в конкретной ситуации общения.

Можно выделить следующие группы языковых знаков, которые участвуют в речевых ситуациях:

1. Языковые знаки, не зависящие от речевых ситуаций, которые выполняют функцию называния (*существительные, прилагательные, глагол*). Обладая постоянными значениями, используются абсолютно во всех ситуациях.

2. Языковые знаки, значение которых изменяется в зависимости от ситуаций, это местоименные слова: *тот, этот, такой* и др.

3. Языковые знаки, указывающий на личность говорящего (*местоимения и глаголы первого и второго лица*).

4. Языковые знаки, свидетельствующие о точке зрения говорящего к

ситуации. В данную группу входят слова с эмоционально-оценочной окраской, выражающие чувство говорящего: *радоваться, печалиться, прекрасный, задумчивый*; модальные слова: *видимо, несомненно, желать* и т.д.; слова с побудительно-волевыми значениями, которые также можно разделить на два типа (формы повелительного наклонения, предназначенные для воздействия на собеседника; вопросительные предложения для получения информации).

Существуют еще готовые речевые модели, используемые при определенных речевых ситуациях для выражения поведения при общении: «Здравствуйте», «Добрый день», «До свидание». Такие единицы используются лишь в конкретных речевых ситуациях.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что в начальных классах учащиеся учатся называть предметы и явления действительности с включением их в ту или иную речевую ситуацию. Целые предложения с включением в речевую ситуацию составляют также первостепенные основы речевого общения с констатацией фактов. Поэтому и пересказы, и описание картинок в определенной степени формируют элементарные речевые навыки.

При пересказе, а также выполнении упражнений по образцу речевое высказывание происходит в соответствии с конкретным действием говорящего при определенной самостоятельности (например, при работе с картинками). В начальных классах такая работа может казаться сложной по своему характеру, но совершается с определенной целью общения в той или иной ситуации общения.

Исследования процесса обучения русскому языку учеников начальных классов таджикской школы показало, что на уроках используются готовые модели в соответствии с соблюдением закономерностей и правил грамматической структуры изучаемого языка, что способствует эффективному использованию языковых знаков в конкретных речевых ситуациях.

Построение на основе правил фраз, соответствующих конкретной

ситуации, представляет собой соотнесенность с речевой ситуацией. Эта соотнесенность лежит в основе выполнения речевых упражнений. Типы упражнений можно определить в зависимости от наличия или отсутствия их коммуникативного назначения. Коммуникативная цель зависит от необходимости общения несмотря на заданных и незданных форм, суть и простоту или сложность предложений учащихся.

Таким образом, можно утверждать, что полноценное овладение языковыми знаками - путь к совершенствованию речевых действий обучающихся. Оно возможно в условиях предварительной речевой подготовки. Главная задача состоит в том, чтобы эффективно соединить условия порождения речи с изученными языковыми средствами в конкретной речевой ситуации.

Анализ учебного процесса по обучению учащихся речи позволил нам выделить такие речевые ситуации как:

- ситуации, в котором ученик является наблюдателем речевого акта, описывая их;
- ситуация, в которой ученик является полноценным участником коммуникации.

В первом случае, ситуации не могут способствовать формированию речевого механизма. Только в ситуациях, когда учащиеся могут выражать свои мысли в соответствии с объективными ситуациями, можно судить о речевом действии с последующего порождения речи на изучаемом языке.

Выводы по первой главе

Анализ поставленных вопросов по первой главе показывает, что основная цель обучения русскому языку в начальных классах таджикской школы подразумевает собой развитие русской речи субъектов образования. В первую очередь, формирование навыков речевого общения средствами русского языка в обучении компонентам речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). То есть структура начального обучения обусловлена коммуникативной направленностью изучения русского языка в

школах с таджикским языком преподавания.

Анализ показал, что работа над развитием речевых навыков учащихся в целях свободного общения в объеме программного материала представляет собой сложный психический процесс. Сам ход осуществления речевого общения требует обеспечения тесной связи между всеми анализаторами:

- слуховым (участники коммуникации слышат друг друга);
- речеслуховым (каждый участник коммуникативного акта слышит самого себя);
- речедвигательным (каждый имеет возможность и способность говорить);
- зрительным (участники коммуникативного процесса видят движение губ, мимику, жесты) и пр.

В главе отмечается, что обязательное условие речевого общения – полная согласованность слухового и речедвигательного анализаторов, которые проявляют себя в процессе воспроизведения на базе сознательного восприятия. В этом процессе особое место занимает развитие у учащихся начальных классов слухового компонента речевой деятельности, который содействует правильному использованию слуха в качестве контролирующего фактора, налаживает артикуляционные параметры русской речи, силу голоса, темпа речи обучающегося.

Все это ставит перед учителем русского языка в начальных классах таджикской школы необходимость отработки методических приёмов, направленных на формирование и развитие восприятия речи на слух. Нельзя ни в коем случае рассматривать речевой слух как само собой разумеющееся вспомогательное средство при обучении русской речи учащихся-таджиков на русском языке. Вывод напрашивается самим собой: задача формирования и развития речевого слуха является важным этапом работы учителя во 2-4 классах, хотя и представляет собой весьма сложный и кропотливый труд в процесс овладения русской речью с учетом особенностей родного языка учащихся.

В настоящей главе задача языковой подготовки и развития речевой способности учащихся 2-4 классов с таджикским языком обучения рассматривается на коммуникативно-компетентностной основе. Для этого возникла потребность для исследования соответствующих проблем и вопросов на функционально-прикладном уровне. В частности:

- как и каким образом учащиеся 2-4 классов должны изучать русский язык для его использования на коммуникативно-компетентностном уровне и способности;

- как обеспечить на уроках русского языка возможности аутентичной и осмысленной речевой коммуникации;

- какова должна быть качественная составляющая речевых умений и навыков учащихся, обеспечивающих свободное порождение речи на изучаемом языке с целью активизации субъектов учебной деятельности в межкультурной коммуникации;

- как добиться качественного обеспечения учебного процесса в контексте овладения русским языком как языком межнационального и межкультурного общения на коммуникативно-компетентностной основе.

Идея коммуникативно-компетентностного подхода рассматривается как с теоретического, так и эмпирического (технологического) аспекта. Так, с теоретической точки зрения коммуникативная компетентность учащихся – подразумевает собой осмысления методологического аспекта обучения и требует целесообразного построения учебного процесса как модель продуктивной речевой коммуникации. Заметим, что коммуникативное обучение строится на базе деятельностного и компетентностного подхода, где основной величиной является механизм осуществления общения.

С нашей точки зрения компетентностно-коммуникативный подход обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков для осуществления продуктивной речевой деятельности учащихся начальных классов средствами русского языка. Раньше методика преподавания ориентировалась вокруг формирования общеизвестного образовательного

стандарта ЗУН (знание, умение, навык). Ныне с большим размахом двигается вперед «компетентный подход». Эти два понятия весьма близки друг другу, но если первый ограничивается рамками предметных умений и навыков, то второй делает акцент на применение знаний и умений в учебных и жизненных ситуациях.

В настоящем исследовании свое близкое расположение нашло выражение «коммуникативная компетентность», так как речь идет о научно-методических основах развития речи учащихся начальных классов на коммуникативно-компетентностной основе. Последнее характеризуется как достижение обучающимися коммуникативно-компетентностного уровня формирования опыта речевого общения с окружающими в мере выработанных навыков и умений на русском языке.

Суть данного подхода заключается в овладении русским языком в начальных классах для использования как средство коммуникации. Это означает, что мы обучаем не только коммуникации в ходе обучения, но вообще деятельности при помощи этого языка – коммуникативной, познавательной и т.д. Поэтому в последнее время чаще говорят не о принципе коммуникативности, а о коммуникативно-деятельностном принципе.

Анализ исследуемой проблематики в первой главе подтвердил, что коммуникативная ценность урока является важным мерилom для успешного решения задач развития речевой деятельности учащихся начальных классов по русскому языку. Учитель, готовящийся к каждому уроку, должен отчетливо представить, чему он научит именно на данном уроке, где ему следует больше остановиться в контексте развития речи учащихся. Каково пропорциональное деление времени на каждый компонент речевой деятельности, как он должен контролировать уровень восприятия учащимися озвученной информации (фонетического, лексического, грамматического) материала.

Приучить учащихся правильно говорить на русском языке – важная задача начальных классов. Правильная русская речь связана с правильной артикуляцией звуков, правильным ударением, правильной интонацией,

правильным выражением мысли в грамматическом аспекте. Все это ведет учащегося в сторону точности речи, к умению не просто разговаривать и передать свои чувства, но и выбрать для этой цели соответствующие языковые средства – слова, словосочетания, передающие истинный замысел говорящего субъекта.

С методической точки зрения развитие речевых навыков и умений учащихся-таджиков при обучении русскому языку строится вокруг практической работы учителя. Это так называемый принцип методики развития речи – правила и требования, по которым идет реализация поставленной цели. Принцип развития речи ориентирует на то, как следует поступать при решении этой задачи с соблюдением закономерностей процесса усвоения русской речи, способствуя нормальному и естественному его течению.

В главе много внимания уделено основам порождения речевого высказывания средствами русского языка, которое зависит от желания учащихся высказать свое мнение. Само высказывание – это процесс, связанный с желанием выразить ещё неоформленную мысль. Обычно в сознании говорящего всегда фигурирует общий замысел, так называемая схема высказывания, того, что хотелось бы сказать говорящим. Однако весьма важна функция самой схемы, которая приводит в порядок речь говорящего, помогая ему строить свои мысли.

Порождение речи в виде речевого высказывания в начальных классах представляет собой определенно сложный процесс, в которую дети-таджики входят постепенно и с учетом особенностей языковой адаптации в условиях изучения неродного языка. Живая речь на русском языке должна звучать по всем правилам и законам изучаемого языка, ее трудно и невозможно оформить в соответствии лишь готовыми схемами. Она требует усвоения комплекса знаний, умений, навыков, психолингвистических усилий и ассоциаций, присущих конкретному индивиду – носителю иного языка, участнику реального речевого общения.

Речевое общение невозможно представить без организованной ситуации реального общения. В научной литературе речевая ситуация представляет собой прежде всего потребности и мотивы говорящего (его психологическое состояние), психологическое состояние слушающего (восприятие и реакция на высказывание), конкретные ситуации, являющиеся объектом речи, языковые элементы, используемые в речи.

В зависимости от уровня подготовленности учащихся речевая ситуация может быть реализована в системе коммуникативных упражнений, которые способствуют для определения уровня не только словарного запаса, но формирующихся фонетических и грамматических навыков и умений учащихся 2-4 классов.

Во 2-4 классах таджикской школы наиболее простой формой предлагаемого учителем условно-речевых упражнений на ситуативной основе является работа по картинке. Кроме этого, речевые ситуации объективно и естественно развивают русскую речь детей-таджиков с использованием активного минимума слов и выражений, усваиваемых обучающимися на каждом уроке. На первый взгляд может показаться, что в ходе коммуникативного процесса ученики используют лишь готовые выражения, но на самом деле при выполнении заданий по конкретной речевой ситуации ученики получают возможность самостоятельно обдумать каждую фразу по конкретной картинке и добываться того, чтобы ключевые слова и выражения, данные учителем соответствовали описанной картинке и стали неотъемлемой частью составленного ими высказывания.

Отсюда мы убеждены, что в начальных классах учащимся по мере возможности следует больше создать речевые ситуации, требующие самостоятельных усилий для выражения своей мысли в элементарном речевом высказывании. Ученики приучаются к использованию самых простых и доступных в общении слов для выражения собственной мысли. Учителю необходимо создавать такие речевые ситуации, где бы ученик мог свободно

оперировать усвоенными словарными единицами и грамматическими конструкциями.

В главе рассмотрен также вопрос об определении единицы коммуникативного процесса с опорой на коммуникативную природу речевого действия. Даны ответы, что же собой представляет сама суть «речевого действия»? Каково его влияние на организованное обучение коммуникативной деятельности в целях обеспечения практического владения языком как средством общения?

Практика обучения русскому языку в начальных классах показывает, что у многих младших школьников, к сожалению, наблюдается несовершенное развитие речевого действия даже на родном языке. Контроль знаний, умений и навыков учащихся на уроках русского языка с использованием элементов перевода свидетельствует об этом. Иногда учителям приходится развивать речевые действия учащихся – носителей таджикско языка и на родном языке, показывая им параллели на уровне двух языков с целью сознательного восприятия учебного материала.

Исследование подтверждает, что полноценное овладение языковыми знаками - путь к совершенствованию речевых действий обучающихся. Оно возможно в условиях предварительной речевой подготовки. Главная задача состоит в том, чтобы эффективно соединить условия порождения речи с изученными языковыми средствами в конкретной речевой ситуации.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ТАДЖИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ (2-4)

2.1. Основы развития русской речи учащихся 2-4 классов с родным (таджикским) языком обучения на коммуникативно-компетентностной основе

В Таджикистане начиная с 2004 года успешно функционирует Государственная программа «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в образовательных учреждениях Республики Таджикистан». В настоящее время программа, принятая на правительственном уровне, рассчитана на период до 2030 года, где приоритетным направлением преподавания и изучения русского языка признано формирование и развития коммуникативных навыков и умений учащихся общеобразовательных учреждений с родным языком обучения. навыков младших школьников-таджиков на уроках русского языка.

Несомненно, обучение русскому языку в начальных классах (2-4) как свои преимущества, так и трудностей. Дело в том, что младшие школьники проявляют большой интерес в овладении русским языком. Однако абсолютное большинство детей приходят в школу без достаточной языковой базы, содействующей быстрому вхождению детей в коммуникативное пространство. Более того, русский язык как неродной представляет для носителей таджикского языка определенные трудности ввиду сложной фонетической и грамматической структуры, словарного состава со специфическими семантическими проявлениями, лингвострановедческой информацией, орфоэпических и орфографических правил и закономерностей.

Для того, чтобы ученики могли овладевать речевыми и типовыми конструкциями для выражения своей мысли, связно их излагать потребуются большая работа по выработке у них речевых умений и навыков средствами русского языка, открывающим путь к живой русской речи.

Как отмечается в современной методике преподавания русского языка как неродного/иностранныго языка, развитие речи происходит в «виде активного, целеустремленного, опосредованного языковой системой и обусловленного ситуацией общения процесса приема и передачи информации» [154, стр.204].

Любой язык (родной/неродной) представляет собой общие нормы, которые давно установлены и функционируют, а учение усваивая их постепенно формирует свою речь. Просто на незнакомом языке этот процесс немного затягивается и нужны усилия для преодоления объективно существующего языкового барьера по сравнению с родным языком.

Уровень усвоения русского языка в начальных классах с таджикским языком обучения зависит от многих обстоятельств: предварительной языковой подготовки учащихся (многие дети в дошкольных учреждениях проходят обучение и воспитание в русской группе); личных и индивидуальных особенностей детей; уровня использования русского языка в семейной обстановке, а также от степени отношения и обучения в школе. Если с первых дней изучения русского языка ученики правильно воспринимают языковые правила, научиться применять усвоенные знания в речи, то можно смело сказать, что процесс языкового образования в начальной школе идет правильным путем.

Вооружая учителей начальных классов основами методики развития русской речи учащихся-таджиков, отметим, что им также следует постоянно работать над пополнением своих теоретических знаний и педагогического мастерства. Они должны знать, что речь – это, прежде всего, средство общения на основе правил языка, то есть это применение языка в процессе общения. Нет общения – нет языка, нет языка – нет общения. Это аксиома и не подлежит дополнительной интерпретации.

Известно, что изучение любого языка начинается с усвоения фонетических норм и правил. В начальных классах с таджикским языком обучения особое место следует уделять правильному произношению звуков в

слове, так чтобы отдельные звуки учащиеся могли бы различить на слух в произношении, чтобы, к примеру, «р» не смешивалось с «л», «ш» не произносилось как «с» и т.п. Важным моментом является орфоэпическое произношение, когда речь идет о правильном произношении безударных гласных: «карова», а не «корова»; «канешно», а не «конечно»; «што», а не «что».

Существенные трудности представляет русское ударение. Отсюда правильное произношение слов с правильным ударением можно рассматривать как важную методическую работу в процессе преподавания русского языка в начальных классах с родным языком обучения. Например: портфель, а не *портфель*, подвинуть, а не *подвинуть* и пр. Почему это так важно объясняется тем, что неверное произношение искажает слово и вместе с этим затрудняет его понимание в смысловом плане.

Практика работы в начальных классах показывает, что приоритет должен быть дан продуманной словарной работе. Словарная работа – неотъемлемая часть работы каждого учителя на первоначальном этапе обучения русскому языку. Считаем, что лексические знания и умения, которыми должны овладеть учащиеся-таджики во 2-4 классах, должны иметь ярко выраженный организационный и содержательный характер. Речь идет о правильном отборе активной лексики, преимущественно, тематического характера, правильной семантизации (раскрытие значения слова), учета системных связей и отношений слов в парадигматическом, синтагматическом и деривационном направлении, постоянного повторения, запоминания и закрепления. Рекомендуем на каждом уроке дать учащимся 7-8 новых слов для активного усвоения.

Учителю следует запомнить, что каждое слово имеет свое конкретное значение, а в контексте оно может приобрести и другие значения. Именно это обстоятельство спровоцирует возникновение внутриязыковой интерференции (отрицательное влияние самого изучаемого (русского) языка, не говоря о родном языке учащихся). Учащихся надо подготовить к тому, чтобы,

употребляя то или иное слово, они понимали его именно в том значении, которое соответствует контексту. Например, учащиеся знакомятся со словом «глубокий» (-ая, -ое, -ие). Но в разных словосочетаниях это слово имеет разные оттенки значения: *глубокая река, глубокая тарелка, глубокая рана*.

Учащиеся часто запутываются при высказывании с однокоренными словами входит, уходит, приходит. Они имеют различия в значениях в зависимости от каждой приставки, которая присоединяется к корню слова. Здесь нужна большая практическая работа над сознательным усвоением каждой формы слова, так сказать «взвешивать» слова касательно его разных значений.

С учетом того, что каждое слово приобретает свое конкретное значение в контексте (предложение, диалог, беседа), рекомендуем уточнить или семантизировать слово не изолированно от других слов, а в предложении или небольшом связном тексте. Все это, в конечном счете, оптимизирует качественный состав лексического запаса учащихся уже в младших классах, который, в свою очередь, делится на активный и пассивный словарь.

Задача учителя русского языка в начальных классах состоит в том, чтобы систематически активизировать словарь учащихся в качестве строительного материала речи. Если к концу обучения в начальной школе (4 класс) учащиеся будут владеть достаточным количеством слов в речи (из расчета 7-8 слов на уроке), то в 5 класс они переходят с хорошим багажом слов, обеспечивающим продуктивную речевую их деятельность.

Большую роль в данном направлении играет выработка лексических навыков. Как отмечается в научной литературе, «принято выделять продуктивные и рецептивные лексические навыки. Под продуктивными понимаются навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации. Под рецептивными понимаются навыки узнавания и понимания лексических единиц в рецептивных видах речевой деятельности (аудирование и чтение)» [154, стр. 241-242].

Сама проблема развития речи учащихся начальных классов состоит из комплекса работ по активизации речевой деятельности, которая предполагает постепенное вхождение обучаемых в пространство речевого общения. Уже со 2 класса можно успешно практикуются такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение, чтение и письмо. Первые два вида являются более привлекательными с методической точки зрения. Особый статус аудирования и его доминирование на первоначальном этапе изучения русского языка заключается в том, что оно содействует восприятию и пониманию звучащей речи. В ходе восприятия происходит анализ и синтез материальных средств языка, начиная от звуков, морфем, слов и кончая предложением. Более того, восприятие открывает путь к пониманию смысловых компонентов языкового материала и содержательной части передаваемой информации.

Ученые методисты склонны к тому, что аудирование не провозглашает пассивное восприятие языковых единиц, а, скорее всего, активное их участие в речевом процессе. Парадоксально, что в младшем школьном возрасте на уроках русского языка преимущественно происходит осознание форм речи (звуковой состав слова, словарный состав языка, грамматический строй в объеме школьной программы).

На уроках русского языка в начальных классах учитель больше всего сосредоточивается на развитие русской речи учащихся через выработки потребности высказывания. Дети должны научиться чувствовать потребность для выражения своих чувств, намерений, мыслей. Иначе они будут находится в режиме постоянного отсутствия умений и навыков говорения.

Само говорение как вид речевой деятельности представляет собой его коммуникативно-компетентностный аспект, который обеспечивает вербальное общение учащихся в условиях школьной и внешкольной языковой среды. Во 2-4 классах с родным языком обучения учитель русского языка планирует и осуществляет речевое общение (говорение) с учетом коммуникативной ситуации. Последнее вызывает речевое общение,

благоприятствует и содействует ему (об этом мы подробно остановились в предыдущей главе).

Методическим условием развития русской речи учащихся начальных классов с родным языком обучения является умелое использование небольших текстов на тематической основе. Тематика речезыкового материала определена действующей программой по русскому языку в начальных классах, представленная в учебниках. В ходе знакомства с учебными текстами учащиеся одновременно обогащают словарный запас, заучивают простые речевые конструкции. С помощью традиционных знаков (слов, словосочетаний, различных оборотов речи) происходит речевое общение между субъектами обучения (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – учитель). По сути, речь идет о вооружении учащихся языковыми средствами, обеспечивающими речевой акт. Его можно назвать также учебной речевой средой.

Наши наблюдения показывают, что опытные учителя часто практикуют работу в направлении формирования у учащихся «чувства языка» на подсознательном уровне. Данный процесс происходит на базе слушания учащимися речи учителя и использования ее в практике речевого высказывания. Методика развития речи учащихся начальных классов должна опираться именно на выработку языкового чутья. Известный советский ученый психолог и методист Н.И.Жинкин говорил о том, что «речь есть не что иное, как введение в мозг ребенка языка в неявном виде, т.е. через речь» [54, стр.117].

Как видно из высказывания известного ученого, методика развития речи учащихся-таджиков в начальных классах ставит вопрос о создании широкой системы речевой деятельности младших школьников, использования хороших образцов русской речи, создание речевой среды для успешного осуществления акта коммуникации в пределах программных требования во 2-4 классах.

Нет смысла обсуждать вопрос о том, что организация учебного процесса над усвоением неродного языка должна проходить в условиях активного

участия школьника в общении, т.е. в процессе речевой деятельности. Ни в коем случае нельзя допускать стихийное усвоение языка на речевой основе или речь на базе несознательного восприятия языковых правил и его внутренних закономерностей. В противном случае речь представляется примитивной, неорганизованной, бессмысленной и безадресной.

Для решения всех этих задач нужна целенаправленная работа учителя русского языка с учащимися в начальных классах с родным языком обучения. Требуется также обоснованная дозировка учебного материала, его презентация с учетом особенностей родного языка обучаемых в целях предупреждения и преодоления языковой интерференции. Здесь важно уточнить, что именно составляет основу методической установки «работа по развитию русской речи учащихся-таджиков в начальных классах с родным языком обучения».

Постановка вопроса и практическое осмысление проблемы развития русской речи учащихся младших классов на уроках русского языка предусматривает три основные направления:

1. Работа над словом (лексический уровень).
2. Работа над словосочетанием.
3. Работа над предложением и небольшой связной речью.

Все указанные направления должны работать и функционировать комплексно, без отрыва друг от друга, т.е. параллельно. Это вполне логично, ибо без словарной работы и обогащения лексического запаса учащихся невозможно участвовать в процессе речевого действия. Именно слова как строительный материал языка обеспечивают структуру высказывания в виде простых предложений. В свою очередь, составленные предложения демонстрируют степень владения учащимися русского языка в контексте поставленной цели задач по развитию русской речи.

Исследование еще раз продемонстрировало истину о том, что в работе с младшими школьниками особое место занимает русская речь учителя. Она должна быть образцовой, иметь позитивное влияние на учащихся, чтобы

вызвать эффект подражания: грамматически правильной, интонационно выразительной, вне влияния зоны фонетической интерференции, понятной, доступной, четкой, не многословной. Все приведенные факторы обеспечивают понимание речи и высказывания учителя, вызывают соответствующую позитивную реакцию учащихся на обращенную к ним речь. Исключительно важное значение отводится интонационной выразительности речи учителя. Обычно правильная и эффектная интонация становится образцом для подражания, ключ к пониманию речи учителя особенно в условиях рационального ее темпа. Много случаев и примеров, свидетельствующих о скудности и бедности интонации речи учителя, которая не может негативно не повлиять на развитие ситуативной речи учащихся.

Безусловно, содержание речевого обращения учителя русского языка имеет разный характер в каждом отдельно взятом классе (2-4 классы). По мере продвижения учащихся по годам обучения происходит определенное усложнение параметров речевой деятельности учащихся. Для становления и развития русской речи учащихся-таджиков позитивным элементом является частое и многократное повторение речевых конструкций, оборотов речи, отдельных слов с разной интонацией. Особенно следует сделать акцент в сторону игровых заданий с элементами речевой ситуации. Все это помогает учителю для установления учебно-речевого контакта с учащимися, позитивного взаимного коммуникативного отношения. В конечном счете, такие меры методического характера при изучении русского языка в начальных классах с родным языком обучения способствуют развитию первоначальных речевых умений и навыков младших школьников.

Особое внимание затрагивает грамматический строй русского языка, его влияния на развитие русской речи учащихся младших классов с родным языком обучения. Как известно, любая грамматика неродного языка воспринимается обучаемыми по-разному. Она, особенно, русская грамматика в отличие от таджикского языка имеет иное строение. Русский язык по сравнению с родным языком учащихся имеет ряд грамматических категорий,

которые имеют специфические формообразования при наличии различных словоизменительных аффиксов и окончаний.

Во 2-4 классах учащиеся – носители родного языка при усвоении грамматических средств и способов русского языка затрудняются понимать смысл сказанного с учетом окончаний существительного, самостоятельного образования различных форм слова (книга, книгой, книгу, книгами, книгах, книжном, книжные). Во всех этих случаях, большую роль призваны играть речевые задачи на понимание и использование в речи грамматических средств русского языка. Например, в классе учащихся учат правильно использовать точные наименования предметов посуды: *тарелка, чашка, блюдо*. Но есть еще и такие слова, которые дети не совсем хорошо знают: *салфетница, хлебница, сахарница*. Для того, чтобы подобные слова были усвоены и запомнились, нужно многократно тренировать детей в их использовании в речи. Но прежде следует им объяснить: для салфеток – салфетница, для хлеба – хлебница и т.п.

Методика работы над развитием русской речи учащихся 2-4 классов считается весьма полезной и эффективной ввиду его комплексного подхода: во-первых, усваивается новая лексика на базе ранее усвоенных слов (*сахар – сахарница, салфетка – салфетница, хлеб – хлебница*); во-вторых, происходит осмысление учащимися словообразовательных ценностей языковой единицы; наконец, учащиеся на основе речевых ситуаций приобретают умения и навыки речепроизводства в объеме небольших текстов по конкретной теме (магазин, посуда, завтрак, ужин и пр.).

Как отмечают исследователи Е.Ю. Протасова и Н.М.Родина, «все варианты начального преподавания языка связаны с выполнением определенных заданий, решением задач, с играми, повседневной коммуникацией, близкой к естественной» [152, стр. 27]. От того, как и какими способами может быть организован процесс обучения русскому языку в начальных классах с родным языком обучения зависит последующее развитие речевой деятельности учащихся на среднем и старшем концентре языкового

образования. Логика такова, что во 2-4 классах закладывается фундамент и основа, на которой будет построена в дальнейшем речевая активность и деятельность учащихся-таджиков, удваивается желание и интерес для овладения элементарной русской речи.

Все элементы так называемой лингвистической системы используются в речи с соблюдением норм и правил изучаемого языка. Задача учителя русского языка состоит в том, чтобы наладить процесс понимания и воспроизведения языковых элементов в речи. Это означает правильное составление предложений, употребление слов и словосочетаний в речи учащихся-таджиков в начальных классах (2-4 классы) с соблюдением произносительных и орфоэпических норм данного языка (звуки, звукокомплексы).

Для предупреждения и возникновения всевозможных ошибок учащиеся должны овладеть определенными знаниями о звуках и буквах русского языка, способах связи слов в предложении. Определение составных частей содержания обучения русскому языку в начальных классах, установление основных аспектов работы учителя в этом направлении открывают широкую дорогу в сторону полноценного преподавания и изучения русского языка в реальных условиях формируемого таджикско-русского двуязычия.

Очень важно и полезно в контексте организации элементарного общения средствами изучаемого языка создание атмосферы естественной речевой среды, которая побуждает учащихся к активным коммуникативным действиям. Представляется ценным в начальных классах следующая схема работы: качественная выработка двух наиболее важных компонентов речевой деятельности: слушания и говорения. От первичного восприятия языкового элемента (звук, буква, слово, словосочетание) во многом зависит дальнейшее воспроизведение услышанного и усвоенного. По сути, это прямой путь к говорению. Благодаря этому виду речевой деятельности учащиеся учатся выражать свои мысли и чувства, делают уверенные шаги в сторону практического владения языком.

Настоящее исследование подтверждает, что устная форма связной речи в условиях интенсивной ее организации и проведения дает колоссальный эффект, так как учащиеся за короткое время научатся составлять определенное количество связных высказываний, приобретают «языковое чутье». Иначе говоря, дети отчетливо ощущают чувство живого языка. В свою очередь, говорение как компонент речевой деятельности особо опирается на ценность другого важного компонента РД - чтения. Последнее - важнейший источник речевой информации и расширения словарного запаса учащихся. Даже небольшой текст в учебных целях способен выработать у учащихся познавательно-воспитательную мотивацию, ибо, помимо развития речи, текст способствует приобретению ценнейших качеств толерантности, речевого этикета и поведения на материале отобранного в тематическом плане учебного языкового материала.

В начальных классах с родным языком обучения на уроках русского языка можно практиковать также развитие письменной речи. Это работа имеет свои особенности в плане ее планомерной организации. Дело в том, что во втором классе, в основном, идет в направлении развития устной речи учащихся ввиду того, что они поступательно и аккуратно адаптируются к русской речевой среде. Начиная с 3 класса, можно постепенно расширять диапазон письменных упражнений – ответы на вопросы, словарные диктанты, переводы слов и словосочетаний на фоне сформированных навыков устной речи и чтения.

Судя по мнению и практике работы многих учителей, увеличение объема письменных упражнений утомляет учащихся, снижает мотивацию, не обеспечивает устойчивую речевую их деятельность. Успехи в формировании речевых навыков и умений учащихся младших классов во многом зависят от мастерства учителя. По сути, речь идет об обучении общению. Как отмечают ученые, «в основе общения как деятельности также лежит умение, но еще более сложное, чем умение говорить, читать и т.д. Умение общаться – интегративное, комплексное, многокомпонентное. И если целью определено

умение общаться, то необходимо «разъять» его на составляющие компоненты, установить его параметры. Только в этом случае мы сможем создать необходимые для обучения общению условия и подобрать соответствующие средства» [143, стр. 84].

Основу общения, безусловно, составляют первичные навыки говорения как важного вида многокомпонентной речевой деятельности. Почему обычно констатируем, что говорение трудный компонент речевой деятельности? Потому что говорящему ситуативно и мгновенно придется определять содержание и языковые особенности своего речевого продукта – высказывания. Если сравнить говорение с чтением и слушанием, то бросаются в глаза его продуктивные и активные действия. К слову, при чтении и слушании обычно ученик сталкивается с готовым текстом, а при написании у него всегда имеется резерв времени на обдумывание, исправление речи и т.п. Методика русского языка как неродного имеет существенный опыт организации работы по обучению учащихся-нерусских говорению. Еще много лет тому назад Г.Пальмер утверждал, что «учить речи нужно через правильную речь» [143, стр. 307].

В ходе такого научения происходит процесс становления речевого навыка, особенно на начальной стадии изучения русского языка в начальных классах школ с таджикским языком обучения. Более того, избегать ошибок или исправлять речевые недочеты легко на самом раннем этапе изучения русского языка. Образно говоря, в данном периоде происходит успешная профилактика речевых и языковых ошибок учащихся – носителей родного языка.

Для учителей начальных классов школ с таджикским языком обучения мы рекомендуем тренировку говорения на основе речевых образцов небольшого связного текста. В чем заключается ценность речевого образца? Ценность состоит в том, что усваивается не только содержательная часть связного высказывания, но и его языковая составляющая. В результате,

усваиваются лексические и грамматические средства русского языка, которые составляют основу речевого общения на данном языке.

Речевой образец способствует совершенствованию навыков говорения у учащихся. Например, в 4 классе, когда дети уже имеют определенный словарный запас и сформированные элементарные грамматические умения, учитель может предложить учащимся следующий простой текст с четко выраженными речевыми образцами, которые впоследствии могут оказать возможность детям выразить свои мысли и впечатления в зависимости от конкретной ситуации общения:

«Наступила зима. В горных районах Таджикистана она снежная. Детям нравится катание на санках с ледяной горки. Фарид и Фируз весь день катались на санках. Фируз сказал: «Ах, как здорово зимой». Я хочу, чтобы зима не уходила. Она мне сильно нравится».

Как видно, каждый отрезок речи, как смысловая ее часть, тесно связан друг с другом различными семантическими и грамматическими отношениями предложений. Учитель путем разных вопросов приглашает учащихся к беседе: «О каком времени года идет речь? Нравится ли тебе (вам) зима? Чем занимаются дети зимой? Нравится ли тебе катание на санках? и прочее.

Методика организации обучения общению в начальных классах школ с таджикским языком обучения является важным звеном в системе дальнейшего полноценного изучения русского языка. Она должна быть простой по содержанию, доступной в плане понимания и оказать содействие в построении высказывания. Для этого учитель может использовать всевозможные варианты методики обучения общению, особенно на основе описания объекта наблюдения (предметов в природе, изображенных на картинках и рисунках, признаки и действия). В начальных классах особенно важно организовать чувства тяги к русскому языку в контексте его использования для речевого высказывания. Дети любят каждую удачную фразу, высказанную ими в речевом потоке. Им нравится получить оценку, услышать хвалу учителя.

Постепенно обогащая свой словарный запас, дети научатся отвечать на вопросы, строить свои небольшие предложения, правильно интонировать и произносить звуки русского языка. Безусловно, по содержанию ответы учащихся должны быть последовательными, полными в объеме усвоенного языкового материала. Пусть дети описывают, к примеру, свой класс, основные предметы школьной принадлежности и классной обстановки (где находятся, большие-маленькие по размеру, объему, цвету, качеству).

Например:

«Вот наш класс. Наш класс находится на первом этаже. Он большой и светлый. Вот это стол. На столе лежит журнал. В классе учатся дети. Мы изучаем русский язык. Мне нравится русский язык».

Для развития речевых способностей учащихся немаловажное значение имеет вопрос о последовательности учителя в этой работе. Следует создать условия, способствующие построению речевого высказывания. Это, в первую очередь, мотив (стимул), побуждающий детей к естественному высказыванию. Мотив должен исходить из жизненных ситуаций: определенная школьная и классная обстановка, где учащиеся чувствуют необходимость высказывания. Желание мотивирует детей, а полученные элементарные знания и умения порождают их речь. Здесь многое зависит от правильной постановки и создания речевой ситуации.

Именно речевая ситуация является катализатором высказывания в самом общем виде, без выдумки конкретных слов и фраз. Тут свою огромную роль играет главная мысль, т.е. идея. Вокруг этой идеи и формируется речевой продукт с его аргументацией и речевым высказыванием. Средствами и способами выражения мысли выступают уже усвоенные слова, конструкции речи, фразы и т.п. Предложения связываются на их базе, «выстраиваются» в определенном логическом порядке.

Как видно, отбор языкового материала для речевого связного высказывания осуществляется одновременно в плане как содержания, так и выражения. Сознание обучаемого на уровне имеющегося языкового опыта

приводит выражение в соответствие с содержанием высказывания. Эта простая схема имеет огромное значение для практики работы учителя русского языка как неродного в школах с таджикским языком обучения.

Дети по мере овладения русским языком постепенно учатся говорить на данном языке, выражать простые по форме и содержанию мысли, поэтапно адаптируются в русскую речевую среду. Как уже было сказано, в начальных классах закладывается прочный фундамент выработки определенных речевых умений и навыков учащихся на уроках русского языка. Вводя учащихся в речевую атмосферу с помощью различных наглядных средств (рисунки, картинки, иллюстрации), учитель пробуждает в них желание описать их, рассказать, побеседовать. В данной ситуации большим помощником станет подготовительная работа над усвоением слов и предложений. Постепенно такая работа направляет учащихся на активные действия по речевому высказыванию.

Еще один существенный и немаловажный штрих к процессу формирования речевой активности учащихся младших классов с родным языком обучения на уроках русского языка - систематическая работа учителя в контексте ознакомления учащихся с новыми словами и моделями предложений, способствующими развитию их речевой деятельности. Обычно такая работа проводится не изолированно друг от друга. Это так называемая «комплексная, интегрированная работа, которая охватывает также выработку артикуляционных навыков, правильной постановки ударения и интонирования речи» [15, стр. 66). Добавим, что каждый элемент речевого высказывания имеет свои особенности, без усвоения которых русская речь не может быть полноценной и понятной по смыслу и значению.

При построении методической системы обучения русской речи учащихся начальных классов таджикской школы очевидна и велика роль наглядных иллюстраций. Если подойти к данному вопросу с методической точки зрения, то вырисовывается ее ценность и эффективность в практическом усвоении русского языка. Очевидно, что в младшем школьном возрасте

наглядность считается не только одним из ведущих дидактических принципов, мобилизующий языковой активности школьников на психическом уровне. Наглядность как эффективная зрительная ассоциация способствует повышению когнитивно-познавательного интереса детей к русскому языку и русской речи, оказывая влияние на прочное запоминание языкового факта, качества усвоения учебного материала.

Все сказанное хорошо интерпретируется и с психологической точки зрения, которую разработал А.Н.Леонтьев. Им отмечаются две основные функции наглядности, проявляющиеся в различных педагогических ситуациях:

1) когда появляется задача - дать ученикам живой красочный пример мало известной им части действительности, расширить в данном направлении их чувственный опыт, обогатить ребят впечатлениями, - в общем, сделать для них возможно более конкретным, более реально и точно выраженным тот или иной круг явлений;

2) когда наглядность включается непосредственно в учебный процесс в зависимости от специальной педагогической задачи. Наглядный материал служит вроде внешней опоры внутренних действий, которые учащийся совершает под руководством учителя в процессе обучения. Наглядность, сама по себе, не является предметом обучения, а значит, не может быть и непосредственным предметом учебных действий ребенка. И меньше всего дело здесь не в задаче конкретизации представлений, знаний учеников, скорее всего, в их обобщении.

Роль и место наглядного материала в методике преподавания русского языка разработаны, в основном, применительно к семантизации языкового материала (особенно лексики), обучению произношению (работы М.Т.Баранова, Г.А.Харлова, Б.В.Беляева, П.А.Рудика, Б.Е.Оксюз, А.Н.Щукина). В методике отмечается, что менее разработанной является проблема использования наглядного материала в период формирования различных видов и навыков вторичного речевого умения. В целом, выделяются две

основные цели применения наглядности в процессе порождения речи на изучаемом языке:

- 1) создание смысловой опоры;
- 2) создание стимула для говорения.

Придерживаясь этого общего положения, попытаемся конкретизировать и раскрыть их, исходя из логики и задач данного исследования. Как было указано выше, процесс обучения речи проходит несколько этапов, поэтому цели и средства использования наглядного материала будут, в первую очередь, зависеть от этапа обучения. И по отношению к этапу обучения средства наглядности можно было бы условно разделить на две группы:

- 1) иллюстрирующий наглядный материал, основной задачей которого является недвусмысленная передача смысла с помощью той или иной единицы языка или в их совокупности демонстрацию связи языка с действительностью. При многократном языковом оформлении строго отобранной наглядности происходит первичное обучение значению на уровне языка.

- 2) речевая наглядность, задача которой поставить учащегося в условия речевой ситуации, когда появляется мнение при решении тех или иных вопросов, отстаивании собственного мнения, выражении эмоций и т.д. Естественно, что возможное развитие мысли обучаемого нужно четко контролировать путем целенаправленного комбинирования предлагаемых обстоятельств, наводящих и проблемных вопросов.

Первый вид наглядности соотносится с подготовительным этапом овладения речью, когда средства наглядности дают возможность продемонстрировать конкретные предметы и ситуации реальной действительности, которые составляют основу высказывания. В ходе речевого действия волею неволею происходит переконструирование связей между знаками языка и явлениями, а также выработка нового взгляда-ассоциации на действительность, заставляющего выделять в ней черты, релевантные для изучающих неродного/иностранный язык.

Очень часто одно и то же аудиовизуальное средство выступает на разных этапах обучения в качестве иллюстрирующего, и одновременно речевого наглядного материала. Например, изображенную на картинке собаку можно использовать в качестве иллюстрации к существительному *собака*, на более позднем этапе она может быть использована как источник описания, а далее - служить предпосылкой к разговору об отношении к животным, об увлечениях детей и т.п.

С давних пор наглядность широко применяется при семантизации лексики. С точки зрения понимания соотношения языковых знаков и значений, которые они передают, в начальных классах целесообразнее иллюстрировать, «показывать» не отдельные слова, а единицы языка, не меньшие, чем полное высказывание.

Однако на этом пути существует множество сложностей, если принять во внимание то, что только слова и языковые знаки, которые отнесены нами в группу ситуативно-независимых, с конкретным значением могут быть недвусмысленно представлены визуально; это и послужило поводом в определённый период к скептическому отношению к наглядному материалу вообще. Действительно, согласно анализу аудиовизуальных учебников пока еще очень мало достигнуто в умении сочетать лингвистический и визуальный материалы.

Сложности сочетания единиц языка и ситуаций действительности, которые их раскрывают, объясняются двумя причинами: во-первых, очень трудно найти ситуации, которые достаточно ярко бы иллюстрировали какое либо высказывание, и подходили данной аудитории и цели обучения; а во-вторых, каким образом подобрать такую форму наглядной презентации, отобранной ситуации, при которой языковые высказывания могли бы быть предугаданы с большой степенью вероятности.

Ещё Аристотель в своё время говорил, что «из многократности отдельного становится очевидным общее». Из этого следует, что, хотя язык и не является визуальным, но познание большинства его категорий возможно

при появлении высказываний, которые отражают отдельные моменты действительности, переданных визуально. Другое дело, что возможности передачи значений различных языковых знаков через средства наглядности не одинаковы, что, однако, не может быть поводом на пессимистический взгляд вообще на возможность сочетания лингвистического и визуального материалов.

В этом плане более благоприятными возможностями располагает материал начального периода обучения языку, так как большее количество лексических единиц - слова конкретного значения, а грамматические конструкции и смысловые категории просты по содержанию. В их комбинациях отражаются элементарные связи между явлениями действительности и поэтому достаточно легко могут быть наглядно изображены, что особенно характерно для категориально-познавательной группы значений.

Говоря о соотношении визуальной наглядности и изучаемой темы, следует отметить одно явление, которое можно было бы назвать установкой обучаемых на определенную форму и определенный языковой материал. Любому учителю известно, как быстро ученики начинают понимать, что тренируется на занятиях, чего ждать от учащихся. Поэтому средства наглядности начинают восприниматься именно под этим углом зрения. Это делает восприятие визуальных средств легче, но, в то же время, создает определенную иллюзию успеха в овладении новой речевой конструкцией.

Говоря о визуальной наглядности, больше внимания в начальных классах мы уделяли рисункам, картинкам, которые специально предназначены в целях порождения речи на ситуативно-наглядной основе. Но понятие визуальной наглядности на уроках русского языка в начальных классах школ с таджикским языком обучения гораздо шире. Все, что ученики видят в классе, щупают, созерцают, ощущают, можно привести в класс, является визуальным компонентом в процессе обучения. Сюда также относятся субъекты

образования, в том числе учитель, который является основным аудиовизуальным лицом для подражания и научения.

Однако наиболее контролируемые с точки зрения содержания и оформления являются, безусловно, специально отобранные и ли нарисованные предметы, включенные в учебниках 2-4 класса, созданные в сотрудничестве авторов и художников. В начальных классах в качестве иллюстрирующего наглядного материала используются всякие предметы в учебных целях: вещи, прямой показ действий. Однако способы работы с такого рода материалом необходимо раскрыть и подсказать учащимся для использования в речевом действии.

Незаменимая роль иллюстрирующей наглядности принадлежит звуковым (аудитивным) материалам, которые показывают реальное звучание речи, а также дают пример произношения. Они особенно важны в ситуации, когда учитель не обладает нормативным произношением. Естественно, что первое время аудитивный материал гармонически сочетается с визуальными материалами.

Необходимо признать наиболее оправданным с методической точки зрения введение в начальных классах материала, полностью и легко семантизирующегося визуальными средствами, которые дают возможность большую часть ситуаций «наблюдать» и описывать, комментировать, не выходя класса. По мере того, как накапливаются языковые средства, становится возможным переход к комбинированным способам введения и тренировки материала с опорой на зрительную наглядность и вербальный контекст, которые уже знакомы ученикам.

Процесс обучения русской речи в начальных классах начинается с иллюстраций, показа или объяснения значения, смысла определенной единицы речи. Однако, ошибочно думать, что ученики быстро поймут или усвоят значение нового слова или словосочетания после нескольких демонстраций, какими бы яркими и точными они ни были. Средства наглядности на всех этапах обучения должны быть разными для

многократного повторения речевых действий. Только в таком случае можно ожидать автоматизма в формируемых навыках.

К сожалению, вопрос конкретного применения речевой наглядности является одним из наименее разработанных в методике, он связан, прежде всего, с недостаточным учетом, на наш взгляд, психологических закономерностей овладения речью. А самым сложным в методике преподавания русского языка в начальных классах таджикской школы является момент, когда от показа, объяснения надо непосредственно переходить к упражнениям, где ученик не только смотрит, понимает, называет, но и действует в условиях, вызывающих речь, т.е. в условиях речевой ситуации.

2.2 Уровни развития русской речи учащихся начальных классов школ с таджикским языком обучения

В начальных классах школ с таджикским языком обучения развитие русской речи учащихся сопровождается с включением в процесс формирования их речевых компетенций всех компонентов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Школьники во 2-4 классах совершенствуют свою русскую речь, овладевают определенным количеством словарного запаса, грамматических умений. Сама речь – природная потребность в плане выражения мысли говорящего, опирающегося внутренне его побуждение - мотива.

Правильность русской речи учащихся начальных классов – носителей родного языка во многом зависит от степени их нахождения в речевой среде, насколько они мотивированы и принимают требования и правил речевого действия. С другой стороны, для овладения речью дети проходят определенный подготовительный этап, связанный с обогащением словарного запаса, усвоением фонетических и грамматических правил русского языка в контексте познания языковой картины мира. То есть, развивая русскую речь, учащиеся-таджики постоянно находятся в режиме накопления своих знаний путем слушания, понимания и говорения.

В начальных классах обучающиеся постепенно привыкают к условиям правильного чтения и письма, опирающегося на соблюдение правил и закономерностей русского языка в области фонетики, грамматики, орфоэпии и орфографии. Несомненно, устная речь приоритетное направление при изучении русского языка, однако нельзя оставить в стороне выработку навыков и письменной речи учащихся с учетом особенностей построения фраз, предложений, сознательного освоения особенностей грамматического строя.

В методической системе работы над развитием русской речи учащихся 2-4 классов особое место занимает обогащение словарного запаса учащихся. Слово строительный материал языка, тот прочный фундамент на котором строится речевая деятельность обучающихся. Благодаря усвоению определенного количества активной лексики, наблюдается динамическое продвижение уровня речевой продуктивности обучающихся. Иначе говоря, слово представляет собой основную речевую единицу, которая вкупе с другими уровнями языка составляет основу речевой деятельности учащихся начальных классов таджикской школы по русскому языку.

Несомненно, важным звеном в словарной работе следует считать приемы и методы работы над словом в плане осмысления учащимися его значения. В методике преподавания русского языка его называют семантизацией лексики (раскрытие значения слова). В ходе семантизации нового слова можно использовать разные приёмы и способы, позволяющие учителю ознакомить детей с его значением (значениями). Это наглядная семантизация, раскрытие значения слова путем перевода на родной язык, расширенное толкование, подбор синонима, антонима и пр.

С помощью учителя семантизацию слов можно проводить путем подбора элементарных синонимов, антонимов, показа предметов в натуре, ввод слова на текстовой основе по учебнику, где в постатейном словаре расположено смысловое обозначение того или иного слова, путем перевода на родной язык обучающихся. Ученикам нравятся также разные словарные игры:

кроссворды, ребусы, поисковые задачи: определение происхождения фамилий, имен, названий городов, населенных пунктов, морей, рек и др.

Ход настоящего исследования подтвердил, что словарная работа является ведущим направлением развития русской речи учащихся начальных классов с таджикским языком обучения. На уроках, благодаря новым учебникам, теперь будут практиковаться работы по определению значения слова по его этимологической значимости (происхождение слов). Обычно за словами стоят периоды истории, факты ушедшего быта, реальные события прошлого, необходимые для того, чтобы знать их настоящее значение для правильного, точного ими пользования.

Методика словарной работы по русскому языку в начальных классах таджикской школы рекомендует пользоваться следующими приёмами обогащения словарного запаса учащихся:

1. Раскрытие значения слова (использованием разных способом и приёмов: наглядность, толкование, перевод, подбор синонима, антонима по необходимости).
2. Написание слова на доске с выделением место ударения.
3. Составление словосочетания, предложения, ввод слова в контекст.
4. Закрепление и повторение в составе заданий и упражнений ситуативного характера.

Каждое новое слово, усвоенное учащимися на уроке, является предпосылкой и ключом для вхождения в коммуникативное пространство. Известно, что на уроке всегда ведется работа по контролю над усвоенными учащимися языковых фактов. Для выяснения степени такого усвоения учителя пользуются разными речевыми конструкциями и типовыми фразами, означающие обращение, команду, просьбу, приглашения и пр. То есть, дети, благодаря своему нахождению в речевой атмосфере, вникают или не вникают в смысл информации, понимают или не понимают смысл высказывания, часто негодуют от того, что им непонятно речевое обращение учителя.

Главная причина всего этого – недостаточный словарный запас учащихся, не умение обмозговать адресованную им информацию, отсутствие навыков общения средствами русского языка. Отсюда задача учителя состоит в том, что он не только организует работу над новым словом, раскрывает суть его значения, но и добывается сознательного усвоения, закрепления в памяти, систематического повторения как главного рычага речевого высказывания.

Словарная работа по русскому языку тесно связана со всеми видами работы по развитию русской речи учащихся начальных классов, считаясь одним из аспектов продуктивного речевого высказывания. В частности, заслуживает внимания некоторые элементарные сообщения о словообразовательной ценности ряда усваиваемых учащимися слов на уроках русского языка.

Определенная работа по моделям словообразования весьма востребована в начальных классах, которая даёт возможность учащимся – носителям языка с иными словообразующими и формообразующими параметрами, увидеть и понять реальный процесс образования новых слов, узнать секреты происхождения многих слов. Так, мы знаем, что в каждом слове, помимо его семантической стороны, выделяются такие компоненты, как корень, приставки, суффиксы. Более того, детям надо давать полезную информацию о том, что в русском языке (как и в других языках) слова не могут быть представлены без корня, без приставок и суффиксов.

Программа обучения русскому языку в начальных классах таджикской школы предусматривает работу также над наиболее распространенными фразеологическими единицами. Фразеологизмы, как правило, метафоричны, они требуют понимания их дополнительных, образных значений. Поэтому их объяснение нужно проводить не только на основе соответствующих эквивалентов на родном языке, но и методом развернутого объяснения, с указанием на изобразительное значение фразеологической единицы.

Большую роль в развитии русской речи учащихся начальных классов играют пословицы русского языка. Ученики не только запоминают

пословицы, но и связывают их с нравственными компонентами их восприятия на базе конкретной ситуации общения, объясняют их аллегорический смысл, значение отдельных слов и сочетаний.

Словарная работа всегда находится в поле зрения опытного учителя, который заранее планирует и прогнозирует ее значимость в контексте развития русской речи учащихся начальных классов таджикской школы. В этой важной по значимости работы нужно, прежде всего, решить задачи методического аспекта. Так, например, работа над накоплением лексического запаса учащихся не может проходить осмысления учащимся дополнительных оттенков значения слова, имеющие коммуникативную ценность. Дети должны быть готовы в процессе возникающего речевого действия правильно использовать усвоенные слова (правильный выбор слов из памяти) в составе фразы, предложения, текста.

В ходе исследования мы провели небольшой констатирующий эксперимент, в задачу которого входило уточнение ситуации о том, насколько обучающиеся проявляют умение правильно выбирать слова в русской речи. Одновременно мы обратили внимание на способность учащихся соединять слова друг с другом на синтагматическом уровне, умение группировать слова в пределах предложенной лексической темы (парадигматический аспект словарной работы).

В результате эксперимента было выявлено, что ученики (особенно в 4 классе), в целом, могли правильно ассоциировать слова с той или иной темой, составить с ними словосочетания. Отрадно, что учителя, участники эксперимента, качественно подобрали задания и упражнения в целях стимулирования обучающихся к речевому общению. Отметим также важный момент, связанный с тем, что словарно-речевая работа проводилась в тесной связи с формированием навыков правильного произношения, грамматического оформления мысли учащимися с выходом на правильную русскую речь.

Обучение и развитие русской речи на уроках русского языка в начальных классах таджикской школы - это условие успешной речевой деятельности на русском языке обучающихся. Отсюда следует, что овладение русской речью для дальнейшего изучения русского языка в среднем и старшем концентриках обучения весьма важно в контексте приоритетных задач. Это, несомненно, важное условие языкового развития учащихся, их когнитивного и коммуникативно-компетентностного развития.

По окончании начального концентрика обучения русскому языку (в нашем случае – 2-4 класса) учащиеся должны:

а) уметь вести диалог на элементарном уровне в пределах тематики и ситуаций общения в объеме программного требования;

б) уметь рассказать о себе и окружающей действительности, о прочитанной сказке, книге, проявляя своё отношение к предмету разговора, полученной информации.

Качество русской речи может отличаться у учащихся начальных классов степенью определенной корректности, элементарностью высказывания, типовыми конструкциями в зависимости от ситуации общения. К примеру, им необходимо общаться в наиболее типичных повседневных ситуациях. Ученики должны уметь легко менять тему разговора, употребляя языковые средства с учетом речевой ситуации.

Конкретизация задач преподавания русского языка в начальных классах, в основном, связана с коммуникативной потребностью и намерением на уровне сформированных навыков и умений речевого действия. Примерами могут служить приведённые ниже коммуникативные намерения:

- *сообщить о...;*
- *запросить информацию о...;*
- *описать...;*
- *охарактеризовать...;*

Речевые умения:

- сообщить о себе, о своем однокласснике, о членах семьи (имя, возраст, чем занимается, какой он/она);
- указать действия, которые выполняются кем-либо;
- сообщить о местонахождении кого-либо, конкретного предмета, домашнего животного;
- указать время действия (день, неделя, месяц, время года);
- описать животное, предмет (назвать его, указать цвет, размер; сказать, что животное умеет делать);
- запросить информацию о том, что это и (или) кто это; сколько кому лет; какой он (она, оно).

Основными упражнениями, которые предусматривают обучение диалогической форме общения, являются упражнения, развивающие умение быстро и разнообразно реагировать на то, что говорит собеседник, умение поддержать беседу («Как бы вы реагировали, если бы вам сказали...»). Задания типа «Как бы вы реагировали...» развивают умение самостоятельно решать, что из имеющегося запаса подходит для данного случая.

Такой взгляд на данный прием не является случайным. Ведь, если кратко сформулировать задачу, её целью является обучение механизму порождения речи (диалога, беседы). Но такого рода задания лишены ситуативности, вследствие чего и не могут считаться полноценными для обучения и развития русской речи учащихся 2-4 классов.

Чтобы речевые упражнения, целью которых является, прежде всего, формирование навыков русской речи, были эффективными в диалогическом общении, нужно, в первую очередь, при их выполнении учитывать основные качества диалогического общения и, далее, исходя из необходимости развивать данные качества, конкретизировать характер сопутствующих задач для разнообразных видов условно-речевых упражнений. Как видим, для выдвинутого выше положения есть все основания.

Работа в данном направлении предусматривает создание логически выстроенной системы, служащей основополагающим компонентом

коммуникативного подхода, в центре которого лежат упражнения по развитию речи учащихся 2-4 классов. Система представляет собой множество элементов, находящихся в определенных отношениях и связях друг с другом, образующих, таким образом, некую целостность и единство.

Прежде чем перейти к описанию системы упражнений по русскому языку в начальных классах таджикской школы, предстояло произвести некоторые терминологические уточнения. В научной литературе встречаем разные варианты обозначения упражнений: языковые – речевые, тренировочные – коммуникативные, подготовительные – творческие и т.д. На наш взгляд, в начальных классах при обучении русскому языку самым привлекательным, интересным для детей – носителей родного языка эффективным видом являются коммуникативные упражнения. Это целенаправленная работа по активизации усвоенных на уроках словарных единиц в неразрывном единстве с созданной на уроке речевой ситуацией.

Исследователи склонны к тому, что между коммуникативными и речевыми упражнениями особой разницы нет, так как и первое и второе способствуют порождению реального общения, приближаясь по своей ценности к условиям реальной речи. Главным принципом выделения коммуникативных и речевых упражнений как важного фактора обеспечения речевой деятельности, можно рассматривать речь также в форме диалога, монолога, беседы. То есть, сама речь и ее природа в контексте практического порождения имеют неоспоримую ценность: быть главным атрибутом и основой общения средствами изучаемого языка.

2.3. Система коммуникативных упражнений в развитии русской речи учащихся 2-4 классов школ с таджикским языком обучения

Как известно, последнее десятилетие ознаменовано новым подходом в обучении русскому языку как неродному/иностранному, который называется компетентным. В нашем конкретном случае – разработка методики развития русской речи учащихся-таджиков это новое понятие (компетентность) тесно связано с коммуникативной направленностью обучения русскому языку как

средству общения в условиях формирующего таджикско-русского двуязычия. Эти две понятия - коммуникативно-компетентностное обучение русскому языку в классах с родным языком преподавания невозможно разделить друг от друга.

Для того, чтобы раскрыть теоретические основы коммуникативно-компетентностного подхода при изучении русского языка учащимися начальных классов – носителей таджикского языка, в предыдущей главе нами были рассмотрены процесс порождения речи, характер усвоения языковых единиц, обоснованы и выделены единицы речевого действия, изучены структуральные компоненты речевой ситуации, выделены параметры речевого общения, которые являются основой для создания системы упражнений.

Все названные компоненты занимают свое законное место в коммуникативно-компетентностном подходе при обучении и развитии русской речи учащихся-таджиков. Создание методической системы и приёмы работ в этом ракурсе зависят не только от формы и содержания, но и от других факторов, таких как особенности условий обучения, психологического настроя обучающихся, учета общедидактических принципов.

В данной главе нам предстоит рассмотреть и изучить методы и способы развития речи на коммуникативно-компетентной основе, дать описание системы упражнений с конкретными примерами, показать, как влияет на построение системы упражнений специфика родного языка учащихся в контексте положительного или отрицательного его влияния, как продуманная система совпадает с ожидаемыми результатами. И, несомненно, выработанная схема позитивно будет влиять на построение модели развития русской речи учащихся-таджиков на основе соответствующих учебных мероприятий и в целях реализации коммуникативно-компетентного подхода. Только так можно строить адекватную целям обучения модель развития русской речи обучающихся.

Как известно, обучение русскому языку в начальных классах таджикской школы начинается со второго класса как неродному языку. Поэтому начальное обучение происходит в условиях, которые в значительной мере связаны с языковыми, возрастными и психологическими возможностями учащихся-таджиков. Более того, существует множество других, касающихся соотношения русского и родного языка, количества часов, выделенных на обучение русскому языку, наполненности классов, типа школ, подготовки учительского корпуса и пр. Соответственно, система упражнений для развития русской речи не может не учитывать эти объективные факторы.

Вначале рассмотрим проблемы, связанные с возрастными возможностями обучающихся (2-4 классы). Известно, что возраст 8-10 лет располагает множеством благоприятных предпосылок для изучения русского языка как неродного. В данном возрастном периоде жизни дети эмоциональны, любопытны, увлечены играми. У них хорошая память, мышление только-только набирает обороты. При организации учебного процесса и подбора методов развития русской речи, порождения речевого механизма у учащихся данного возраста необходимо учитывать все существующие особенности и параметры.

Возраст 8-10 лет, особенно для детей, прошедших успешную языковую подготовку в дошкольном учреждении, где изучение русского языка начинается с 5-7 летнего возраста, следует отнести к одному из наиболее благоприятных периодов качественного обучения русскому языку как неродному. В данном возрасте отмечается способность различать звуки путем имитации и подражания, показать хорошую память, умение различать каждый языковой знак и элементы по сравнению с наиболее ранним изучением русского языка.

В этом возрасте учащиеся в известной степени привыкают к голосу своего учителя, к его манере говорить, становятся полноправными участниками элементарного общения на русском языке, неплохо чувствуют себя в близком для себя русском речевом окружении. Они начинают понимать

то, о чем говорят, о чем их спрашивают, появляются первые признаки оперирования речевыми конструкциями, прозвучавшими из уст учителя. Самое главное здесь – постоянная речевая обстановка, звучащая русская речь.

Проблема, которая может возникать, состоит в том, что в отличие от городской обстановки в сельских школах с родным языком обучения, где также преподается русский язык как обязательный учебный предмет, речевая среда практически отсутствует. Единственно оправданный путь – эффективный способ предъявления языкового материала, мастерство педагога (учителя русского языка), разнообразные формы работы над отработкой усвоения слов, умение составить словосочетания и простые предложения, выработать правильную артикуляцию звуков и звукосочетаний обучающимися. Особо важным в этом процессе является развитие речевого слуха детей-таджиков, которое в некоторой степени может компенсировать недостающую речевую среду.

Огромную помощь учителю русского языка при его преподавании и изучении детьми-таджиками в начальных классах окажет сочетание слуховой и зрительной наглядности. Любой вид наглядности дает определенное первоначальное представление об увиденном, формирует понятия, содействует закреплению речевых умений и навыков. В свою очередь, исследователь С.Г.Шаповаленко отмечает: «Ни один из видов учебного оборудования, взятый в отдельности, не может полностью обеспечить успех обучения, и только правильное сочетание их, отвечающее особенностям изучаемого вопроса, познавательной задаче, поставленной перед обучением, и особенностям познавательной деятельности учащихся, дает возможность достигнуть оптимальных результатов» [181, стр. 29].

Большую помощь окажут не только традиционные наглядные средства обучения, но и весьма распространенные аудиовизуальные компоненты, разумное их сочетание. Здесь главным, неоспоримым моментом является функция наглядных средств обучения, те связи, которые существуют между ними, определяя целостность выбранного сочетания. Все компоненты должны

подчиняться одной цели – способствовать усвоению языковых знаний, служить формированию речевых навыков и умений на базе государственного образовательного стандарта и программных требований.

Безусловно, главным организующим мозгом учебного процесса является учебник, который включает весь комплекс языкового материала, подлежащего сознательному усвоению в начальных классах. Представленный в учебниках языковой материал расширяет возможности учителя в контексте использования в речевой деятельности учащихся путем создания речевых ситуаций и речевых действий для активизации в речи лексико-грамматических единиц.

Все имеющие «средства обучения (аудитивные, визуальные, аудиовизуальные), которые воздействуют на разные анализаторы, участвующие в процессе коммуникации, предлагают разные способы подачи информации (традиционным путем и с помощью аппаратуры), облегчают проведение фронтальной, групповой и индивидуальной работы, обеспечивают сочетание этих организационных форм (демонстрационные пособия, и дидактический раздаточный материал, а также словари), позволяют полнее реализовать возможности специальных технических устройств (лингафонных) для расширения устной практики (магнитофонный запись паузированных упражнений, дидактический раздаточный материал для работы в парах» [76, стр. 16].

В новых учебниках русского языка для 2-4 классов таджикской школы встречаем достаточное количество таблиц (как языковых, так и речевых). В частности, речевые таблицы призваны облегчить осмысленное запоминание: там практически отсутствуют текстовые пояснения, которые освобождают учащихся-таджиков от необходимости излишне думать. В ряде случаев к ним прикреплены условные обозначения (стрелки, выделение морфем), требующие подключения мысли обучающихся к речевому действию.

Опытные учителя в начальных классах успешно применяют демонстрационные карточки с отдельными словами. Карточки на

специальном стенде или электронной доске дают возможность монтировать речевую таблицу. Для демонстрационных карточек отбираются слова из активного лексического минимума, подлежащих активному усвоению во 2-4 классах. При составлении таблиц желательно предусмотреть различные варианты группировки слов по лексико-семантическим и грамматическим показателям (значениям).

Демонстрационные карточки можно расширять в плане охвата материала настолько, насколько это возможно. Так, в них можно включить словосочетания, фразеологические единицы в соответствии с действующей программой русского языка в начальных классах, где запланировано их изучение. Такие карточки делают процесс усвоения новых словосочетаний более легкими с лексической и грамматической точки зрения.

Примеров в этой связи весьма много в учебниках. Например: *«Правила дружбы – законы дружбы»*; *«Уметь слушать – внимательно выслушать (кого-то; чего-то)*; *«Помним сердцем – вспоминаем с удовольствием»*; *«Торжественный вечер» - вечер, посвященный чему-либо»* и т.д.

В таблицах заложены большие возможности в целях активизации когнитивной деятельности учащихся и развития их русской речи. Для все этого нужна продуманная методическая поддержка, правильное использование таблиц в уроке с учетом практической целесообразности речевых единиц, словосочетаний и фразеологических оборотов. Особенно уместно их использование в процессе закрепления нового материала. К тому времени учащиеся уже знакомятся с определенным лексико-грамматическим материалом, они чувствуют себя подготовленными для восприятия нового материала (сообщения, информации), отражаемые в таблице.

«Главное требование к использованию речевой таблицы – многократное воспроизведение речевых образцов, которые она содержит» [76, стр.27]. В случае усвоения орфоэпически трудных слов и сочетаний слов можно сопровождать их устными упражнениями. Здесь речевые таблицы служат в качестве зрительной опоры для восприятия нового материала.

В развитии русской речи учащихся 2-4 классов – носителей таджикского языка существенную помощь окажут дидактические раздаточные материалы. Их специфика заключается в том, что учителя могут использовать эти материалы для индивидуальной работы с учащимися, которые представляют собой комплекс карточек (текстовых, иллюстративных) вместе с упражнениями. Ценность этого вида работы налицо, так как в речевую деятельность вовлекают особенно пассивных учащихся с индивидуальными и познавательными их недостатками, невнимательностью на уроке.

Дидактические материалы весьма важны для развития речевых навыков (говорение, чтение, письмо), облегчают процесс обучения правильному произношению, обогащают словарный запас учащихся, совершенствуют грамматические их умения, готовят детей к речевому высказыванию. Так как в начальных классах делаются первые шаги в сторону устного связного высказывания учащихся-таджиков на русском языке, дидактические материалы являются бесценными помощниками учителя и учащихся, которые день ото дня совершенствуют речевые компетенции.

Это не случайно, ибо любое связное выступление учащихся представляет собой живое общение, в котором самое активное участие принимают они как говорящий. Речь говорящего должна иметь статус передачи конкретной мысли, определенного чувства при помощи интонации, мимики, жеста. Даже такой вид невербального общения, как жест дополняет новым содержанием речь говорящего в контексте его чувства, радости, переживания и мысли.

В процессе развития русской речи учащихся-таджиков в начальных классах учитель, работая с ними, не может пренебрегать разными выразительными средствами речевого общения, но то, что он должен умело пользоваться ими – однозначна его профессиональная задача. Его речь должна быть образцом для обучающихся в контексте яркости, эмоциональности, доступности и безошибочности (без акцента).

Большие возможности для развития русской речи и коммуникативной компетенции учащихся начальных классов имеют ситуативные рисунки. Они помогают учителю не только в объяснении и закреплении лексико-грамматического материала, но и формирования навыков речевого высказывания, особенно, для подготовки учащихся к диалогической форме общения. К слову, для самостоятельного составления диалога учащимся можно предлагать различные ситуативные рисунки на темы «Телефонный разговор», «В автобусе», «В школьной библиотеке», «В школьной столовой», «В книжном магазине» и т.д. и т.п.

Обучение русской речи целесообразно сопровождать с воспитательными ценностями используемых ситуативных рисунков на основе языкового материала и лексического минимума. В рисунках должна соблюдаться отчетливая возможность комментирования слов с восприятием смыслового их значения. Более того, рисунки должны сопровождаться различными заданиями для отработки лексико-грамматического материала с конкретными вопросами и ожидаемыми ответами на них. В целом, тесная связь работы по развитию русской речи обучающихся с содержанием рисунка или картинки позволяет учителю реализовать их возможности как речевого стимула и речевого воздействия.

Еще одна существенная польза от работы с рисунками и картинками на уроках русского языка в начальных классах состоит в том, что они служат основой для организации упражнений вопросо-ответного характера. К примеру, учитель задает вопросы, ученик отвечает на них. Более того, рисунки и картинки помогают учителю сгруппировать языковой материал по тематико-ситуативному принципу, усиливая коммуникативно-компетентностную направленность упражнений.

В учебниках русского языка во 2-4 классах авторами включены темы ситуативно-коммуникативной ценности, которые позволяют вести работу в направлении развития речевых навыков и умений учащихся на основе предложенных рисунков и картинок. Например, в учебнике для 4 класса

[Негматов, Садыкова, Учебник русского языка для 4 класса, стр. 7] на основе рассказа Дилнозы на тему «Моё лето» приведен рисунок с изображением «Красной площади», «Московского Кремля», «Большого театра» и «Книжного магазина».

На текстовой основе, а также работы с содержанием предложенных картинок учитель организует беседу с детьми путем ответа на поставленные вопросы:

- 1) Где провела лето Дилноза?
- 2) С кем она была в Москве?
- 3) Амина - это кто?
- 4) Где она встретила Дилнозу с мамой?
- 5) Что организовала тётя Амина для Дилнозы?
- 6) Где была Дилноза в Москве?
- 7) Что девочка купила в детском магазине?
- 8) Сколько времени находилась Дилноза в Москве?
- 9) Когда девочка вернулась в Таджикистан? [132, стр. 7].

При использовании иллюстрированных наглядностей для 2-4 классов учитель умело может воспользоваться приведенными в учебниках многочисленных картинок и рисунков, продуктивно способствующих развитию речевой деятельности учащихся-таджиков. Эти рисунки по темам «Наш класс», «Выучи русский язык», «Я и мои друзья», «Мои одноклассники», «Дружбой надо дорожить», «Давайте жить дружно», «Осенья пора» и т.д. и т.п.

Например, по рисункам учебника русского языка для 4 класса на текстовой основе детям предложена работа по картинке Исаака Бродского «Поздняя осень» (Вологодская областная картинная галерея).

На картине художника дети наблюдают над поздней осенью с предложенным текстом: «Ноябрь... Холодные ночи, но ещё тёплые дни. На переднем плане — это то, что внизу картины, - видны деревья. Листья деревьев яркие - жёлтые и красные. На среднем плане - в середине картины видна

широкая река. Сейчас вода голубая, но скоро выпадет снег, и река замёрзнет. На заднем плане - вверху картины дети видят дальний берег реки и ещё зелёные деревья. Но небо уже серое, наверное, пойдёт дождь. Скоро зима, но пока природа еще радуется яркими красками» [132, стр. 41].

Вопросы, предложенные детям для ответа, полностью соответствуют содержанию текста и изображаемой на картине поздней осени:

- 1) Почему картина называется «Поздняя осень»?
2. Какое время года на этой картине?
- 3) Что ты видишь на переднем плане?
- 4) Что изображено на среднем плане?
- 5) Что ты видишь на заднем плане?
- 6) Какое настроение передаёт картина?

Учащаяся по имени Шахноза придумала свои вопросы к этой картине и задала их одноклассникам:

- 1) Кто автор этой картины?
- 2) Где она находится?
3. Чего ещё нет на этой картине, но скоро он выпадет?

4. Выпиши из текста выделенные слова. Определи их падеж.

5. Составьте в паре диалог - спросите друг у друга и ответьте, какие картины вы видели, что на них изображено, что понравилось в этой картине.

6. Ты видишь две картины. Послушай описание одной из этих картин и скажи, какая картина описывается [132, стр. 41-42].

Такие тексто-наглядные материалы (рисунки, картины) дают возможность детям представить перед собой яркую картину изображающей ситуации и опираясь на поставленные вопросы отвечать на них, одновременно, демонстрируя свои коммуникативные способности, умелого использования словарного запаса, а также грамматических умений.

Во 2-4 классах степень легкости или трудности работы с картинами на иллюстрированной ситуативной основе зависит от характера, объема языкового материала, используемого для развития речевых навыков и умений

учащихся-таджиков на русском языке. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что при умелой организации работы с картинами и рисунками в начальных классах дети с большим удовольствием участвуют в них, демонстрируя при этом, свои коммуникативно-компетентностные способности. По ходу выполнения подобных упражнений ситуативно-наглядного содержания учитель обращает внимание на интонацию речи учащихся, правилам русского произношения звуков и звукосочетаний, ударения, соблюдения порядка слов в предложении.

Дидактические материалы всегда являются верными помощниками учителя русского языка в начальных классах для развития навыков речевого общения. С их помощью учитель может подготовить учащихся к ролевым играм на основе инсценировок, которые ныне прочно утверждаются в методике развития русской речи учащихся – носителей нерусского языка. К примеру, учителем раздаются карточки участникам игры, которые знакомятся с конкретной ситуацией общения:

«В Душанбе приехали школьники из Куляба, с которыми переписываются учащиеся одной из школ столицы. В распоряжении гостей (детей из Куляба) два дня, им надо показать самые достопримечательности города Душанбе».

В карточке приведены необходимые сведения о каждом участнике игры (его имя, возраст, интересы и т.д.). Получив эти сведения, одни ученики (символические гости) обдумывают вопросы, которые зададут хозяевам (встречающим), другие (хозяева) – составляют маршруты поездок, обосновывают их, подготавливают комментарий, который может быть использован во время воображаемой экскурсии по достопримечательностям столицы. Все участники будущей игры проговаривают свои реплики. Затем проводится ролевая игра. Ввиду того, что состав участников меняется, почти каждый участник игры (ученик) получает слово.

В начальных классах можно успешно практиковать работу детей в парах. Для этого, без сомнения, можно и смело пользоваться специально

подготовленными дидактическими материалами, хотя основой для работы по развитию русской речи учащихся-таджиков могут быть весьма качественно изданные новые учебники русского языка на коммуникативно-компетентностной основе. Работа в парах ускоряет формирование навыков речевого общения, обеспечивая систематическое накопление словарного запаса и грамматических умений учащихся.

Начальные классы являются своеобразной переходной ступенью, на которой создается элементарная речевая база с дальнейшим переходом к систематизированному курсу русского языка с формированием полноценной речевой деятельности учащихся – носителей родного языка. Поэтому на начальном этапе изучения русского языка следует вести работу так, чтобы можно было удостовериться об обеспеченности интенсивной и целенаправленной речевой практики обучающихся.

Дидактический материал по русскому языку для работы в парах представляет собой комплект карточек с упражнениями для двух учащихся-таджиков в начальных классах (участников условно назовем А и Б). Карточки должны служить в качестве вспомогательного элемента, содержать ключ для проверки правильности ответа собеседника. При работе в паре участники поменяются ролями, выступая как в качестве ученика, так и учителя, дающего оценку выполненному заданию.

Работа в парах, как показала практика преподавания русского языка в начальных классах, нравится детям, так как им интересно проявить себя в качестве участника коммуникативного акта (речевого общения). Это свидетельствует о том, что русский язык должен быть использован как средство общения в различных ситуативных условиях. Их можно назвать учебно-речевыми ситуациями.

Исследователи справедливо отмечают: «Использование речевых ситуаций позволяет в процессе работы в парах, совершенствуя речевые навыки, организовать подготовку к диалогу и монологу. Поэтому все упражнения для работы в парах должны быть рече-подготовительного

характера» [76, стр. 36]. Однако, при этом, важным составляющим эффективности организации речевых ситуаций и работы в парах является вопрос о способах их создания. Практика обучения и результаты, полученные по итогам эффективности применения речевых ситуаций, говорит о том, что можно опираться на три основные способы их реализации:

- словесное описание;
- использование иллюстративной наглядности;
- естественная ситуация [76, стр. 36].

Все эти три комплексные составляющие создания речевой ситуации логично взаимосвязаны, имеют свое преимущество и достоинство. Здесь многое зависит от степени языковой и речевой подготовленности учащихся начальных классов, психологического восприятия созданной ситуации общения. Ученые-методисты склонны к утверждению, что для создания речевой ситуации бесценным является наглядно-изобразительный материал (сюжетные рисунки и картины). Этот способ можно считать стимулирующим компонентом речевого высказывания для учащихся – носителей таджикского языка на начальном этапе изучения русского языка в школе (2-4 классы).

Отрадно, что в новых учебниках русского языка для 2-4 классов таджикской школы достаточно учебно-вспомогательного материала страноведческого характера, иллюстрации к сказкам и произведениям русской литературы в целях создания учебной речевой ситуации. Так, в учебнике русского языка для 4 класса такие материалы встречаем «Музей им. А.С.Пушкина (Москва, стр. 111), «Путешествие по Третьяковской галерее» (стр.112) «Праздник Масленицы» (стр. 114), «Масленица на Красной площади» (стр. 117).

Интересны задания под рубрикой «Рассмотрите картинки, выберите к ним подписи, составьте в паре диалог, задайте вопросы по картинкам (что изображено на каждой из них, спросите друг у друга, кто был в этих красивых местностях и т.п. (на картинках видны Фанские горы, Худжандская крепость, Озеро Искандар, Древний город Саразм (5500 лет), Памятник Исмоилу

Сомони, Праздник Навруз, Легенды о суманаке - традиционная сладость, сваренная из пророщенных зёрен пшеницы и муки; специально готовится в дни празднования Навруза (132, стр.166, 205).

Безусловно, организуя такую работу с изобразительным материалом учитель русского языка в начальных класса обращает внимание на степень их доступности, образовательной ценности, воспитательной направленности и на фоне создания речевых ситуаций закрепления лексико-грамматических единиц, подлежащих усвоению. Особенно подобные работы целесообразны в контексте отражения в них жизни учащихся, их учебной деятельности, участия в общественно-полезной работе.

На уроках русского языка изучаются не только материалы по стране изучаемого языка. Отраднo, что учителями предлагаются учебный материал, связанный с национальным колоритом Республики Таджикистан, достопримечательностями родного края. Воспроизведение знакомых учащимся жизненных явлений не может не способствовать повышению познавательного интереса к занятиям по русскому языку. Звучащая русская речь рассказывает детям о разных интересных моментах жизни людей в республике, праздниках, традициях, обычаях и т.п.

С другой очередь, плановое и целесообразное использование учебного страноведческого и краеведческого материала дает возможность учителя полнее реализовать воспитательный потенциал предмета «Русский язык» как обязательной учебной дисциплины в школьном учебном плане. Тематика таких материалов должна соответствовать темам по развитию русской речи учащихся начальных классов – носителей таджикско языка с обязательным условием их доступности и привлекательности в учебных целях.

Ввиду того, что ситуативные рисунки и картины являются наиболее легким приёмом организации беседы, они могут быть широко использованы в целях подготовки детей к диалогической речи. Дополнительным средством также могут быть сюжетные рисунки, которые облегчают работу над высказываниями повествовательного и информационного характера. Работа

над ними, учитель опирается на различные вопросы, которые заставляют учащихся-таджиков быстро их соображать и ответить. Например: «Ответь на вопрос товарища (друга, подруги, одноклассника, одноклассницы)»; «Приготовься рассказать товарищу (другу, подруге, однокласснику, однокласснице)»; «Попроси товарища рассказать тебе о том или ином событии в его жизни» и т.д. и т.п.

Например, можно подобрать иллюстрацию к празднику «Навруз», создать речевую ситуацию для активного участия учащихся в речевых действиях со следующими вопросами-инструкциями:

- 1) Сколько легенд о суманаке ты прочитала(а)?
- 2) Что общего у этих легенд?
- 3) Из чего готовят суманак?
- 4) Ты знаешь, как готовить суманак?

Другая речевая ситуация:

1. Выбери ту легенду, которая тебе понравилась, и расскажи её.
2. Может, ты знаешь и хочешь рассказать какую-то другую легенду о суманаке?

Еще одна ситуация речевого действия учащегося:

Рассмотри рисунки. Скажи, какой рисунок к какой легенде подходит. Объясни, почему ты так думаешь и др. [132, стр. 167-168].

Созданные учителем на уроке русского языка речевая ситуация весьма близка к разным игровым упражнениям, являющиеся как ведущий вид речевой деятельности учащихся 2-4 классов таджикской школы. Психологи рассматривают их как важный этап в данном периоде изучения русского языка как неродного – носителями родного языка. В процессе выполнения игровых упражнений на ситуативной основе обучающиеся ориентируются в реальные условия речевой деятельности как активные субъекты социально-культурных отношений, в определенной степени могут дать оценку своим речевым действиям.

В ходе участия учащихся 2-4 классов в игровых упражнениях на ситуативной основе они овладевают значимой для изучения русского языка функцией, как способность к ассоциации путем некой символизации. По их усмотрению и фантазии некоторые предметы становятся чем угодно: палочка — лошадкой, кубик — домиком, мел — хлебом и т.д. В. В. Давыдов, указывая на роль игр в общем развитии ребенка, отмечает, что «учебную деятельность можно формировать только на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение научными абстракциями, а это предполагает наличие у ребенка символической функции, которая развивается как раз в игре» [46, стр. 46].

Практика преподавания русского языка во 2-4 классах показывает, что использование игр и игровых упражнений на ситуативной основе отвечает психологическим возможностям и потребностям детей 8-10 летнего возраста, создает благоприятные условия для формирования их речевой деятельности, которые так важны для практического изучения языка (коммуникативная цель).

В свете сказанного выше концепции коммуниктивно-компетентного подхода к обучению русскому языку в начальных классах таджикской школы невозможно согласиться с мнением ряда методистов о том, что учащимся во 2-4 класса сложно играть в выдуманных ролях по разным темам (библиотекарь, продавец книжного магазина, аптекарь, водитель общественного транспорта, повар и т.д.). Они считают, что речевая коммуникация в таких случаях становится чем-то искусственной, не реальной [91].

Наши наблюдения показывают как раз противоположную картину — некоторую легкость учащихся в общении элементарными вопросами и ответами, большим удовольствием принимать и согласиться с условиями игрового упражнения на ситуативной основе, разнообразием детской фантазии, способностью выразить свои мысли на изучаемом языке в соответствии с созданной речевой ситуацией.

С.Л. Рубинштейн считает, что дети «уже очень рано относительно легко и свободно выходят за пределы непосредственно в данный момент наличной ситуации. Воспринимая ее как эпизод более или менее занятой „истории“, наподобие тех, которые им рассказывают, они легко и охотно присочиняют к ней какую-нибудь пред - и после-историю» [155, стр. 105].

Возможно, следует говорить о том, какие игровые упражнения на ситуативной основе в большей мере подходят для учащихся 2-4 классов на уроках русского языка с учетом их словарного запаса и языковых (фонетических, грамматических) умений, как лучше проводить эти игры, какими методическими приёмами должен пользоваться учитель при их организации. От умения и педагогического мастерства учителя зависит отношение и желания учащихся в развитии речевых способностей от урока к уроку.

В процессе развития русской речи учащихся начальных классов положительное влияние окажут также игры-соревнования, которые вызывают огромный их интерес, повышают эмоциональный компонент урока и коммуникативную направленность обучения русскому языку. Согласно результатам исследований ученых-психологов, в возрасте 8-10 лет у детей сильно развито чувство духа победителя в играх-соревнованиях. Характерная особенность игр-соревнований в том, что дети переходят из одного вида работы в другую, более интересную и захватывающую.

Более того, у учителя появляется возможность эффективного закрепления усвоенного лексико-грамматического материала с учетом трудностей их усвоения и автоматизации в речи. Происходит так называемое несознательное закрепление в памяти по речевым конструкциям и типовым фразам правильное усвоение учебного материала. Так дети – носители таджикского языка испытывают большие трудности при употреблении в речи глаголов совершенного и несовершенного вида, так как в таджикском (родном) языке нет понятия видовой принадлежности у глаголов. Все глаголы таджикского языка представлены в одной форме: **хондан** – *читать*,

прочитать; **навиштан** – *писать, написать*; **мондан** – *ставить, поставить* и т.п.

При играх-соревнованиях изъясны в русской речи учащихся могут стать мериллом для оценки знаний, ответов и умений учащихся. Этот момент может стимулировать учащихся для правильного употребления видовых форм одного и того же русского глагола. Дети по установке учителя на основе речевой ситуации отрабатывают тот или иной глагол на основе вопросов: *Куда Акрам поставил цветы? Куда Лола ставит книги?* Параллельно учащиеся начинают автоматизировать в своей русской речи интонацию вопросительных предложений, утвердительных предложений с последующим вопросом.

Игры-соревнования в изучении русского языка в начальных классах, как показывает практика обучения, имеют большое значение с учетом их варьирования, с изменением разновидности в соответствии с содержанием ситуативной обусловленности. Несомненно, дать объективную оценку феномену игр-соревнований еще предстоит. По этому поводу Б.В.Ананьев пишет: «Приходится отметить, что не так просто обстоит дело с игрой, которую многие специалисты в области детской психологии превратили в возрастную форму предметной деятельности, специфическую лишь для ребенка с первого года жизни до начала систематического учения, т.е. до „снятия" игры учением.

Между тем игра как особая форма деятельности имеет свою историю развития, охватывающую все периоды человеческой жизни... Существуют такие тонкие переходы от труда к игре и учению, которые затрудняют какую-либо однозначную характеристику человеческой деятельности» [5, стр. 20].

В возрасте 8-10 лет речевая активность учащихся находится на качественном уровне, чем в подростковом. С учащимися в этом возрасте легко контактировать, они не проявляют особые формы реакции, возражения, спокойно вступают в речевой акт, стараются извлечь максимум пользы для практического усвоения русского языка.

Для учащихся 2-4 класса характерна большая сосредоточенность внимания и включения памяти в режим сознательного восприятия. В большинстве своем дети стараются регулировать свой интерес на основе наблюдения на все вещи: на внешнюю оригинальность информации, на ее отличительность по сравнению с ранее прослушанными, яркостью и доступностью изложения, хотя зависимость на уровне эмоционального воздействия остается все еще неоспоримой.

Учащиеся 2-4 класса при изучении русского языка пользуются преимуществом механического запоминания. Особенно запоминаются ими внешне яркие и эмоционально впечатляющие события, факты и рассказы. Но в дальнейшем (средний концентр обучения) у них интенсивно формируются приемы осмысленного, отчетливо сознательного запоминания, причём эффективность запоминания словесно выраженной информации повышается быстрее, нежели эффективность запоминания с помощью наглядных демонстраций. Таким образом, постепенно учащиеся переходят к иному развитию произвольной памяти в сочетании со значительными возможностями непроизвольного запоминания.

Мышление, которому становятся доступны сложные процессы анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения, также достигает качественного уровня развития. Следует помнить, что еще в 30-е годы прошлого столетия психологи были убеждены в том, что основное развитие и становление мышления происходит в подростковом возрасте. Так, известный ученый-психолог Л.С.Выготский констатировал, что мышление интенсивно развивается именно в начальных классах (младший школьный возраст), когда память и восприятие, в основном уже, сформированы.

Учителю русского языка в начальных классах таджикской школы нельзя проходить мимо внимания от физиологических особенностей организма детей 8-10 летнего возраста (2-4 классы). Хотя у учащихся начального класса ввиду гармонического роста мышц и сердца, хорошей выносливости, высокой концентрации внимания, академической трудоспособности всё же процессы

торможения и возбуждения остаются еще недостаточно регулируемы, они быстро устают во время выполнения однообразных действий, у них возникает желание в замене учебно-речевой деятельности. Все это, в свою очередь, предъявляет дополнительные требования к разработке системы упражнений.

Совершенно ясно, что в начальных классах реализация коммуникативно-компетентного подхода в развитии речевой способности по русскому языку требует систематической отработки процесса говорения с учетом правильного восприятия (слушание-понимание) языкового материала, подлежащего продуктивному усвоению. Для обучаемых в этом возрасте, наряду с вышеуказанными качествами, роль коммуникативных упражнений бесценна. Все это даёт возможность использования качественно подобранных коммуникативных упражнений, которые предусматривают использование различных средств: беседы, диалога, рассказа по картине, игровых заданий, игр-соревнований, сюжетной наглядности, имеющих практическое значение для овладения детьми-таджиками 2-4 класса правильной русской речи.

Очень важным моментом в преподавании русского языка в начальных классах школ с таджикским языком обучения является качественный отбор содержания упражнений. В ходе отбора упражнений следует руководствоваться следующими основополагающими принципами:

1. Принцип ситуативности упражнений, влияющий на повышение желания и интереса учащихся к речевому действию.
2. Принцип доступности упражнений с точки зрения восприятия (понимания) речевого продукта (речевой ситуации).
3. Принцип учета положительного или отрицательного реагирования к ситуативности упражнения из-за конкретно-логического содержания.
4. Принцип соответствия реакции учащихся к заданиям и упражнениям коммуникативной направленности с учетом факторов ситуативной и лингвистической обусловленности.

Все перечисленные принципы важны в практическом плане, но наиболее важным является первый, который учитывает интересы обучаемого, напрямую связан как с общей мотивацией обучения, так и конкретного речевого акта. Известный русский ученый-методист М.Н.Вятютнев отмечает: «В учебном процессе при прочих равных условиях успех в изучении иностранного языка сопутствует тем ученикам, у которых предлагаемые на уроке формы работы и содержание материала вызывают осознание их коммуникативной ценности и необходимости овладения им» [33, стр. 95].

Далее ученый провозглашает: «Если нельзя достигнуть на уроке нужной для подлинной коммуникации необходимости и значимости, следует найти приемы и способы, возмещающие их» [33, стр. 96].

Чаще всего интерес к русскому языку объясняется очень просто: в школе работает просто прекрасный, высокого профессионального уровня учитель русского языка. К счастью, в последние годы в Таджикистан приехали учителя разных предметов из России, в том числе, русского языка. А школах, где они работают, царит образцовая русская речь. Они весьма увлечены своей педагогической деятельностью, поэтому огромное количество учащихся хотят учиться именно у них, более того, мечтают в будущем стать учителем русского языка. Подобные ситуации порождают интерес и желание учащихся к русскому языку, русской культуре и еще со школьного возраста готовят их стать в будущем учителем-словесником в области русского языка.

Безусловно, учитель, который прекрасно знает свое дело на высоком профессиональном уровне, каждого своего подопечного, наблюдает за интеллектуальным и коммуникативным развитием своих учеников, знает все стороны их жизни может организовать настоящий урок русского языка, на котором ученики хотят говорить правильно, содержательно, логично и понятно. Такие учителя и их уроки на всю жизнь остаются в памяти учащихся, развивая при этом их мотивы и желания продолжить успехи в языковом и коммуникативном аспекте.

2.4. Подтверждение эффективности предлагаемой системы работы по развитию русской речи учащихся начальных классов таджикской школы

Организация обучающего эксперимента преследовала проверку качества усвоения знаний, умений и навыков учащихся в контексте сформированного уровня русской речи учащихся-таджиков в начальных классах. Важно было уточнить результаты усвоения учащимися комплекса языковых единиц и умения их использовать в ситуациях речевого общения в целях создания прочной коммуникативно-компетентностной базы для дальнейшего изучения русского языка на последующих концентриках обучения (продвинутый этап).

На этапе предварительной подготовки к проведению эксперимента нами были сформулированы задания для выяснения уровня речевой компетентности учащихся 2-4 классов. Для каждого класса с учетом реального состояния обученности учащихся были конкретизированы задания. В частности, уточнение и выявление способностей учащихся по осмыслению связей между определенными знаками и их содержания.

В ходе обучающего эксперимента важно было создать у учащихся – носителей родного языка мотивацию, которая способствует соответствующей организации речевого действия, чтобы у младших школьников возник познавательный и коммуникативный интерес к речевой деятельности средствами русского языка, основанный на понимании роли слушания, осмысления, осознания и говорения.

Мы старались дать детям, в соответствии с уровнем их понимания, сведения о том, что каждое слово, состоящее из звуков и звукосочетаний, имеет определенное значение. Для того, чтобы «что-то говорить», надо знать слова, овладевать значениями, правильно произносить и употреблять в русской речи. Необходимо было, чтобы учащиеся восприняли это требование как залог больших коммуникативных успехов при изучении русского языка и при овладении этим языком.

В ходе эксперимента широко были использованы предметные опоры в виде различных форм и видов наглядности. Это квадратики – бумаги, на которых записывались слова–опоры для составления предложений, нахождения синонимов, антонимов выделенного или предложенного слова. В ряде случаев по мере необходимости использовались обобщенные предметные опоры, которые обозначали слово вообще, независимо от конкретных примет и значений из состава лексики, подлежащей активному усвоению.

Детям – носителям родного языка была дана возможность обратить внимание на общее для многих предложений слово, к нему ставился смысловой вопрос с последующим выяснением его значения. То есть дети всегда могли быть внимательны как к звуковой форме слова, так и его значению. Таким образом, была задача формирования у учащихся осознанных речевых действий в процессе их нахождения в коммуникативном пространстве.

Для того, чтобы убедиться, что у учащихся выработаны основы речевого действия, мы исходили из следующих представлений:

- есть у них способность установить связи между предметной опорой и словом в его конкретном значении;
- наблюдается адекватность ответа учащихся по задаваемым вопросам;
- дети чувствуют, что любое речевое действие (высказывание) не может быть построено без главного элемента – слова.

О качестве компетентного подхода учащихся мы судили по правильности ответов на разные вопросы. В том числе, «Сколько слов в предложении»? «Какое значение имеет четвертое слово»? «Почему то или иное слово стоит в начале предложения»? и т.д. С целью проверки осознанного усвоения каждого слова детям предъявлялся ряд вопросов: «Какое слово я произнес чуть громче»? «Какой первый, второй и т.д. звук в этом слове»? «Какие звуки трудно произносятся в том или ином слове»?

Приведем некоторые примеры:

Учитель: «Нозанин пьет молоко» (слово «пьет» пишется в «квадратике»). Скажите, «Какое мы записали слово второе слово?».

Учащийся: показывает на квадратик.

Учитель: «Правильно, пьет». А теперь со словом «пьет» скажем другие слова: «Птичка пьет воду». Какие слова я сказала?

Учащийся: «Птичка», «вода».

Учитель: «Можно ли мы эти два предложения совмещать в одно предложение?».

Учащийся: Да. «Нозанин пьет молоко, а птичка – воду».

Учитель: «Значит со словом «пьет» (пить) можно составить много предложений: «Ахмад пьет чай»; «Лола пьет кофе»; «Назир пьет сок»; «Дедушка и бабушка пьют молоко» и т. д.

По ответам учащихся можно было легко угадать, что им нравится выполнение таких заданий, при помощи которых дети закрепляют в памяти необходимые для речевого общения слова, правильно конструируют свои предложения в виде ответа на поставленные вопросы. Мы специально не приведем результаты ответов учащихся в виде таблицы или диаграммы, только потому что в их речи еще встречаются артикуляционные, интонационные, грамматические ошибки, которых невозможно показать в них.

Количество ошибок у учащихся мы восприняли должным образом ввиду того, что русский язык для них неродной, нужен еще опыт восприятия и воспроизведения слов и предложений в структуре речевого высказывания, причем дети могли в ходе эксперимента ошибаться неоднократно. Для нас главным результатом была адекватная реакция детей на вопросы и положительная мотивация в ходе проведенного эксперимента.

При проверке качества выполнения других заданий мы обратили внимание на знания и умения учащихся выделить и понять суть языковых знаков с помощью предложенной реплики с осмыслением конкретного содержания. Выполнение заданий позволило нам дифференцировать

грамматические ошибки русской речи учащихся-таджиков, что было важно для анализа ситуации с механическим или сознательным усвоением языкового материала, предупреждения возникающей речевой и языковой интерференции. Преимущество подобного рода заданий заключалось в том, что младшие школьники на основе готовых речевых конструкций и типовых фраз путем имитации и подражания (все же это начальная стадия изучения русского языка как неродного) научились оформлению содержания речи на лексико-грамматическом уровне.

К первую группу вопросов мы отнесли упражнения на умение учащихся путем наблюдения языковых фактов определить их формы и значения. Например, для 4 класса было дано следующее задание:

а) Прочитайте данные предложения, обратите внимание, как употребляются, изменяются...

1. Мы хотим обратить ваше внимание на слова *все, что-нибудь, ничего*.

Вот некоторые примеры, показывающие, как употребляются данные слова.

- Анвар, какую книгу в школьной библиотеке хотел бы ты взять?

- Не знаю. Возьму что-нибудь интересное.

- Вчера я дала тебе книгу и журналы. Ты все прочитал уже?

- Нет, я не прочитал ничего. У меня не было времени.

- Хилола хотела сделать что-нибудь хорошее, но ничего не сделала.

2. Прочитайте предложения. Обратите внимание на разные значения одного и того же слова:

1) Какое значение имеет слово *идет* в предложении: «Дилшод *идет* в школу»?

2) На улице *идет* снег.

3) Часы *идут* правильно.

Эффективным средством контроля понимания значения нового слова является перевод на родной язык, он способствует более точному осмыслению роли и значения новой языковой единицы. К примеру:

1. Каково значение слова *мир* в следующих предложениях? Переведите их на родной язык.

- Весь **мир** знает первого космонавта Юрия Гагарина.

- Миру **мир**!

Определение соответствия языкового знака в речевой ситуации

Задание такого типа вместе с установлением смысловых связей тренируют операции сличения, идентификации и различия информации, а также операции выбора.

Прослушайте (прочитайте) предложения, слова и выберите из нескольких изображений в учебнике то, которое соответствует прослушанному (прочитанному).

1. Какой картинке соответствует данный диалог?

- Папа, кто это? – Это лошадь.

- А кто это? - Это медведь.

2. Прочитайте текст. Какие предложения из текста соответствуют картинкам?

Как хорошо было в цирке!

В воскресенье вечером мы с папой дома играли в цирк. Я играл клоуна и показывал разные фокусы. Папа был акробатом, он стоял на голове.

У нас дома есть собака — Белка. Я спрашивал у Белки: «Сколько будет дважды два?» Но Белка не хотела отвечать. Она не была в цирке и не знала, как нужно считать и решать задачи. Прочитайте и укажите в данном тексте те предложения, которые отвечают на определенный вопрос (относятся к определенной теме).

Подобные задания достаточно широко используются в практике обучения русскому языку в контексте развития русской речи учащихся 2-4 классов таджикской школы, так как не требуют специального поиска дополнительного материала (рисунков, фотографий и т.д.).

в) Прочитайте предложения и найдите им по смыслу место в тексте.

г) Прочитайте предложения, определите, кому из говорящих они принадлежат.

1. Кто говорит: мальчик или девочка?

Сегодня я прочитал рассказ Самуила Маршака «Двенадцать месяцев».

Утром я плавала в речке.

Я собирал грибы в лесу.

- Ты выступал в клубе? - Да, я танцевал.

2. Кто сказал?

Мы работаем, а вы не работаете.

Я читаю, а они слушают

Мы слушаем.

Они пишут письмо.

Кто это сказал: учитель, библиотекарь, повар, мальчик?

Мы начали изучать русский язык, два года назад (ученик 4 класса). Мне тогда было 8 лет.

3. Прочитайте предложения, определите, где их можно услышать.

Ответ в таких упражнениях обычно дается на родном языке (особенно на начальном этапе).

1. Как вы думаете, где можно услышать эти предложения?

1) Ребята, во время урока не разговариваем!

2) Нельзя разговаривать.

3) Мне хочется подарить цветы маме.

2. Прочитайте диалог и определите, где их можно услышать: в школе, дома, в лаборатории, в зоопарке, в библиотеке.

Не могу вспомнить, какую книгу Акрам взял на днях. Может быть, «Чук и Гек»?

- Да, верно.

- Анора, ответь, как переводится на родной язык глагол «читать»?

3. Составление предложений по образцу или без него.

В подобном роде заданий ученикам пришлось производить некоторые варьирования языкового материала: подстановку, комбинацию, соединение, выбор и т.д. Каждая часть составляемых предложений была полностью

«готова к употреблению», они не создали трудности в плане возникновения грамматических ошибок, однако некоторое неверное соединение слов, комбинирование частей предложения привели к искаженной мысли. Упражнения данного типа позволили учащимся прогнозировать правильный выбор. Пример:

1. Кто где живет?

Образец: Звери живут в лесах.

Найдите ответы на вопросы:

1. *Кто* починил твой самокат?

- Папа.

2. Кто твой самый верный товарищ?

- Рустам

3. Выбор формы с опорой на контекст.

Включи или выключи?

1) Мне сложно работать, _____, пожалуйста, радио.

2). Мы с Тимуром собираемся посмотреть футбольный матч, ..., пожалуйста, телевизор.

3) Азиза давно уснула, ..., телевизор.

2. *Вверх или вниз?*

1) Далер посмотрел ... и увидел над головой много птиц.

2) Малика посмотрела ... и увидела под ногами маленький коврик.

Коммуникативные упражнения

К рассматриваемой нами группе упражнений, где описаны все элементы языка и содержания задания, относится также большое количество и коммуникативных упражнений, благодаря которым создается речевая ситуация с коммуникативной установкой.

В коммуникативных упражнениях, как и во всех других видах, учащиеся начальных классов лишь повторяют сказанное или выбирают из готового образца, незначительно комбинируя, начальную реплику. Лексико-грамматическая заданность учебного материала может быть представлена по-

разному: в исходной реплике учителя, подсказке, описании ситуации. В ответах допускается употребление слов *тоже, и, я, да*.

Коммуникативные упражнения мы разделили на три подгруппы в зависимости от характера задания. Лексико-грамматический материал представляется путем реплики учителя или в соответствии с заданием действующего учебника.

1. Переспросите.

Образец:

- Наверное, я оставил книгу на столе. - Оставил книгу на столе?
- Мы оставили тетрадь в классе. - Ученики оставили тетради в классе?

Для снятия механической оттенки ответа, учащегося можно поставить в ситуацию, где он строит свой ответ в зависимости от ее логики.

Образец: Рыбы спят с открытыми глазами.

- Неужели рыбы спят с открытыми глазами?

- 1) У моей сестренки волосы черные-черные.
 - 2) Попугай умеет говорить.
 - 3) Бывают кошки без хвостов.
 - 4) Волки боятся собак.
3. Подтвердите, что вы уже знаете/слышали об этом.

Образец:

- Ученики обязаны сдать книги в библиотеку до первого июня?
 - Да, ученики обязаны сдать книги в библиотеку до первого июня.
- 1) Наш класс на будущей неделе обязан дежурить в школе.
- 2) Чтобы стать успешным, мы должны хорошо учиться.
- 3) Мы обязаны быть вежливыми и послушными.

Лексико-грамматический материал задан ученику в подсказанных репликах реагирования или образце.

1. Анвар не поверил словам Дилнозы, что Лола больна. Убедите, что это правда.

Образец: - Вчера в коридоре я сильно упал.

- Не может быть.
- Да, так получилось.
- Ребята, посмотрите, какие у меня часы.
- Не может быть, кто тебе подарил?
- Завтра я не опоздаю на уроки.
- Ну да, ты часто опаздываешь.

2. Согласитесь или откажитесь, оценив свои силы с помощью реплик:

У меня ничего не получится; Попробуй еще раз, получится.

- 1) Нарисуй, пожалуйста, эти цветы.
- 2) Давайте танцевать.
- 3) Парвиз перевел слова на таджикский язык.

3. Выскажите свое мнение с помощью выражения:

Речевые упражнения.

Исследование показало, что при обучении русскому языку в начальных классах таджикской школы преобладание на уроках речевых упражнений (по сути, речевая практика) продвигает учащихся в овладении русской речью. Каждый урок должен быть интенсивным в плане проведения речевых упражнений, который способен создавать атмосферу естественной речевой среды на русском языке. Такие уроки побуждают учащихся-таджиков к активным речевым действиям в слушании, говорении, чтении и письме.

Методика проведения подобных уроков имеет основное направление – обучение общеречевым умениям и навыкам с соблюдением комплексного подхода каждому виду речевой деятельности. К слову, во 2-4 классах таджикской школы значимость всех компонентов речевой деятельности для практического овладения русским языком неодинакова. Практика показывает, что значительное время должно быть отведено говорению, чтобы дети постепенно научились самостоятельно выражать свои мысли и чувства на изучаемом языке.

Чем больше проявляют активность учащиеся в создании связных высказываний на уровне продуктивных речевых действий, тем больше у них

формируется языковое чутье. Говорение опирается на чтение, которое является важным источником речевого сообщения (информации), предпосылкой в накоплении словарного запаса, наконец, ценным компонентом речевой деятельности, способствующей развитию русской речи учащихся начальных классов – носителей таджикского языка.

Отметим еще одно важное обстоятельство, связанное с развитием речевых навыков и умений учащихся – письменную речь. Она формируется на базе письменных упражнений и заданий различной модификации и направления: ответы на вопросы, перевод слов с русского на родной и наоборот, перевод предложений, составление небольшого сочинения на уровне программного требования во 2-4 классах. Однако, письменные задания и упражнения в этих классах не должны занимать много времени из-за снижения результативности в обучении говорению и чтению.

В ходе обучающего эксперимента речевой эффект часто достигался путем вопросно-ответного обмена репликами между учителем и учащимися. В частности:

Учащимся предлагалось принести в класс семейные фотографии или нарисовать семейный портрет (второе оказывается в большинстве случаев интереснее и проще для урока). Опора на такие средства наглядности порождала настоящее общение на речевом уровне:

- Это твоя сестра? – Да, это моя сестра, но двоюродная.

- Она тоже учится? – Нет, она закончила школу. Собирается поступить в университет.

- Кто твой папа? Он работает? и т.д.

Перерастёт ли такое упражнение в беседу, полностью зависит от учителя, от его умелого подхода к организации речевого общения между учащимися класса.

Выбор нужного слова в предложении.

Это также важный способ проверки уровня речевого высказывания учеников на уроках русского языка в начальных классах школ с таджикским

языком обучения. В данном случае выбор неправильного слова если даже не привел к грамматической ошибке, но нарушал смысл предложения. Выбор неправильного слова, в целом, результат неверного запоминания значения слова, его семантического искажения и грамматической оформления в речи.

1. Прочитайте предложения и вставьте вместо точек глагол *оставаться* в нужной форме:

— Салим, куда собирается Дилшод?

— Нет, он ... в классе, так как сегодня он дежурный.

— Мурат, ты ... в городе в праздничные дни?

— Нет, я поеду в деревню к дедушке.

2. Проверьте себя, хорошо ли вы выучили слово *свободный*. В речи его можно употреблять в разных формах и сочетаниях.

1) В ... время Мадина любит читать. 2) В зале совсем не было ... мест.

1. Вставьте нужное слово в правильной форме.
идти – ходить; ехать — ездить

- Куда ты сейчас ...? — Куда вы ...?

- Вечером я всегда... Ходьба полезна для здоровья. Я люблю ... в театр. Сейчас учусь играть на рубобе.

2. Впишите правильно глаголы *ехать, поехать, приехать, приезжать* в предложении в нужной форме.

1) После уроков мне нужно ... домой.

2) Акрам сказал, что в воскресенье он ... к бабушке.

3) После экскурсии дети ... на автобусе.

4) Завтра в школу ... артисты из театра.

Замена одного слова другим без изменения общей структуры предложения.

1. Прочитайте предложения, заменив слова «весь, всю» словом *целый* в нужной форме.

1) Весь день Карим сидел дома. 2) Весь год Мадина занималась в музыкальном кружке. 3) Всю ночь шел снег.

2. Выполните упражнение по образцу.

Замена рисунков словами.

Такого рода упражнения предусматривают самостоятельный поиск слов учениками с помощью визуальной наглядности, что дает возможность учащимся ассоциировать тот или иной рисунок (картину) с соответствующим словом. Во 2-4 классах такой вид работы имеет огромную зрительно-познавательную ценность, так как заставляет детей выбрать нужное слово, показанного в натуре или рисунке предмета. Таким образом достигается ввод нового или ранее усвоенного слова (языкового элемент) в речевой механизм учащихся.

Замените цифры словами.

Образец: - Я спускаюсь с 5-го (пятого) этажа на 4-й (четвёртый) этаж.

1) Акрам спускается с 4-го этажа на 2-й этаж. 2) Лола поднимается с 1-го этажа на 4-й этаж.

Составление одного предложения из нескольких простых.

1. Из двух предложений сделайте одно по образцу.

Образец:

Была плохая погода. Дети сидели дома. Из-за плохой погоды
Дети сидели дома.

1) Шли сильные дожди. Убирать урожай было трудно. 2) Весь день была сильная жара. Очень хотелось пить. 3) Зима была холодная. Школы закрылись на карантин.

2. Сделайте одно предложение из двух с помощью слова *кроме*.

Образец: Все ребята пошли в кино. Только Рахим остался дома. Все ребята, кроме Рахима, пошли в кино.

1) Никто в классе не знал, где находится Аскар. Только Далер знал. 2) Все ребята переживали перед выступлением. Только Лола и Даврон не переживали.

6. Ситуативные речевые действия

Обычно, в описании ситуации будет заложен лексико-грамматический материал, изменив который, очень просто составить необходимое высказывание. Примечательно, что подобные ситуативные упражнения достаточно широко используются на уроке, поскольку демонстрируют учащемуся условия употребления той или иной языковой единицы. Однако у таких упражнений есть очень существенный недостаток: они чрезвычайно неэкономичны: одна, часто очень короткая реплика требует большого «вступления», описания. Поэтому некоторыми учителями они используются для тренировки в аудировании.

Что нужно сказать в таких ситуациях?

1. Вы решили выпустить в классе стенгазету. Учительница сказала, что будет рисовать Дамир, снимки сделает Саид, заголовок красивыми буквами напишет Гулноз. Подумайте, как учительница могла бы дать команду для выполнения этого ситуативного задания. Заметим, что в данном упражнении учащиеся должны ответить так, чтобы в речи учителя было употреблено соответствующее слово: «Пусть Дамир нарисует картинки»; «Пусть дети играют во дворе школы» и т.п.

Обычно коммуникативные упражнения сопровождаются речесмысловой установкой с представлением определенной подсказки (реплики) в начальной части диалога. Помимо своей основной цели, подобные задания окажут практическую помощь в формировании навыков грамматического и лексического уровня для развития русской речи детей – носителей родного языка.

Материал для ответа даётся в исходной реплике. Учащиеся должны трансформировать исходный материал или добавить к нему что-либо дополнительное.

1. Пообещайте выполнить просьбу.,

Образец: - Акбар, ты идешь в продовольственный магазин? Купи мне, пожалуйста, печенье. - Хорошо, куплю.

1) Ты идешь в школьную библиотеку? Возьми мне, пожалуйста, «Сказку о царе Салтане» Пушкина. 2) Ты идешь в зоопарк? Сфотографируй, пожалуйста, слона.

2. Дайте отрицательный ответ.

Образец:

- Что будешь пить: лимонад или сок?

- Спасибо. Я не хочу ни лимонада, ни сока.

1) У тебя много сестер и братьев? 2) По-твоему, кто выиграет в шахматы: Ахмад или Фарход? 3) У вас есть билеты на концерт Нигины Амонкуловны на сегодня или на завтра?

3. Подтвердите.

Образец: - Ты уже поговорил с одноклассниками о праздновании «Масленицы»?

- Да, я уже поговорил с Фирузом и Кабиром.

1) Вы уже послали поздравления учителям к празднику? 2) Ты уже видел наших девочек после каникул? 3) Ты уже играл со всеми шахматистами в классе?

В этих упражнениях отрабатываются навыки образования и использования различных форм глагола во времени, вида, наклонении. По сути, это трансформация одной формы глагола в другое.

Большее количество таких упражнений построено по коммуникативному заданию и коммуникативной установке - объяснить, дополнить, уточнить, продолжить. Однако, более развернутые ответы приводят к исчезновению однотипных ответов, которые характерны для изучения русского языка в начальных классах. Особенно разнообразны исходные реплики для тренировки лексических единиц. И это, естественно, так как одна и та же лексическая единица может «фигурировать» в разных речевых моделях.

1. Дополните, используя слова *по-разному*, *по-старому*, *по-летнему*, *по-настоящему* и т. д.

Образец: - Насим решил хорошо выучить русский язык. — Да, он решил выучить его по-настоящему.

1) Смотри, на улице холодно, а Садбарг ходит без шапки.

2) Учитель физкультуры посоветовал нам заниматься гимнастикой не так, как раньше. 3) Некоторые мои одноклассники очень любят танцы, а другие не так относятся к ним.

2. Сделайте предположения, используя слова «*наверное*» и «*зайти*».

Образец: - Почему так долго нет Дамира?

- Наверное, он по пути зашел в библиотеку.

1) Почему нет Малики и Юсуфа? Они звонили час назад и сказали, что выходят. 2) Папа должен был прийти с работы в пять часов. Почему их до сих пор нет? 3) Где Гулноз? Она должна была вернуться раньше домой.

Подобное упражнение тренирует выражение модальности с помощью слова «*наверное*» и глагола движения «*зайти*».

4. Уточните, с какого времени.

Образец: - Говорят, что скоро к нам придет новая учительница русского языка.

- Да, она начнет работать с будущей недели.

1) Ты слышал, что в завтра будет холодная погода? 2) Как давно не было снега! 3) Лучше всех на соревнованиях выступил Махмуд. Он давно занимается спортом.

Ответ на вопрос путем обдумывания его содержания (цели) и самостоятельного построения ответа.

а) Ответы на вопросы на текстовой основе.

1. Кто с кем беседует, кто кому обращается?

1) Акраму плохо со здоровьем. У него температура, пропал голос. Не может встать со своей кровати. Ему очень хочется пить воду. Не знаю, как же ему оказать помощь.

2) Фарход, я завтра не могу пойти с тобой в стадион. У моей сестры день рождения. К нам приедут бабушка, дедушка и тетя.

3) Лола, я сейчас отнесу книгу в школьную библиотеку. По дороге зайду в магазин, хорошо?

2. Чего они боятся?

Образец: Самат не любит плавать

Самат не любит плавать, потому что он боится воды.

1) Икром никогда не играл в шахматы. 2) Нирина любит ходить в горы, но боится подниматься на вершины. 3) Камила очень хорошо поет, но она никогда не выступает на школьных мероприятиях.

В данных упражнениях слова, которые тренируются, использованы в самих вопросах. В некоторых случаях предлагается использовать такого рода слова в ответах, где они являются ключевыми словами, которые помогают найти содержание.

Так же, как и в других упражнениях, наиболее легким вариантом является то, в котором изучаемое явление дается в готовом виде в самом вопросе, а в ответе ученик потребляет более знакомый отработанный материал.

Ответ на вопросы, которые обращены к личности ученика.

При знакомстве ребята часто рассказывают о себе. Предлагается следующая речевая ситуация:

1. Если бы вы познакомились с кем-нибудь, кто хорошо говорит по-русски, то уже многое могли бы рассказать о себе: сколько вам лет, кто ваши друзья, чем вы любите заниматься в свободное время, какие предметы любите, где вы живете и многое другое.

2. Попробуйте рассказать о себе.

По существу, это упражнение является важным в формировании коммуникативной компетенции учеников, где они говорят от своего имени и рассказывают непосредственно о себе. Большинство вопросов в полной мере может создать еще одну речевую ситуацию, в том числе и естественную, в которой собеседники решают речевую проблему, дают ответы на вопросы о себе и старается поделиться ответами с окружающими в соответствии с

накопленным словарным запасом, грамматическими и иными языковыми умениями.

По итогам обучающего эксперимента, который проводился в течении длительного времени, была выявлена оценка уровня развития русской речи учащихся начальных классов. Одним из первых требований была диагностика качества речевого общения детей на русском языке, включающего практические умения и навыки коммуникативной компетенции на ситуативной основе.

На этом этапе важно было:

- получить информацию о состоянии речевых навыков и умений учащихся на коммуникативно-компетентностной основе;
- произвести анализ ответов учащихся в экспериментальной и контрольной группе, насколько дети продвигаются в плане развития их речевой компетенции.

Для того, чтобы определить уровень речевой активности и коммуникативной компетенции учащихся, мы проверили его на базе усвоенного теоретического материала и практического владения русским языком.

Показатели и диагностику сформированности речевых навыков и умений учащихся в контрольной и экспериментальной группе можно показать в следующей таблице.

Таблица 1

**Диагностика сформированности речевых навыков и умений (РНУ)
учащихся**

Компоненты РНУ	Блоки	Критерии, оценки	Показатели	Тесты
Слушание Узнавание	Теоретический материал	Когнитивность	Уровень знаний по русскому языку, готовность учащихся	Лексико-грамматический материал

Понимание Говорение			речевому общению	
	Практическое владение	Коммуникативность	Коммуникативная способность	Речевая ситуация
	творческой	эвристический	Наличие аналитико-креативных способностей	

На этой основе нами была получена возможность отчетливо представить уровень владения русской речью учащихся начальных классов таджикской школы соответственно по всем компонентам РД и языковым уровням.

Учащиеся на доступном теоретическом и практическом материале были ознакомлены с языковым материалом и наиболее типичными речевыми ситуациями для участия в речевом общении. В задачу входило уточнить умения учащихся узнавать на слух звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения, различать в потоке речи отдельные слова и словосочетания, реагировать на речь учителя соответствующими ответными речевыми действиями и т.д.

Ответы учащихся по предложенным заданиям показали, что они, в целом, научились слушанию и пониманию речи, различают в потоке речи слова и словосочетания, имеют определенный словарный минимум, подлежащий активному усвоению. Что касается речевых ситуаций, созданных на уроке учителем, дети-носители таджикского языка проявили ответные действия, активно участвуя в процессе речевого высказывания.

Анализ ответа учащихся начальных классов по уровням сформированности речевых навыков и умений можно показать в следующей таблице:

Таблица 2

Уровень речевых навыков и умений учащихся 2-4 классов в экспериментальном классе

Задание по речевой ситуации	Справились с заданием (соответственно по классам)	Допустили ошибки (фонетические, грамматические)	Не справились
1. Чем вы занимаетесь на уроках русского языка (отвечать, читать, писать, петь, играть)?	64%, 72%, 78%	26%, 20%, 14%	10%; 8%, 8%
2. В классе решили выпустить стенгазету.	68%, 74%, 78%	24%, 18%, 14%	8%, 8%, 8%
3. Анвар и Акрам пришли в книжный магазин.	66%, 70%, 80%	24%, 22%, 12%	10%, 8%, 8%
В классе идет подготовка для проведения праздника «Масленицы»	62%, 74%, 82%	28%, 18%, 20%	10%, 8%, 8%
Лола и Нозанин разговаривают по телефону	72%, 78%, 80%	22%, 16%, 14%	6%, 6%, 6%
Какая у вас семья (большая, маленькая, кто чем занимается. А вы кто?	78%, 82%, 84%	14%,	8%, 6%, 6%

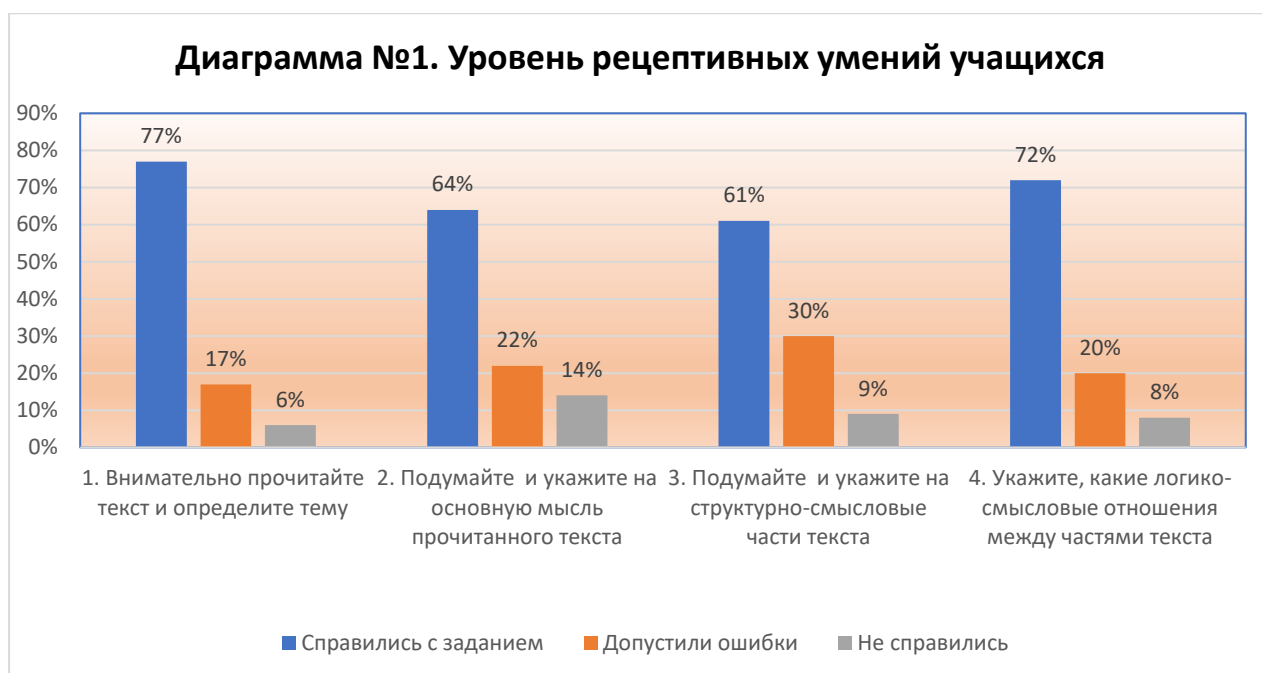


Таблица 3

Уровень развития русской речи учащихся начальных классов по компонентам речевой деятельности и коммуникативной компетенции

Задания	Сформированность речевых навыков учащихся (соответственно по классам)		
	Справились	С ошибками	Нет ответа
I. Умение слушать и понимать (аудирование – осмысление)			
1. Понимание речевой задачи на уровне лексических единиц и речевых действий	71%, 76%, 78%	21%, 18%, 16%	8%, 6%, 6%
2. Правильное применение словарных и речевых средств, содействующих адекватному ответу	76%, 78%, 80%	18%, 16%, 14%	6%, 6%, 6%
II. Навыки говорения на базе слушания и понимания вопросов в диалоге			

1. Умение правильно слушать и воспроизводить собственную речь	72%,76%, 82%	20%,16%, 12%	8%, 8%, 6%
2. Осуществить речевое действие в соответствии с услышанным вопросом (репликой)	74%,78%, 80%	18%,16%,14%	8%, 6%, 6%
III. Степень коммуникативной целостности языковых средств			
1.Соотнесение высказывания с речевой задачей	72%,76%, 78%	18%,16%, 14%	10%, 8%, 8%
2.Адекватность речевого высказывания с речевой ситуацией	74%,78%, 80%	18%,16%, 14%	8%,6%, 6%
3.Адекватность соотнесенности языковых средств с речевой ситуацией	71%,76%, 78%	21%,18%,16%	8%, 6%, 6%

Мы специально не остановились на анализ результатов ответа учащихся в контрольной группе ввиду существенного различия в показателях уровня речевой деятельности учащихся 2-4 классов в экспериментальной группе. Сыграла существенную роль обучение русскому языку и развитие русской речи учащихся 2-4 классов в экспериментальной группе с целенаправленно разработанным планом формирования навыков и умений коммуникативной компетенции обучающихся.

По результатам, приведенным в таблицах, становится ясным системная работа над развитием русской речи учащихся – носителей таджикского языка по всем основным компонентам речевой деятельности. Мы убедились, что у учащихся наблюдается стремление к аудированию (слушание и понимание русской речи) на основе конкретной ситуации речевого общения в объеме учебного материала, рекомендованного для 2-4 класса. Несомненно, в русской речи учащихся были обнаружены фонетические, грамматические и

лексические ошибки, но было и другое: дети старались высказаться, отвечать на вопросы, выполнить речевое задание на предложенной ситуации общения.

С заданием не смогли справиться полностью примерно 6-10% учащихся – участники эксперимента. Ряд учащихся в процессе формулирования своих ответов (своей мысли на основе вопроса, ситуации речевого общения) сталкивались с некоторыми грамматическими трудностями, связанными с особенностями фонетического, грамматического и лексико-семантического строя изучаемого и родного языков. Другая веская причина - недостаточный словарный запас учащихся, неумение слушать, понимать и говорить на русском языке.

Отрадно другое – у категории успевающих учащихся от класса к классу показатели изменились в лучшую сторону, особенно в плане выбора соответствующих языковых средств и воспроизведения своего речевого продукта. Наблюдалась динамика позитивного изменения речевых высказываний обучаемых, мотивация в сторону развития речевой деятельности, искоренение определенных пауз, которые приводили к замедлению темпа их русской речи.

Ответы учащихся начальных классов по предложенным речевым заданиям и ситуациям показали, что они, в целом, научились к слушанию и пониманию русской речи, пользоваться усвоенными словами в процессе выражения собственной мысли. Практически во всех ситуациях общения чувствовалось желание детей – носителей таджикского языка говорить на русском языке. Каждая русская речь, произнесенная учащимися, доставляла им большое удовольствие на фоне осознания собственной коммуникативной компетентности средствами русского языка, продуктивным участием в диалоге и беседе на русском языке.

В ходе обучающего эксперимента серьезное внимание обращалось на содержательности и композиционной стройности, правильности русской речи учащихся – носителей таджикского языка в начальных классах. В каждом небольшом успехе обучающихся чувствовалась крепкая рука учителя,

ведущего обучение русскому языку как средству общения. Ответственность учителя во 2-4 классах велика, так как правильность русской речи детей-таджиков проявляется на всех уровнях языка: в произношении звуков и звукосочетаний, в расстановке ударений в словах, в изменении слов при построении предложений (выбор нужного окончания, приставки или суффикса в слове и др.), в правильной связи предложений в составе текста. И еще: в письме записи должны соответствовать правилам русской орфографии и пунктуации.

Настоящее исследование свидетельствует о том, что в начальных классах самой главной движущей силой является слушание и понимание русской речи, то есть аудирование. Его можно назвать как средством, так и целью обучения русскому языку во 2-4 классах таджикской школы. Не случайно, ученые констатируют, что аудирование относится к области мышления и памяти обучающихся. Оно постепенно ведет детей к сложной мыслительной деятельности на сознательно-когнитивной основе. «Человеческое мышление есть переработка информации, которую получает человек из реальных источников, понимание же определяет, насколько полно воспринята информация» [83, стр.126].

Ход обучающего эксперимента показал, что учащимся поэтапно следует развить способность к переносу умений и навыков, приобретенных на родном (таджикском) языке, на русский язык. Определенная группа учащихся ввиду своей индивидуальной способности проявили находчивость и сообразительность, умение слушать и реагировать на различные ситуации, умение переключаться с одной мыслительной операции к другой.

Эксперимент показал, что не все дети внимательны в процессе слушания и понимания (аудирование). Во 2-4 классах внимание еще не сильно устойчивое, многие быстро и хорошо ориентируются только на информации, которые вызывают их интерес. Конечно, заставлять детей к чему-либо, особенно, когда речь идет об изучении неродного/инострannого языка, дело

не благодарное, искусство заставить понять приведет к формированию интереса учащихся к теме и содержанию сообщения (русской речи).

По ходу обучающего эксперимента было выявлено, что подготовка детей к аудированию достигается благодаря предварительной работой учителя русского языка в начальных классах таджикской школы. Суть заключается в том, что следует продумать процесс говорения, качественной словарной работы, объяснения речевой ситуации, рассказа о речевом материале, расширенное использование различных средств наглядности. Последнее (наглядность) особенно ценно при организации обучения русскому языку и развития русской речи учащихся в начальных классах таджикской школы.

Выводы по второй главе

Анализ исследуемой проблемы во второй главе показал, что уровень усвоения русского языка в начальных классах с таджикским языком обучения зависит от многих обстоятельств: предварительной языковой подготовки учащихся (многие дети в дошкольных учреждениях проходят обучение и воспитание в русской группе); личных и индивидуальных особенностей детей; уровня использования русского языка в семейной обстановке, а также от степени отношения и обучения в школе.

Практика работы в начальных классах свидетельствует о том, что приоритет должен быть дан продуманной словарной работе. Словарная работа – неотъемлемая часть работы каждого учителя на первоначальном этапе обучения русскому языку. Считаем, что лексические знания и умения, которыми должны овладеть учащиеся-таджики во 2-4 классах, должны иметь ярко выраженный организационный и содержательный характер. Речь идет о правильном отборе активной лексики, преимущественно, тематического характера, правильной семантизации (раскрытие значения слова), учета системных связей и отношений слов в парадигматическом, синтагматическом и деривационном направлении, постоянного повторения, запоминания и закрепления. Рекомендуется на каждом уроке дать учащимся 5-6 новых слов для активного усвоения.

Проблема развития речи учащихся начальных классов состоит из комплекса работ по активизации речевой деятельности, которая предполагает постепенное вхождение обучаемых в пространство речевого общения. Уже со 2 класса можно успешно практикуются такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение, чтение и письмо. Первые два вида являются более привлекательными с методической точки зрения. Особый статус аудирования и его доминирование на первоначальном этапе изучения русского языка заключается в том, что оно содействует восприятию и пониманию звучащей речи.

На уроках русского языка в начальных классах учитель больше всего должен сосредоточиться на развитие русской речи учащихся через выработки потребности высказывания. Дети должны научиться чувствовать потребность для выражения своих чувств, намерений, мыслей. Иначе они будут находится в режиме постоянного отсутствия умений и навыков говорения.

Методическим условием развития русской речи учащихся начальных классов с родным языком обучения является умелое использование небольших текстов на тематической основе. Тематика речезыкового материала определена действующей программой по русскому языку в начальных классах, представленная в учебниках. В ходе знакомства с учебными текстами учащиеся одновременно обогащают словарный запас, заучивают простые речевые конструкции. С помощью традиционных знаков (слов, словосочетаний, различных оборотов речи) происходит речевое общение между субъектами обучения (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – учитель). По сути, речь идет о вооружении учащихся языковыми средствами, обеспечивающими речевой акт. Его можно назвать также учебной речевой средой.

В главе постановка вопроса и практическое осмысление проблемы развития русской речи учащихся младших классов на уроках русского языка рассматривается через следующие три основные направления:

1. Работа над словом (лексический уровень).

2. Работа над словосочетанием.

3. Работа над предложением и небольшой связной речью.

Особое внимание затрагивает грамматический строй русского языка, его влияния на развитие русской речи учащихся младших классов с родным языком обучения. Как известно, любая грамматика неродного языка воспринимается обучаемыми по-разному. Она, особенно, русская грамматика в отличие от таджикского языка имеет иное строение.

Известно, что русский язык по своему внутреннему строению (флективно-синтетический тип) располагает существенными структурно-семантическими особенностями по сравнению с таджикским языком (изолирующий (аналитический) тип), особенно, в плане ряда грамматических категорий, не свойственных носителю родного языка (категория рода, падежа, вида), в контексте наличия в русском языке огромной словоизменительной парадигмы в виде различных окончаний.

Очень важно и полезно в контексте организации элементарного общения средствами изучаемого языка создание атмосферы естественной речевой среды, которая побуждает учащихся к активным коммуникативным действиям. Представляется ценным в начальных классах следующая схема работы: качественная выработка двух наиболее важных компонентов речевой деятельности: слушания и говорения. От первичного восприятия языкового элемента (звук, буква, слово, словосочетание) во многом зависит дальнейшее воспроизведение услышанного и усвоенного. По сути, это прямой путь к говорению. Благодаря этому виду речевой деятельности учащиеся учатся выражать свои мысли и чувства, делают уверенные шаги в сторону практического владения языком.

В главе отмечается, что устная форма связной речи в условиях интенсивной ее организации и проведения дает колоссальный эффект, так как учащиеся за короткое время научатся составлять определенное количество связных высказываний, приобретают «языковое чутье». Иначе говоря, дети отчетливо ощущают чувство живого языка. В свою очередь, говорение как

компонент речевой деятельности особо опирается на ценность другого важного компонента РД - чтения. Последнее - важнейший источник речевой информации и расширения словарного запаса учащихся, обеспечивает познавательно-воспитательную мотивацию, способствует приобретению ценнейших качеств толерантности, речевого этикета и поведения на материале отобранного в тематическом плане учебного языкового материала.

Методика организации обучения общению в начальных классах школ с таджикским языком обучения является важным звеном в системе дальнейшего полноценного изучения русского языка. Она должна быть простой по содержанию, доступной в плане понимания и оказать содействие в построении высказывания. Для этого учитель может использовать всевозможные варианты методики обучения общению, особенно на основе описания объекта наблюдения (предметов в натуре, изображенных на картинках и рисунках, признаки и действия). В начальных классах особенно важно организовать чувства тяги к русскому языку в контексте его использования для речевого высказывания.

В главе рассмотрена проблема использования в развитии русской речи учащихся начальных классов иллюстраций при объяснении значения, смысла определенной языковой единицы. Выяснилось, что ученики, в целом, поймут и усваивают значение нового слова или словосочетания после нескольких демонстраций на фоне их яркости и образного изображения. Средства наглядности на всех этапах обучения должны быть разными для многократного повторения речевых действий, содействующих автоматизму в формируемых речевых навыках.

Ход настоящего исследования подтвердил, что словарная работа является ведущим направлением развития русской речи учащихся начальных классов с таджикским языком обучения. На уроках, благодаря новым учебникам, теперь будут практиковаться работы по определению значения слова по его этимологической значимости (происхождение слов). Обычно за словами стоят периоды истории, факты ушедшего быта, реальные события

прошлого, необходимые для того, чтобы знать их настоящее значение для правильного, точного ими пользования.

Обучение и развитие русской речи на уроках русского языка в начальных классах таджикской школы - это условие успешной речевой деятельности на русском языке обучающихся. Отсюда следует, что овладение русской речью для дальнейшего изучения русского языка в среднем и старшем концентраторах обучения весьма важно в контексте приоритетных задач. Это, несомненно, важное условие языкового развития учащихся, их когнитивного и коммуникативно-компетентностного развития.

По окончании начального концентратора обучения русскому языку (в нашем случае – 2-4 класса) учащиеся должны:

- а) уметь вести диалог на элементарном уровне в пределах тематики и ситуаций общения в объеме программного требования;
- б) уметь рассказать о себе и окружающей действительности, о прочитанной сказке, книге, проявляя своё отношение к предмету разговора, полученной информации.

Для того, чтобы раскрыть теоретические основы коммуникативно-компетентностного подхода при изучении русского языка учащимися начальных классов – носителей таджикского языка, в предыдущей главе нами были рассмотрены процесс порождения речи, характер усвоения языковых единиц, обоснованы и выделены единицы речевого действия, изучены структуральные компоненты речевой ситуации, выделены параметры речевого общения, которые являются основой для создания системы упражнений.

В данной главе нам предстояло рассмотреть и изучить методы и способы развития речи на коммуникативно-компетентной основе, дать описание системы упражнений с конкретными примерами, показать, как влияет на построение системы упражнений специфика родного языка учащихся в контексте положительного или отрицательного его влияния, как продуманная система совпадает с ожидаемыми результатами. Выработанная схема

позитивно влияла на построение модели развития русской речи учащихся-таджиков на основе соответствующих учебных мероприятий и в целях реализации коммуникативно-компетентного подхода.

Большие возможности для развития русской речи и коммуникативной компетенции учащихся начальных классов имели ситуативные рисунки. Они помогали учителю не только в объяснении и закреплении лексико-грамматического материала, но и формированию навыков речевого высказывания, особенно, для подготовки учащихся к диалогической форме общения. Для самостоятельного составления диалога учащимся предлагались различные ситуативные рисунки на темы «Телефонный разговор», «В автобусе», «В школьной библиотеке», «В школьной столовой», «В книжном магазине» и т.д. и т.п.

Ввиду того, что ситуативные рисунки и картины являются наиболее легким приёмом организации беседы, в ходе развития русской речи учащихся 2-4 классов они широко использовались в целях подготовки детей к диалогической речи. Дополнительным средством стали также сюжетные рисунки, которые облегчали работу над высказываниями повествовательного и информационного характера. Работая над ними, учитель опирался на различные вопросы, которые заставляли учащихся быстро соображать и ответить.

В ходе исследования во второй главе выяснилось, что для учащихся 2-4 класса характерна большая сосредоточенность внимания и включения памяти в режим сознательного восприятия. В большинстве своем дети старались регулировать свой интерес на основе наблюдения на все вещи: на внешнюю оригинальность информации, на ее отличительность по сравнению с ранее прослушанными, яркостью и доступностью изложения, хотя зависимость на уровне эмоционального воздействия остается все еще неоспоримой.

Важным моментом в преподавании русского языка в начальных классах школ с таджикским языком обучения является качественный отбор

содержания упражнений. В ходе отбора упражнений мы руководствовались следующими основополагающими принципами:

1. Принцип ситуативности упражнений, влияющий на повышение желания и интереса учащихся к речевому действию.
2. Принцип доступности упражнений с точки зрения восприятия (понимания) речевого продукта (речевой ситуации).
3. Принцип учета положительного или отрицательного реагирования к ситуативности упражнения из-за конкретно-логического содержания.
4. Принцип соответствия реакции учащихся к заданиям и упражнениям коммуникативной направленности с учетом факторов ситуативной и лингвистической обусловленности.

В ходе обучающего эксперимента серьезное внимание обращалось на содержательности и композиционной стройности, правильности русской речи учащихся – носителей таджикского языка в начальных классах. В каждом небольшом успехе обучающихся чувствовалась крепкая рука учителя, ведущего обучение русскому языку как средству общения. Ответственность учителя во 2-4 классах велика, так как правильность русской речи детей-таджиков проявляется на всех уровнях языка: в произношении звуков и звукосочетаний, в расстановке ударений в словах, в изменении слов при построении предложений (выбор нужного окончания, приставки или суффикса в слове и др.), в правильной связи предложений в составе текста. И еще: в письме записи должны соответствовать правилам русской орфографии и пунктуации.

Обучающий эксперимент показал, что учащиеся хотя и с трудом, но научились потихоньку переносить умения и навыков, приобретенных на родном (таджикском) языке, на русский язык. Определенная группа учащихся ввиду своей индивидуальной способности проявили находчивость и сообразительность, умение слушать и реагировать на различные ситуации, умение переключаться с одной мыслительной операции к другой.

Эксперимент показал, что не все дети внимательны в процессе слушания и понимания (аудирование). Во 2-4 классах внимание еще не сильно устойчивое, многие быстро и хорошо ориентируются только на информации, которые вызывают их интерес. Конечно, заставлять детей к чему-либо, особенно, когда речь идет об изучении неродного/иностранный языка, дело не благодарное, искусство заставить понять приведет к формированию интереса учащихся к теме и содержанию сообщения (русской речи).

По ходу обучающего эксперимента было выявлено, что подготовка детей к аудированию достигается благодаря предварительной работой учителя русского языка в начальных классах таджикской школы. Суть заключается в том, что следует продумать процесс говорения, качественной словарной работы, объяснения речевой ситуации, рассказа о речевом материале, расширенное использование различных средств наглядности. Последнее (наглядность) особенно ценно при организации обучения русскому языку и развития русской речи учащихся в начальных классах таджикской школы.

В ходе эксперимента важно было создать у учащихся – носителей родного языка мотивацию, которая способствует соответствующей организации речевого действия, чтобы у младших школьников возник познавательный и коммуникативный интерес к речевой деятельности средствами русского языка, основанный на понимании роли слушания, осмысления, осознания и говорения.

Исследование во второй главе еще раз провозгласил истину о том, что русский язык усваивается учащимися – носителями таджикского языка в закономерностях. Это уже правила функционирующего языка, один из известных и методически оправданных приёмов. Изучение правил русского языка в начальных классах таджикской школы эффективно и закономерно в условиях перехода от прочно устоявших стереотипов к совершенно новым ассоциациям и языковым явлениям. Именно изучение правила делает возможным осознание нового, способствует предупреждению и профилактике всевозможной языковой и речевой интерференции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В Республике Таджикистан русскому языку уделяется исключительно важное внимание как одному из важнейших и обязательных учебных предметов в образовательных учреждениях страны, в том числе, в начальных (2-4) классах школ с родным языком обучения. Значение русского языка как языка межнационального общения определяется жизненными и общественными потребностями, выдающейся ролью русского языка в современном мире и в условиях формируемого полилингвального и поликультурного образования.

Исследование показало, что основная цель обучения русскому языку в начальных классах таджикской школы подразумевает собой развитие русской речи субъектов образования. В первую очередь, это формирование навыков речевого общения средствами русского языка в обучении компонентам речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). То есть структура начального обучения обусловлена коммуникативной направленностью изучения русского языка в школах с таджикским языком преподавания.

В ходе выполнения работы выяснилось, что в качестве основного связующего стержня учебно-языкового материала служат лексические темы и речевые ситуации, которые охватывают различные учебно-жизненные стороны деятельности школьников (например, «Школа», «Семья», «Распорядок дня», «Школьная библиотека», «Транспорт», «Праздники» и др.) и определяют отбор соответствующих текстов для чтения и обсуждения. Органическое объединение всего комплекса материалов на уроках способствует взаимосвязанному развитию всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Анализ показал, что работа над развитием речевых навыков учащихся в целях свободного общения в объеме программного материала представляет собой сложный психический процесс. Сам ход осуществления речевого общения требует обеспечения тесной связи между всеми анализаторами:

слуховым (участники коммуникации слышат друг друга); речеслуховым (каждый участник коммуникативного акта слышит самого себя); речедвигательным (каждый имеет возможность и способность говорить); зрительным (участники коммуникативного процесса видят движение губ, мимику, жесты) и пр.

В главе отмечается, что условие речевого общения – полная согласованность слухового и речедвигательного анализаторов, которые проявляют себя в процессе воспроизведения на базе сознательного восприятия. В этом процессе особое место занимает развитие у учащихся начальных классов слухового компонента речевой деятельности, который содействует правильному использованию слуха в качестве контролирующего фактора, налаживает артикуляционные параметры русской речи, силу голоса, темпа речи обучающегося.

Все это ставит перед учителем русского языка в начальных классах таджикской школы необходимость отработки методических приёмов, направленных на формирование и развитие восприятия речи на слух. Задача формирования и развития речевого слуха является важным этапом работы, хотя и представляет собой весьма сложный и кропотливый труд при овладении русской речью с учетом особенностей родного языка учащихся.

В диссертации задача языковой подготовки и развития речевой способности учащихся 2-4 классов с таджикским языком обучения рассматривалась на коммуникативно-компетентностной основе. Для этого возникла потребность для исследования соответствующих проблем и вопросов на функционально-прикладном уровне. В частности, как и каким образом учащиеся должны изучать русский язык для его использования на коммуникативно-компетентностном уровне и способности; как обеспечить на уроках русского языка возможности аутентичной и осмысленной речевой коммуникации; какова должна быть качественная составляющая речевых умений и навыков учащихся, обеспечивающих свободное порождение речи на изучаемом языке с целью активизации субъектов учебной деятельности в

межкультурной коммуникации; как добиться качественного обеспечения учебного процесса в контексте овладения русским языком как языком межнационального и межкультурного общения на коммуникативно-компетентностной основе.

По итогам проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Идея коммуникативно-компетентностного подхода рассматривается как с теоретического, так и эмпирического (технологического) аспекта. Так, с теоретической точки зрения коммуникативная компетентность учащихся – подразумевает собой осмысления методологического аспекта обучения и требует целесообразного построения учебного процесса как модель продуктивной речевой коммуникации. Заметим, что коммуникативное обучение строится на базе деятельностного и компетентностного подхода, где основной величиной является механизм осуществления общения.

2. Компетентностно-коммуникативный подход обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков для осуществления продуктивной речевой деятельности учащихся начальных классов средствами русского языка. Раньше методика преподавания ориентировалась вокруг формирования общеизвестного стандарта ЗУН (знание, умение, навык). Ныне с большим размахом движется вперед «компетентностный подход». Эти два понятия весьма близки друг другу, но если первый ограничивается рамками предметных умений и навыков, то второй делает акцент на применение знаний и умений в учебных и жизненных ситуациях.

3. В настоящем исследовании свою состоятельность показала «коммуникативная компетентность», где речь идет о научно-методических основах развития речи учащихся начальных классов на коммуникативно-компетентностной основе. Последнее характеризуется как достижение обучающимися коммуникативно-компетентностного уровня формирования опыта речевого общения с окружающими в мере выработанных навыков и умений на русском языке.

4. Суть данного подхода заключается в умении использовать русский язык как средство полноценного общения (коммуникации). Это означает, что следует обучать коммуникации как формы продуктивной речевой деятельности средствами всех уровней языкового плана. В данном случае мы оперируем выражением коммуникативно-компетентностной деятельности.

5. Задача учителя русского языка в начальных классах таджикской школы заключается в формировании коммуникативно-компетентностных умений и навыков, способствующих обеспечению коммуникативной потребности и интенций обучающихся. Говоря по-другому, развитие способностей учащихся в общении средствами русского языка является основой учебно-воспитательного процесса, основным рычагом его осуществления. По сути, речевое общение воспринимается как практическая деятельность, направленная на достижение школьниками коммуникативной цели.

6. Анализ исследуемой проблематики подтвердил, что коммуникативная ценность урока является важным мерилем для успешного решения задач развития речевой деятельности учащихся начальных классов по русскому языку. Учитель, готовящийся к каждому уроку, должен отчетливо представить, чему он учит именно на данном уроке, где ему следует больше остановиться в контексте развития речи учащихся. Каково пропорциональное деление времени на каждый компонент речевой деятельности, как он должен контролировать уровень восприятия учащимися озвученной информации (фонетического, лексического, грамматического) материала.

7. Для развития русской речи учащихся-таджиков во 2-4 классах таджикской школы большую роль играют следующие три важные звенья работы:

1) Словарная работа в целях накопления лексического запаса учащихся как строительного материала речевого механизма коммуникативного процесса;

2) Выработка навыков и умений у учащихся в правильном соединении слов в словосочетании и предложении;

3) Работа в направлении развития речевых способностей учащихся на тематико-ситуативной основе.

8. Приучить учащихся правильно говорить на русском языке – важная задача начальных классов. Правильная русская речь связана с правильной артикуляцией звуков, правильным ударением, правильной интонацией, правильным выражением мысли в грамматическом аспекте. Все это ведет учащегося в сторону точности речи, к умению не просто разговаривать и передать свои чувства, но и выбрать для этой цели соответствующие языковые средства – слова, словосочетания, передающие истинный замысел говорящего субъекта.

9. С методической точки зрения развитие речевых навыков и умений учащихся-носителей таджикского языка при обучении русскому языку строится вокруг практической работы учителя. Это так называемый «принцип методики развития речи» – правила и требования, по которым идет реализация поставленной цели. Принцип развития речи ориентирует на то, как следует поступать при решении этой задачи с соблюдением закономерностей процесса усвоения русской речи, способствуя нормальному и естественному его течению.

10. В диссертации внимание уделено основам порождения речевого высказывания средствами русского языка, которое зависит от желания учащихся высказать свое мнение. Само высказывание – это процесс, связанный с желанием выразить ещё неоформленную мысль. Обычно в сознании говорящего всегда фигурирует общий замысел, так называемая схема высказывания, того, что хотелось бы сказать говорящим. Однако весьма важна функция самой схемы, которая приводит в порядок речь говорящего, помогая ему строить свои мысли.

11. Речевое общение невозможно представить без организованной ситуации реального общения. В научной литературе речевая ситуация

представляет собой прежде всего потребности и мотивы говорящего (его психологическое состояние), психологическое состояние слушающего (восприятие и реакция на высказывание), конкретные ситуации, являющиеся объектом речи, языковые элементы, используемые в речи. Речевая ситуация реализуется в системе коммуникативных упражнений, которые способствуют для определения уровня не только словарного запаса, но формирующихся фонетических и грамматических навыков и умений учащихся 2-4 классов.

12. Во 2-4 классах таджикской школы наиболее простой формой предлагаемого учителем речевых упражнений на ситуативной основе является работа по картинке. Кроме этого, речевые ситуации объективно и естественно развивают русскую речь детей-таджиков с использованием активного минимума слов и выражений, усваиваемых обучающимися на каждом уроке. При выполнении заданий по конкретной речевой ситуации ученики получают возможность самостоятельно обдумать каждую фразу по конкретной картинке и добываться того, чтобы ключевые слова и выражения, данные учителем, соответствовали описанной картинке и стали неотъемлемой частью составленного ими высказывания.

13. В исследовании рассмотрен вопрос об определении единицы коммуникативного процесса с опорой на коммуникативную природу речевого действия. Даны ответы, что же собой представляет сама суть «речевого действия»? Каково его влияние на организованное обучение коммуникативной деятельности в целях обеспечения практического владения языком как средством общения?

14. Анализ исследуемой проблемы показал, что уровень усвоения русского языка в начальных классах с таджикским языком обучения зависит от многих обстоятельств: предварительной языковой подготовки учащихся (дети в дошкольных учреждениях проходят обучение и воспитание либо в таджикской, либо в русской группе); личных и индивидуальных особенностей детей; уровня использования русского языка в семейной обстановке, а также от степени отношения и обучения в школе.

15. Практика работы в начальных классах свидетельствует о том, что приоритет должен быть дан продуманной словарной работе. Словарная работа – неотъемлемая часть работы каждого учителя на первоначальном этапе обучения русскому языку. Считаем, что лексические знания и умения, которыми должны овладеть учащиеся-таджики во 2-4 классах, должны иметь ярко выраженный организационный и содержательный характер. Речь идет о правильном отборе активной лексики, преимущественно, тематического характера, правильной семантизации (раскрытие значения слова), учета системных связей и отношений слов в парадигматическом, синтагматическом и деривационном направлении, постоянного повторения, запоминания и закрепления. Рекомендуется на каждом уроке дать учащимся 5-6 новых слов для активного усвоения.

16. Проблема развития речи учащихся начальных классов состоит из комплекса работ по активизации речевой деятельности, которая предполагает постепенное вхождение обучаемых в пространство речевого общения. Уже со 2 класса можно успешно практикуются такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение, чтение и письмо. Первые два вида являются более привлекательными с методической точки зрения. Особый статус аудирования и его доминирование на первоначальном этапе изучения русского языка заключается в том, что оно содействует восприятию и пониманию звучащей речи.

17. Методическим условием развития русской речи учащихся начальных классов в таджикской школе является умелое использование небольших текстов на тематической основе. Тематика речезыкового материала определена действующей программой по русскому языку в начальных классах, представленная в учебниках. В ходе знакомства с учебными текстами учащиеся одновременно обогащают словарный запас, заучивают простые речевые конструкции. С помощью традиционных знаков (слов, словосочетаний, различных оборотов речи) происходит речевое общение между субъектами обучения (*учитель – ученик, ученик – ученик,*

ученик – учитель). По сути, речь идет о вооружении учащихся языковыми средствами, обеспечивающими речевой акт. Его можно назвать также учебной речевой средой.

18. Ход настоящего исследования подтвердил, что обучение и развитие русской речи на уроках русского языка в начальных классах таджикской школы - условие успешной речевой деятельности на русском языке обучающихся. Отсюда следует, что овладение русской речью для дальнейшего изучения русского языка в среднем и старшем концентрерах обучения весьма важно в контексте приоритетных задач. Это, несомненно, важное условие языкового развития учащихся, их когнитивного и коммуникативно-компетентностного развития.

22. Важным моментом в преподавании русского языка в начальных классах школ с таджикским языком обучения является качественный отбор содержания упражнений. В ходе отбора упражнений мы руководствовались следующими основополагающими принципами:

1. Принцип ситуативности упражнений, влияющий на повышение желания и интереса учащихся к речевому действию.
2. Принцип доступности упражнений с точки зрения восприятия (понимания) речевого продукта (речевой ситуации).
3. Принцип учета положительного или отрицательного реагирования к ситуативности упражнения из-за конкретно-логического содержания.
4. Принцип соответствия реакции учащихся к заданиям и упражнениям коммуникативной направленности с учетом факторов ситуативной и лингвистической обусловленности.

23. В ходе обучающего эксперимента серьезное внимание обращалось на содержательности и композиционной стройности, правильности русской речи учащихся – носителей таджикского языка в начальных классах. Ответственность учителя в данном случае весьма велика, так как правильность русской речи детей-таджиков проявляется на всех уровнях языка: в произношении звуков и звукосочетаний, в расстановке ударений в словах, в

изменении слов при построении предложений (выбор нужного окончания, приставки или суффикса в слове и др.), в правильной связи предложений в составе текста. И еще: в письме записи должны соответствовать правилам русской орфографии и пунктуации.

24. Эксперимент показал, что у учащихся – носителей родного языка появилась определенная мотивация, способствующая соответствующей организации речевого продукта (действия, высказывания). Отраднo, что у младших школьников возник познавательный и коммуникативный интерес к речевой деятельности средствами русского языка, основанный на понимании роли слушания, осмысления, осознания и говорения.

25. Исследование еще раз провозгласило истину о том, что русский язык усваивается учащимися – носителями таджикского языка в системе языковых закономерностей. Изучение правил русского языка в начальных классах таджикской школы эффективно и закономерно в условиях перехода от прочно устоявших стереотипов к совершенно новым ассоциациям и языковым явлениям. Именно изучение правила делает возможным осознание нового, способствует предупреждению и профилактике всевозможной языковой и речевой интерференции.

Обобщение результатов, проведенного исследования позволяет сформулировать следующие **рекомендации**:

1. Считаеm важным отметить, что в преподавании русского языка в начальных классах школ с таджикским языком обучения является приоритетное место должно быть отведено научно-обоснованному отбору содержания языкового материала, в частности, лексического и грамматического в системе коммуникативных упражнений. Следует исследовать данную постановку вопроса с учетом реализации принципа ситуативности упражнений, влияющий на повышение желания и интереса учащихся к речевому действию, их доступности с точки зрения восприятия (понимания) речевого продукта (речевой ситуации).

2. Ценнейшее значение следует отдать словарной работе – неотъемлемой части учебного процесса в начальных классах обучения русскому языку. Считаем, что лексические знания и умения, которыми должны овладеть учащиеся-таджики во 2-4 классах, должны иметь ярко выраженный организационный и содержательный характер. Это обоснованный отбор активной лексики на тематической основе, правильная семантизация (раскрытие значения слова), учет системных связей и отношений слов в парадигматическом, синтагматическом и деривационном направлении, постоянного повторения, запоминания и обогащения словарного запаса учащихся.

3. Разработать основы обучения русскому языку в начальных классах на лингвострановедческой основе. Такой подход позволяет учащимся приобрести неоценимые знания в области российской действительности, русской культуры, истории России, традиций и обычаев русского народа и т.п.

В перспективе целесообразно исследовать проблемы, связанные с обучением афоризмам и наиболее употребительным фразеологическим единицам русского языка в начальных классах таджикской школы, которые имеют огромное значение в формировании культуры русской речи учащихся-носителей таджикского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов. - М., 1989. - 190 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. - М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001. - 463 с.
3. Алхазидзе, А.А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. Тбилиси, 1984. – 196 с.
4. Алхазидзе, А.А. Психологические основы обучения устной речи. Тбилиси, 1974. – 194 с.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания (перспективы педагогической антропологии) // Избр. психологические труды. М., 1980. Т. 11. – С. 3-63.
6. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - 2-е изд. - Казань, 2000. - 600 с.
7. Андронов, В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления (на материале профессии врача-хирурга): дис. ... канд. психол. наук / В.П. Андронов. - Саранск, 1992. - 240 с.
8. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969. – 386 с.
9. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистическая энциклопедия. - М., 1999. - С. 136-137.
10. Арутюнов, А. Р. Конструирование и экспертиза учебника. М., 1987. – 168 с.
11. Арутюнова, Н. Д. Лингвистические проблемы референции // Новое в зарубежной лингвистике: Сб. статей. М., 1982. Вып. XIII. – С. 86-112.
12. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности: учеб. пособие / Ю.К. Бабанский. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
13. Балыхина, Т.М. О системности русской лексики и о системе в обучении лексике / Т.М. Балыхина // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография / под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. - М.: РУДН, 2002.-С. 150-162.
14. Балыхина, Т.М. Преподавание русского языка как иностранного в высшей школе России (краткая характеристика ситуации)/Т.М. Балыхина // Традиции и новации в

профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография / под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. - М.: РУДН, 2002. - С. 74-84.

15. Баранников, А.В. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе / А.В. Баранников, А.Ф.Бойцова, Н.Б. Карашева. - Л., 1981. - 298 с.

16. Белошапкова, В.А. О принципах описания русской синтаксической системы в целях преподавания русского языка нерусским // Русский язык за рубежом. 1981. № 5; 1982. № 2. – С. 19-32.

17. Беляев Б.В. Психологические основы обучения иностранным языкам // Материалы четвертого Международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. – М., 1964.

18. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965, - 288 с.

19. Берман, И.М., Бухбиндер, В.А., Очкасова, В.Н. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений // Иностранные языки в высшей школе. М., 1974. Вып. 9. – С. 12- 28.

20. Бим, И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархий целей и задач // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. – С. 34-44.

21. Болтянский, В.Г. Формула наглядности — изоморфизм плюс простота / / Советская педагогика. 1970. № 5. – С. 21- 29.

22. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – Л., 1983. – 194 с.

23. Величко, А.В. Текст и обучение коммуникации: проблемы и перспективы / А.В. Величко // Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: тезисы международной научно-методической конференции МГУ.-М.: МГУ, 1996. - С. 54-62.

24. Величук, А.П. Методика развития речи в начальной школе А.П. Величук. - Л., 1981. – 244 с.

25. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / сост. В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова. - М.: Русский язык, 1985. - 116 с.

26. А. Виншалек, А.А.Леонтьев, Л.В.Степанова. Научные основы принципа активной коммуникативности // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Материалы 5-ого Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы. – М., 1982.
27. Вишневский, Е.И. Аппарат упражнений в свете различных подходов к обучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. – С.56-66.
28. Вишняков, С.А. Психолого-педагогические основы обучения вербальной коммуникации (на материале преподавания русского языка как иностранного): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Вишняков. - М., 1996. - 34 с.
29. Володина, Г.И. Предложения со значением наличия // Русский язык за рубежом. 1985. № 6. – С. 32-39.
30. Вохмина, Л. Л. Определение речевой ситуации в методике // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. М., 1987. Вып. 25. – С.76-85.
31. Выготский, Л.С. Мышление и речь. М.; Л., 1934. – 426 с.
32. Вятютнев, М.Н. Методические аспекты современного учебника русского языка как иностранного // Иностранные языки в школе. 1988. № 3. – С.12-21.
33. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984. – 268 с.
34. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. - 1977. -№ 6.-С. 38-45.
35. Вятютнев, М.Н. О методах обучения языкам: метод, основы / М.Н. Вятютнев // Русский язык в национальной школе. - 1970. - № 6. - С. 20-24.
36. Гадалина, И.И. К вопросу об изучении ошибок в речи студентов- иностранцев / И.И. Гадалина // Экспериментальные исследования в методике преподавания РКИ / под ред. О. Д. Митрофановой. - М.: МГУ, 1975. - 234 с.
37. Гапочка, И.К. Пути совершенствования методики обучения русскому языку как иностранному / И.К. Тапочка // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография / под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. - М.: РУДН, 2002. - С. 41-48.

38. Гез Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований /Н.Н. Гез // Иностранные языки в школе. - 1985. - № 2. - С. 18-26.
39. Гез, Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 6. – С. 26-34.
40. Гейченко Е.И. Обучение устному учебно-профессиональному общению на русском языке студентов - нефилологов 1 курса: автореф. дис. ... канд. пед. наук /Е.И. Гейченко. - М., 1984. - 21 с.
41. Горизонт-1: Книга для учителя / М. Н. Вятютнев и др. М., 1978.- 212 с.
42. Государственная программа «Совершенствование преподавания и изучения русского языка в образовательных учреждениях Республики Таджикистан на период до 2030 года (Постановление Правительства Республики Таджикистан от 30 ноября 2019 года).
43. Гурьев, А.И. О соотношении понятий «интеграция» и «межпредметные связи» / А.И. Гурьев, А.В. Петров // Наука и школа. - 2002. - № 2. - С. 56-58.
44. Гусева, И.С. Говорение как вид речевой деятельности, речевого поведения, речевого взаимодействия на иностранном языке / И.С. Гусева // Традиции и новации проф. деятельности преподавателя РКИ: сб. статей. - М.: РУДН. - С. 194-200.
45. Гусейнова Т.В. Методика начального обучения русскому языку как неродному: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений и педагогических колледжей. – Душанбе: Маориф, 2022. – 160 с.
46. Давыдов, В.В. Периодизация психического развития детей / / Возрастная и педагогическая психология. М., 1975. Ч. I. - 244 с.,
47. Европейский языковой портфель. - М.: Еврошкола, 1998. - 64 с.
48. Ершова Е.Н. «Практический курс русского языка», Москва, «Высшая школа», 1988 г.-161с.
49. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе (Учебное пособие для пед. ин-тов //К.Б. Есипович. - Москва.; Просвещение, 1988. – 190 с.

50. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.
51. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. М., 1958. – 368 с.
52. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / Сост. В. Я. Коровина. М., 1966. – С. 18-32.
53. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
54. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. – В кн.: Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4-8 классах. М., 1969. - С.82-124.
55. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд. Испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
56. Засадская, И.И. Коммуникативно ориентированный подход к обучению чтению текстов по специальности (средний этап обучения): дис. ... канд. пед. наук / И.И. Засадская. - М., 1996. - 166 с.
57. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001. – 432 с.
58. Зимняя, И.А. Основные цели применения наглядности при обучении иностранному языку // Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза. 1970. Т. 53. – 34-44.
59. Зимняя, И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 1973. № 4. – С. 12-21.
60. Зимняя, И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: Сб. статей. М., 1969. – С. 32-44.
61. Зимняя, И.А., Тункель В.Д. О речевом механизме // Иностранные языки в школе. 1968. № 5. – С.12-28.
62. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
63. Зимняя, И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретикометодический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование. - 2006. - № 8. - С. 21-26.

64. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.
65. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному / И.А. Зимняя // Русский язык за рубежом. -1985. -№5. -С. 49-53.
66. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. - М., 1984. - 159 с.
67. Зимняя, И.А. Психологические механизмы говорения и учет особенностей их функционирования при обучении иностранному языку / И.А. Зимняя // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. - М., 1979.-Вып. 5. - 147 с.
68. Игнатова, И.Б. Обучение русскому языку иностранных студентов- русистов в русле концепта «языковая личность» / И.Б. Игнатова, Л.Г. Петрова, Т.В. Самосенкова; науч. ред. И. Б. Игнатова. - Белгород: БелГУ, 2003. - 305 с.
69. Игнатова, И.Б. Теоретические основы обучения русской грамматике иностранных студентов / И.Б. Игнатова; науч. ред. Т.К. Донская. - Белгород: БелГУ, 1997. - 195 с.: ил. + табл.
70. Игровые задания на уроках русского языка» (авторы А.Р.Арутюнов и др.). - М., 1989. – 212 с.
71. Иевлева, З.Н. Обучение грамматическим средствам общения / З.Н. Иевлева // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. - М., 2003. - С. 46-63.
72. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов - нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. - 1990. - № 4. - С. 34-60.
73. Изаренков, Д.И. Метатемный подход к отбору и описанию предметного компонента коммуникативной компетенции / Д.И. Изаренков // Основные тенденции в организации и содержании учебного процесса на начальном и среднем этапах (в условиях его прагматической ориентации). - М.: РУДН, 1993. - С.71.
74. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. - М.: Русский язык, 1986. - 160 с.

75. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Отв. ред. Е. Ф. Тарасов. М., 1985. – 318 с.
76. Кабинет русского языка и литературы в национальной школе / М.Н.Борисова, Л.М.Зельманова, З.С.Смелкова и др. Под ред. Л.М.Зельмановой. – Л.: Просвещение, 1984. – 208 с.,
77. Казанцев А.Ю., Казанцева Г.С. Эффективные формы и методы в обучении аудированию иноязычной речи студентов в неязыковом вузе на примере английского языка // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 1 (154). С. 124–129.
78. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972. – 212 с.
79. Клобукова, Л.П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов - нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: дис. ... д-ра пед. наук / Л.П. Клобукова. - М.: МГУ, 1995. - 393 с.
80. Клобукова, Л.П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов - нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.П. Клобукова. - М.: МГУ, 1995.-45 с.
81. Клобукова, Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. - М, 1987.-77 с.
82. Клычникова, З.И. Коммуникативная природа письменной речи // Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тареза. 1968. Т. 44. – С. 58-64.
83. Ключникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1983. – 246 с.
84. Колесникова И.Л., О.А.Долгина. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М., 2008. – 234 с.
85. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранный язык в школе. 1985. № 1. С. 10–14.
86. Кон, И. С. Психология старшеклассника. М., 1982. – 192 с.
87. Короткевич, Ж.А. Взаимосвязанное обучение видам РД на основе лингвострановедческого текста: автореф. ... канд. пед. наук / Ж.А. Короткевич. - Минск, 2002. - 17 с.

88. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. - М.: Русский язык, 1984. - 159 с.
89. Котелова Н.З. Значение слова и его сочетаемость. Ленинград: изд. «Наука», 1975. – 163 с.
90. Кочкина З.А. «Аудирование: что это такое? //Иностранные языки в школе, 1964, №5. – С. 38-45.
91. Кузьмичева, И. А. Обучение иностранным языкам в процессе коммуникации // Иностранные языки в школе. 1971. № 1. – С. 44-52.
92. Куринина, Г.П. Учим русские глаголы: словарь - справочник для иностранцев / Г.П. Куринина. - М.: РУДН, 2000. - 67 с.
93. Лapidус, Б.А. Интенсификация процесса обучения речи. М., 1970. – 188 с.
94. Лapidус, Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений // Иностранные языки в школе. 1970. № 1 – С. 34-44.
95. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 3-12.
96. Лексические минимумы современного русского языка / под ред. В.В. Морковкина. - М.: Русский язык, 1985. - 608 с.
97. Леонова, Э.Н. Типовой текст как прием обучения русскому языку с учетом специальности / Э.Н. Леонова // Русский язык для студентов- иностранцев. - 1974. -№ 13. - С. 82-85.
98. Леонтьев, А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки // Иностранные языки в школе. 1988. № 4.- С.16-28.
99. Леонтьев, А.А. Принцип коммуникативности сегодня // Иностранные языки в школе. 1986. № 2.- С. 16-34.
100. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969. – 284 с.
101. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. Изд. 3-е. – М.: СПб., 2003. – С.16-197.
102. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

103. Леонтьев, А.А. Речь и общение / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. - 1974. - № 6. - С. 24-30.
104. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. - М., 1974. - 367 с.
105. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
106. Леонтьев, А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М., 1970. – 286.
107. Леонтьев, А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 5-20.
108. Лингвистический энциклопедический словарь (под ред. А.Н.Щукина). - М., 2006. – 526 с.
109. Лурия, А.Р. Теория речевой деятельности / А.Р. Лурия. - М., 1968. - 344 с.
110. Лурия, А.Р. Курс общей психологии. М., 1965. – 328 с.
111. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975. – 312 с.
112. Лурия, А.Р. Проблемы и факты нейролингвистики // Теория речевой деятельности: (Проблемы психолингвистики). М., 1968. – 422 с.
113. Лурия, А.Р., Юдович, Ф.А. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956. – 264 с.
114. Львова, С. И. Развитие видов речевой деятельности на уроках русского языка // Русская словесность. 2002. № 7. С. 40–45;
115. Маковецкая, Р.В. Обучение чтению: Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – 3-е изд. – М., 1984, с.118-119.).
116. Марков, В.Т. Лингводидактическое описание учебного текста и технология обучения речевому общению иностранных студентов гуманитарного профиля в основных видах и актах речи / В.Т. Марков. - М.: МАКС Пресс 2002. - 367с.
117. Методика (Под ред. А.А. Леонтьева). – М.: Русский язык, 1988 (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов). – 180 с.

118. Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова. - М., 1990. - 153 с.
119. Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. А.Н. Щукина. - М.: Русский язык, 1990. - 230 с.
120. Методическое пособие по развитию навыков и умений устной иноязычной речи / сост. Ю.А. Терещенко, Л.С. Переверзева, Э.В. Мирошниченко. - Кривой Рог: КГЭУ, 1990. - 41с.
121. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 7. - С. 30-36.
122. Митрофанова, О.Д. Основные положения методики преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом, 1975, №1. – С. 52-63.
123. Митрофанова, О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. - М.: Русский язык, 1990.-267 с.
124. Митрофанова, О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. - М.: Русский язык, 1976. - 199 с.
125. Митрофанова, О.Д. О методической организации учебного материала по русскому языку при обучении основам научной речи / / В помощь преподавателям русского языка как иностранного: Сб. статей. М., 1969. – С. 34-42.
126. Михалкина, И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Михалкина. - М., 1994. - 260 с.
127. Молчановский В.В. Выбор преподавателя РКИ: новые методические концепции или стереотипы методического сознания //Традиционные и новые концепции, методы и приемы обучения иностранным языкам: Сб. тезисов Межвузовской научно-методической конференции. - М.: МГИМО, 2000. -с.9).
128. Морковкин, В.В. Термины и возможный способ их описания в словаре активного типа /В.В. Морковкин // Проблема разработки и упорядочения в академиях наук союзных республик: сб. ст. / отв. ред. Г.В. Степанов. - М.: Наука, 1983. - С. 150-158.

129. Мотина, Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов - нефилологов / Е.И. Мотина. - М.: Русский язык, 1983. - 176 с.
130. Мотина, Е.И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов - нефилологов / Е.И. Мотина. - 2-е изд., испр. - М.: Русский язык, 1988. - 176 с.
131. Негматов, С.Э. О стратегии многоязычного образования на современном этапе // Вестник Академии образования Таджикистана. - №4, - Душанбе, 2022. – С. 12-17.
132. Негматов, С.Э., Садыкова, Р.Х. Русский язык. 4 класс. Уровень А2.1. Учебник для школ с таджикским языком обучения (под общ. ред. Е.А.Хамраевой. М.: «Просвещение», Санкт-Петербургский филиал издательства «Просвещение», 2024. – 239 с.
133. Никифоров, В.И. Компетентностный подход как развитие психолого-педагогических основ профессионального образования / В.И. Никифоров // Научно - технический вестник. - 2006. - № 2. - С. 243-248.
134. Новаков, А. К вопросу о комплексном вопросе при интенсификации обучения иностранным языкам / А. Новаков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. - М., 1979. - Вып.5. - С. 98
135. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. Под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 1999. - 224 с.
136. Новые тенденции в теории и практике преподавания русского языка как иностранного: материалы междунар. научно - практич. конференции (Санкт-Петербург, 30-31 мая 2001 г.) / под ред. Т.Г. Аркадьевой [и др.]. - СПб.: РГПУ, 2002. - 121 с.
137. Обучение иноязычному общению на русском языке. Теория и методика / Л.А. Киселёва и др. М., ЛГУ, 1983, с. 11).
138. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. - 23-е изд., испр. - М.: Русский язык, 1991. - 917с.

139. Остапенко А.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.: Рус. яз., 1987. - 144 с.
140. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. - М., 1985. – 188 с.
141. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985. – 266 с.
142. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. - Липецк: ЛГПИ-РЦИО, 2000. - 204 с.
143. Пассов, Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. / Е.И Пассов, Н.Е.Кузовлева. - М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
144. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
145. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 2000. - 170 с.
146. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. М., 2006. – 128 с.
147. Педагогический энциклопедический словарь. - М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
148. Перовский, Е.И. Устная форма проверки знаний учащихся / Е.И. Перовский. - М.: АПН РСФСР, 1955. - 206 с.
149. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2. - С. 4-10.
150. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат. - М.: Академ1я, 1999. - 224 с.
151. Практикум по методике преподавания иностранных языков / Под ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. – М., 1985, - 266 с.

152. Протасова, Е.Ю., Родина Н.М. Методика развития речи двуязычных дошкольников / Е.Ю. Протасова, Н.М.Родина. -М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2010. – 253 с.
153. Прохорова, И.А. К вопросу о создании лексического минимума для иностранных студентов - нефилологов продвинутого этапа обучения / И.А. Прохорова // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сб. ст. / под ред. В.В. Морковкина, Л.Б. Трушиной. - М.: Русский язык, 1986. - С. 165-228.
154. Рождественский, Н.С. Методика начального обучения русскому языку / Н.С. Рождественский, В.А. Кустарева. - М.,1996.–198 с.
155. Рубинштейн. С.Л. Основы общей психологии. Изд-е 2. - М., 1976. – 420 с.
156. Рубинштейн, С.Л. Русский язык как иностранный. Отбор и организация учебного материала / С.Л. Рубинштейн. — М., 1991. - 242 с.
157. Русский язык для национальных групп неязыковых вузов. Практический курс /Под ред. Е.Н.Ершовой. - М.: Высшая школа, 1988.- 400 с.
158. Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. методических статей. – М.: Изд. «Русский язык», 1977. – 247 с.
159. Саломатов К.И. Обучение диалогической речи на английском языке студентов 1 курса специального факультета. Канд. дис. М., 1965
160. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях /В.В. Сафонова. О чем спорят в языковой педагогике. - М.: Еврошкола, 2004. - 236 с.
161. Сёрль Дж. Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике: Сб. статей. М., 1986. Вып. XVII. – С. 86-94.
162. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин. - М.: Прогресс, 1983. – 186 с.
163. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981. – 344 с.
164. Слобин, Д.И. Когнитивные предпосылки различия грамматики // Психолингвистика: Сб. статей / Сост. А. М. Шахнарович. М., 1984. – С. 62-71.
165. Стронин, М.Ф. Аппарат или система упражнений? // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. – С. 28-37.

166. Суздалева, Е.С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе: дис. канд. пед. наук / Е.С. Суздалева. - М., 1998. - 297 с.
167. Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. - СПб.: Златоуст, 2000. - 230 с.
168. Талызина, Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. - М.: МГУ, 1969. - 133 с.
169. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н.Ф.Талызина // Концепция психологического процесса и их психологические основания., Москва., МГУ, 1975. -344с.
170. Успенский, М.Б. В ситуациях речевого общения / М.Б. Успенский // Русский язык в школе. - 2001. - № 1. - С. 30-34.
171. Ушинский, К.Д. Собр. Соч. в 11 т. – М., 1948. – Т.2.
172. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / К.Д. Ушинский - М.: Учпедгиз, 1954. - 735 с.
173. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов. – М.: «Просвещение», 1984. – 160 с.,
174. Фирбас, Я. Функции вопроса в процессе коммуникации. – Журнал «Вопросы языкознания», 1972, №2, - С.54-63.
175. Харламова, Н.С. Формирование прогностических умений в рецептивных видах речевой деятельности / Н.С. Харламова // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иноязычной речевой деятельности: сб. науч. трудов / под ред. Ю.А. Дементьева. - М.: Моск. госуд. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1981. - Вып. 180. - С. 227-238.
176. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного: методы, приёмы, результаты. – М.: Русский язык. 2010, – 552 с.
177. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-64.

178. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
179. Хуторской, А.В. Формы и методы обучения [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. - М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2005. - 1 электрон. диск (CD-ROM).
180. Царькова, В.Б. Речевые упражнения на немецком языке. М., 1983. – 192 с.
181. Шаповаленко Г.С. Основные направления в создании и использовании учебно-наглядных пособий и школьного оборудования в ближайшие 10-15 лет. – М., 1969. – 201 с.
182. Шатилов, С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учебное пособие / С.Ф. Шатилов. - Л.: ЛГУ, 1985. - 56 с.
183. Шибутани Т. Социальная психология, М., 1969. – 268 с.
184. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. - Воронеж: Воронежский госуниверситет, 1976. - 87 с.
185. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. - Л.: ЛГУ, 1974. - 167 с.
186. Щерба Л.В. Очередные проблемы языкознания // Избранные работы по языкознанию и фонетике. - Л., 1958. Т. 1. 1979. – С. 12-26.
187. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. - М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.
188. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н.Щукин. 3-е изд. – М.: Филоматис. 2007, - 480 с.
189. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
190. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.