

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
ТАДЖИКИСТАН
ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРАВА,
БИЗНЕСА И ПОЛИТИКИ**

На правах рукописи

**НЕГМАТОВА
МУХБИРАХОН МИРЗОХОДЖАЕВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С
ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
СРЕДСТВАМИ ТЕКСТА**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Ходжаева М.Дж.

Душанбе - 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ	17
1.1. О феномене коммуникативной компетенции школьной языковой личности в условиях билингвального и полилингвального образования.....	17
1.2. Сущность и содержание коммуникативной компетенции в формировании личности учащихся-таджиков (педагогические условия в условиях интегрированного обучения русскому языку в билингвальной и полилингвальной среде)	38
1.3. Моделирование и дидактическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка на текстовой основе	46
1.4. Состояние обучения русскому языку в контексте исследуемой проблематики (анализ программы, учебников, констатирующий эксперимент).....	61
Выводы по первой главе	80
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ТЕКСТА.....	87
2.1. Педагогическое обеспечение формирования коммуникативной компетенции учащихся средствами текста на интегрированных уроках русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения....	87
2.2. Принципы и критерии отбора учебного текста в целях формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения..	108
2.3. Подтверждение эффективности модели по формированию коммуникативной компетенции учащихся на основе текста в условиях интегрированного обучения русскому языку в общеобразовательном учреждении с таджикским языком преподавания на экспериментальной основе.....	115
Выводы по второй главе	150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	159
ЛИТЕРАТУРА	164

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования

В современном обществе к выпускнику общеобразовательного учреждения предъявляется ряд требований. Из них самой главной, с позиции его благополучной социализации является сформированность коммуникативной компетенции. Усваивая некоторые документы по вопросам современного образования, нельзя не заметить волнующий факт, который приводит в беспокойство специалистов, ученых, да и общественность в целом. Это то, что большинство выпускников общеобразовательных школ не знают о навыках и способностях, которые будут играть важную роль в их профессиональной деятельности в недалеком будущем – это бдительность, дисциплинированность, инициативность, чувство ответственности, самосовершенствование, всегда быть готовым служить общему делу, профессионализм, дух патриотизма, умение работать в группе.

Государственная политика в области унификации и оптимизации преподавания и изучения русского языка в образовательных учреждениях страны, начиная с 2004 года, приносит свои ощутимые плоды. За это время было принято на правительственном уровне три программы «О мерах совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан» (2004-2014 гг.; 2015-2020 гг.; 2021-2030 гг.). Все эти программы акцентированы на эффективную реализацию поставленных перед образовательными учреждениями целей и задач в плане практического усвоения русского языка, обеспечение межкультурной коммуникации носителями таджикского языка и играют важную роль в педагогическом обеспечении качества содержания обучения, способствующего созданию поликультурной и полилингвальной среды.

Очень важно для современных общеобразовательных учреждений не оставлять без внимания ни один из способностей, которыми обладает учащийся – это умение размышлять, физический и умственный потенциал,

умение взаимодействовать и сотрудничать не только с другими людьми, но и с представителями других культур. В первую очередь это затрагивает процесс преподавания русского языка в школах с таджикским языком обучения. Сегодня изучение языков является необходимостью, где важной жизненной проблемой предстаёт приспособление человека к жизненным реальностям, которые появляются в процессе сотрудничества с другими странами, а также в процессе интеграции в мире.

Русский язык – язык, с помощью которого реализовываются межнациональные, международные взаимопонимания и сотрудничества в разных областях жизнедеятельности. Одним словом, для выпускников школ с таджикским языком обучения социальная значимость русского языка определена самим его назначением. От того как учащиеся полноценно общаются, умело и правильно строят свою русскую речь, выражают собственную мысль в ходе общения можно судить о качестве преподавания и изучения русского языка в образовательных учреждениях республики.

Самой существенной целью обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения - воспитание социально активной личности. В своих выступлениях Основатель мира и национального единства - Лидер нации, Президент Республики Таджикистан Эмомали Рахмон не раз отмечал: «Язык это зеркало, в котором ярко отражается лицо нации, мы должны ценить это, и наряду с этим придавать первостепенное значение изучению русского и английского языков как языков международного общения. Мы расширяем изучение и освоение языков не для показухи, а с целью повышения образованности общества». (Послание Президента Республики Таджикистан, Лидера нации уважаемого Эмомали Рахмона Маджлиси Оли от 26.12.2019 г.) [174].

Главным способом развития личности, а также саморазвития личности в современном обществе является образование. В этом случае главная цель обучения русскому языку - формирование личности с развитой коммуникативной компетенцией, высоконравственным и интеллектуальным

развитием, владеющая знанием языковой системы, языковым материалом, соблюдающая этикетные нормы речевого общения, а также правила речевого поведения. Формированию и развитию билингвальной языковой личности оказывает содействие среднее общеобразовательное учреждение, которое считает главным своим стратегическим назначением в обучении русскому языку формирование личности, которая обладает лингвистической и коммуникативной компетенциями. Исключительно велика в этом процессе роль методики работы с текстом, являющаяся существенной характеристикой современного стиля мышления. Эффективным решением проблемы формирования коммуникативной компетенции школьников является устранение целого ряда непростых методических проблем, решение которых позволят одержать реванш над трудностями связанные с восприятием, пониманием и усвоением материала на русском языке. Получить желаемый результат можно при помощи целенаправленного системного изучения текста.

Хотя во всей республике есть ценный опыт в разработке, издании программ и учебников по русскому языку как неродному и в них используются различные учебно-адаптированные тексты, исследования показывают, что школьники не всегда проявляют себя при работе с текстовым материалом, и умеют высказаться с учетом только что прочитанного или услышанного текста. Это свидетельствует о недостаточной сформированности коммуникативной компетенции учащихся, которая препятствует полноценному речевому общению на уровне коммуникативно-содержательного высказывания.

Рассмотрение состояния обучения русскому языку в таджикских школах в рамках исследуемой проблемы выявило, что в программах и учебниках по которым работают в Республике Таджикистан, отсутствует методически обоснованный порядок, то есть последовательность в системе заданий, которая формирует речевые умения и навыки учащихся согласно со

ступенями изучения лингвистических знаний о тексте, согласно требованиям жанра и стиля речи.

В современном обществе существуют множество актуальных проблем и вопросов, затрагивающих теорию и методику обучения речевой деятельности на русском языке. В нашем исследовании внимание уделяется на малоизученных сторонах указанной проблемы. Ими являются:

- 1) коммуникативная компетенция, её сущность и базисные составляющие – языковая и речевая компетенции;
- 2) текст, понятие, признаки и его роль в формировании всех видов речевой деятельности - рецептивный, продуктивный и репродуктивный уровень;
- 3) реализация дидактических принципов при распределении языкового материала в учебниках.

Коммуникативная компетенция и ее основные составляющие - речевая и языковая компетенции, текст как средство её формирования – это методические категории, которые существенным своим содержанием направлены на практику обучения, обуславливают существенный, коммуникативно-деятельностный подход как преобладающее направление преподавания русского языка. Всё это определяет объект диссертационного исследования - формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком преподавания.

Степень разработанности темы исследования.

Целый ряд российских учёных, как Н.Е. Богуславская [15], Л.С. Выготский [32], Е.М. Верещагин [25], В.Г. Костомаров [81], Н.И. Жинкин [54], И.А. Зимняя [60], П.Я. Гальперин [37], Г.Г. Городилова [44], В.И. Капинос [71], Т.А. Ладыженская [87], А.Н. Леонтьев [97], А.А. Леонтьев [93], К.В. Мальцева [104], Е.И. Пассов [127], М.Б. Черкезова [163], Л.З. Шакирова [167], Л.В. Щерба [173] и др. внесли огромную лепту в формировании теоретического и практического обучения речевой

деятельности на уроках русского языка. В работах вышеназванных выдающихся литературоведов, методистов, педагогов и психологов подняты вопросы формирования и развития русской речи учащихся, они обеспечивают будущих педагогов системой методов и приёмов обучения русскому языку и учат их работать творчески.

Таковыми известными учёными как И.Н. Агафонова [1], В.А. Болотов [17], Н.И. Гез [41], И.А. Зимняя [60], О.Е. Лебедев [92], А.А. Леонтьев [94], В.В.Сафонова [146] и др. разрабатывалась теория и практика формирования коммуникативной компетенции.

Учёными А.Г. Асмоловым [5], К.Н. Волковым [31], Л.С. Выготским [33], Н.И. Жинкиным [54], И.А. Зимней [63], И.С. Кон [79], В.А. Крутецким [85], А.А. Леонтьевым [95], А.К. Марковой [106], В.Н. Панфёровым [126], П.М. Якобсоном [176] и др. изучалась психолого-педагогическая предпосылка эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Существенный вклад в изучении формирования иноязычной коммуникативной компетенции внесли Н.И. Гез [41], В.Г. Костомаров [79], М.Н. Певзнер [134], И.И.Халеева [160], А.В. Хуторской [162], J.A. Van Ek [181] и др.

В трудах известных учёных Р.Алиева [2], Е.М. Верещагина [26], И.А.Зимней [64], М.Н. Певзнера [135], И.А. Рябовой [144] и др. были исследованы методические проблемы теории двуязычия (билингвизма).

Значительный вклад в исследовании теории и методико-дидактических основ принципа двуязычного образования внесли Е.М. Верещагин [27], И.А. Зимняя [61], В.Г. Костомаров [81], Л.В.Щерба [173] и др.

Решение сложной проблемы работы с текстом в обучении русскому языку нерусских учащихся в лингводидактике рассматривается с разных сторон такими учёными как Н.Д Зарубиной [57], Е.И. Пассовым [127], К.М. Верещагиным [26], Г.Г. Городиловой [44], Н.А. Ипполитовой [68], Т.А.

Ладыженской [89], Л.М.Лосевой [101], С.К. Милославской [112], Е.И.Негневицкая[119] и др.

По мнению Городиловой Г.Г., в рамках позитивного решения проблемы обучения русскому языку в качестве неродного или иностранного языка следует придерживаться познавательной-коммуникативной идеи по части интеграции изучаемого языкового материала на текстовой основе [44].

Исследования видных учёных Таджикистана, посвященные отдельным вопросам, затрагивающие некоторые стороны исследуемой проблемы, вышли в свет только последние десятилетия. Огромное значение имеют труды И.Х. Каримовой, С.Э. Негматова, М. Лутфуллоева, Ф. Шарифзода, М.Дж. Ходжаевой, кандидатские диссертации отечественных и зарубежных исследователей: М.М. Товбаевой, Г.Р. Абдуллиной, Ю.В. Букаревой, М.В. Патик, Ю.В. Пестеревой, Ю.Л. Семенов и др., которые с разных аспектов коснулись проблемы формирования коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательных учреждений.

Исследование, проведенное нами в области теории и практики организации учебного материала на текстовой основе при обучении русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения, показало целый ряд противоречий, существенными из них являются следующие:

1. Между недостаточным научно-методическим пониманием и совокупностью знаний о субъектно-личностном осознанном характере изучения языка учащимися.
2. Между достаточно объёмной формой смыслового строения текста и линейной формой ее представления в школьном учреждении.
3. Между обычными (стандартными) формами анализа текста и креативной формой его строения.

Рассмотрение, т.е. анализ состояния обучения русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан в соответствии плану научного исследования и по выдвинутой проблеме,

привело к такому выводу, что в программах и учебниках, по которым в настоящее время ведут работу общеобразовательные учреждения, нет методически обоснованного порядка. Точнее, в системе, предложенных упражнений, отсутствует последовательность, которая в свою очередь формирует речевые умения и навыки учащихся согласно со ступенями изучения лингвистических знаний о тексте, а также согласно с требованиями стиля речи и жанра.

Значительность проблемы методики работы с текстом для формирования коммуникативной компетенции учащихся, с одной стороны, и её малая разработанность в методической литературе, с другой - определили актуальность темы диссертационного исследования.

Объектом исследования является процесс формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся 7-9 классов общеобразовательных учреждений с таджикским языком преподавания.

Предмет исследования

Учебные тексты выступают основным средством формирования коммуникативной компетенции учащихся 7-9 классов в ходе изучения русского языка в условиях национальной (таджикской) школы.

Цель исследования: научно обосновать и разработать эффективную модель обучения русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения на основе текста, обеспечив, тем самым основы коммуникативной компетентности учащихся – носителей родного языка.

Гипотеза исследования: Формирование коммуникативной компетенции учащихся на русском языке в таджикских школах можно достигнуть, **если:**

- учитывать итоги достижений лингвистики текста последних десятилетий, которые смогут сформировать коммуникативные умения и навыки учащихся, если последними на родном и русском языках будут усвоены все

правила текстообразования, для того чтобы разрешить задачи, связанные с коммуникативными проблемами;

- принимать во внимание психологические особенности формирования и совершенствования продуцирования текстов согласно с коммуникативной обстановкой;

- пользоваться приёмами, методами, средствами и принципами обучения, без которых невозможно достигнуть развития речевой деятельности учащихся, потому что именно они (приёмы, методы, средства и принципы обучения) способствуют предупреждать и не допускать типичные ошибки характерные для учащихся школ с таджикским языком обучения.

Согласно поставленной цели и гипотезе в ходе исследования нашли своё решение следующие **задачи**:

- изучено состояние исследуемой проблемы в теоретическом аспекте (психолого-педагогическая, лингвистическая и методическая литература) с целью выяснения степени её разработанности, а также аргументирована целесообразность использования текста как средство обучения и формирования коммуникативной компетенции учащихся;

- определено общее состояние обучения речевой деятельности в 7-9 классах школ с таджикским языком обучения и определены причины трудностей характерных учащимся-таджикам, появляющиеся в ходе восприятия и осмысления текста, а также предлагается методическая разработка для преодоления этих преград;

- установлены принципы и критерии отбора познавательно-коммуникативных текстов по русскому языку в 7-9 классах с учетом, как методической типологии, так и способов организации учебного материала;

- выдвинуты принципы, приёмы, система упражнений и заданий, рассчитанных на формирование коммуникативной компетенции учащихся школ с таджикским языком обучения;

- предложена методика организации уроков, на основе анализа и продуцирования текстов, с целью формирования коммуникативной компетенции учащихся школ с таджикским языком обучения.

Теоретическую и методологическую базу исследования составляют: «Закон об образовании Республики Таджикистан», государственные программы о совершенствовании преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан, труды ученых в области психологии речевой деятельности о связи мышления и речи (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, Н.И.Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, И.И. Халеева); в области лингвистики и лингводидактики (И.Р. Гальперин, Г.Г. Городилова, Н.Д. Зарубина, Л.М. Лосева, Р.М. Нефедова, М.В. Черкезова М.В., Г.Я.Солганик); теория о роли языка в познавательной объективной действительности (В.В. Виноградов, А.Н. Леонтьев и др.); теоретические положения о дидактических закономерностях процесса обучения и проблемах порождения и восприятия высказывания (В.А. Звягинцева, И.Я. Лернер, В.Л.Скалкин, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, В.В. Леонтьев и др.); теория по проблеме развивающего обучения русскому языку и компетентностно-деятельностного и межпредметного подходов (Н.Е. Богуславская, И.А.Зимняя, А.В. Хуторской, Н.А. Леонтьев, В.Л. Скалкин и др.); теория грамматики текста (И.А. Зимняя, Ю.Н. Караулов и др.); теория языкового моделирования (Л.М. Лосева, А.И.Уемов, В.А. Штофф и др.), теория педагогических систем нововведений и технологий (В.П. Беспалько, И.П. Смирнов и др.).

В целях реализации и решения поставленной цели и задач в настоящей диссертации мы пользовались следующими **методами исследования**: анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; анализ методических разработок, программ и нормативных документов; тестирование; беседа, педагогическое

наблюдение; статистическая обработка экспериментальных данных; эксперимент.

Актуальность проблемы, ее теоретическая, практическая значимость для теории и методики обучения неродному языку и недостаточность разработанности проблемы, особенно в практической области, оказали содействие определить тему диссертационного исследования: «Формирование коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения по русскому языку средствами текста».

Этапы и процедура исследования

Исследование проводилось в три этапа:

На первом - поисково-теоретическом этапе (2014-2015гг.) была выявлена актуальность проблемы исследования, анализировалась литература по исследуемой проблеме, обобщался опыт работы учителей по работе с текстовым материалом в целях выработки умений и навыков полноценного общения средствами русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения.

В ходе **второго диагностического этапа** (2016-2018 гг.) на базе анализа научной литературы и первоначальных данных были внесены коррективы в структуру и содержание задач исследования, выявлены методологические основы исследования, подвергнуты подробному анализу программа и учебники русского языка для средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения, которые, в конечном итоге, позволили определить основные контуры и параметры объема и содержания обучающего эксперимента. На данном этапе был организован констатирующий эксперимент в целях установления основных причин лексико-грамматических, стилистических ошибок учащихся, выработана методическая линия построения работы с текстом на уроках русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения. Также была продумана предварительная рабочая гипотеза в целях

планирования стратегии работы над текстовым материалом для формирования коммуникативной компетенции учащихся – носителей родного языка, конкретизации каждого этапа опытно-экспериментальной работы для подтверждения предварительно продуманной и предъявленной рабочей гипотезы.

Завершением части второго этапа была работа над планированием и созданием научно-методического образца модели обучения русскому языку на основе текстового материала в целях формирования коммуникативной компетентности учащихся-таджиков, возможность реализации и проверки эффективности предложенной нами модели с последующей ее внедрения в учебный процесс в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения.

На **третьем обобщающем этапе** (2018-2020гг.) была разработана модель по формированию коммуникативных умений учащихся, система заданий и комплекс упражнений. По спроектированной методике было проведено экспериментальное обучение с целью выявления результатов исследования. По результатам контрольных срезов обучающего эксперимента были сделаны выводы об эффективности и продуктивности предложенной системы упражнений. Рекомендации нашли своё применение на практике, также работа по оформлению материалов диссертационного исследования нашла свое завершение.

Научная новизна исследования:

- путем глубинного осмысления исследуемой проблематики расширены в понятийном плане значения терминов «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетенция», «структура коммуникативной компетенции»;

- выявлены сущностные и содержательные компоненты понятия «билингвальная коммуникативная компетенция» - способность овладеть коммуникативно-языковой компетенцией на базе родного и русского языков, готовность таджикоговорящей языковой личности в свободном участии в

процессе межъязыкового и межкультурного общения, в диалоге языков и культур;

- разработаны педагогические основы работы с текстовым материалом на уроках русского языка в 7-9 классах средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения;

- на базе опытно-обучающего эксперимента подтверждена эффективность методической организации уроков русского языка в целях выработки умений и навыков коммуникативной активности учащихся на уроках по русскому языку в 5-9 классах на базе успешного восприятия и правильного воспроизведения учебного текста;

- представлен принцип организации уроков русского языка, обоснованный на методически разработанной системной работе с текстом, в школах с таджикским языком обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- обоснованы теоретические принципы, способствующие эффективному и системному толкованию понятия «билингвальная коммуникативная компетенция»;

- рекомендация текста как основной способ формирования коммуникативной компетенции учащихся;

- выявлены пути активизации формирования коммуникативной компетенции учащихся на текстовой основе по русскому языку средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения;

- определение составляющего предмета обучения моделированию текста с целью анализа и конструирования связных высказываний.

Практическая значимость исследования:

- разработана модель формирования коммуникативной компетенции, ряд практических рекомендаций и упражнений на основе анализа учебных текстов, а также продуцирования имеющих текстовую структуру, способствующую коммуникативной компетентности учащихся средних

общеобразовательных учреждений республики с таджикским языком обучения.

- возможность использования полученных результатов и материалов исследования при разработке теоретических и методических рекомендаций обучения русскому языку учащихся-таджиков, совершенствования школьных программ, учебников и учебных пособий, при составлении учебного словаря прецедентных текстов.

- служит вспомогательным материалом для учебных курсов и семинаров повышения квалификации педагогов по вопросам формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Апробация и внедрение результатов исследования.

В процессе опытно-обучающего эксперимента исследуемой базой служили средние общеобразовательные учреждения с таджикским языком обучения: лицей №46 при Таджикском государственном университете права, бизнеса и политики г. Худжанда, средние общеобразовательные школы №14, №28 города Худжанда, №16 Бободжон Гафуровского района.

По материалам диссертационного исследования опубликовано более 20 научных и методических статей (24), в том числе - 4 в рецензируемых изданиях, утвержденных ВАК Российской Федерации. Основное содержание темы диссертации изложено в докладах на международных и республиканских, межвузовских и внутривузовских научно-методических конференциях, семинарах при кафедре русского языка Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики.

Достоверность и обоснованность результатов исследования, выводов и рекомендаций обеспечивается опорой на научные достижения отечественных и русских ученых-педагогов, методистов, психологов, лингвистов, единым пониманием компетентностного подхода в преподавании и изучении русского языка в условиях дву и многоязычия, в целях обеспечения формата и принципов межкультурного диалога, ожидаемыми результатами опытно-обучающего эксперимента.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Научно обоснованная теория и практика формирования коммуникативной компетенции учащихся – носителей родного языка по русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения – это особо разработанная модель, ядром которой в настоящей диссертации является текст как важная коммуникативно составляющая единица речи.
2. Успешному формированию коммуникативной компетенции учащихся 5-9 классов средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения способствует выдвинутая система работы по тексту, которая в свою очередь, полагает анализ конкретных языковых единиц, действующих в дискурсе.
3. Модель формирования коммуникативной компетенции учащихся школ с таджикским языком обучения выдвигает этапы работы с текстом, в котором соответственно учитываются методы и приемы, сосредоточенные на развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Структура диссертационной работы

Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения и библиографии. Содержание диссертации изложено на 179 страницах компьютерного набора, содержит таблицы и многочисленные диаграммы. Библиография содержит 181 наименований источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

1.1. О феномене коммуникативной компетенции школьной языковой личности в условиях билингвального и полилингвального образования

Изменение направления отечественного общего образования в компетентностный аспект отвечает всемирным образовательным направленностям, в основании которых возложено компетентностное отношение, отображающее необходимость сообщества подготовить не только знающих личностей, но и способных использовать собственные познания.

Вопросы компетентностного подхода в условиях школьного образования были рассмотрены целым рядом ученых (В.И.Андреевой, В.И.Байденко, Э.Ф.Зеер, О.Е.Лебедевым, А.Г. Ковалевым, Н. Хомским, А.В. Хуторским и др.). Исследователи рассматривают компетентностный подход для эффективного решения комплекса задач в обучении и воспитании, отборе содержания учебного материала, оценки учебных достижений учащихся и т.п. [92].

В научной литературе имеются множество подходов к пониманию термина «компетенция». Так, в книге «Учебный словарь иностранных слов» (автор Л.П.Крысин) термин «компетенция» имеет следующее толкование: 1. «Круг полномочий, прав какого-н. учреждения, государственного органа или должностного лица»; 2. «Осведомленность в каком-н. круге вопросов, в какой-н. области знания» [89,С.267].

В психолого-педагогической литературе понятие «компетенция» больше привязана к выработке языковых способностей «языковая компетенция»; «коммуникативная компетенция», «речевая компетенция» и пр. В известной степени восприятие сущности понятия «компетенция»

происходит через призму «лично-профессиональной осведомленности и способности; «результат и критерий особенности подготовки профессионала» [18]; «практическое представление модернизации содержания образования» [41]; «отчужденное, предварительно установленное социальное условие (норма) к образовательной подготовке учащегося, нужной с целью его успешной результативной работы в конкретной области»[92].

Максимальную определенность приобрело мнение А.В.Хуторского: «Образовательная компетенция - предварительно установленное общественное условие (норма) к образовательной подготовке, проявленное совокупностью взаимозависимых коннотационных ориентаций, познаний, умений, навыков работы учащегося согласно взаимоотношению к конкретному окружению предметов настоящей реальности, требуемых с целью реализации лично и общественно важной результативной работы»[162].

Вырисовывается, что компетентность – это обладание, или владение учащимися соответственной компетенцией, содержащее индивидуальный подход к объекту деятельности. Л.А. Петровская весьма сжато и конкретно характеризует компетентность равно как «комплекс умений и навыков, нужных для результативного общения».

В.А. Болотов и В.В. Сериков определяют компетентность как «метод наличия запаса знаний, умений, образованности, способствующей индивидуальной самореализации, нахождению учеником индивидуального места в обществе [17, 148].

Дж. Равеном компетентность трактуется как характеристика человека, которая основывается на производительности, либо результативности его действий, обращенных на решение конкретных и существенных вопросов. В его трактовке компетентность шире познаний, либо она содержит в себе умения и навыки [139]. Уточняя понятие «компетенция», И.Л. Плужник сопоставляет его с вероятностью осуществления возможностей человека

творчески исполнять работу посредством создания мотивов, определенных индивидуальных свойств и умений.

Э.Ф.Зеер обуславливает компетенцию как умение мобилизовать знания, мастерства и умений в определенном социально-профессиональном условии [59]. В основе своей дефиниции «компетенция» воспринимается как общие методы мероприятий, обеспечивающие результативное осуществление установленных проблем. Иначе говоря, это означает способность и возможность человека применить в практической деятельности полученные знания, осуществить свою компетентность и доказать правомочность мастерства и потенциала в конкретной профессиональной сфере.

На наш взгляд, компетенция никак не может быть обусловлена посредством суммы знаний и умений, так как она способна выявиться только лишь в определенных моментах. Владение компетенцией означает способность применить в определенных условиях и ситуациях приобретенные навыки и опыт, т.е. способность функционировать плодотворно.

И.А. Зимняя оценивает компетенцию как внутренние, потенциальные психологические новообразования (познания, взгляды, методы воздействий, концепции ценностей и взаимоотношений) [60], которые обнаруживаются в компетентностях человека как важные, деятельностные проявления.

В нашем случае под компетенцией мы понимаем потребность к образовательной мотивации обучаемого, проявленное совокупностью взаимозависимых и связанных коннотационных ориентаций, познаний, умений и навыков работы.

Рассматривая приоритетные направления структурных составляющих компетенции, ученые в качестве доминантных ее звеньев отмечают знания, мастерство, способность, талант, ценности, взгляды, опыт, индивидуальные особенности субъектов образования и пр. При этом одни делают упор на «компетенции равно как интегральном, индивидуальном свойстве человека»,

иные - в изображении составной части его деятельности, которые дают возможность ему благополучно одолевать трудности. Прежде чем произвести анализ процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся школ в билингвальной среде образования, рассмотрим следующие определения: «коммуникативная компетенция», «билингвальная компетенция», «билингвизм».

Понятие «компетентность» произошло от латинского «*competere*» и в переводе на русский язык означает «добиваться», «соответствовать», «подходить». Хотя данное понятие прежде применялось в педагогической и психологической науке, все же повышенное внимание к нему возникло в последние десятилетия. Вероятно, это связано с ускоренным темпом быстро трансформирующейся действительности современной информационно-коммуникативной деятельности и требует от субъектов образования, т.е. учащихся основательной личностной и социальной подготовки.

В компетентность входит целый ряд личностных качеств: когнитивное, информационно-коммуникативное, мотивационное, этическое, социальное и поведенческое. Компетентность дополняется признаками определенного субъекта образования, предусматривает малое применение компетенций индивидом.

Процесс формирования коммуникативной компетенции осуществляется путём одновременного овладения общения (на русском языке) и его функциями: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной. Главной целью овладения русским языком таджикоязычных классов является формирование культуры общения в ходе выработки всех основных компонентов коммуникативной компетенции. Следует отметить, что в данном случае идет расчёт на формирование не только языковых способностей на уровне владения словом, единицами звукового строя, грамматическими знаниями, но и на степень практического овладения языком как устно, так и письменно. Учебные тексты, изучаемые на уроке, выполнение коммуникативных заданий и речевых упражнений на

текстовой основе, имеют конкретную цель - развитие речевой деятельности учащихся-таджиков по русскому языку, формирование социокультурной компетентности, что, в конечном счете, «даёт возможность использования русского языка как средства общения, образования и самообразования, инструмента сотрудничества и взаимодействия на постсоветском пространстве в условиях поликультурной и многоязычной среды» [116].

Таким образом, коммуникативную компетенцию можно представить как некую организованную систему и модель учебного процесса, направленной на использование языка как средство полноценного содержательно-смыслового обеспечения передачи и получения информации на уровне участников полноценного общения с использованием норм и правил языкового оформления процесса речи.

Учёными М.Кэнэлом и М.Свейном была выдвинута структура коммуникативной компетенции, которая включает в себе четыре видов компетенции:

- 1) **дискурсивная** – умение при помощи синтаксических и семантических средств соорудить здание полноценного коммуникативного акта как в устной, так и письменной форме;
- 2) **социолингвистическая** – способность полноценного участия в общественном коммуникативном пространстве как неотделимая часть социума в качестве языковой личности со всеми образцами поведенческо-культурно-этикетного диалога и общения с соблюдением законов и норм илокутивного акта коммуникации. Это коммуникативная компетентность в содержательном, ситуативном, процессуальном, прецедентном выражении мысли, которая спонтанно и существенно возникает в речевой деятельности индивида с целью активного участия в социокультурной среде;
- 3) **деятельностно-стратегическая** – результативная коммуникация, в итоге точно выбранной и адекватной стратегии дискурса, повышенность эффективности общения;

4) **лингвистическая** - постижение и продуцирование усвоенных высказываний, а также умение постичь новые, ранее неизвестные высказывания [179].

Еще одна модель коммуникативной компетенции была выдвинута Л.Бахманом и А.Пальмером, в основе которой лежит способность быть личностью лингвистического масштаба, компетентной во всех проявлениях: организационной, прагматической, функциональной и социолингвистической. Вдобавок к этому, ученые называют еще стратегическую компетенцию, а также умения психомоторного плана и когнитивно-познавательного процесса [178, 180].

К слову, Л.Бахман предлагает еще одну компетенцию под названием илокутивная, которая представляет собой функциональное назначение речевого акта разными способами и средствами: пригласить, известить кого-нибудь, попросить соответственно в зависимости с условиями и обстоятельствами коммуникативного акта [178].

Модель, выдвинутая М. Холидеем, основывается на связи трех макрокомпонентов – «текст, идея текста и интерпретаторы». Исследователь считает, что текстовое содержание и его идеи обладают другим уровнем определенности, чем видение участников речевого общения.

По мнению известного ученого в области русской лингводидактики М.М.Вятютнева, все параметры компетенции, в том числе, лингвистической, психологической и социолингвистической организуют воедино основы коммуникативной компетенции [35].

Анализ имеющейся научной литературы показывает, что некоторые виды коммуникативной компетенции существенно отличаются от ряда близких по модели компетенций. Например, речь идет о фонологической, лексико-грамматической, социолингвистической и лингвострановедческой компетенций, в зависимости от которых знания, навыки и умения поддерживаются на базе дискурсивной, илокутивной и стратегической компетенций [76].

Более того, В.А.Коккота приравнивает лингвистическую компетенцию к лингвострановедческой. Это означает, что «знания и правила использования иноязычных слов и выражений, предметов, явлений, фактов, идей, которых либо нет в стране изучаемого языка, или называются они иначе, то есть определенная группа безэквивалентных слов, реалий и выражений» [76].

Н.И.Гез, говоря о коммуникативной компетенции, выделяет такие ее параметры, как вербально-коммуникативный, лингвистический, вербально-когнитивный и метакоммуникативный [41].

Рассмотрение, приведенных нами различных моделей коммуникативной компетенции разных исследователей, ещё раз доказывает, что все они олицетворяют собой функционирование системного анализа и подхода, свидетельствуют о формировании коммуникативной компетентности при изучении неродного языка в системном порядке с учетом выявления внутренних признаков и компонентов. Следуя данному подходу, мы можем говорить о коммуникативной компетенции как фактор, обеспечивающий процесс межъязыкового и межкультурного общения с соответствующим вердиктом о ее делении на определенные подсистемы и подкомпоненты.

Все перечисленные нами выше виды и модели коммуникативной компетенции позволяют рассуждать о ее важности и целесообразности в контексте формирования в совокупности с ее многочисленными компонентами, как лингвистическая, социокультурная, действенно-стратегическая компетенций. На наш взгляд, основу методики обучения русскому языку как неродному в классах с таджикским языком обучения должна составлять наиболее подходящая и эффективная модель, включающая страноведческую компетенцию, которая подходит к основным направлениям нашей исследовательской задачи.

Обладание страноведческой и лингвокультурологической информацией, умение правильно и своевременно пользоваться ею, есть

гарантия благополучной и эффективной межкультурной коммуникации. Последнее, как показывает практика работы в школьных условиях дву и многоязычия, является краеугольным камнем коммуникативно-когнитивной и общекультурной деятельности учащихся, представляя собой стратегическую линию коммуникативно-деятельностного подхода при изучении русского языка в билингвальной и полилингвальной среде. Данная учебно-познавательная ситуация в сторону выработки соответствующих умений и навыков коммуникативной активности учащихся требует постоянного и умелого использования аутентичной информации в ходе учебного процесса вкупе с рациональным отбором и презентации лингвострановедческого материала. Такая постановка вопроса приближает субъектов образования не только к прочному усвоению языка и его закономерностей, но реалиям страны, язык которой изучается. Безусловно, социокультурный компонент языкового материала повышает уровень мотивации и заинтересованности учащихся к познанию интересных национально-исторических фактов, жизни, традиций и обычаев русского народа, приближая школьников к условиям реального вхождения в русский мир и русского культурного пространства.

По результатам проведенного анализа научной литературы, изучения опыта преподавания русского языка как неродного и иностранного можно прийти к выводу, что коммуникативная компетенция представляет собой системное формирование одновременно речевой, лингвистической и социокультурной компетентности, как учителя, так и учащихся. Умение овладевать знаниями и способность применения полученной информации в речевом потоке, в процессе творческой речевой деятельности составляет компетентность школьного субъекта обучения, его полноценного участия в межкультурном общении.

Проанализировав функционирующие модели коммуникативной компетенции, и, учитывая коммуникативные цели обучения русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком

обучения мы предлагаем собственную модель формирования коммуникативной компетенции учащихся в условиях билингвизма и полилингвизма. Строение предложенной модели коммуникативной компетенции основывается на двухэтапном подходе и, возможно, приведёт к объединению правила «знание - реализация». Потому что языковая компетенция является, прежде всего, языковым знанием, владение правилами, благодаря которым строятся правильные языковые конструкции и предложения.

В процессе обучения русскому языку в таджикской школе учитель должен руководствоваться методикой последовательного и систематического развития у учащихся всех составляющих компонентов коммуникативной компетенции в ходе овладения речевой деятельностью: говорения, чтения, аудирования и письма. Уроки русского языка одновременно должны иметь целенаправленность на изучение русского языка как средства межнационального и международного общения. В свою очередь, его реализация происходит путём:

- организации и развития составляющих коммуникативных способностей в видах речевой деятельности;
- активного речевого общения, погружение в русскоязычную среду в пределах усваиваемых тем и ситуаций; формирование всех основных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции;
- формирования социокультурной компетенции в контексте европейской и мировой культуры при помощи основных составляющих материалов процесса обучения русскому языку - страноведческого, культуроведческого и лингвокультуроведческого.

Главным, составляющим компонентом среди других в коммуникативной компетенции выступают речевые умения, которые образуются на базе: языковых (лингвистических), страноведческих и лингвострановедческих знаний.

В ходе составления высказываний при речевой коммуникации учащийся употребляет языковые средства, пользуется словарём и грамматикой, чтобы было ясно адресату. Следует отметить, что мало владеть лишь словарём и грамматикой, чтобы коммуникация на русском языке имело успешное завершение. Кроме того, необходимо владеть условиями использования языковых единиц и их сочетаний, то есть нужны не только грамматические знания, но и необходимы знания «ситуативной грамматики». Потому что следует применить язык не только согласно со значением лексических единиц и соблюдением правил их сочетания в предложении, но и учитывается характер взаимоотношений между коммуникантами. Собственно очень многое подчинено цели речевого общения, а также другим психологическим факторам, владение которыми вместе со знанием языка формирует коммуникативную компетенцию. При общении следует обратить внимание на социальную направленность характеристики речевого собеседника: на его статус, точку зрения, ситуационную роль, которая выявляется в предпочтении альтернативных коммуникативных средств вместе с компонентами и речевыми ограничителями.

Коммуникативная компетенция нами анализируется как достаточный уровень владения обусловленными нормами общения и поведения. Основываясь на работы И.А. Зимней, Е.И. Пассова, М.М. Бахтина, В.А. Коккоты мы утверждаем, что коммуникативная компетенция, также является конечным итогом усвоения этно - и социально-психологических стандартов и стереотипов поведения в обусловленном профессиональном кругу, а также способность и готовность создать коммуникативную результативность согласно правилам коммуникации, заверенные коммуникативными условиями и нормами речевого этикета [60, 128, 9, 76, 127, 129].

Коммуникативная компетенция представляет собой речевой инструмент, представляющий результативную коммуникативную деятельность, опирающуюся на стратегическое речевое общение, которое в свою очередь обогащается речевыми умениями и языковыми навыками.

Коммуникативная компетенция в нашем исследовании будет рассматриваться как система личностных ресурсов, которые нужны для результативного составления коммуникативных взаимодействий, т.е. это совокупность знаний, умений и навыков для успешного сотрудничества.

Коммуникативная компетенция Агафоновой И.Н. рассматривается как единая психологически комфортная, эффективная система поведенческих характеристик человека, которые помогают эффективному общению и достижению поставленных целей [1]. Термин «коммуникативная компетенция» очень обширно анализируется, так как является значимым и необходимым средством для мотивации к получению совокупности знаний, умений, навыков и достижения положительных результатов в ходе обучения.

Коммуникативная компетенция имеет следующую структуру:

- осведомленность учащихся об особенностях общения: целях, структуре, средствах и его сущности, т.е. *коммуникативные знания*;
- систематическая работа учащихся над коммуникацией, т.е. *коммуникативное направление*;
- обладать технологией общения, т.е. *коммуникативные умения и навыки*;
- личностно-психологические данные учащегося, т.е. *индивидуальные качества, носящие психологический характер коммуниканта*;
- творческое решение коммуникативных проблем, креативный подход к задачам, возникающим в ходе общения, т.е. *коммуникативная креативность*;
- личность человека - главная ценность, т.е. *гуманистические принципы*.

В целом вышеизложенная структура коммуникативной компетенции демонстрирует нам совокупность умений, знаний, индивидуальных качеств, которые нужны для результативного общения. В структуре коммуникативной компетенции Агафоновой И.Н. отмечаются следующие компоненты: коммуникативные знания, умение использовать эти знания и

навыки во время коммуникативного взаимодействия, обладание личностными качествами.

Понятие иноязычная коммуникативная компетенция применяется касательно преподавания иностранного языка. Модель иноязычной компетенции, предложенная Яном Ван Эка, Совет Европы принял и утвердил в 1989 году. Структура названной модели является сложной и содержит следующие уровни:

- 1) речепорождение и осмысление согласно с языковыми требованиями - **лингвистическая компетенция;**
- 2) применение и модифицирование языковых форм согласно с ситуацией - **социолингвистическая компетенция;**
- 3) использование стратегических способностей в целях создания и осмысления текстов – **дискурсивная компетенция;**
- 4) использование стратегических вербальных и невербальных способностей с целью возмещения недостатков в знании языка - **стратегическая компетенция;**
- 5) применение языка, содержащее поведенческую и этикетную информации - **социокультурная компетенция;**
- 6) способность сотрудничать с другими, охватывая мотивирующие и установочные аспекты, быть уверенным в себе, умение преодолевать трудности в различных ситуациях - **социальная компетенция** [181].

Некоторыми учеными (Халяевой И.И., Конновой З.И. и др.) понятие «изучение иностранного языка» именуется как «иноязычная компетенция». Последнее, подобно «коммуникативной компетенции», основывается на двух аспектах [80, 160] – язык и речь.

Иноязычная компетенция рассматривается исследователями как умение понимать и создавать иноязычные высказывания целенаправленной конструкцией и коммуникативным замыслом в быту и профессиональной сфере.

Изучение и анализ научных работ показали, что иноязычная компетенция анализируется учёными, как правильное владение иностранным языком. Ю.Ю. Солодовниковой анализируются такие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, как лингвистическая, прагматическая, дискурсивная, стратегическая и социокультурная.

В своих исследованиях Н.В. Альбрехт выносит такие составляющие иноязычной коммуникативной компетенции, как лингвистическая, социолингвистическая, предметная. Исходя из них, выносятся такие компетенции, как:

- лексическая;
- грамматическая;
- семантическая;
- фонологическая;
- орфографическая;
- орфоэпическая.

Несмотря на многочисленные исследования по коммуникации термин «двуязычие» или «билингвизм» до сих пор не имеет общего понимания. Мнение лингвистов по отношению данного понятия расходятся. Некоторые считают, что проблема билингвизма должна рассматриваться психологией, вторые ее относят к лингвистике, третьи - к социологии, четвёртые - к лингвокультурологии.

Нами поддерживается мнение ряда лингвистов о том, что двуязычие или билингвизм является психологической проблемой, которая выступает в роли нужного, но еще недостаточно обеспечивающего нужными условиями учащихся для изучения иностранного языка.

Понятие билингвизм означает владение и применение двух языков, но уровень владения ими может быть разным. К билингвальному обучению подходят как ко второму иностранному языку или к усвоению определенного

предмета на иностранном языке. Это такое обучение, когда в процессе преподавания есть возможность применить более чем один язык. Для того чтобы было более понятно, нужно чётко разграничить двуязычное образование и усиленное изучение иностранного языка. Целью учащихся, во втором случае, является овладение иностранным языком.

В своё время Э. Хауген - один из основателей теории языковых контактов, отметил, что в этой интереснейшей истории человечества естественной лаборатории двуязычия очень многое не сделано и остаётся многое сделать. Хотя высказыванию много лет, оно не утратило своей актуальности и по сей день. Существенный опыт, накопленный отечественными и зарубежными исследователями и учёными в сфере изучения феномена билингвизма очень богат. Особенно это затрагивает модернизации отечественных теорий билингвального обучения, поскольку в условиях прогрессирующих интеграционных процессов системы образования в Таджикистане собственно билингвальное образование принимается важной направленностью в сегодняшней педагогической теории и практики.

В работах исследователей И.А. Зимней, Е.М. Верещагина, А.А. Залевской, М.Н. Певзнера и др. рассмотрены методические проблемы, затрагивающие теорию билингвизма. Исследованием методико-дидактических и изучением педагогических теорий билингвального образования занимались такие видные учёные, как В.Г. Костомаров, Л.В. Щерба, М.С. Мельникова, А.А. Леонтьев, Л.З. Шакирова и др.

Большинство из них были сторонниками двуязычного обучения в школах, так как считали это гарантией успеха овладения иностранным языком.

Билингвальное обучение является самой эффективной и перспективной направленностью начала 21 века. Разные науки, руководствуясь своими интересами, выдвигают свою основную идею о понятии билингвизм. Лингвистика определяет «билингвизм» как языковую компетенцию, которая

указывает на уровень владения языками. Когда и с какой целью используется язык, одним лицом или группой (общественностью) - значимо для психолингвистики. Для социологии это понятие представляет долю общественной культуры. Воздействие билингвизма на развитие некоторых касающихся психики процессов рассматривается психологией. Педагогикой сущность билингвизма постигается неразрывно от учебного процесса, она рассматривает возможности двуязычия в поднятии уровня образованности средствами изучаемого (в нашем случае – русского) языка.

В целом изучение русского языка как неродного или иностранного сопровождается пониманием следующей учебно-образовательной ситуации: «изучается вне условий его естественного бытования, то есть в учебном процессе, и который не употребляется наряду с первым (родным) в повседневной коммуникации» [153]. Неродной или иностранный язык - это язык, «который после или наряду с первым (родным) языком служит вторым средством общения и усваивается обычно в социальном окружении, где он является реальным средством общения» [153].

Билингвальное образование нами исследуется как среда, где родной, русский или другой иностранный языки применяются как средство постижения, где организованы условия для вступления личности в полноценную языковую и коммуникативную среду, которая допускает быть полноправным участником межкультурного диалога.

Исследования таких видных учёных, как В.В. Сафонова, Н.Е. Сорочкина, Е.И. Дмитриева, М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин дали научную обоснованность иноязычной, социокультурной, коммуникативной компетенциям, как составляющую основу билингвальной компетенции [145,146,134,170]. Исследователи Н.Е.Сорочкина и И.В.Алексащенко разработали теорию составления билингвальных образовательных программ [156], целью которых является формирование и развитие коммуникативных компетенций.

Исследователями М.Н.Певзнером и А.Г.Шириным, касательно билингвального обучения, показана взаимосвязь трех компетенций, которая в свою очередь имеет влияние на образовательный процесс [134, 170]:

- навыки использования языковых знаний в подготовленной и неподготовленной речи - **языковая компетенция**;
- степень усвоения предметного содержания в билингвальной дисциплине - **предметная компетенция**;
- умение контактировать в многокультурном обществе - **межкультурная компетенция** [170].

Сегодня в Таджикистане билингвальное обучение получило широкое распространение. Её главная цель - формирование коммуникативной компетенции обучающихся, ожидаемый итог - продуктивный билингвизм. Такой итог, по мнению В.В. Сафоновой, можно достичь только при помощи билингвального образования. Сегодня билингвальное образование получило такое направление, где идёт совместное развитие изучаемых языков с коммуникативной компетенцией [147]. Применение билингвизма и поликультурных возможностей общения развивают креативность обучающихся. Следует подчеркнуть, что билингвальное образование – это не только усвоение второго языка, но и главный способ самообразования.

Некоторые исследователи (Н.Е.Сорочкина и др.) считают, что итогом билингвального обучения в образовательном пространстве является билингвальная компетенция. В процессе обучения билингвальная компетенция тесно взаимодействует с другими компонентами (языковым, предметным, культуроведческим) и делает успешным использование языка как средство самообразования обучающегося [156].

По мнению Мельниковой М.С., интегративная целостность основных составляющих компонентов коммуникации - предметная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, билингвальная учебно-познавательная компетенция, компетенции личного самосовершенствования - составляют *базовую билингвальную компетенцию*.

Вышеназванные компоненты характеризуются следующим образом:

- знания, получаемые в результате изучения билингвальной дисциплины - *предметная компетенция*;
- владение, коммуникация и сотрудничество на изучаемом иностранном языке - *иноязычная коммуникативная компетенция*;
- самопознание и практическое взаимодействие на двух языках: родном и иностранном - *учебно-познавательная компетенция*;
- владение способностями саморазвития, саморегулирования, самоподдерживания в образовательной практике на иностранном языке - *компетенция личного самосовершенствования* [108].

Рекомендуется учитывать теоретические принципы при методологическом подходе к билингвальной компетенции учащихся. Итак, билингвальная компетенция – это:

1. способ, который в свою очередь составляет часть системы компетенций, которыми должен овладеть учащийся во время учёбы;
2. способ, вовлекающий учащегося в поликультурное пространство для результативного участия во взаимодействии культур;
3. способ, соблюдающий установленный порядок для формирования и развития этнокультурного тождества;
4. единый образовательный процесс, охватывающий обучение, воспитание и развитие учащегося;

Билингвальная компетенция, точнее процесс её формирования, имеет несколько направленностей:

- культура знаний (глубокие знания о культурном многообразии);
- культура поведения (развитие её видов и форм).

Нами поддерживается толкование понятия «межкультурные умения и навыки», предлагаемое авторским коллективом в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [125]. В ней отмечается: «Межкультурные навыки и умения – это, прежде всего,

способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры; восприимчивость к различным культурам и умение гибко использовать разнообразные стратегии для становления контакта с представителями иных культур. Кроме того, это умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями; умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы» [125].

Анализу билингвальной коммуникативной компетенции посвящены труды многих исследователей. Рассмотрев их, мы остановились на исследовании Е.К.Черничкиной, которое выделяет следующие уровни её формирования:

- ✓ монокультурная;
- ✓ интерферирующая;
- ✓ дифференцирующая;
- ✓ синергично-межкультурная [164].

Дадим интерпретацию вышеназванным уровням развития билингвальной коммуникативной компетенции. Итак, монокультурность – начальная стадия изучения культуры изучаемого иностранного языка, (в нашем случае русского) главной ориентацией является родная культура; интерферирующая (в нашем случае высокая степень) – получение информации, привыкание к другой коммуникативной культуре; дифференцирующая - учёт лингвокультурных расхождений и организация собственного коммуникативного поведения в межкультурной коммуникации; синергичность – проявление как в родной, так и в иноязычной лингвокультуре, показывает не только высокий уровень аккультурации, но и коммуникативный рост билингва [164].

В итоге рассмотрения трудов ряда исследователей, затрагивающую острую на сегодня проблему, формирования коммуникативной компетенции, нам удалось наиболее точно осветить понятие «билингвальная

коммуникативная компетенция», которая является не менее актуальной в педагогической науке.

В настоящем диссертационном исследовании «билингвальная коммуникативная компетенция» - это умение и желание выполнять межличностное и межкультурное общение, когда высоко поднимается коммуникативная возможность.

Мы уже отмечали, что исследователями предлагался ряд способов по усвоению строения коммуникативной компетенции. На наш взгляд, более эффективными компетенциями среди них являются:

- интегративно-лингвистическая - наряду с грамматическими, фонетическими, лексическими знаниями обладать двуязычием;
- билингвально-дискурсивная – понимание и строение высказываний разных стилей на двух языках;
- межкультурная – решение ситуативных задач, активное межкультурная коммуникация;
- стратегическая – использование различных приёмов для поддержки коммуникации;
- прагматическая – осуществление коммуникативных целей путём использования экспрессивных окрасок и социального воздействия.

По мнению ряда исследователей, основным составляющим компонентом билингвальной коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция, которая в свою очередь, объединяет все её составляющие компоненты. Последние формируются у учащегося при взаимосвязанном обучении родного и иностранного языка.

И.А. Рябовой подчёркивается, что сравнение культур и языковых особенностей, которые являются главными составляющими социокультурной компетенции, а также соотнесение их с особенностями языковых социальных групп, являются главными при изучении и формировании билингвальной коммуникативной компетенции [144].

В своих трудах Шарифзода Ф. не раз отмечает, что «Изучение взаимодействия социально-культурной среды и личности ребенка в процессе ее формирования имеет научное значение для прогнозирования путей будущего социально-культурного развития общества. Кроме того, оно может способствовать дальнейшей разработке этносоциальной и социально-психологической проблематики личности в социально-культурной среде. Поэтому актуальным оказывается обобщение, анализ и дальнейшее проектирование опыта взаимодействия всех элементов среды в интересах развития личности ребенка» [168].

Изучение и анализ общения между культурами показывает, что в коммуникативных отношениях для достижения успешного взаимодействия огромная роль отводится уважению по отношению к принципам коммуникантов, их снисходительности и терпимости. Такое отношение характеризуется, как старание учащегося умело и знающе действовать в сфере коммуникации. Мы подчёркиваем, что только та языковая личность, у которой билингвальная коммуникативная компетенция имеет высокую степень сформированности, может свободно действовать в различных профессионально важных речевых ситуациях.

По нашему мнению, билингвальную коммуникативную компетенцию необходимо воспринимать как единый образовательный процесс, сформированность которого является межкультурным прогрессирующим элементом. По мере вступления личности в иную языковую общность, увеличиваются его коммуникативные возможности.

В разное время известными учеными, педагогами и исследователями изучались и анализировались теоретические, практические и методические аспекты и принципы формирования коммуникативной компетенции в образовательном процессе. Как мы уже уяснили, формирование коммуникативной компетенции – это явление, которое доступно человеческому познанию, но одновременно непростое, многоуровневое с целым рядом компонентов, которому необходима особая интеграционная

обстановка. Практические применения методологических рекомендаций доказывают, что коммуникативные возможности учащихся, которые усваиваются и формируются в ходе интеграционного функционирования, находят своё совершенствование совместно со становлением учащегося как личности в образовательной деятельности.

Бесспорно, в современной педагогической науке рассматриваются разнообразные способы и технологии развития коммуникативной компетенции учащихся средних общеобразовательных учреждений. Однако формирование коммуникативной компетенции учащихся–таджиков 5-9 классов с родным языком обучения не раскрыто в конкретных условиях обучения русскому языку на базе учебного текста. Современные уроки русского языка на интегрированной основе порождают как трудности, так и невозможности соединения уроков русского языка и русской литературы. Этот сложный процесс пока продолжается, хотя формирование коммуникативной компетенции учащихся никто не снимает с повестки дня и для реализации, которой учителя нуждаются в методических разработках и рекомендациях. Научно-обоснованная методика работы по формированию коммуникативной компетенции учащихся – носителей родного (таджикского) языка на уроках русского языка, а также во внеурочное время означает знание и овладение педагогическими особенностями в реализации данного подхода с последующей системной активизацией речевой деятельности субъектов обучения.

1.2 Сущность и содержание коммуникативной компетенции в формировании личности учащихся-таджиков (педагогические условия в условиях интегрированного обучения русскому языку в билингвальной и полилингвальной среде)

Определяя понятие «язык», мы в первую очередь указываем на то, что «язык есть средство общения между людьми». Это главный и мощный инструмент человеческого разума, который выполняет речемыслительную функцию в коммуникативной среде. В школах Таджикистана, с таджикским языком преподавания, на уроках русского языка формирование коммуникативной компетенции школьников осуществляется путём систематических учебных воздействий с целью усвоения всех видов речевой деятельности учащимися.

Коммуникативной компетенцией в нашем конкретном случае называется речевой акт школьного субъекта обучения, активно принимающего участия в процессе межъязыкового и межкультурного диалога на основе механизмов речи, связанной с реалиями жизни и деятельности в конкретной ситуации общения.

А.А.Леонтьев, известный ученый в области психолингвистики констатирует: «общение между людьми будет результативным, если владеть следующими умениями:

- быстрое и правильное ориентирование в ситуациях общения;
- правильное планирование связной речи;
- нахождение адекватных средств для передачи содержания речи;
- обеспечение обратной связи в ходе общения и, если какой-нибудь из компонентов акта общения будет нарушен, то участникам общения не удастся достичь ожидаемых ими результатов» [95, С.33].

Правильное осмысление речи – залог безошибочного употребления высказывания в процессе диалога, учитывая мотив, определить цель, ситуацию, обстановку, форму, вид и стиль общения.

- цель - общение;
- ситуация – количество коммуникантов;

- обстановка – официальность/неофициальность;
- форма – устное/ письменное;
- вид – монолог/диалог.

Связь между общением (цель) и то, ради чего оно происходит (мотив) - главные составляющие коммуникации. Стремление личности к общению обуславливается тем, что им движет познание самого себя через постижение и оценивание других.

Одним из важнейших коммуникативных средств является характер речи, который определяется способом удовлетворения потребности в общении.

Действия составляют содержание коммуникативной активности, т.е. «Подобно тому, как понятие деятельности соотносится с понятием мотива, понятие действия соотносится с понятием цели» [95, С. 13].

Стержнем функционирования речи являются: а) активные действия; б) ответные действия. Наука психология, определяя главную задачу речевой деятельности, отмечает её способствование в коммуникативном контакте личности с окружающим миром. Некоторые исследователи отмечают творческий подход речевого акта к реальности, что относится к креативному действию общения [126].

Мы приходим к такому выводу, что речевое общение желает иного способа интерпретирования, с учётом всех его особенностей.

Нами поддерживается мнение М.Н.Лисиной: «Общение не просто действие, а именно взаимодействие, осуществляемое между двумя и более людьми и направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [100, С.26]. Акт общения может быть совершен только тогда, когда будут готовы его составляющие - план и программа. Главным стержнем тут являются тема, ситуация и задачи общения.

Психолингвистические изучения показывают, что на этапе планирования речевого действия, мысль пока ещё не может быть выражена

словами. Программа начинает свой процесс формирования во внутренней речи в виде образов [79, 85, 106, 105, 107]. Перейти от программы к ее исполнению является основным этапом речевого действия. Для данного этапа отбирать лексические единицы, т.е. слов, фразеологизмов, перебирать и сравнивать варианты грамматических форм синтаксических конструкций являются особо важными операциями. Коммуникант старательно подбирает лексические единицы, которые правильно и понятно обозначают предмет речи её мысль, одновременно отвечают условиям общения. Самым важным здесь является организация соответствующей педагогической атмосферы для воспроизведения речи учащимся, предотвратить коммуникативные преграды для активирования изученных языковых запасов.

На следующем контрольном этапе индивидуум сопоставляет результат общения и его возможности. В случае расхождения результата общения с ожидаемым итогом, говорящим выявляется, нарушенный отрезок речевого действия. Путём размышления анализируется весь ход речевого акта, от начала до конца, на всех этапах его развития и обнаруживается, отрезок содеянной неточности.

Рассмотрение исследований показало, что в процессе вербального взаимодействия, индивиду реализовать его речевые намерения способствуют прежде выработанные речезыковые умения. Данные речезыковые умения составляют коммуникативную компетентность. Н.И. Гез отмечает: «Коммуникативной компетентностью располагает не только речевая компетентность и знания о языке, но и способность соотнесения языковых средств с задачей и ситуацией общения, а также взаимопонимание между коммуникантами, умение создать речевое общение, приняв во внимание социальные нормы поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [41, С. 19].

В лингвистике видами речевой деятельности являются:

- ❖ слушание;
- ❖ говорение;

- ❖ чтение;
- ❖ письмо.

Главным компонентом общения между людьми является лингвистическая компетенция вместе со всеми видами речевой деятельности.

Для того чтобы воспринять или выдать какую-либо информацию коммуникантов, также используются виды речевой деятельности, но в этом случае эти понятия именуется – *рецептивный, репродуктивный, продуктивный*.

Процесс формирования русской речевой деятельности учащегося в школах с таджикским языком преподавания на уроках русского языка имеет несколько уровней:

- ❖ ***Рецептивный*** – восприятие и понимание сообщения на слух (слушание или аудирование) или зрительно (во время чтения);
- ❖ ***Репродуктивный*** - устное (говорение) или письменное воспроизведение речи по образцу;
- ❖ ***Продуктивный*** - строение речевых высказываний (текстов) разных типов и стилей в устной и письменной форме;

Последовательное формирование вышеназванных уровней речевого развития речи связано с их психофизиологической особенностью, которыми управляет индивидуум. Для того чтобы выразить свою мысль личностью определяется две основные формы речи – внутренняя/внешняя. Последнее, в свою очередь, проявляется в устной или письменной форме речи. Иначе говоря, внутренняя речь – это, по сути, слушание, внешняя – говорение, чтение и письмо – письменный способ акта общения.

Таким образом, мы приходим к выводу, что все аспекты - рецептивный, репродуктивный, продуктивный – это виды речевой деятельности, каждый из них свободно выполняет функцию речевого мышления, направленное на разные параметры словесного общения. Нужно помнить: «Говорение по своей структуре состоит из мотивационно-побудительной части (потребность - мотив - цель), аналитико-синтетической и исполнительской. В первой части

формируется замысел и коммуникативное намерение говорящего; во второй (аналитико-синтетической) осуществляется с помощью свернутых умственных действий внутреннее оформление высказывания: отбор языковых средств и их объединение по нормам языка в соответствии с замыслом. И, наконец, в третьей (исполнительной) реализуется внешнее оформление высказывания — звуковое и интонационное» [110, С.40].

Несомненно, на внешнем-исполнительном этапе показывается добротность внутреннего составления, т.е. безошибочность осуществляемых актов.

В исследованиях по методике преподавания неродного и иностранного языка говорение как компонент речевой деятельности представляет собой продуктивность функционирования индивида, одним словом, выражение мысли языковыми средствами. Здесь важным моментом обучения речевой деятельности является мотивация и план, а в роли основного стимулятора для учащихся выступают непринуждённые или принуждённые ситуационные моменты. Согласно мнению Т.А.Ладыженской, возникшая или создаваемая ситуация во время урока русского языка - это своего рода метод, подталкивающий ученика к воспроизведению определенного высказывания, похожему, что есть в реальности [89].

В речевой ситуации мотивационным и побуждающим моментом для учащегося является слушание. В процессе общения слушание обуславливается действием говорящего. При помощи слушания происходит понимание речи сказанного собеседником или другим лицом.

Слушание – это вид речевой деятельности, который относится к индивидуально-психической категории, поэтому его аналитическое действие составляет ядро восприятия, именно в смысловом отношении, а также выполняет исполнительный акт, т.е. принимать соответствующее решение.

В методике преподавания и обучения иностранным языкам этот вид речевой деятельности (слушание) анализируется как речевое и

мыслительное действие, сконцентрированное воспринимать и осмыслить услышанную речь. Слушание способно выполнять следующие действия:

- выделить и уловить в устной речи (диалогической, монологической) основной смысл, который предоставляется всевозможными носителями информации в многообразных видах;
- контролировать и умение производить коррекцию личной речи.

Существенную проблему аудирования на иностранном языке составляет выявление и раскрытие главных смысловых тезисов и отрывков в потоке речи. Слушающий, отмечая главную мысль говорящего, раскрывает суть его речи [54].

Другой вид речевой деятельности – чтение, может быть самостоятельным, например, при чтении какого-либо произведения, а также им может двигать другая мотивация, например, в процессе обучения при выполнении заданий, чтение выполняет вспомогательную роль.

Важную часть в чтении, аналогично слушанию, составляет аналитическая, где совершается осмысление речи пишущего, которая охватывает заключающую исполнительную часть.

Таким образом, чтение представляет собой самостоятельную и вспомогательную речевую деятельность. Как отмечает в своих трудах Н.И.Жинкин: «центральной задачей одного из видов речевой деятельности чтения является - научить учащихся извлечь главную информацию из прочитанного текста с помощью вычленения «смысловых вех» [54]. Такие виды чтения, как «вслух» и «про себя» улучшают технику и скорость чтения, а также способствуют формированию внешней и внутренней речи учащегося. В свою очередь, тихое чтение постепенно вырабатывает и улучшает абстрактное мышление ученика. По мнению ряда учёных: «Чтение как один из видов речи, а также процесс научения чтению, может оказать содействие речемыслительной деятельности читателей при условии, наличия проблемных отношений к тем или иным проявлениям реальной жизни на материале прочитанных произведений» [43, 53, 143 С. 84-86]. Виды чтения

обладают определенной системой заданий, которые способствуют осмыслению содержания текста учащимися.

Другим видом речи является письменная речь. Письмо, также является эффективным видом речевой деятельности и осуществляется следующим образом: 1) письменное изображение речи; 2) выражения мыслей, чувств и желаний личности в письменной форме.

А.А. Леонтьевым была выдвинута модель речепорождения, которая имеет особое значение в обучении видам речевой деятельности. Эта модель рассчитывает на исполнение связанных между собой этапов:

- мотивация речи;
- замысел;
- реализация плана;
- сравнение самого замысла с осуществлением замысла.

Учёный отмечает: «Эти этапы составляют структуру любого интеллектуального акта» [94, С. 133].

Важно подчеркнуть, что задания, применяемые во время уроков по русскому языку, например, написание изложений, эссе, пересказ текстов, хотя являются нужными на одном из этапов обучения в процессе изучения иностранного (русского) языка, не могут формировать коммуникативно деятельного индивида, потому что просто высказывания не могут иметь речевой мотивации. В обычной жизни, подталкивающим мотивом к речевому поступку, выступает что-нибудь, находящееся за пределами языкового выражения. Межъязыковой диалог на уровне речевого воздействия происходит в целях конкретного общения с участием одновременно нескольких коммуникантов. Основная цель межъязыкового контакта - передача и получение соответствующей информации, вербальное воздействие на собеседника, убеждать, выражать собственное видение ситуации, узнавать его мнение и взгляды. Таким образом, «мотив для речи находится не в самой речи, а в деятельности более высокого ранга - коммуникативной деятельности, следовательно, говорить о речи как о

деятельности мы можем лишь только тогда, если рассматривать ее в рамках коммуникации» [71, С. 6].

Сам процесс межъязыкового вербального общения не может быть без учета соотношения между содержанием речевого высказывания и необходимостью коммуникативного решения вопроса. Известно, что именно речь, речевая ситуация, речевое высказывание обеспечивают порождение и функциональное решение коммуникативной задачи. «Речевая деятельность, реализует не только общение людей, но также одновременно реализует их общественно-коммуникативную деятельность» [64, С.9]. Таким образом, формирование речевой и языковой компетенций у обучающихся школ с таджикским языком обучения на занятиях русского языка осуществимо только при условии учёта коммуникативных особенностей. Здесь особую роль в формировании коммуникативной компетенции учащихся школ с таджикским языком обучения играют интегрированные занятия русского языка и литературы. Анализируя проблему интеграции, Гельман предлагает опираться на литературу: «Нужно учесть, что именно литература дает комплексное познание культурного наследия человечества. Художественная литература может принять на себя интегративную функцию в большей степени, чем гуманитарные науки, исключительно своей образности и метафоричности» [42, С.18]. Автор считает, что очень важна и особенна роль литературных произведений в формировании коммуникативной компетенции учащихся с родным (нерусским) языком обучения. Собственно литературные тексты могут обеспечить нужную педагогическую обстановку, чтобы появилась мотивация, подталкивающая учеников совершать речевые поступки, а также способствовать их нравственному воспитанию.

Также из отечественных исследователей Товбаева М.М. в своей работе отмечает, что «Интегрированный урок русского языка в национальной (таджикской) школе является источником богатого материала для идейного и нравственного воспитания подрастающего поколения. В процессе изучения текстов из произведений художественной литературы у учащихся –

носителей таджикского языка воспитываются высокие нравственные качества, дисциплинированность, образцовая культура поведения, толерантность» [157].

Повышенная мотивационная установка и известное стремление к овладению русским языком как средство межнационального и межкультурного общения является локомотивом для обеспечения полномасштабного коммуникативного движения. Именно по этой причине происходит речевая необходимость высказывания, передача чувств и эмоций, оценка ситуации с желаниями, мыслями, отношениями собеседника, происходящими вокруг событиями и явлениями. Все это может быть обеспечено в условиях реальной работы в учебном процессе с текстами из художественной литературы, средств массовой информации. Говоря по-другому, текст представляет собой главный инструмент и важный источник знаний об особенностях жизни народа – носителя основного языка, культурно-исторических достижений, традиций, обычаев. Все это содействует не только изучению языка, но и формированию коммуникативной способности учащихся, развитию речевой компетентности и культуры речевого высказывания.

1.3 Моделирование и дидактическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка на текстовой основе

Если рассматривать модель в широком понимании, то это структура, которая воссоздаёт потребную область действительности в наглядной, схемной форме [158], а если рассматривать в более узком понимании, то это отображение неиспытанной области действительности, при содействии хорошо усвоенной и легко понимаемой форме.

Являясь категорией методологической науки, модель в более широком понимании означает произвольный аналоговый образ, того или иного объекта, который применяется как вспомогательный образ.

По отношению определения модели, для решения поставленных задач настоящего исследования, нами принята точка зрения, сформулированная в книге «Моделирование и философия» В.А. Штоффом: «Модель - мысленно представляемая и материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение даёт новую информацию об этом объекте» [172, С. 19].

Основным лингводидактическим вопросом, которая требует своего решения, является построение модели в методическом плане, которая будет комбинировать систему языковых понятий, языковых единиц и речи, а также все виды речевой деятельности. Данная модель изображает индивид на разных стадиях его формирования и становления – от низкого до высокого уровня, т.е. от лингвистического уровня до речевого.

В многочисленных трудах и статьях по обучению русскому языку как неродному и иностранному встречаются мнения исследователей, где речевое поведение школьника, усваивающего русский язык, анализируется как его готовность на речевые действия, а не на обладание лишь языковыми знаниями [43, 71, 109, 143].

Каждое речевое высказывание должно представлять собой элемент живого вербального общения со всеми правилами и поведением речевого этикета, быть связанным с реальной жизнью и жизненными обстоятельствами. То есть процесс речетворчества является не чем-то искусственным выражением мысли, желаний, мотивов и целей, а реальным воплощением акта коммуникации. Известный ученый-психолог Н.И. Жинкин считает, что «ситуация урока снимает естественную коммуникативность речи. Есть только один способ освободиться от этого недостатка. Надо, чтобы у ученика возникла потребность в коммуникации» [54]. Поистине великолепное рассуждение ученого, констатирующего реалии человеческого общения на мотивационном уровне и с мотивационными намерениями.

По мнению другого известного русского ученого-психолога А.Н.Леонтьева, «функция побуждения полностью сохраняется за мотивом.

Другое дело – функция направления: действия, осуществляющие деятельность, побуждаются ее мотивом, но являются направленными на цель. Человеческая цель не существует иначе, как в форме действия или цели действия» [97, С. 103-104].

Обычно у любого человека, имеющего цель общения, мы наблюдаем некое личное желание. Его вполне точно можно обозначить как «коммуникативные мотивы - это то, ради чего предпринимается общение» [93, С. 19-21]. Цель и мотив общения между участниками могут соответствовать и не соответствовать.

В методических источниках можно найти различные виды мотивов общения [69, 171, 177, 176]. В свою очередь, мотивы можно обобщить и разбить на группы: а) познавательные; б) воздействия; в) делового общения; в) межличностные, изъявляющие надобность в общении, чтобы контактировать в дальнейшем.

Необходимо учесть, что в процессе обучения русскому языку, главным стимулятором речевого общения, коммуникации школьников выступают установочные задания, которые совпадают с мотивом и целью общения.

Может ли установка быть стабилизатором деятельности?

Здесь мы соглашаемся с мнением известного психолога А.Г.Асмоловым [5, С. 8], который выносит такие категории установок:

1. Смысловые – это такие установки, которые определяются мотивом деятельности;
2. Целевые – это такие установки, где определяется готовность индивида к действию;
3. Операционные – это такие установки, в ходе которого проявляется готовность субъекта к осуществлению конкретного действия, а также учитываются ситуация и предыдущий опыт поведения;
4. Психофизиологические – это такие установки, которые представляют собой конечный результат.

Для нашей научно-исследовательской работы значительную роль играют периоды речевого развития школьников. Согласно этому положению проблемы связанные с речевой деятельностью индивида необходимо решать, учитывая его развитие и возрастные периоды.

В научно-методической литературе выделяется, что возрастной переход характеризуется трансформацией вида деятельности, которая и создаёт психические новообразования, то есть создаёт другие виды деятельности и вместе с ним новое строение личности [85, 106, 109, 159]. Согласно теории Л.С.Выготского: «собственно эти новообразования и есть критерием разделения детского возраста на периоды» [33].

Тесная взаимосвязь между овладением речью в разной возрастной периодизации и деятельностью субъекта, её мотивацией и системой обучения отмечается А.К.Марковой. Вместе с этим указывается на совершенствование речи учащегося по мере возрастной периодизации, и её переход в функцию дифференцированного персонального воздействия [107]. Хотя данная проблема рассматривается с психологического ракурса, этапы развития речи школьника на русском языке и с педагогической, и с методической стороны являются необходимыми условиями организации обучения и формирования коммуникативной компетенции учащихся в школах с таджикским языком преподавания.

А.К.Маркова связь между развитием речи с возрастными периодами жизни школьника объясняет как «период, отделяющий одну качественную ступень от другой через соотнесение функций и форм речи» [107, с.99]. Существование подобной связи является ключом к правильной организации учебного процесса с преобладанием ценности речевой активности учащихся на разных концентрсах обучения русскому языку: «Под новообразованиями речевых возрастов подразумеваются речевые способности (компетенции), проявление которых связано с переходом к новому ведущему типу деятельности» [106].

Так или иначе, речевая деятельность субъекта обучения в зависимости от наличия/отсутствия языковой среды становится определяющим фактором в построении учебного процесса, который впоследствии ярко отражается на будущую учебно-профессиональную деятельность обучаемого. Постепенно начинает расти самосознание, которое впоследствии сформировывается в осмысление собственных позиций.

Благодаря достижениям таких современных наук, как психология, методика преподавания, лингводидактика, в систему обучения русскому языку как неродному или иностранному прочно вошло такое понятие, как «коммуникативная компетенция». Её можно сформулировать как интеграционное составляющее процесса обучения, она содержит комплекс специфических лингвометодических задач и особенностей, способствующих коммуниканту добиться понимания собеседника в процессе речевого акта. Последнее, особенно на базе текстового материала, обеспечивает активное привлечение субъекта обучения в речетворческую деятельность. Как видно, понятие «коммуникативная компетенция» прочно связано с проблемой словесного общения. Все вопросы, возникшие в связи с проблемой реализации межкультурного общения на уровне высокой коммуникационной деятельности, нашли свое решение в настоящем исследовании в ходе опытно-обучающего эксперимента. Безусловно, отечественная методика преподавания русского языка как неродного в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения в целях формирования коммуникативной компетенции учащихся – носителей родного языка имеет положительную динамику, реально содействует развитию креативных качеств обучаемых, творческому накалу акта коммуникации [16, 69, 81, 95, 105].

В свою очередь, В.Н.Панферов отмечает, что «под креативностью в области общения понимается комплекс личностных особенностей, позволяющих творчески решать проблемы общения, самостоятельно находить новые виды деятельности, способствующие решению конфликтных

ситуаций» [126,С.20]. Итак, «креативная функция общения связана с проблемой «поведение - личностные качества», с творческим преобразованием действительности на социальном уровне» [126].

Следовательно, появляется вопрос подготовки общения в плане взаимосвязи или сотрудничества, где индивиды, принимающие участие в общении, представляются как равноправные участники с одинаковым потенциалом для демонстрации личной индивидуальности, предприимчивости и активности.

В исследованиях учёных О.Д.Митрофановой и В.Г.Костомарова очень ярко освещается тема, касающаяся осуществления обучения коммуникативной деятельности, взаимосвязанная с изучением русского языка и являющаяся ведущим в учебном процессе: «Обучение речевому общению - это процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым. Составляющие такого взаимодействия соотносятся в целом с психологической структурой учебной деятельности. Учитель должен быть неутомим в поисках путей и мер вовлечения учащихся в коммуникативное взаимодействие. Пусть они, т.е. учащиеся, активно участвуют в «учебном общении» с преподавателем и между собой, в «псевдокоммуникации», имитирующей реальное общение и преследующей определенные педагогические цели (введение нового материала, закрепление, обобщение и т.п.» [81, С. 19].

Безусловно, план и установка на речевую деятельность требует продуманную работу над текстом в целях выработки навыков речевого высказывания. Общение это результат использования речевых умений и навыков в процессе говорения, это осмысление определенной информации по наклону и содержанию, это порождение речи в результате общения между коммуникантами.

По мнению многих ученых, общение как социокультурный фактор выступает главным элементом передачи и получения информации с учетом интересов лиц, принимающих участие в акте коммуникации. Дело в том, что

«в любом высказывании явно или неявно представлен второй участник деятельности, интересы которого учитываются автором при построении и отборе конструкций. На этом основании формулируется тезис о том, что в процессе совместной деятельности (даже если адресат отсутствует) успешно формируются такие принципиально важные для построения высказывания (текста) действия, как сопоставление различных способов работы, выбор оптимального способа» [111,112].

Настоящее исследование акцентирует свое внимание на феномен порождения речи, на конкретном текстовом материале в целях понимания субъектами обучения намерений автора в изложении определенного содержания, которое становится объектом понимания, пересказа, обобщения мысли на базе прочитанного текста и т.п. Это означает, что акт общения - это своего рода речевое отправление, обязательно обращенное в адрес другого индивида, который является участником совместного речевого действия.

Одновременно высказывание или текст, являясь плодом совместной речевой деятельности, представляет собой, в первую очередь, умение, которое вырабатывается у учащегося во время организованной учебной деятельности [65, 66, 100, 137].

Очень важно отметить, что опираясь на научные воззрения современной науки по проблемам развития речевой деятельности учащихся школ с таджикским языком преподавания, становится возможным их благополучное решение, где приоритет отдается работе по тексту. Только строение текста позволяет чётко и ясно выразить сложившуюся ситуацию, основную мысль говорящего в различных его речевых моделях. Благодаря тексту появляется потенциал глубокого рассмотрения высказывания как продукта речи. В работах Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, Н.А. Мете, В.И. Капинос, Е.П. Новак, Н.Н. Сергеевой, М.С. Соловейчик, О.Г. Зенченко и др. нашли подробное освещение обучения способам и приёмам порождения связного текста.

Формирование коммуникативно-активной личности является не только основной проблемой лингводидактики, но и в то же время является важной проблемой методики преподавания русского языка. Возникает вопрос: Когда появляется свобода творческого осуществления речевых возможностей? Зарождается она с момента независимого предпочтения средств формулировки мыслей, что обязательно подводит субъект к эволюционному этапу, который приводит к целостности всех языковых функций в процессе общения [37, С.5; 71, С.14]. Основываясь на лингводидактику и методику преподавания русского языка, речевая деятельность учащегося нами анализируется вместе с эстетической особенностью художественных текстов, так как выразительность - необходимая черта речи коммуниканта. Учитывая это, в ходе исследовательской работы мы использовали особенности лингвометодического подхода к решению вопроса, выработали у учащихся-таджиков умения работать с художественным текстом, обратить внимание на способы выражения собственной мысли на базе текстового материала как основы продуктивности речевой деятельности, как в устной, так и в письменной речи.

Формировать коммуникативно-компетентного учащегося является главной целью процесса обучения неродному или иностранному языку (в нашем случае – русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения). Последнее десятилетие русский язык и литература нашли близкородственную филологическую связь в учебном процессе в школах с таджикским языком преподавания и решают вместе на сегодняшний день актуальную проблему - формирование и развитие коммуникативной компетенции учащихся, в нашем исследовании средствами текста.

В современной лингводидактике и в методике преподавания иностранного языка обучение охватывает следующие функции:

- уметь рассказать о себе, об окружающем мире, иметь представление о своем языке – *познавательная функция*;

- уметь вступить в общение с другими людьми - *регулятивная функция*;
 - уметь высказывать своё мнение, свои взгляды и убеждения, дать оценку на происходящее - *эмоционально-оценочная функция*;
 - уметь активно участвовать в речевом взаимодействии с другими людьми, поддерживать и развивать общение – *этикетная функция*.
- [103, С.73]

Вышеназванные функции коммуникации могут осуществиться и дать положительные результаты только тогда, когда ход преподавания будет организован на **текстовом материале**. Тексты из литературных произведений есть продуктивный способ её реализации.

В своей работе Калягин Ю.М. верно подчёркивает, что «не всякое объединение школьных предметов или их составляющих является интеграцией» [77, с.52].

Отсюда важно определить основу этой самой интеграции, её главную идею, которая, в свою очередь, сделает её единой. Как основа интеграции двух учебных предметов выдвигается обучение речевой деятельности, точнее, формирование коммуникативной компетенции – вербальное общение в спонтанно возникающих речевых ситуациях.

Интегрированный подход при обучении русскому языку на текстовой основе (тексты, адаптированные из художественной литературы) имеет главную цель – обеспечение ученика твёрдыми знаниями о традициях, обычаях и культуре русского народа, а также формирование речевой деятельности, которые важны для коммуникации на русском языке.

Вследствие этого в методике преподавания по усвоению художественного текста происходит обогащение заданиями её этапов, которые способствуют развитию коммуникативной компетенции. Выдвинуть литературный текст как стержень урока русского языка (интегрированного), вносит существенное изменение на процесс обучения. Формировать у учащихся школ коммуникативную компетенцию - важнейшая задача

преподавания русского языка, которая одновременно определяет содержание и главную цель обучения.

Практика показывает, что на уроках русского языка как неродного в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения, учителя текстовый материал используют с разных точек зрения. Это, прежде всего, техника чтения текста, скорость чтения, ознакомление с новыми словами и понятиями путем использования различных методов: наглядный, творческий подход, создание определенной ситуации и проблемы по учебному тексту, организация диалога, пересказа, монологического выступления, написание небольшого эссе и пр.

Связь между всеми видами речевой деятельности составляет ядро урока русского языка, создаёт необходимые условия для активизации речевой деятельности учащихся и её базисных составляющих. Центром и ядром коммуникативной компетенции выступают интеграция и обобщение знаний, умений и навыков, образующих компетентность учащегося. Здесь роль речевых стимуляторов выполняют коммуникативные установки, организованные при помощи нравственных проблем, которые выявляются в художественных текстах.

Анализ и обсуждение литературных образов во время уроков подталкивают учащихся выразить личное мнение относительно их поступков и изображенным событиям.

С точки зрения М.В.Патик, «Языковая компетенция как способ формирования и формулирования мысли, стимулируется на базе синтаксического образования высшего языкового уровня - сложного синтаксического целого, условно обозначенного в методике как текст» [133].

Широкое использование инновационных подходов и новых технологий в процессе обучения русскому языку, содержащие новые виды организации речевой деятельности - все это становится возможным на интегрированных уроках.

Сегодня во всём мире остро стоит проблема повышения качества народного образования, в том числе и в Таджикистане. Названная проблема может найти своё решение путём модификации повышения качества образования и максимизации процесса обучения. В современном мире, когда быстрыми темпами идёт вперёд научно-технический прогресс, когда идёт тесное сотрудничество с другими государствами, перед образованием возникает жесткое требование - соответствовать мировому стандарту. Советом Культурной кооперации среднего образования для Европы установлено, какими главными видами компетенции необходимо владеть выпускнику после окончания школы. Непосредственно 3 основных компетенций приводятся в содержании «Стратегии модернизации общего образования», принятый в 2001г. [181]:

1) Работать самостоятельно, т.е. формировать и реализовывать чувство собственного «Я», иметь ориентир на будущее; делать выбор и воздействовать на более обширную панораму; постигать особенности окружающей среды, постигать, как соответствовать, воплощать в жизнь обязанности, защищать и знать собственные права; определять и осуществлять запланированные проекты и важные потребности.

2) Уметь правильно подобрать средства и применить в активном диалоге, т.е. осмыслить и для того чтобы осуществить, потенциально применить новейшие инструменты взаимодействия (язык, текст) чтобы постичь поставленных целей.

3) Взаимодействовать с разными по социальному происхождению группами людей, т.е. умение контактировать совершенно с разными людьми, обладающими неодинаковым жизненным опытом, познать и принять их характерные социальные особенности; основать своё общественное вложение; способность создавать дружеские взаимоотношения; уметь быть руководителем и находить правильные пути решения конфликтных ситуаций.

Становится очевидным, что коммуникативной компетенции действительно отводится одно из главных мест среди других компетенций. Коммуникативная компетенция - это залог благополучной социализации, приспособление и самореализации в общественной жизни на сегодня. Этот вид компетенции способен успешно обеспечить достижения поставленных целей разных форм коммуникации - устной и письменной, т.е. гарантия овладение нужной информацией, этичное и умелое отстаивание личной точки зрения, учитывая и уважая этнические ценности других людей. Очень важно отметить и брать во внимание условия нахождения современного школьника, учитывать то, что какая образовательная среда его окружает, а она в свою очередь буквально насыщена разными видами информационной технологии. По данным исследований последние имеют своего рода воздействия на коммуникацию учащегося, и могут привести к деформации индивида, т.е. сделать его неприспособленным к живому общению.

Особенно остро стоит задача формирования коммуникативной компетенции учащегося в основной школе, так как соответствует возрастному формированию в подростковом и юношеском периоде, и представляет важное условие благополучного становления личности учащегося.

Во время избрания теоретической модели и её главных исходных положений нами был сделан упор на следующие выводы известных учёных:

В.А. Кан-Калик, А.В.Мудрик, Л.И.Новикова считают: «личность учащегося рассматривается как субъект образовательного процесса» [70, 114, 123, 124];

Т.Е. Аринтова, В.И. Блинов, Л.А. Введенская считают: «коммуникативная компетенция учащегося – основная компетенция, которой должен обладать выпускник средней общеобразовательной школы» [4, 13, 23].

В ходе исследования нами также установлены способы формирования коммуникативной компетенции учащегося:

- вызвать интерес и вовлечь в активную деятельность;
- поэтапное воспитание и развитие коммуникативных навыков и умений;
- мотивационно-направляющая и стимулятивная деятельность учителя.

Также необходимо отметить, что непосредственно методология строения теоретической модели именно по развитию коммуникативной компетенции общеобразовательных школ с национальным языком обучения опирается на личностно-ориентированную и проблемно-информационную концепцию обучения (В.В. Анисимов [3], В.П. Беспалько [12], И.А. Зимняя [63], А.А. Леонтьев [96], И.П. Смирнов[154]).

Большую важность для нашей исследовательской работы представляет аксиологический подход в становлении учащегося, где индивид рассматривается как наивысшая ценность общества (К.Н. Волков [31], В.А. Сластенин и И.Н. Исаев [152]).

Раскрывая изначальные принципы моделирования, нами было сконцентрировано внимание на одной из теоретических моделей, отличающаяся целостностью составляющих её компонентов - структурных и функциональных, которые способствуют объединению данных педагогических процессов. Приняв все положения во внимание, нами построена теоретическая модель педагогического процесса, ядром которого является формирование коммуникативной компетенции учащихся школ с таджикским языком обучения. Созданная модель непосредственно основывается на концепции видных учёных: концепция всесторонне сформированной личности Л.С. Выготского [34], В.В. Давыдова [50], концепция проблемно-развивающего обучения Л.В. Занкова [56], И.П. Смирнова [154] , концепция теории интериоризации П.Я. Гальперина [38], которая рассчитывает на поэтапное развитие умений и навыков. Названная теоретическая модель состоит из трёх рабочих этапов:

I этап – подготовительный. Здесь основной целью выступает – формирование коммуникативной компетенции учащегося на уроках русского языка общеобразовательных школ с таджикским языком обучения.

Выявляется уровень речевого обеспечения, в случае обнаружения его недостаточности проводятся дополнение новейшими средствами.

II этап – воспитательный. Здесь воспитываются личностные качества ученика - общительность, открытость, толерантность, готовность к совместной творческой деятельности.

III этап – развивающий. Здесь осуществляется стимулирование внимания ученика к реализации коммуникации при помощи текстов в процессе обучения, обеспечение мотивации к её потребности в практическом применении.

Для того чтобы добиться поставленных целей, нами были определены следующие задачи:

- Создание необходимых условий для эффективного взаимодействия школьников средствами русского языка для обеспечения коммуникативной потребности в ходе учебного процесса;
- Организовать благоприятные условия и обстановку в среде обучения, чтобы обеспечить воспитание коммуникативной культуры обучающегося, который подготовлен к творческой самореализации при помощи средств коммуникации;
- Организовать учебные ситуации, которые могут содействовать возникновению потребности развития коммуникативных умений, обогащение внутренних запасов для усвоения вербальной коммуникации.

Значительное воздействие оказали на современную методику обучения русской речи такие науки, как лингвистика, психология, социолингвистика. Текст является двигающим фактором существенной активизации уровня речевой деятельности учащихся-таджиков. Отмечается особая роль заданий, включающих эмоционально-оценочное влияние текста на обучаемых, которые составляют основу обучения русскому языку как неродному. Текст, являясь важнейшей единицей общения, позволяет интерпретировать основную цель обучения русскому языку, где в процессе строения

грамматически правильных текстов формируется коммуникативная компетенция.

Хотя в истории методики преподавания очень хорошо известны мысли таких видных учёных, как Ф.И.Буслаева [21], В.И.Чернышева[165] и др. о необходимости проведения анализа текста, длительное время текст считали способом определения языковых единиц и анализа его содержания без учёта целостности формы и содержания.

С момента появления лингвистики текста в программу общеобразовательных школ вводится понятие «текст» и его признаки, где в учебном процессе рассматривались вопросы, касающиеся только строения текста, средств связи предложений внутри текста. Бесспорно, усвоение знаний, которых обеспечивало способность у учащихся создавать грамматически правильно оформленные высказывания [93]. Научно-исследовательские работы Зарубиной Н.Д. [57], Никитиной Е.И. [122], Величко Л.И. [24], также охватывает указанную тему. В отмеченных трудах находит свою разработку важнейшая проблема - лингвистическое описание текста, которая выступает в роли главной задачи в современной теории и практики преподавания русского языка.

Итак, лейтмотивом настоящей диссертационной работы является разработка основ формирования коммуникативной компетенции учащихся-таджиков на базе хорошо продуманного отбора текстового материала, его презентации и работы над текстом в условиях реальной коммуникативной билингвальной среды. Составляющими вышеназванной концепции являются способность и умение читать, пересказать, анализировать и обобщить содержание прочитанного текста.

1.4. Состояние обучения русскому языку в контексте исследуемой проблематики (анализ программы, учебников, констатирующий эксперимент)

Компетентностный подход осуществляется при помощи образовательной среды учреждений, которая обладает наличием соответственной системы средств, методов, форм обучения и установленного содержания образования.

В действующей учебной программе по русскому языку для средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (под руководством Гусейновой Т.В.) [138] показывается, что в ней заложена концепция коммуникативного подхода при изучении русского языка в целях выработки и формирования у учащихся-таджиков элементы ключевых компетентностей. Настоящая программа разработана согласно с рядом законодательных документов, действующих в Республике Таджикистан - «Образовательный стандарт по русскому языку», закон «О языке», «Об образовании», «Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2003-2014 годы», «Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015-2020 годы».

Таким образом, за последние десятилетия прослеживается позитивный подход в сторону совершенствования программы по русскому языку для средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. Приоритет отдается коммуникативно-деятельностному подходу в целях выработки у учащихся - носителей родного языка умений и навыков правильного чтения и грамотного письма, развития когнитивно-познавательных и коммуникативных качеств, воспитания речевого этикета и речевого поведения, толерантности, чувства поддержки и понимания друг друга средствами изучаемого языка. Каждый предъявляемый для усвоения текстовый материал создает эмоционально-культурный фон, приобщает

школьников к шедеврам русской культуры через произведений классиков и современников русской художественной литературы, способствует вхождению учащихся в иноязычную культурную среду, точнее в русский мир, создает условия для формирования культуры речи обучаемых.

Характерной чертой действующей программы по русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения является сочетание лингвистического и лингвокультурологического материала, реализация коммуникативного принципа обучения на всех концентраторах, в том числе, в 7-9 классах. Принцип коммуникативной реализации учебного процесса представляет собой использование языка как средства общения, организацию учебного процесса в целях практического овладения языком, научению вести правильный, образцовый диалог с коммуникантами, уметь высказать собственную мысль, убеждать собеседника силой слова, искусством толерантного общения.

Действующая программа по русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения – нормативно-правовой акт, имеющий свои цели и задачи. Она (программа) является, прежде всего, основой для выявления функциональных направлений обучения данному школьному предмету:

- служит направляющей силой и важным подспорьем для подготовки качественных учебников и учебно-методических пособий;
- обеспечивает теорию и практику обучения русскому языку в школьных условиях с заметным ожиданием результатов образования, в том числе, в полилингвальном и поликультурном пространстве;
- координирует этапы и концентры обучения, берет во внимание возрастные и языковые возможности и способности учащихся – носителей родного языка, поддерживает учителя в научно обоснованной и методической организации учебного процесса при изучении русского языка в условиях дву и многоязычия, способствует

профессиональному совершенствованию учителя и его профессиональному подходу к процессу обучения.

Действующая программа по русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения состоит:

1. Из объяснительной записки, где описываются направления обучения русскому языку в СОУ, т.е. система обучения русскому языку как неродному; цель и задачи обучения русскому языку; содержание обучения; основные принципы обучения, передаётся специфика учебной деятельности; структура курса русского языка: обучение в начальной школе (2-4классы), в основной школе (5-9классы), в средней школе (10-11 классы); оценка знаний и организация на уроках обратной связи;

2. самой программы, которая передает дидактико-языковой материал, основные требования, непосредственно относящиеся к речевым умениям и навыкам учащихся, а также к видам учебной деятельности по классам;

3. собственно приложений:

«Приложение 1. Примерный перечень художественных произведений для организации внеклассного чтения учащихся (2-11 классы);

Приложение 2. Образцы тестовых заданий по русскому языку;

Приложение 3. График проведения письменных работ обучающего и контрольного характера по русскому языку (по классам);

Приложение 4. Список научно-методической и учебно-методической литературы для учителя русского языка» [138].

Нужно отметить, что основной целью учебной дисциплины является обучение речевой деятельности учащихся школ с таджикским языком обучения. Эта формулировка в программе определила иерархию установленной цели и определила необходимые этапы обучения: комплексный этап охватывает 2-4 классы и интегрированный этап - 5-11 классы.

Программа по русскому языку выступает в роли инструмента познания, при помощи которой достижение коммуникативных целей становится

осуществимой. Коммуникативные темы, которые представлены в программе, в зависимости от этапа обучения объединяются и систематизируются с языковым материалом.

Существует три потенциальных способов языкового воспроизведения или репрезентации языка: «1) язык – система; 2) язык – совокупность; 3) язык – способность» [15, С.7]. Центральное место в рассматриваемой программе отводится организации и развитию речевых умений и навыков школьника на разных языковых уровнях: рецептивном, репродуктивном и продуктивном. Поскольку главной целью обучения выступает поэтапное формирование и развитие всех видов речевой деятельности, то вышеназванные репрезентации языка, первое и второе, в общеобразовательных школах с таджикским языком обучения, кроме того как выступают целями, одновременно могут быть и средствами их достижения. «Поэтому понятие социально активная «языковая личность», по справедливому утверждению Г.И.Богина, следует рассматривать как многослойный, многокомпонентный, структурно упорядоченный набор языковых способностей, умений, готовности производить и воспринимать речевые произведения» [15,С.24].

Раздел «Объяснительная записка» содержит разъяснения и рекомендации по методике преподавания и обучения русскому языку как неродному по таким рабочим аспектам:

- рекомендуется широкое применение активных и интерактивных методов обучения, подчёркивается сущность и роль учителя быть источником русскоязычной речевой среды, осуществляемой в форме речевого общения; описываются современные условия обучения, содержание обучения языку описывается как креативный процесс, который вызывает творческую активность учащегося и пробуждает в них речемыслительную деятельность; подчеркивается важность ситуативно-тематического единства организации рече-языкового материала при помощи учебного текста, как главной единицы коммуникативной направленности; определяются критерии способов

оценивания речевых умений учащегося на разных этапах обучения;
поясняется связь поурочной темы с типологией уроков;

поясняется основной принцип обучения русскому языку, где учитывается ряд дидактических и лингводидактических принципов, а также идёт пояснение содержания обучения во всех классах;

➤ конкретизируются цели и задачи обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях с таджикским языком преподавания. Отмечается, что учитель достигает наибольшей эффективности только при помощи комплексного осуществления всех трёх целей обучения. Итак, практическая цель обучения предполагает организацию и развитие коммуникационных умений во всех четырёх видах речевой деятельности; общеобразовательная (образовательная) цель обучения рассчитывает на общественно-культурный рост школьника, развивает познавательные, логические способности; воспитательная цель направлена на реализацию и воспитание гуманистических черт личности;

➤ даётся характеристика содержания обучения русскому языку по этапам, т.е. начальная, основная и средняя школа, учитывая общедидактические и частнометодические принципы обучения; они способствуют успешному практическому языковому пользованию, которые обеспечиваются речевыми умениями, также включает грамматические закономерности и правила, которые играют немаловажную роль в правильности речи; рекомендуется использование ряда дидактических и лингводидактических принципов, также отмечается развитая мотивация изучения неродного языка – словарная работа, которая составляет составную часть практического и активного обучения и опирается на принципы сознательного отношения школьников (рекомендуется ряд приёмов по проведению словарной работы);

➤ предлагается форма оценки полученных знаний учащихся во время урока и организация на уроках обратной связи, т.е. контроль; формы контроля - обучающие диктанты: объяснительный и предупредительный, контрольная работа (слуховой диктант), написание изложений, мини-сочинений, проведение устного экзамена (опроса), выполнение тестовых задач; тестирование проводится с 4 по 11 класс как индивидуализация формы контроля над знаниями, умениями и навыками учащихся; образцы тестовых заданий (с 4 по 11 кл.) приведены в приложении к программе, которые всецело доступны для школьников;

На наш взгляд, вопросы, которые рассматриваются в объяснительной записке, соответствуют новейшим методическим установкам и, безусловно, предоставляют учителю немалую пользу и множество положительных образовательных и коммуникативных возможностей.

Описание содержания обучения русскому языку по классам характеризует четкую лингвометодическую и психологическую линию авторов данной программы.

Непосредственно во всех разделах программы по русскому языку отмечаются: «цель урока и форма организации учебной деятельности; тематическая организация языкового материала, содержащие грамматические и коммуникативные темы; содержание языкового материала; лексика; формулы речевого этикета»[138] .

При рассмотрении программы по русскому языку было замечено, что проведение специальных уроков по развитию речи отпадают. Отмечается, что в общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения уроки русского языка должны быть сосредоточены на формирование и развитие практических навыков всех видов речевой деятельности. Предмет в основном имеет коммуникативную направленность. Такая форма содержания обучения в программе, безусловно, удобна для школьного учителя, поскольку для организации и составления поурочного плана сформулирован

ряд целей, ведущей среди них является практическая цель изучения русского языка. Такой подход позволит педагогу рационально использовать время при подготовке к обучающей деятельности.

К одному из существенных принципов настоящей программы, относится принцип интегрированного обучения. Для правильной и чёткой организации урока и учебной деятельности учителем русского языка составляются поурочный, календарно-тематический, перспективный планы на основе данной программы. Согласно программе на изучение русского языка в неделю во 2-3 и 11 классах отводится 3 часа, а в 4-10 классах – 2 часа в неделю.

В анализируемой программе в отличие от предыдущей наблюдается отсутствие нормы оценок письменных работ. Это можно оправдать тем, что главным в программе выступают коммуникативные умения, а не орфографические навыки, хотя их овладение должно осуществляться совместно. В отдельных разделах программы по классам замечается повторение цели и задачи к урокам. Тем не менее, подобное повторение считается правильным, поскольку вырисовываются перспективные задачи обучения и, безусловно, найдут своё повторение в разных её разделах. Есть еще и промежуточные задачи, связанные непосредственно с усвоением грамматических тем.

Рассмотрение программы по русскому языку выявило, что она составлена согласно образовательному стандарту и полностью соответствует нормам требования. Настоящая программа ставит главной целью предмета её коммуникативную, т.е. практическую направленность, реализация которой предусматривается в условиях интегрированного обучения русскому языку. В целях организации и развития грамотности, речевых умений и навыков учащихся в программу внесен языковой материал.

Учебник по русскому языку как существенный и важный документ формирует и конкретизирует учебную программу в школе при помощи презентации системы знаний и воздействий школьников, устремленных на

восприятие учебного материала. Учащиеся должны обладать знанием, способностью, умением высказать своё мнение. Следовательно, формирование и развитие системы знаний, умений и взаимоотношений отображают названные этапы, отмечая те, которые в свою очередь отвечают целям программы. Разумно подчеркнуть, что изданные учебники по русскому языку в соответствии с требованиями вышеуказанной программы, смогли разрешить множество проблем, несущие методический и психолого-педагогический характера.

Авторы школьных учебников по русскому языку (Гусейнова Т.В., Кострикова М.В., Гусейнов Т.И., Нагзибекова М.Б., Мягкая Л.В., Шабурова Д.Х., Саидов З.С., Некрасова Л.А., Зиёвудинова З.Н., Бабаева Р.Н., Бегматова Р.М., Махмудова М.О., Нажмитдинова Х. и др.) на этапе подготовки учебников существенным образом приняли во внимание основные концептуальные положения принятой программы по русскому языку для средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. Согласно вышеуказанному, на I-ом этапе комплексного обучения (2-4кл.) практическая направленность способствует развитию коммуникационных и языковых навыков школьника, вследствие тесной связи речевого развития обучающихся с регулярной отработкой языковых умений и навыков. Вследствие этого авторы школьных учебников для 2-4 классов считают, что необходимые условия для речевой деятельности можно создать в случаи устранения коммуникативных проблем, т.е. создание педагогических условий, дающие возможность актуализировать ранее изученные языковые правила. Здесь нашли своё отображение идеи комплексного обучения и пути её осуществления.

Начальный этап овладения языком представлен в учебнике «Букварь» по русскому языку для 2-го класса школ с таджикским языком обучения (автор Кострикова М.В.) [82] периодом обучения грамоте. Он включает в себя добукварный - предварительный, устный курс, букварный и послебукварный этапы. Главная цель добукварного периода - основание

речезыковой начальной базы, способствующая в дальнейшем формированию всех видов речевой деятельности: слушания, говорения, чтения и письма.

В учебнике «Букварь» представлены красочные предметные и тематические картинки, рисунки, различные сюжетные иллюстрации, которые способствуют процессу обучения запомнить, закрепить и обобщить, приведенные лексические языковые единицы и синтаксические структуры. В данном учебнике преследуется цель практического овладения языком. Фактически - это формирование коммуникативных навыков, как говорение, слушание, чтение и письмо на русском языке; составление речевых моделей при помощи разных типов предложений; составление устных речевых абзацев соотносительно с изучаемыми ситуативно-тематическими циклами, например, «Наша семья и наш дом», «Посуда и пища», «Режим дня и мой день» и др., которые способствуют развитию мышления и творческих способностей учащегося.

Работа по учебнику начинается со знакомства с алфавитом, запоминание букв, отработка правильного произношения звуков и их графическое изображение, написание слов по слогам, чтение вслух небольших простых предложений с рядом усвоенных букв. Особенностью учебника является своеобразная подача букв, связанная с её частым употреблением, которая упрощает усвоение языковых норм их озвучивания.

В послебукварном периоде задания и упражнения, преимущественно, формируют первичные умения в этом виде речи. Это правила нормативного написания и списывания слов, простых предложений, микротекстов; письменный ответ на поставленные вопросы по содержанию прочитанного и усвоенного текста, работа с картиной, картинкой и т.п.

Итак, после анализа учебника «Букварь» мы приходим к выводу, что первый этап обучения начинает формировать у школьников 2 класса рецептивные и репродуктивные уровни языковых знаний.

В школьных учебниках «Русская речь» для 3-его и 4-ого классов (автор Кострикова М.В.) [83,84] материал организован на тематической основе, учитывая дидактический принцип обучения, способствующий совершенствованию всех видов речевой деятельности - аудированию, говорению, чтению и письма. Предоставляется текст небольшого содержания, словарная работа, задания к тексту и упражнения, имеющие грамматический характер. Текстам для внеклассного чтения отводится место в конце учебника. Учитывая возрастные особенности учащихся, был отобран текстовый материал, куда входят занимательные тексты, необъёмные стихотворения, пословицы и поговорки, заставляющие мыслить, загадки, интересные сказки. Приведённые в учебниках материалы помогают педагогу разрешить основную проблему обучения русскому языку, т.е. научить говорить на русском языке в различных ситуациях. Главная цель учебника – совершенствование устной речи учащегося.

Содержание учебников «Русский язык» для 5 класса (автор Некрасова Л.А.) [120], «Русский язык» для 6 класса (автор Гусейнова Т.В.) [46], построены, руководствуясь программой по русскому языку по данному учебному предмету и преследуют коммуникативную цель.

Школьные учебники, кроме традиционных заданий, например, вопросно-ответная беседа по содержанию текста, составление плана, дополнение диалогов, ещё содержат большое количество заданий, которые помогают учителю креативно подойти к процессу формирования всех видов речевой деятельности у школьников, а также увеличивают их интерес и мотивацию к овладению русского языка.

Благодаря внимательно отобранному лексическому материалу, хорошо представленной словарной работе, предтекстовым заданиям, притекстовым заданиям, грамматическим сведениям и языковым упражнениям, послетекстовым заданиям становится возможным осуществление поставленной цели - формирование речевой деятельности обучающихся, т.е. умение общаться с другими в различных ситуациях на русском языке. В этом

плане, мы считаем, что в системе заданий, особую роль в получении положительных результатов играют ситуативные поручения типа: «Расскажите..., представьте себе, что..., начните так...», «придумайте ..., подумайте, что (как) было бы, если» и т.д.

Нужно, также отметить, что в учебниках немалое количество заданий, в которых речевая ситуация изображается в картинках, а учащимся предстоит по схожему примеру, полагаясь на личный опыт общения составить монолог или диалог. Материалы школьного учебника (небольшие тексты, стихотворения, пословицы и высказывания, лексические и грамматические задания и т.д.) для 6 класса систематизированы вокруг лексических тем, следуют дидактическому принципу и диалогу культур. Текстовый материал представляет не только сведения, связанные с русской культурой, но также и с родной, что является важным при изучении русского языка.

При отборе текстовых материалов учебника принималось во внимание уровень знаний учащихся. После текстов обязательно идёт толкование новых слов на русском языке, а иногда даётся перевод на родной язык учащегося, что значительно увеличивает его словарный запас. Нужно внимание уделяется усвоению монологов, диалогов, текста. В учебнике очень много красочных иллюстраций из детских книг.

Все виды заданий играют важную роль в формировании умений и навыков во всех четырёх видах речевой деятельности, а также обладают, безусловно, коммуникативной направленностью. Приводятся примеры монологов и диалогов, знакомящие с правилами речевого этикета.

Представленный грамматический материал в учебнике для 6-го класса незначителен по сравнению с грамматическим материалом в учебнике для 5-го класса. Школьники углубляют собственные знания в области фонетики, орфоэпии, графики и орфографии, морфологии. В ходе систематического выполнения речевых заданий по учебникам для 5-6 классов появляются предпосылки способствующие формированию у школьников рече-языковой

компетенции, т.е. появляется вероятность практического применения языковых единиц в процессе общения.

Нужно заметить, что приведенные задания, могут содействовать пониманию речеведческих понятий и формированию умений текстового составления. В конце учебника приведён справочный отдел, в котором закрепляются основные сведения по пройденному грамматическому материалу и тестовые задания.

Содержание учебника «Русский язык» для 7-го класса (авторы Гусейнова Т.В., Шабурова Д.Х.) [48] представляет грамматический материал в наиболее систематизированном виде. В учебнике рассматриваются такие разделы русского языка, как синтаксис, лексика, словообразование, морфология (имя существительное, глагол, имя прилагательное, имя числительное и их грамматические признаки). Их последовательное изучение дает ещё большую возможность развитию коммуникативных умений. Предоставленный учебный материал отобран согласно дидактическим принципам. В учебнике большое количество художественных и научно-популярных текстов, что доказывает реализацию интегрированного обучения, и которое, в свою очередь, оказывает значительную помощь педагогу осилить не только проблемы формирования речевых умений и навыков на русском языке в различных ситуациях, но и носят познавательный характер.

Приведённые тексты, также можно применить для формирования навыков письменной речи (творческие диктанты, письмо по памяти, изложения и др.). Представленные упражнения и задания несут коммуникативное направление, помогают воспитывать и повысить у школьников интерес и любовь к русскому языку, сформировать навыки говорения, аудирования, чтения и письма. Для более легкого восприятия учебного материала приведены таблицы, портреты писателей, чьи произведения изучаются в учебном процессе, а также связанные с темой иллюстрации к произведениям, которые являются вспомогательным

материалом не только усвоить содержание текста, но также позволяют дополнительно действовать педагогу относительно работы по развитию речи учащихся. Большое внимание уделяется работе с новыми словами. В процессе словарной работы толкование слов в основном даётся на русском языке, редко, при необходимости предоставляется перевод на таджикском языке.

Данный учебник отличается тем, что речевая направленность изучаемого предмета значительно повышается, так как гарантирует речевое развитие школьников, означающее формирование умений и навыков правильного и осмысленного чтения, грамотного письма, полное постижение звучащей речи. В конце учебника даются итоговые вопросы и задания, в справочном разделе идёт повторение грамматического материала и тесты.

Учебник «Русский язык» для 8-го класса (авторы Гусейнова Т.В., Гусейнов Т.И.) [47] содержит тексты различных видов и жанров, материал по синтаксису и морфологии. Идёт совершенствование и актуализация знаний учащихся по темам имя существительное, глагол, имя прилагательное и числительное. В качестве нового грамматического материала приводится более подробное описание наречия, местоимения и служебных частей речи. Усвоение приведённого в учебнике грамматического материала, который группируется вокруг текстового, даёт возможность учащимся поднять свой уровень коммуникативных навыков и умений на русском языке. В связи с этим внимание педагога и учащихся сосредоточено на текстах, художественных и научно-популярных, которые, по мнению авторов, соответствуют современным требованиям интегрированного обучения русскому языку и литературе.

В учебнике преобладают научно-популярные тексты, которые представляют учащимся знаменитых людей, различные явления природы, сведения о некоторых животных. Наряду с этим особое внимание придаётся художественным текстам, которые представляют перед учащимися школ с

таджикским языком обучения русскую литературу, тем самым пополняя их словарный запас и содействуя общему всестороннему развитию. Сделав образцом содержания текстов, школьный педагог сможет осуществить воспитательные и познавательные задачи, а грамматический материал усваивается для развития правильных речевых навыков и грамотного письма. Значительное количество заданий направлены на коммуникативное развитие.

Вопросы и задачи, представленные в учебнике, способствуют познанию мира учащимися, осознанию своего места. Например: «Что нужно сделать для того, чтобы стать успешным учеником?» [47, С.8], «Полезны ли для здоровья физические упражнения, спортивные упражнения, физический труд?» [47, С.45], «Что я могу сделать для процветания моей республики?», «Какие мысли и чувства вызывают у вас стихи о войне?», «Помогли ли вам строки из произведений русской поэзии представить трудное военное время?» [47, С.130], «Как мы ведём домашнее хозяйство, помогаем ли мы друг другу?» [47, С.116], «За что вы любите свою Родину?» [47, С.132] и др.

В конце учебника даются контрольные вопросы и задания для повторения, а также справочный отдел по пройденным языковым материалам.

Однако следует заметить, что преобладающее большинство составляют научно-популярные тексты, хотя преобладающим требованием программы являются тексты из художественной литературы.

В процессе отбора авторы учебника предпочли научно-популярные и художественные тексты, тексты же публицистического, разговорного и официально-делового стилей не представлены.

В содержании учебников по русскому языку для 9-11 классов наиболее эффективно отображается принцип комплексного разрешения вопросов обучения: образовательных, воспитательных и развивающих. В частности, учебник «Русский язык» для 9-го класса (авторы Гусейнова Т.В., Шабурова Д.Х.) [49] направлен для формирования речевых, коммуникативных компетенций учащихся таджикской школы. Примечательно, что авторами

максимально и успешно реализована интеграция двух предметов – русский язык и русская литература, последнее более пятнадцати лет не изучается в качестве самостоятельной учебной дисциплины. Особенность этого учебника заключается, во-первых, в постепенном осуществлении интеграционной идеи обучения, во-вторых, в практическом овладении русского языка на основе текстов, приведённых из русской литературы относящейся первой половине XIX века.

Почти во всех учебниках преобладают языковые задания и упражнения. Они, следует заметить, выбраны и составлены с учетом практической возможности учащихся каждого класса в должной мере и нужном объёме. Наряду с языковыми упражнениями и заданиями, в учебниках встречаются задания и упражнения коммуникативной ценности на базе предложенного текстового материала. Особенность распределения учебного материала в учебниках состоит в том, что тексты в них имеют тенденцию тематического распределения согласно тематическим блокам, имеющим, помимо когнитивно-познавательных задач, огромное воспитательное значение. Нам представляется, что это большой и существенный плюс в создании учебников, направленных на выполнение программной установки в сфере изучения русского языка носителями родного языка учащихся-таджиков. Более того, такой подход стимулирует учащихся, повышает мотивационную составляющую общего направления изучения русского языка.

Примечательно, что почти каждый учебник построен с учетом ознакомления с конкретным текстом на определенную тему. Например, в тексте «Что такое язык?», дается подробное описание особенностей языка как средства общения между представителями разных народностей и национальностей, говорящих на родном языке, и имеющих возможность понять друг друга через русский язык. Или, к примеру, в литературоведческой теме «Творчество А.С. Пушкина» не только идет ознакомление с жизнью и творчеством великого поэта, но и создаются условия для усвоения таких грамматических тем, как «Синтаксис простого

предложения», «Подлежащее», «Сказуемое», «Второстепенные члены предложения».

В учебниках хорошо построена межпредметная связь. Так, наряду с ознакомлением с жизнью и творчеством великого русского поэта М.Ю.Лермонтова предлагаются материалы по таджикско-персидской поэзии: творчество Саади Шерози, Абдурахмона Джами с параллельным изучением таких грамматических тем, как «Сложно-подчиненное предложение с придаточным условным» и т.п. Все тексты имеют одну уникальную функцию: они способствуют усвоению тематического материала наряду с языковыми правилами и особенностями русского языка как языка флективно-синтетического типа, представляющего собой известные трудности учащимся-таджикам, родной язык которых является аналитическим (изолированным). Примечательно, что каждый текст в учебниках сопровождается толкованием новых слов для учащихся, по необходимости дается развёрнутая лексико-семантическая характеристика незнакомых слов, их перевод на родной язык учащихся.

Вышеуказанный принципиальный подход к подбору и составлению теоретического материала в конце учебника даны авторами в виде таблицы, руководствуясь которой школьный педагог без затруднения сможет составить календарно-тематическое планирование уроков русского языка для 9 класса.

Школьный учебник по русскому языку для 10 класса общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (авторы Бабаева Р.Н., Бегматова Р.М., Махмудова М.О.) [7] полностью соответствует всем основным требованиям образовательного стандарта по русскому языку для старших классов средней школы. Необходимо подчеркнуть, что в свою очередь, правильное расположение учебных материалов, умело организованная структура учебника, способствуют укреплению и систематизации знаний учащегося по таким разделам, как «Фонетика, орфоэпия, орфография», «Лексика и фразеология», «Морфемика и

словообразование», более обширно идёт изучение раздела «Синтаксис простого предложения с элементами морфологии», а также особое внимание обращается теме «Текст и его строение», «Культура речи. Речевой этикет».

Удачный подбор языковых и речевых упражнений обеспечивают умение учащихся решать практические задачи на основе усвоенной грамматической теории, организуют подходящие условия для интенсификации речевого поведения школьников. Вдумчиво подобран дидактический материал. Задания соединяют различные задачи изучения русского языка, способствуют формированию и развитию таких умений, как слушание и осмысление текстов, содержание которых относятся к следующим типам: описания, повествования, рассуждения; использование реплик при самостоятельном составлении диалогов на разные темы и распространение их, проявив самоинициативу; развитие умений текстового деления на смысловые части.

Теоретический материал содержит разнообразные упражнения, которые помогают лучше усвоить материал и закрепить навыки устной и письменной речи. В учебнике предлагается обширный текстовый материал, который знакомит учащихся с русской литературой второй половины XIX века. Углубить знания учащихся способствуют тексты из художественной литературы, а расширить свой кругозор помогают удачно подобранные научно-популярные тексты. Отобранные художественные тексты, относящиеся к литературе второй половины XIX века являются продолжением литературы первой половины XIX века, дающие возможность учащимся увидеть не только реальную жизнь предыдущего поколения, их связь и различия, а также главные человеческие ценности и богатство языка.

Согласно требованиям программы по русскому языку в таджикской школе, в целях воспитания в будущем образованных и культурных членов общества в данный учебник внесены практическо-стилистические темы связанные с культурой речи, русским речевым этикетом и оформлением деловых писем, которые имеют большое значение в воспитании

подрастающего поколения. Упражнения по переводу с таджикского на русский или с русского на таджикский позволяют учащимся сосредоточиться на соотнесении однородного грамматического и стилистического материала на родном и русском языках.

Содержание учебника «Русский язык» для 11 класса (авторы Нагзибекова М.Б., Мягкая Л.В.) [115] имеет особую специфику, которая концентрирует внимание на нескольких аспектах изучения русского языка. Во-первых, в нём излагаются теоретические сведения, которые завершают формирование грамматического и стилистического строя русского языка – представляют и знакомят учащихся с основами синтаксиса сложного предложения и стилистики русской речи. Во-вторых, учебник буквально насыщен материалами по развитию речи, которые сгруппированы по таким темам: «Русский язык в моей жизни и жизни моего народа», «Земля и люди», «Человек и общество. Права и обязанности», «Люди помогают людям», «Любовь в духовном мире человека», «Человек и память о нём», «Счастье в жизни человека», «Мир современной молодёжи – каков он?» [115] и т.д.

Свойственность учебника заключается в осуществлении интеграции двух предметов с целью эффективности обучения русскому языку, обобщенная с языком русской литературы, которая осуществляется на материале художественной речи сложной и интересной эпохи XX века. Особое место занимают художественные тексты из творчества поэтов и писателей: И. А. Бунина, А.А. Блока, Гумилёва Н.С., Есенина С.А., М. Горького, Островского Н.А., В.Ю. Друниной, А.А.Вознесенского, В.С.Токаревой и многих других.

Упражнения в учебниках составлены на текстовой основе и подчиняются целям формирования и развития речи на основе дискурса разных видов и жанров. Самостоятельное и активное изучение каждой темы учащимися предусматривается авторами учебника. Все это позволяет учащимся старших классов сконцентрироваться на сравнении однородного грамматического и стилистического материала на родном и русском языках.

По нашему мнению, подобный вид работы для школьников является очень занимательным.

Для того чтобы определить уровень сформированности языковых знаний, умений и навыков ученика в старшем классе в учебнике представлены контрольные тесты. Для развития связной речи предусмотрены задания по составлению ситуативных диалогов, монологов, упражнений по переводу с таджикского языка на русский. Возникающие ситуации в процессе урока вынуждают учащегося на спонтанную речь и требуют её постепенной выработки, логического осмысления, речевой автоматизации, что имеет существенное значение для речевой стимуляции и инициативности учащихся в целях предотвращения интерферентности речи.

Итак, анализ школьных учебников по русскому языку для 2-11 классов общеобразовательных школ с таджикским языком преподавания показал, что все они связаны между собой и в единстве придерживаются дидактической стратегии в сфере педагогической технологии. После рассмотрения содержания учебников появилось основание утверждать, что в них находит своё решение главная проблема – это обучения русскому языку на коммуникативно-информационной основе. Таким образом:

1. В процессе обучения был осуществлён коммуникативно-деятельностный подход.
2. Главная цель обучения русскому языку – это формирование коммуникативной и рече-языковой компетенций.
3. Принцип методического подхода к учебной деятельности заключается в том, что речь переходит к языковому знанию и от языкового знания к речевой деятельности учащихся.
4. Усиленная и систематическая речевая деятельность приводит к правильной, содержательной, выразительной и связной речи.
5. Тексты, приведённые в учебниках, способствуют развитию в познавательном и лингвокультурологическом плане и соответствуют возрастным особенностям обучающихся, учитывается специфическая

особенность языка в школах с таджикским языком обучения, направленное на эффективное языковое обучения.

Мы считаем, что функционирующие сегодня учебники по русскому языку, переизданные, исправленные и дополненные, предоставлены как модель комплексного и интегрированного обучения русскому языку во 2-11 классах школ с таджикским языком обучения. Учебники вполне могут способствовать осуществлению возложенных на него задач, несущие в свою очередь, информационный, развивающий, стимулирующий и самообразовательный характеры. Соблюдена возможность реализации принципа побуждения учащихся к самостоятельному чтению художественных текстов из художественной литературы.

Кроме того, в учебниках включены упражнения, побуждающие учащихся самостоятельно находить решение коммуникативных и языковых задач.

Анализ учебников по русскому языку для школ с таджикским языком преподавания даёт основание полагать, что формирование коммуникативной и речезыковой компетенции учащихся занимает приоритетное место в общей школьной системе обучения данному предмету. Безусловно, ведущую позицию в этом плане занимает текстовая основа организации учебного материала.

Выводы по первой главе

Проведенное исследование в контексте первой главы предоставляет нам возможность подвести его итоги, обобщить некоторые актуальные аспекты исследуемой проблематики в разрезе избранной темы. Нам представляется, что процесс изучения неродного или иностранного языка (в нашем случае – русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения) – это система научно-обоснованных концепций, идей и взглядов, которые имеют свои

лингвометодические и педагогические параметры, суждения, разработки и модели усвоения в практическом русле.

Одной из важных проблем современных общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения является формирование коммуникативной компетенции, правильная организация формирования вторичной языковой личности школьника в условиях билингвального и полилингвального образования. В связи с этим одной из актуальных проблем современной лингводидактики во все времена остается проблема формирования коммуникативной компетенции индивида. Проблема на самом деле актуальная, действительно назревшая, очень обострившаяся и достигшая своей высочайшей точки в социальной жизни, которая, несомненно, является «проблемой номер один» в образовательном пространстве и озадачила все гуманитарные предметы, в особенности филологические. Слово «компетенция» используется в широком кругу семантического пространства. Вопросам, относящимся к формированию и развитию коммуникативной компетенции на русском языке, в Республике Таджикистан согласно с концепцией модернизации образования уделяют особое внимание. Ведущая цель формирования коммуникативной компетенции - достигнуть развитие личности в плане практического овладения русским языком, включая воспитание и образование учащегося.

Организация и строение модели изучения русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения имеет свои конкретные очертания в плане овладения всеми видами и компонентами речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), уровнями языкового структурирования в аспекте его фонетических, лексических, грамматических особенностей, степени практического усвоения соответствующих компонентов. Все это согласно научной методике преподавания является показателем языковых знаний и подготовленности определенной личности [95, с.98].

Вследствие этого составителями программы по русскому языку главной задачей обучения предложено формирование триады - языковой, речевой и коммуникативной компетенций. Цель развития речевой компетенции учащегося заключается не только в постижении всех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), а также в способности их применения в разной социальной среде. Языковая же компетенция в свою очередь, формируется и развивается у школьника непосредственно в ходе речевой практики и овладения языковой закономерностью, когда с их помощью создаются конструкции для применения в процессе коммуникации. Вследствие этого очень важно при организации обучения русскому языку учитывать соотношение речевых поступков с пониманием языковых явлений во время речевой активности.

В процессе речевого или письменного общения одновременно используются коммуникативная, языковая и речевая компетенции. Реализация коммуникативной компетенции происходит, когда языковое знание, правильное использование языковых единиц согласно ситуации общения объединяются. Следует отметить, что целеполагание обеспечивает и эффективность, и стратегический подход к обучению русского языка, т.е. способна для всех видов целей сформулировать речь. Обучить словесной коммуникации на русском языке - это не только главная цель обучения, но и фундамент для выявления и выражения основных целей хода обучения, которые соответствуют всем видам речевой деятельности. Основные цели, являясь суждениями более высокого порядка, определяют систему ключевых целей, которые позволяют условно разделить учебный процесс на соответственные аспекты обучения.

В действующей программе по русскому языку для средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения активизация ЗУН-овых компонентов обучения (знания, умения и навыки) приведут к интеллектуально-познавательному развитию каждого школьника согласно новым идеям и приоритетам компетентностного подхода в

обучении. А вот ценностные отношения, согласно сложности и продолжительности процесса формирования и развития нравственных качеств учащихся, организованы и введены для всего школьного цикла со 2-го по 11-е классы.

Поэтапность формирования рече-языковой компетенции учащихся в учебном процессе отображается в основных целях обучения русскому языку в школах с таджикским языком обучения и устанавливает такие рече-языковые уровни:

- 1) владение главными коммуникативными средствами - слушанием, говорением, чтением и письмом; монологической и диалогической речью; видами текста в устной и письменной форме (описание, повествование, рассуждение);
- 2) владение главными нормами языка на практическом уровне во 2-4 классах с основой на таджикский язык и на уровне теоретического понимания при системном усвоении грамматического раздела в 5-9 классах;
- 3) иметь представление о морально-этических нормах, исторических и культурных ценностях русского народа.

Сформированность важнейших речевых умений и навыков, определяется его основными целями, к которым относятся:

- слушание (аудирование), т.е. восприятие и осмысление учащимися русской речи в диалогической или монологической форме; аудирование и осмысление единовременно услышанной речи; воспринимать и осмыслить на слух текстовые содержания с разными речевыми типами и стилями.

- говорение, т.е. речевое воспроизведение подготовленной речи или произведение личных высказываний, неподготовленная речь.

- чтение, т.е. воспринять и озвучить графическое изображение знаковой системы, умение понимать в речевом потоке во время внутреннего или внешнего чтения; умение извлечь главную информацию из прочитанного произведения, чтобы сопоставить идею текста с жизненной реальностью,

появление собственного взгляда к прочитанному тексту с целью нравственного выбора;

- письмо, т.е. речевые тексты, которые записываются согласно орфографическим нормам русского языка; неподготовленная речь, формулирование и выражение своих мыслей письменно.

Формирование рече-языковой компетенций учащихся рассчитывается на овладение русским языком с учётом следующих признаков речи: точность и выразительность, последовательность, содержательность, композиционная слаженность.

Очень важно подчеркнуть, что в процессе становления учитываются главные стороны нравственного воспитания личности: широкое восприятие нравственно-эстетических ценностей художественных произведений, изучаемых в процессе урока русского языка; подготовить учащихся к коллективной и групповой работе; постичь, что русский язык действительно богат, гибок и выразителен.

На основе главных целей педагог производит разработку операциональных целей, которые проектируются им соотнесённо с педагогическими ситуациями: степенью речевого развития учеников, усваиваемым тематическим циклом, учитывается их опыт и возрастные особенности, дидактическая и техническая обеспеченность и т.п. Для интенсификации речевого поведения школьников подходящая обстановка создаётся только при комплексном обучении видам речи. В ходе учебного процесса у учащихся соответственно вырабатываются и развиваются различные умения и навыки - осмысленно слушать и постигать содержание текстов разного типа (описания, повествования, рассуждения); составлять диалоги без чьей-либо помощи, а также распространение их применением реплик; предприимчивость; смысловое деление текста; нахождение ключевого по смыслу предложения в каждой части изучаемого текста; устное и письменное произведение мини-высказываний и текстов согласно составленному плану и др.

Формированию и развитию речи школьников во всех направлениях способствует комплексное обучение и, безусловно, коммуникативная направленность уроков. Выработка и сформированность языковых знаний полностью зависят от регулярного выполнения целеустремленных заданий, связанное с языковым материалом. Все виды работ в процессе обучения - выполнение ряда заданий для изучения содержания текста, самостоятельное воспроизведение речевых высказываний, связанные с темой, креативное понимание идейного направления - должны содействовать организации необходимых ситуаций для практического применения языковых единиц в процессе речи. Представленные в школьной программе общие, а также главные цели, обуславливают технологию научения неродному языку, которая в свою очередь, осуществляется на базе коммуникативно-деятельностного подхода. Всё это выступает как единство методов и способов обучения русскому языку, которые направлены на улучшение качества обучения и нахождения эффективного стратегического подхода к его изучению. Совмещение традиционной методики обучения с современными технологиями требует организации необходимых усовершенствованных условий для поднятия уровня рече-языковых умений у обучающихся. Важнейшее условие успешного осуществления процесса обучения – творческий и педагогический потенциал учителя. Собственно учитель создаёт проект внедрения и использования новейших технологий, стимулирующие интерактивные методы преподавания. Основные концептуальные положения школьной программы должны отражаться в дидактическом проектировании учебного процесса:

- 1) осуществление обучения русскому языку при помощи применения коммуникативно-деятельностного подхода;
- 2) овладение видами речевой деятельности путём применения методических и дидактических принципов обучения;
- 3) применение методов, приемов и принципов в процессе организации учебной деятельности;

4) организация основных дидактических принципов учебников по русскому языку и т.п.

Итак, мы считаем, что процессу обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях с таджикским языком преподавания следует реализовываться поэтапно, точнее четырьмя этапами: представление, формирование, применение, интегрирование – все они охватывают разные виды функционирования информационной и коммуникативной.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ТЕКСТА

2.1. Педагогическое обеспечение формирования коммуникативной компетенции учащихся средствами текста на интегрированных уроках русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения

Человек от других живых существ отличается способностью говорить, общаться. В гуманитарную науку такое определение человека пришло от Аристотеля.

Для того чтобы определить и дать описание какой-либо человеческой сущности в научном кругу принято употреблять античные, т.е. древние термины. К примеру, термину «языковая личность» подходит латинского происхождения слово «*Homocommunicans*», который означает в переводе «человек общающийся». «Языковая личность» имеет значение действительность или субъект, который владеет комплексом умений и свойств, позволяющих реализовывать речевую деятельность, т.е. общаться, формировать устные и письменные речевые произведения, соответствующие условиям и целям коммуникации, воспринимать речь, извлекать информацию из текстов.

Академиком В.В.Виноградовым было дано определение понятию языковой личности, но длительное время его определение находилось в числе не востребуемых. Причиной тому был упадок общечеловеческих понятий в гуманитарной науке того времени. Сегодня же понятие языковой личности получило новое начало и вбирает в себя всё новое понимание, что отражается в трудах Ю.Н.Караулова [74]. Выдающимся лингвистом отмечены цели и задачи рассмотрения русской языковой личности, под этим понятием учёный подразумевает комплекс умений и человеческих качеств, которые определяют анализ и восприятие речевых воспроизведений, отличающиеся:

- а) безошибочным и глубоким отображением реальности;
- б) уровнем структурно-языковой сложности;
- в) точным целевым направлением.

В данной дефиниции связаны «способности человека с особенностями порождаемых им текстов» [175, С. 3]. Формулируя иначе, языковая личность обнаруживает коммуникативные умения в результатах собственной коммуникативной деятельности, т.е. в порождаемых текстах. Следовательно, тексты, которые выражают целостность содержания и речи, а также создают это содержание, имеют возможность представить характеристику языковой личности. Можно смело утверждать, что в настоящий момент, понятие «текст» широко используется в практической и теоретической сфере образования и науки.

Об этом свидетельствуют многочисленные труды ученых в педагогической, психологической и лингводидактической литературе. Включение в программу, а также в школьные учебники понятие «текст» предусматривает поднятие научного уровня обучения русскому языку и помогает выявить лингвистическую базу для того, чтобы формировать коммуникативную компетенцию учащихся.

В лингвистике данный феномен толкуется по-разному и по этой причине имеет разную интерпретацию текста. Например, в «Словаре лингвистических терминов» под редакцией О.С.Ахмановой, мы встречаем двуплановое толкование текста: «1) это произведение речи; 2) это произведение речи, зафиксированное в письме» [6, С. 470]. В Словарь-справочнике лингвистических терминов (Д.Э.Розенталь, М.А.Теленкова) читаем: «текст – это произведение речи (высказывания), воспроизведенное на письме или в печати» [142, С.483]. «Комплексный словарь русского языка» гласит: «текст – это всякая записанная речь (литературное произведение, документ, сочинение и т.п., а также часть, отрывок из них)» [78, С.1002].

Другой ученый-лингвист в области текста и лексикографии И.Р. Гальперин. приводит следующее толкование текста: «Текст – это

произведение речетворческого процесса обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа: произведение, состоящее из названия заголовка и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи определённую целенаправленность и прагматическую установку» [37,19].

В приведенной дефиниции отмечаются наиболее точные и важные определяющие текста:

- взаимосвязь с речевой деятельностью, разрешающая анализировать текст как результат речевого общения;
- отображение текста как письменное удостоверение, обладающее целым рядом особенностей, что является главным для развития письменной речи обучающихся;
- обработанность речи, формирующая нормативные текстовые умения обучающихся;
- деление или членимость текста, полагающая присутствие в тексте связанных частей.

В определении названы главные признаки текста, которые отмечаются также другими исследователями:

- 1) связность, единство содержания, законченность, присутствие или возможность заголовка;
- 2) структурная целостность, которая выражается в наличии различных наружных сигналов связи элементов текста;
- 3) коммуникативное единство или деление текста, т.е. присутствие в текстах коммуникативной приемственности;
- 4) общая модальность, т.е. взаимосвязь говорящего с предметом речи, показанное лексико-грамматическими и интонационными средствами;
- 5) соответствие текста с одним из функциональных стилей речи;

б) соглашение языковых средств с обстоятельством, целью и задачами общения.

Текст является единицей общения, все указанные его признаки исполняют взаимосвязь речевого высказывания с объективной реальностью. Большую роль в формировании речи учащихся играет отображение текстовой модальности. И.Р. Гальперин считает, что «существенный признак в текстовой модальности выявляется тогда, когда читатель в состоянии составить себе представление о каком-то тематическом поле, т.е. о группе эпитетов, сравнений, описательных оборотов, косвенных характеристик, объединенных одной доминантой и разбросанных по всему тексту или его законченной части»[37, 27].

Говоря о взаимосвязи текста с той или иной сферой речевысказывания, ученые выявляют специфические особенности текстового построения речи. В частности, исследователи текст называют неким произведением, которое имеет конкретное содержание в совокупности с использованием речевых конструкций и единиц [57,162]. Стало быть, текст представляет собой особую единицу речи в контексте художественного описания и изложения. Отсюда существует вердикт о том, что текст является также языковой единицей более крупного калибра. Это говорит о том, что «единицей (элементом) правильно именовать объекты, которые в совокупности создают систему» [28, 29].

Анализируя различные точки зрения исследователей, можно полагать, что текст проявляет себя как единица в составе идентичных, монофункциональных текстов. К примеру, в данном случае речь идет о поэтическом тексте, прозе, различных художественных жанров, имеющих тематическую квалификацию, независимо от стиля того или иного автора. Все это свидетельствует о том, что текст имеет четко очерченную системную линию.

В ходе настоящего исследования мы обратили внимание на следующую точку зрения И.Г.Васильевой: «Определение стиля как метода

позволяет рассмотреть организацию текста с точки зрения способов и задач актуального членения, причём крупнейшей единицей будет сам текст, а единицей низшего уровня – ситуация» [101 С.80].

Академик В.В.Виноградов, высказывая свою точку зрения по данному вопросу, констатирует, что «лингвистическое изучение отдельного литературно-художественного произведения может точно повергнуть к решению больших проблем стиля писателя и языка художественной литературы» [102, С.170]. Не трудно заметить, что текст в данном случае представляет собой цельноплановое и многогранное понятие. Именно это обстоятельство вынуждает ученых подойти к толкованию текста с разных, но конкретных позиций. В частности, Гальперин И.Р. отмечает, что «текст представляет собой не что иное, как выражение суждения» [37].

В лингвистическом аспекте текст подразумевается, как «связное и целостное сообщение, особым образом сформированное для передачи и хранения информации» (Арнольд).

Представители лингвистической науки рассматривают сущность текста с разных точек зрения. Итак, встречаются многочисленные дефиниции текста такие, как «группа последовательных предложений», «цепочка предложений», «упорядоченного множества предложений» (Гальперин, Пешковский, Николаева, Акишина, Арнольд). Это говорит о том, что наблюдается многоступенчатый подход к интерпретации текста. По всей видимости, такая дефиниция происходит из-за лингвистической и художественной природы самого текста.

С точки зрения самой лингвистики текст является объектом серьезного языкового анализа и синтеза. Можно утверждать, что до сего времени отсутствует единое понимание относительно глубинной дефиниции текста. Например, текст можно назвать элементом письменной речи со всеми его микрочастями и микротекстами, но такое утверждение вряд ли можно считать правильным и однозначным. Причина – неточное толкование как текста, так и микротекста, контекста, предложения и пр.

На наш взгляд, понятие «текст» соотносится с рядом его функциональных приоритетов и признаков, свойственных к нему. Например,:

- информативность, сообщаемость, в основном, в составе письменной речи;
- наличие законченного максимального содержания в совокупности со структурного оформления со всеми вытекающими отсюда языковыми правилами и нормативами речевого построения высказывания;
- авторское изложение мысли относительно к полному содержанию текста.

Как видно, текст представляет собой, прежде всего, содержательное изложение авторской речи в виде информации, сообщения, рассказа в письменном виде. Более того, тексту характерна смысловая законченность, структурная оформленность в неразрывной связи с авторским видением и изложением ситуации, сообщения и информации. Об этом можно судить по книге Лосева Л.М. «Как строится текст» [101], адресованная учителю-словеснику. Автор в ней подробно излагает структурные особенности и специфическое построение текста, его смысловое и синтаксическое оформление, стилистические приёмы и средства выражения мысли, правила выделения абзаца и другие текстовые признаки.

В педагогической литературе приведены множество определений по отношению к тексту, которые опираются на многообразные подходы и приёмы изучения текста. Пополняя друг друга и, соответствуя теоретическим требованиям лингвистов, такие подходы как типологический, теоретико-информационный, структурно-семантический, коммуникативный, и т.д. не соответствуют, к большому сожалению, потребностям практического использования в школе. Довольно большое количество трудов по выявлению основной характеристики текста принадлежат известному исследователю Т.А.Ладыженской. Весьма занимательную разработку имеют в её трудах сведения о тексте и его категориях, а также умение использований полученных знаний при выполнении заданий, связанных с работой по тексту

[87, 88, 89, 90, 91]. Попробуем применить определение текста этого источника для данного исследования. По своему коммуникативному направлению тексты непосредственно делятся на:

- 1) направленные на кого-либо: непосредственно читателю или слушателю;
- 2) направленные к самому себе: записи в личном дневнике, записной книжке, собственные рассуждения в виде сочинения;
- 3) направленные к поискам истины вместе с фактами и доказательствами: научные, научно-популярные или обращенные к человеческому естеству;
- 4) самостоятельный вид текстов, в этот вид входят тексты официально-делового стиля: справка, отчет, заявление, доверенность, автобиография, протоколы и т.д.

Помимо всего этого, тексты в учебных целях делятся на три смысловые типы:

- а) повествовательная характеристика текста – высказывание в виде монолога, где языковые единицы (предложения) отражают последовательную линию сообщения, информации;
- б) описательная соотнесенность текста – высказывание в виде монолога с констатацией факта в структуре и содержании предложения в отношении одновременности сообщения, информации;
- в) наличие элемента или характеристики рассуждения в текстовом материале с акцентом на оформление предложений в связи с причинно-следственными отношениями.

С управленческой стороны общения тексты делятся на три типа:

1. тексты информативного характера;
2. тексты убеждающего характера;
3. тексты смешанного характера.

Как правило, минимальной единицей текста считают предложение. «Несмотря на текстообразующие функции предложения, на его широкий радиус действия в тексте, охватывающий контактно-когезирующую и ассоциативно-прерывистую функции, не все признаки текста воспроизведены

в этой синтаксической единице» [67,10]. В своё время А.А.Шахматов отмечал, что «предложение это не есть законченная мысль». Вследствие этого отдельные число исследователей не считают предложение текстовой единицей. «Единицей текста является более крупное единство, объединяющее ряд предложений, - это сверхфразовое единство (СФЕ)» [37, 45]. Собственно СФЕ и является важным предметом лингвистического исследования текста.

Выдающийся русский лингвист Л.В.Щерба считает, что анализ текста с его лингвистической стороны - это «путь разыскания значений: слов, оборотов, ударений, ритмов и тому подобных языковых элементов» [173,19]. Для того чтобы правильно суметь предопределить цели и задачи постижения языка художественных текстов, В.В.Виноградов опирается на терминологическую важность их выявления Л.В.Щербы «тех лингвистических средств, с помощью которых отображается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание» [29,45].

Очень важно уметь различать единицу текста непосредственно от единицы анализа текста. В роли единицы анализа текста выдвигаются как малые единицы текста и малая составная языковая часть текста, так и другие различные его части.

В своё время, а точнее в 1922 году выдающийся академик А.А.Реформатский обозначил, что «изучая текст, возможно от анализа мелких кусков доходить до целого, или, начиная с общего, дробя, доходить до самых мелких кусков» [140]. Прежде всего, дефиниция единицы анализа текста взаимосвязано с целью проведения исследования. Бывает, что единица анализа может и не соответствовать с активной языковой единицей. Например, во время рассмотрения текстов в поэтической форме как единица анализа может идти строка или собственно строфа. В роли существенной единицы анализа текста идущего в форме прозы выступает абзац, реализовывающий «задачи литературно-стилистического, композиционного членения текста» [140].

В системе совершенствования русской речи особое место отводится модальности текста. В частности, интерес к модальности текста в особенности художественного произведения разрешает углубить возможности осмысления функций средств языка, способствующих образованию текста, а также его личностное отношение к основной мысли, представленного в тексте.

Безусловно, для формирования и развития языковой личности важны и необходимы три фактора:

- природный фактор - это дар или способность, которой обладает личность;
- социальный фактор – это способность, которая прививается в ходе пополнения и приобретения социальных знаний;
- личностный фактор - это индивидуальный приём коммуникативного воздействия, как выработанное коммуникативное мастерство.

Итак, из вышесказанного следует, что «языковая личность» осуществляет следующие функции:

- 1) создание системы, которая даёт возможности понимать и усвоить знания о языке, о его строении и действии с точки зрения коммуникативного подхода, перейти на совокупное усвоение средств, способов, а также формы общения приняв во внимание цель, получателя и ситуацию коммуникации.
- 2) действует как цель, передовая ясное представление образа, желаемого итога образовательной деятельности. Происходит конкретизация цели и задач в плане учебного и воспитательного процесса.
- 3) осуществляет культурную и образовательную деятельность, которая даёт возможность раскрыть комплекс требований к языковой личности и норм для определения степени ее формирования и развития.

По нашему мнению, коммуникативные умения и навыки обучающихся в основном формируются в процессе выполнения упражнений, которые

непосредственно способствуют развитию речи, в свою очередь, они делятся на три вида:

- 1) рассмотрение материала в готовом виде;
- 2) преобразование готового материала в процессе рассмотрения;
- 3) самостоятельное произведение высказываний и их видов [109, С.17].

Непосредственно упражнения развивающие речь учащихся, в свою очередь, создают учебную деятельность, которая тесно переплетается с работой над текстом, как с готовым, так и с создаваемым. Речевые задачи в зависимости от того, каким образом выполняются действия по готовому и формируемому тексту, делятся на пять групп:

1. Задания в упражнениях, где непосредственно анализируется готовый текст, а также идёт сравнение текстов во время анализа. Речевые задачи, имеющие аналитическое отношение к тексту.
2. Задания этого звена рассчитывают на анализ, отвлеченность, подытоживание, вследствие этого на основе предоставленного текста формируются элементы текста. Речевые задачи имеют аналитико-текстовое отношение к предоставленному готовому тексту.
3. Задания в упражнениях, которые направлены непосредственно на изменение и поправку текста, в итоге появляются улучшенные, обновленные части текста.
4. Задания в упражнениях, направлены для образования совершенно нового текста, и непосредственно основываются на готовый текст.
5. Речевые задачи, призывающие обучающегося произвести свой текст [109, С. 222-223].

Приведенный порядок и приём обучения учащихся восприятию и продуцированию текста, обязана содействовать формированию у них «критического восприятия речи, чувства уместности высказывания, чувства коммуникативной целесообразности» [141, С.6].

В.И.Капинос считает, что продуктивность формирования речи учащихся может осуществиться только при тесной взаимосвязи и усилении

лингвистической основы обучения русскому языку, а также включение этих понятий в программу школьного обучения. Полностью, основываясь на базу составляющих совершенствования коммуникативной компетенции учащихся, в процессе настоящего исследования нами была разработана методика проведения системной работы над текстом. Процесс методической работы охватывает выполнение заданий с речеведческими понятиями. Ряд заданий подводит текст под понятие, т.е. выполняется установка стиля и типа речи, определение связи предложений внутри текста, а также способствует выведению следствия непосредственно из понятия: анализ типологии, стилистики, композиции, применяемых средств связи текста [71, С. 33]. Типологический анализ, касается только технический аспект изучения художественного текста. В таком случае не рассмотренными останутся собственно выразительность текста, его эмоциональность и то, что подбор языковых средств входят в компетенцию автора, не берется во внимание.

Большинство трудов Н.А.Ипполитовой посвящены проблемам изучения текста и быстрой модификации полученной информации в ходе чтения текста. Учёный считает, что всевозможную характеристику и функциональные умения языковых единиц необходимо выявлять на базе текста, т.е. «для создания текста, который соответствует условиям и задачам общения такие категории текста, как информативность, содержательная и смысловая цельность, связность, композиционная завершенность необходимо реализовать в процессе осознанного отбора языковых единиц. Другими словами, языковые единицы всех уровней, реализовывающие текстовый замысел, обладают текстообразующими функциями. Осознание этих функций помогает пишущему, говорящему, читающему или слушающему создавать свой текст и воспринимать чужой» [68, С.16].

Только в процессе учебы школьник приобретает знания, необходимые умения и нужные навыки. Предоставленный обучающий материал изучается школьниками разнообразными приёмами, а также при содействии методов и системы обучения. Одним словом, в процессе обучения допустимо

использование разнообразных способов и средств обучения. Вследствие этого учитель все время находится в поисках правильного избрания действенных способов и эффективных методов обучения школьника коммуникативной деятельности.

Значительное количество многообразных методов обучения неродному языку способствует группировать их по тождественности. В современной педагогической науке обучающие методы непосредственно классифицируются на группы, и в свою очередь они могут анализировать учебный процесс с разных аспектов.

Широко распространенные и часто используемые классификации методов обучения: «1) приобретения сведений по источнику, т.е. словесные, наглядные и практические; 2) по формам работы, то есть метод преподавания учителя и метод учения учащихся; 3) по мыслительной и познавательной активности, т.е. репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, проблемно-поисковые, исследовательские; 4) по типу умозаключения, т.е. индуктивные и дедуктивные» [34].

Приёмы и способы формирования коммуникативной компетенции школьников на основе текста, разработанные в процессе нашего исследования опирается на классификацию, предложенную Лернером И.Я., которая базируется на самостоятельности мыслительного процесса [98, С.29-48].

Во всех областях жизнедеятельности люди функционируют по предоставленному примеру-образцу или же модифицируют, вносят некоторые изменения, или раскрываются и предлагаются другие новые познания, либо способы их приобретения, одним словом, совершается научное открытие. Поясняя иначе, имеется разнообразная степень выражения независимости мышления. Хотя, инициативность обучающихся русскому языку не приводит к каким-либо открытиям, однако рассмотрение языковых средств оказывает значительную поддержку в усвоении речевой культуры. Вследствие этого при обучении коммуникации работать по приведенному

образцу является недостаточным действием, нужно организовывать ситуационные моменты, где школьник вводится в поисковую работу.

Мышление учащихся делится на три уровня:

- ❖ Репродуктивный уровень - самостоятельное мышление учащихся, проявляющееся на очень пассивном уровне (функционирование учащихся по приведенному примеру, в процессе которого используются обретенные ими знания и умения в схожей обстановке).
- ❖ Частично-поисковый уровень - самостоятельное мышление учащихся, проявляющееся на более высоком уровне (выявляется в ходе пересказа текста, где учащийся свободен в выборе средств формулировки ответа, во время написания свободного диктанта).
- ❖ Поисковый уровень - самостоятельное мышление учащихся, проявляющееся на самом высоком уровне (выявляется, к примеру, во время написания эссе, сочинений разных видов).

Опираясь на вышеуказанные уровни мышления учащихся, И.Я.Лернером выдвигается нижеследующая классификация учебного метода:

- *объяснительно-иллюстративный* - обучающимся предоставляются сведения в готовой форме, они постигают, осмысливают, усваивают, преподнесенные педагогом материалы;
- *репродуктивный* – предложенные задания выполняются обучающимися по данному примеру-образцу;
- *проблемное изложение* - учит, как самому производить анализ события. Учителем ставится проблема перед учащимися и разъясняется способ ее правильного разрешения, а также как проявлять находчивость в незнакомой обстановке.
- *частично-поисковый* – при помощи наводящих вопросов формулируется задача, учащиеся постепенно втягиваются в ход ее разрешения, тем самым, способствуя выявлению правильных ответов.

- *исследовательский* - приобретение знаний и приёмов, при помощи которых независимо и без помощи учителя происходит постижение. Учащиеся рассматривают учебный материал, разрешают поставленный перед ними проблемный вопрос и аргументируют свои выводы [98, 143].

Значимость данной классификации заключается: а) учитывается внутреннее строение когнитивной активности ученика; б) применение ее в школьном обучении стимулирует и содействует развитию речевой и мыслительной активности ученика.

Классифицирование учебной методики зависит от уровня мышления речевой активности школьника, выступает как структура, развивающая его речевую активность, и содержит такие обучающие методы:

1) научить умению отобразить и анализировать текстовый материал. Данный метод используется при выполнении следующих заданий: написание разных видов диктантов (объяснительный, предупредительный, выборочный); разбор, имеющий фонетический, грамматический, орфографический и пунктуационный характер; расставление знаков препинания в тексте, который не имеет знаков и т.д.

2) научить умению отбирать и правильно использовать языковые средства по приведенному примеру для трансформации текстовой информации. Данный метод используется при выполнении следующих заданий: трансформация предложений для изучения синтаксических конструкций и правильное размещение знаков препинания, замена приведенных синтаксических конструкций другими, приведенные слова и словосочетания подменяются другими и т.д.

3) научить умению креативно применить языковые средства для воспроизведения новых текстов. Данный метод используется при выполнении следующих заданий: написание свободного диктанта, эссе, изложения, сочинения, написание отзыва о прочитанном литературном произведении, статьи в газету, написание реферата, тезисов, конспекта и т.д.

Книга Сеницына В.А. «Путь к слову» посвящает нас проблемам формирования речевой культуры и речевого творчества. Исследователь на базе творческого подхода к слову разрабатывает методику развития речи. Очень любопытной и занимательной работой со словом является метод - «Слово-магнит», сущность его заключается в составлении школьниками «магнитного поля» слов: нужно выбрать из памяти связанные ассоциативно или по тематике слова, количество выбранных слов зависит от мышления учащегося, от уровня его речевого развития, воображения и т.д. В результате образуются лексические «поля». Они представляют собой базу строительного материала, для того чтобы конструировать связные по смыслу письменные тексты.

Приняв во внимание и охватив все важнейшие функции текста, где автор имеет общение с читателем, где читатель общается с текстом или с самим собой, В.А.Сеницыным [150] был разработан единый аналитический системный подход работы с текстом, охватывающее лингвистическое, литературоведческое, а также психологическое рассмотрение текста. Данный аналитический системный подход исследователем именуется лингволитературным. Нужно отметить, что он опирается на ряде приемов:

- познание читателем (учащимися) авторской идеи написания произведения;
- от названия текста, его эпиграфа или собственно опорных слов до замысла литературного произведения;
- от завершения (развязки) текста - к собственно идее текста;
- приём лингвистической интерпретации читателем.

Исследователь считает, что лингвометодическое рассмотрение должно производиться после таких этапов, как:

I. Знакомство с текстом, осмысление и импровизация. Данный этап охватывает постижение текста, изложение собственного мнения, сбор цитатного (текстуального) материала по тематике.

П. Подготовительная работа, рассчитывающая на постановку цели и ориентация работы до рассмотрения изучаемого текста; подготовка материала (новых слов) и выбор вида работы с подготовленным материалом, проведение словарной работы учителем.

Итак, в методической науке вопрос восприятия и продуцирования изучаемого текста анализируется со стороны речевого развития школьника и предусматривает занятие по рассмотрению и оцениванию языковых средств текста. Системный подход к обучению речи в настоящий момент имеет свою разработку в научной методике, которая охватывает формирование коммуникативных умений, и таким образом, укрепляет лингвистическую основу обучения, подключающую рассмотрение текста с типологической её стороны, также сознается важность обучения осмысленному отбору языковых единиц для порождения текстов, что содействует подготовке учащихся к восприятию и продуцированию текста.

Для методики формирования речевой деятельности учащихся школ с таджикским языком обучения основополагающим является система речеведческих понятий, а её высшую категорию составляет текст. «Текст является такой синтаксической структурой, в которой налицо ситуативность, смысл, речевые модели. С внедрением понятия «текст» и связанных с ним других понятий («части текста», «абзац», средства связи частей текста и др.) формируется вероятность анализа всех сторон связной речи: содержательной, логико-композиционной и языковой» [121].

В трудах ряда видных учёных Т.А.Ладыженской, Н.А. Ипполитовой, Р.А.Пленкина, Л.И.Величко, В.И.Капинос, Н.Н.Сергеевой, М.С.Соловейчик, Е.Н.Новак, А.П. Гайдаржи, В.Н. Костецкого, Е.Н. Бурачевой и др. наблюдается методика работы над такими сторонами речевой деятельности, которые опираются на таких понятиях как «текст», «стили речи», «типы речи».

Анализ действующих учебников по русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения

показывает, что в них можно встретить большое количество текстов, позволяющих получить информацию и представление о жизни и культуре русского народа, русском менталитете, традициях, обычаях, праздниках, песен и т.п. В текстах много прецедентных имён, исторических дат, фразеологических оборотов. Они, безусловно, качественно влияют на работу учителя в ознакомлении учащихся с российской действительностью, являются существенным подспорьем в активизации речевой деятельности и формирования коммуникативной компетенции школьников – носителей родного языка.

Изучая текст из литературного произведения, как главного компонента урока русского языка, мы полностью полагаемся на значимое для сегодняшней методики преподавания позицию, где «произведение художественной литературы представляет собой феномен национальной культуры, обладает когнитивной, коммуникативной, этической и другими функциями, присущими произведению любого искусства» [166, С.245].

Последнее десятилетие заметный повышенный интерес к художественной литературе в системе современного отечественного образования был вызван его гуманизацией и гуманитаризацией с целью повышения умственных способностей и индивидуального развития. Под гуманитаризацией образования мы разумеем «признание особой важности и необходимости гуманитарного знания в смысле человекознания для развития личности современного человека. Под гуманизацией образования согласимся понимать учет и признание примата человеческого фактора в педагогическом общении, субъект — субъектного, диалогического характера этого общения» [112].

Интерес к изучению русского языка на основе текстов из художественной литературы имеет важное духовное и эстетическое значение. Учащиеся от знакомства с текстом получают огромное нравственное, духовное и этическое наслаждение. Они постепенно накапливают словарно-фразеологический словарь, знакомятся со словами с

национально-культурным компонентом, олицетворяющих национальный колорит. Как видно, работа с текстом будет направлена не только на развитие интеллектуально составляющих компонентов, но и гуманизацию и интернационализацию обучения в русле «дружба языков – дружба культур и народов». В процессе обучения первоначально текстам из литературных произведений отводилась не свойственная для них функция. Очевидно, что это доказывает возникновение понятия «художественный текст» в методике обучения русскому языку для определения литературного произведения или его отрывка.

Возможности художественного текста в процессе обучения лингвистами и литературоведами обозначаются одинаково. К этим возможностям или функциям входят:

- ✓ лингвистическая функция, где текст является средством усвоения литературного языка, собственно его стиля, выразительности, образности, экспрессивности;
- ✓ познавательная функция - процесс, который охватывает собственно социокультурную и страноведческую стороны, здесь текст выступает в роли проводника к ресурсам сведений о стране, его истории и настоящем, о специфических особенностях речи, быте, обычаях и традициях русского народа;
- ✓ эстетическая функция, в этом случае литературное произведение усваивается учащимися собственно как феномен культуры русского народа;
- ✓ нравственно-воспитательная функция и т.д. [27, 26, 166].

Давно замечено, что «слово в художественном произведении, совпадая по своей внешней форме со словом соответствующей национально-языковой системы и опираясь на его значение, обращено не только к общенародному языку, но и к тому миру художественной деятельности, который создается или воссоздается в художественном произведении. Оно является строительным элементом для его построения, соотнесено с другими

элементами его конструкции или композиции, поэтому двупланово по своей смысловой направленности, следовательно, образно. Его смысловая структура расширяется и обогащается теми художественно-образительными «приращениями» смысла, которые развиваются в системе целого эстетического объекта» [30, С.114].

Такая закономерность связана с тем, что «эстетическая функция языка имеет тесную связанность с понятием «образности слова», содержание которого выявляется специальными эстетическими приращениями обычных значений слова, с одной стороны, художественный образ направлен к жизни, в нем отображается объективная действительность, с другой стороны, он не безучастен и к материалу, в результате которого создается, в частности, к слову» [126, С.237].

Ученые в своих исследованиях доказали, что поэтико-прозаический текст в совокупности с образными выражениями, метафорами и афоризмами, фразеологическими единицами и оборотами оказывают позитивное влияние на культуру речи учащихся, постижению художественно-эстетических взглядов автора текста (произведения). Они, в конечном счете, будут «соотнесены с художественным образом именно в нем, а не в отдельных эмоционально-экспрессивных средствах языка, находят своё выражение, поддерживает глубже и вернее изучить смысл и значение слова, те дополнительные смысловые оттенки, которые оно приобретает в художественном контексте» [132, С.238], а также труд над образом литературного слова в таджикских школах, что, несомненно, содействует формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

Очень важно и значимо принять во внимание тот факт, что при формирующем обучении, использование словесного приёма в усвоении текстов из художественных произведений при изучении русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения, подвергает анализу не только языковые особенности, но и неязыковые разряды, содействующие овладению идеей писателя постижения мира и

людей, контролирует познание и внимание обучающихся, необходимость формулировать свои мысли, чувства, желания по отношению какому-либо персонажу или эпизоду, личное мнение по поводу разрешения того или иного высоконравственного проблемного вопроса.

Как объект методологии, текст является основным обучающим ресурсом русскому языку, содействуя в свою очередь формированию коммуникативной компетенции школьников общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. Рассмотрение и анализ текста как продукта речевой деятельности, совершается в ходе речевого обучения. Собственно текст рассматривается с позиции формы общения (монологическая или диалогическая), его композиции, приёма преподношения смыслового содержания текста (описание, повествование, рассуждение), ситуации и условия действия, а также сферы или круга коммуникации. Наряду со всем перечисленным, собственно текст является «цельным и связным знаковым образованием, реальной коммуникативной единицей речевого общения способная выразить мысли, чувства и волеизъявление говорящего» [119, С.212; 99, 88]. Подобная ценностная задача текста с учетом наличия в его структуре и содержании стилистических приёмов и эмоциональных окрасок делают его архиважным в построении коммуникативной линии деятельности. Тексту велено «в изучении деятельности общения занимать центральное место» [58, С.165].

В современных условиях поликультурного образования в Республике Таджикистан изучение русского языка в лингвокультурном аспекте не может представляться без работы над текстовым материалом. Каждый текст, как обычно, сопровождается его социокультурной ценностью, в нем преобладают все стилевые окраски речи с учетом основной темы, подтемы, субподтемы. Именно на фоне их происходит ознакомление учащихся с центральными событиями, важными эпизодами, прецедентными именами, историческими личностями, героями и пр.

Как видно, текст играет важную роль в процессе обучения русскому языку учащихся-таджиков и осуществляет такие значимые действия:

а) текст - служит способом получения или первоисточником новых сведений;

б) текст является эффективным способом ознакомления учащихся со всеми важными компонентами речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо);

в) выступает как основной предмет комплексного задания, которое способствует непосредственно в разностороннем изучении единиц русского языка.

В своей монографии М.Д.Ходжаева отмечает: «Языковое оформление речевого действия, организованное на основе учебного текста, не вызывает напряжения у школьников, и отработка грамматических форм и конструкций происходит более успешно. На всех этапах изучения русского языка текст, являясь ведущей единицей обучения, обеспечивает тематическое единство урока, формирует интерес школьников к учебной коммуникации на русском языке, способствует становлению коммуникативных навыков» [161, С.101-102].

Таким образом, нами были изучены проблемы, касающиеся методологии обучения, которые привели нас собственно к указанным научно-теоретическим суждениям, обладающим продуктивным и пояснительным значением для установления непосредственно сути и системы обучения неродному языку в настоящий период.

Итак, формирование коммуникативной компетенции учащихся эффективно обеспечивается только на интеграционных уроках по русскому языку (русский язык и литература) и при этом, если важнейшим компонентом уроков является текст.

2.2. Принципы и критерии отбора учебного текста в целях формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения

Общеизвестно, что процесс изучения русского языка как неродного учащимися–носителями родного (таджикского) языка немислима без качественной учебной программы и не менее качественных учебников, построенных по коммуникативному принципу, и реализующие компетентностный подход в обучении.

Известно и то, что учебник является главным средством осуществления процесса обучения. Он выступает важным инструментом для осуществления задач, поставленных перед обучением русскому языку в условиях поликультурного и многоязычного образования. Таким образом, к учебнику предъявляются ряд основательных требований, во-первых, при помощи учебника по русскому языку должно осуществиться совокупное, взаимосвязанное обучение языковым средствам и речевому функционированию, во-вторых, сформировать не только лингвистическую, но и коммуникативную компетенции учащихся школ с таджикским языком обучения.

Известно, что на системный принцип обучения базируется научная и методическая теория образовательного процесса. Под принципами обучения, в педагогической науке, подразумевают первичные правила, требования, инструкции, выполнение которых снабжает достижение нужной степени результативности обучения. Ими, в первую очередь, являются:

- правильный отбор учебного материала;
- порядок расположения учебного материала;
- порядок внедрения учебного материала;
- правильный порядок организации усвоения учебного материала;
- правильная организация контроля учебного материала и др.

Использование при обучении русскому языку текстов с разной стилистической характеристикой даёт широкую возможность вырабатывать у учеников языковую интуицию, которая предоставляет сведения о многоплановой организации текстового материала и языковых приёмов ее выявления. Тем не менее, нужно отметить, что во время отбора текстов предпочтение отдается художественным, научно-популярным текстам.

В учебниках при отборе текстов учитывается критерий информационной насыщенности. Тексты, содержащие страноведческую и культурную информацию, вызывают познавательный интерес у учащихся. «Подбирая тексты для анализа языковых фактов, необходимо помнить, что главное в них, наряду с формой, – информативность, мысль, ценная для адресата. В связи с этим, чем больше на уроках будет представлено страноведческих сведений, чем ярче они будут для восприятия, чем существеннее для нашей культуры» [167, С.9]. Реализация данного критерия показывает, какие функции выполняют языковые единицы в тексте с учетом его коммуникативной целесообразности. Характер и последовательность заданий, предлагаемых при работе с текстом, способствуют формированию коммуникативной способности учащихся. Следует отметить, что присутствие методически обоснованной последовательности в системе языковых и речевых заданий, которые формируют и развивают речевые умения школьников согласно с этапами овладения, требованиями жанра и стиля речи также имеют огромное когнитивное значение.

Отбор и организация учебного материала предусматривался нами с учетом следующих критериев:

- доступность и понятность текстов для учащихся школ с таджикским языком обучения с позиции содержания и языковых трудностей;
- разнообразие тематики текстов;
- вариативность стилистики;
- насыщенность информацией.

Несомненно, что воззрения определяют содержание, способы и приёмы или принципы обучения неродному языку. Такая система формирования коммуникативной деятельности обучающихся предусматривает следующее:

1. **Общедидактические** принципы - предусматривают системный подход, научное изложение, доходчивость и воспитательный характер обучения;
2. **Специфические** принципы - предусматривают коммуникативный характер обучения, обязательный учет родного языка учащихся, комплексность изучения языковых единиц, осуществление функционального подхода.

Мы приходим к выводу, что системное изучение учебного материала определяет формирование знаний, умений и навыков обучающихся в установленной очерёдности: обоснованная подчиненность и взаимосвязь каждого составляющего программного материала, последующее основывается на предшествующее и готовит обучающегося к изучению следующей темы. Данный дидактический подход предусматривает правильное и требовательное следование и упорядоченность учебных тем, последовательность и связность, точный и гибкий подход к процессу обучения.

Самым значительным и существенным фактором, который гарантирует успешное исполнение данного принципа обучения, есть вступление межпредметных взаимоотношений в процессе обучения, согласованность и реализация требований учителей различных дисциплин к обучающимся, соблюдение последовательности в постижении и овладении как тем, так и учебных предметов, последовательность обучения по классам.

Последовательное отношение между учебной и контрольной деятельностью внутри обучающего процесса, между усвоением теории и его применения в практической деятельности отвечает требованиям **принципа системности**.

Научная основа, точное воспроизведение настоящей реальности, которое соотносится с научной сферой познания, рассчитывающее на

качественные изменения и развития обучения, отвечает требованиям **принципа научности**. Данный принцип сосредоточивает внимание на выработку и развитие у школьников научного воззрения, а также на научное, последовательное и обоснованное мышление. Реализация научного принципа направляет обучающихся замечать изучаемые явления, зафиксировать и анализировать полученные результаты наблюдений, обосновать свою позицию, а также целесообразно использовать научные источники. Осуществление научного принципа зависит от владения учащимися компонентами научной организации учебных занятий.

Предельно допустимая степень сложности обучения предусматривается **принципом доступности**. Одновременно такой принцип обучения предусматривает тождество содержаний, форм и методов обучения с настоящим потенциалом обучающихся.

Воспитывающий принцип обучения охватывает такие стороны учебной деятельности:

- воспитывать морально-этические, нравственные показатели школьника при работе с учебными текстами;
- контролировать всем ходом воспитания эмоций, желаний, волнений, впечатлений, возникающие в процессе учебной деятельности;
- воспитание мыслительных умений и навыков обучающихся.

Воспитывающий принцип обучения обязывает учителя:

- обладать точными сведениями о ходе воспитания и развития воззрений, принципов, позиций школьника и организовывать на всех уроках обсуждение или дискуссию о целостном представлении мира с целью потребности единства содержания и сущности учебной деятельности с настоящей действительностью окружающую ученика, его нравом, действиями, ценностями, заинтересованностью, стремлением, желанием, способностями, чтобы ученик не ограничивался, а выходил из-за рамок школьного учебника и стен образовательного учреждения;

- осознать немаловажную и существенную задачу и заслугу любого урока в развитии нравственной, духовной, трудовой, познавательно-ценностной характеристики учащегося;
- мастерство управления с возникшими и проявившимися чувствами ученика в ходе учебной деятельности;
- содействовать раскрытию умений учащихся и создавать соответствующие условия для их формирования.

Основное и существенное назначение обучения русскому языку определяется *принципом коммуникативности*, который заключается в развитии способностей и знаний осуществлять коммуникацию в специфических областях и разных условиях общения. В школах с таджикским языком преподавания реализация коммуникативных умений и навыков предусматривает формирование и развитие всех видов речевой деятельности. В методологии отличают следующие виды речевой деятельности: продуктивные и рецептивные; выделяют такие виды речи: устные и письменные. В продуктивную форму речи входят: говорение (монологическая и диалогическая речь) и письмо. К рецептивной форме речи относятся: чтение и аудирование. Обозначим, что определение их ориентации зависит от особенностей и уровня знания русской речи. Итак, иметь навыки обдуманной, обоснованной и плодотворной речи обеспечивает ученика потенциалом правильно и точно сформулировать мысли, а владение рецептивным видом речи позволяет не только слуховое, но и зрительное постижение речи на русском языке.

Учебные темы, обеспечивающие развитие речевой деятельности ученика, коммуникативные ситуации, а также связность текстов, составляют учебный процесс соответственно коммуникативной системе. В единстве организовывается основа, формирующая знания и способности коммуникации на русском языке, а также осознанное и сознательное усвоение структуры нужных языковых знаний. В соответствии с данной концепцией, вся структурная деятельность должна чувствовать потребность

к коммуникации. Учитель обязан буквально каждый раз во время урока, обеспечивать необходимую ситуацию для общения и обучать их коммуникации.

Коммуникативный принцип реализуется через решение проблем, несущий речевой характер, и рассчитывает на предприимчивое включение ученика в речевую деятельность на русском языке. Упражнения, несущие коммуникативно-речевой характер, преподносятся ученикам в виде заданий к приведенным текстам, содержащее внутри достаточное количество коммуникативно-речевых и ситуационных вопросов, спрашивающих от обучающихся произведения правильных речевых формулировок. К примеру, такое задание «Проверь себя»: смогли бы вы принять участие в речевом общении в таких ситуациях (приводят задания в виде описания коммуникативно-речевой обстановки); создайте речевые ситуации, с использованием пословиц и фразеологизмов; поразмышляйте и выразите личное мнение по теме (приводится определённая тема) и т. д. При рассмотрении определённо приведенных текстов, с применением приведенных задач, обучающиеся готовятся к русскому словесному общению.

Принцип учета родного языка предусматривает сосредоточенность внимания на такие признаки русского языка, которых нет или располагают явным отличием с таджикским языком, т.е. здесь очень важно учитывать фонетические и грамматические языковые свойства. «Соответственно этому принципу учителю нужно учесть грамматическую систему таджикского языка в практике преподавания русского, так как в противном случае учащиеся будут проводить межъязыковые аналогии самостоятельно» [138].

В процессе усвоения русского языка, главным образом, нужно принимать во внимание родной язык ученика. Данное определяется взаимодействием в сознании учащихся систем таджикского и русского языков. Значение и суть учета родного (таджикского) языка при преподавании неродного (русского) языка состоит в предостережении

интерференции и основу на транспозицию. Реализация этого принципа совершается при выполнении упражнений, которые предусматривают перевод некоторых слов и предложений с одного языка на другой для снятия словарных препятствий при интерпретации и постижении содержания приведенных текстов.

Отчетливое выражение принципа интеграции наблюдается в связном усвоении всех ступеней языковых единиц на синтаксической базе. Данный принцип во время учебного процесса может быть реализован на основе текстовой работы и использования текста как дидактического средства, где в совокупности представлен лексико-грамматический материал. Представленное допускает, что во взаимосвязи, можно будет проанализировать их деятельность в речи. Опираясь на текст, опытный учитель имеет возможность для качественной презентации, закрепления и повторения учебного материала.

Текст предоставляет широкую возможность рациональной организации комплекса работ по формированию как лингвистических, так и коммуникативных способностей учащихся в ходе уроков по русскому языку. В частности, проводится работа по выработке артикуляционных умений и навыков (произношение звуков в слове); обогащению словарно-фразеологического запаса; составлением словосочетаний и предложений с новыми и ранее усвоенными словами; упражнения по развитию орфографических и пунктуационных умений и навыков; задания по строению связного текста.

Текст, как подтвердило настоящее исследование, превращается в огромный арсенал и фундамент интеграции всех компонентов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Особое значение приобретает правильно подобранная система упражнений и заданий по тексту с учетом активирования перечисленных выше компонентов речевой деятельности. Правильно составленная система, принцип работы с текстом, приемы и средства речевому обучению сосредоточены на формирование

коммуникативной компетенции учащихся, на предупреждение и устранения характерных для обучающихся школ с таджикским языком преподавания текстовых ошибок.

2.3. Экспериментальное подтверждение эффективности модели по формированию коммуникативной компетенции учащихся на основе текста в условиях интегрированного обучения русскому языку в общеобразовательном учреждении с таджикским языком преподавания на экспериментальной основе

Для того, чтобы установить состояние и степень изучения русского языка на коммуникативной основе средствами текстового материала, мы провели констатирующий эксперимент в ряде средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения в 2016-2017 учебном году. Это Лицей №46 при Таджикском государственном университете права, бизнеса и политики, средние общеобразовательные учреждения №14, №28 города Худжанда, №16 Бободжон Гафуровского района.

В общем, в констатирующем эксперименте участвовало более 360 учащихся 7-9 классов школ с таджикским языком обучения.

Констатирующий эксперимент имел следующие цели:

- 1) определить уровень сформированности коммуникативных способностей рецепции и продукции текста;
- 2) установить степень подчиненности формирования и развития коммуникативных умений учащихся непосредственно от системы работы с учебным текстом.

Согласно вышеназванным целям были установлены такие задачи:

- разработка заданий к выбранным текстам из учебников, которые соответствуют коммуникативным потребностям учащихся 7-9 классов;
- выявить умения, которые обнаруживают непосредственно уровень восприятия и понимания изучаемого текста учащимися 7-9 классов;

➤ разработка критерии оценок, определяющие степень владения коммуникативными умениями учащихся 7-9 классов в общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения.

В ходе эксперимента мы использовали предложенные в учебниках тексты и задания в целях ознакомления с языковыми и речевыми способностями учащихся-таджиков, выяснения степени сформированности умений и навыков по пониманию и воспроизведению текста. В этих целях нами была использована шкала, состоящая из трёх ступеней:

1. Учащиеся справились с заданием.
2. Учащиеся частично справились с заданием.
3. Учащиеся не справились с заданием.

В процессе отбора текстов из учебников по русскому языку для средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения нами учитывались не только дидактико-методические требования к жанру дискурса, тематическая направленность, язык текстов, структура, содержание, но и требования коммуникативной полноты. Говоря по-другому, тексты должны охватить большей частью компоненты, которые служат для раскрытия коммуникативных умений школьников. Подбор текстов происходил в соответствии с такими требованиями:

- касательно интересов учащихся учитывать разнообразность тематики текстов;
- выбрать тексты содержание, которых имеют все более усложняющий лингвистический материал.

Во время организации учебного материала и отбора текстов принимались во внимание такие критерии:

- 1) доступность, понятность содержания и языковых трудностей;
- 2) разнообразие тематики;
- 3) стилистическое разнообразие;
- 5) насыщенность информации.

Следует также отметить, что расширение материала чтения предполагает довольно совершенный учёт межкультурного аспекта при отборе текста, главным образом в плане межкультурной информативности [11, С.124].

I. Степень сформированности коммуникативной компетенции учащихся-таджиков на уровне восприятия и воспроизведения текста на русском языке

Работа с текстом проводилась в три этапа, с целью выявления степени владения коммуникативными умениями рецепции учащихся, способствующие целенаправленному воздействию по извлечению смысловой информации.

Первый этап охватывает представление и ориентацию в новом лексико-грамматическом материале текста. Второй этап выполняет целеустремленную подготовку для реализации автоматизации собственно рецептивных задач для понимания и освоения предоставленного лексико-грамматического материала. На третьем этапе у учащихся наблюдается автоматизация умений, которые проявляются путём замены учебного чтения коммуникативным в его разных формах проявления. В итоге у учащихся сформировываются такие умения и навыки, как правильно и до конца осмыслить текст, т.е. всё содержание, включая детали, его языковую оформленность, логическую последовательность, а также смысловую структуру текста.

Нами велось наблюдение за осуществлением выполнения поставленных перед учащимися заданий, которые даны в учебнике по русскому языку. Процесс протекал таким образом:

- предтекстовые задания, их суть заключается в устранении грамматических и лексических трудностей;
- притекстовые задания, осуществляют работу над стилистикой и языком текста, устраняют языковые трудности текста;

- послетекстовые задания, т.е. постижение главной мысли сообщения сделанного в тексте, суметь связать приведённые факты и дать оценку прочитанному тексту.

Нами велось наблюдение за всем ходом исполнения поставленных задач: за последовательностью их выполнения, усвоенным объемом языковых средств и их применением в формулировке своих мыслей, выражение личного отношения к прочитанному тексту.

К примеру, в процессе констатирующего эксперимента в 7-ых классах средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения (№№№ 46, 14, 28 г Худжанда, №16 Б.Гафуровского района Согдийской области) были отобраны такие тексты: отрывок из рассказа А.Приставкина «Буква «К» (упражнение 62 [48, С.32-33]); «В мире слов» (упражнение 125 [48, С.60]); «Плохо» (упражнение 126 [48, С.61]); «Памятник» (упражнение 287 [48, С.148]); «Третье место в стиле багтерфляй» (упражнение 291 [48, С.151]) и т.п.

В данном эксперименте принимали участие 133 учащихся 7 классов. Они должны были ответить на вопросы из заданий школьного учебника. Данные вопросы преследовали цель по обнаружению у учащихся способность безошибочно выявить и сформулировать тему текста, главную мысль, найти самостоятельные структурные и смысловые части, указать смысловые и логические соотнесения частей текста. Были предложены следующие задания:

1. Прочитайте внимательно и постарайтесь понять смысл текста. Дайте ответ на следующий вопрос: «Скажите, о чем идет речь в предложенном тексте»?
2. О чем можно судить по содержанию текста? Расскажите основной смысл текста.
3. Разделите текст на смысловые части.
4. Каковы логико-смысловые связи между частями текста?

Учащимся выполнение задания предлагалось в устном и письменном виде. Численность испытуемых учащихся составляло 133 человек. Результаты показаны в таблице:

Таблица №1. Уровень рецептивных умений учащихся

Задание:	Справились с заданием	Допустили ошибки	Не справились
1. Внимательно прочитайте текст и определите тему	77%	17%	6%
2. Подумайте и укажите на основную мысль прочитанного текста	64%	22%	14%
3. Подумайте и укажите на структурно-смысловые части текста	61%	30%	9%
4. Укажите, какие логико-смысловые отношения между частями текста	72%	20%	8%

Диаграмма №1. Уровень рецептивных умений учащихся



Полученные данные и результаты экспериментальной работы показали, что задание определить тему текста для большей части испытуемых (77%) не составило больших трудностей. В то же время, 17% учащихся

сформулировали тему не совсем точно, что проявилось в сужении темы, 6% учащихся совершенно не смогли выполнить задание.

Главную мысль текста смогли определить только 64% учащихся. Были неточными ответы 22% испытуемых учащихся, так как в них наблюдалось сближение темы и основной мысли, безосновательное расширение темы, замена главной идеи второстепенной, совершенно не справились с заданием 14% учащихся.

Значительную трудность составляли тексты, в которых границы абзаца не совпадали. Во время деления текста на структурно-смысловые части 30% испытуемых учащихся допустили ошибки и неточности. Не смогли справиться с заданием 9% испытуемых учащихся.

Не справились с четвертым заданием 8% испытуемых и допустили ошибки 20% испытуемых учащихся.

При помощи вопросно-ответной беседы по содержанию предложенного текста по учебнику производился проверочный контроль восприятия текстов учащимися. Проверка показала высокую степень понимания прочитанного текста, но, однако понимание и осмысление содержания текста выражается интуитивно, а не путём методических решений проблем поставленных в учебных заданиях в процессе работы с текстом. К примеру, в процессе выявления уровня осмысления прочитанного учащимися, нами был использован текст «С кем дружить?» и предложенные задания (упражнение 325) в учебнике[48, С.166]:

1. Прочитайте текст.
2. Как Аня оказалась в другой школе?
3. Что ей рассказала Галя?
4. Как вы понимаете слова Ани: «...Хорошо знаю, с кем мне не надо дружить»? Кого она имела в виду, то есть о ком сказала, что с ним не будет дружить?
5. Почему она решила не дружить с Галей?
6. Какой, на наш взгляд, должна быть дружба?

7. Вспомните пословицы, песни о дружбе. Если вы вспомнили высказывания о дружбе на родном языке, то переведите их на русский.
8. Расскажите о своём друге.

Не все испытуемые учащиеся смогли найти основную мысль текста при анализе: нельзя говорить плохо об окружающих, нужно уметь дружить.

При анализе текста мы пришли к очень важному выводу, который оказал значительную помощь в осуществлении обучающего эксперимента – обязательное использование дополнительных упражнений в процессе работы с текстом, которые устремлены непосредственно на постижение содержания и главной мысли текста, также определение единства содержания и языкового оформления текста.

II. Уровень владения коммуникативной компетенцией в плане воспроизведения текста

Для того чтобы выявить уровень развития продуктивных способностей у обучающихся, им были предложены ряд заданий, которые были сосредоточены на решение конкретных коммуникативных задач, направленные на избрание нужных и правильных языковых средств. Так как главной задачей при работе с текстом выступает постижение и понимание его смысла, мы определили следующие два основных показателя определяющих понимание текста:

1. Смысловая текстовая информация должна быть полностью воспринята учащимся.
2. Содержание текста должна быть постигнута как единая коммуникативная единица.

Принимая во внимание все вышеперечисленные предпосылки, были составлены задания для выявления степени сформированности продуктивных умений учащихся. Задания были таковы:

1. Дать оценку прочитанному тексту.
2. Охарактеризовать героев, принимая во внимание их речь и поступки.
3. Анализ языковых средств.

4. Сгруппировать популярные из содержания текста факты в совершенно новой системе взаимоотношений.

Результаты выполненных заданий показаны в таблице:

Таблица №2. Уровень продуктивных умений учащихся

Задания	Сформированность умений учащихся		
	Справились с заданием	Допустили ошибки	Не справились
I. По раскрытию смысловой целостности текста:			
1. Выразить своё отношение соответственно теме текста	51%	35%	14%
2. Правильно применить языковые средства, содействующих созданию целостного текста	38%	41%	21%
II. По определению структурной целостности текста:			
1. Умение правильно раскрыть главную и второстепенную информацию в тексте.	43%	38%	19%
2. Соответствие структуры текста избранному коммуникативному типу речи	45%	41%	14%
III. По установлению коммуникативной целостности			
1. Корректное соотнесение высказывания с основной мыслью	35%	47%	18%
2. Адекватность соотнесенности развития темы с коммуникативной ситуацией	36%	39%	25%
3. Адекватность соотнесенности языковых средств с создавшейся коммуникативной ситуацией	35%	41%	24%



По показаниям таблицы понятно, что выполнение заданий, которые раскрывают смысловую целостность текста, для большего количества испытуемых не составляло затруднений. В общем 86% испытуемых с немногими пропусками смогли выразить свое отношение к прочитанному. С заданием не смогли справиться 14% испытуемых. Многие учащиеся во время отбора адекватных средств для выражения своих мыслей справились с заданием частично, что составило 41% испытуемых. Это подтверждает недостаточную сформированность умения учащихся постигать смысловое единство текста. Высказывания учащихся школ с таджикским языком обучения сопровождалось большим количеством пауз, что приводило к замедлению темпа их речи. Собственно нарушения со стороны учащихся смыслового единства текста проявлялось в неправильном применении языковых средств, в свою очередь, определяющих смысловое единство текста. В момент выявления композиционно-логического строения текста в 38% выполненных работах испытуемых наблюдается неясное определение основных и дополнительных сведений, а в 19% работ не наблюдается и вовсе. В 45% работ учащимися структура текста была указана правильно, 41% испытуемых учащихся допустили ошибки, это означает, что данное

умение ещё не нашло своё формирование у 14% учащихся. Собственно языковые средства, которые содействуют образованию структурного единства текста, отвечают текстовым нормам в 56% работ, в других работах допущены отклонения от языковых норм.

Для выявления коммуникативного единства текста большую трудность учащимся предоставило применение языковых средств согласно с коммуникативными условиями, т.е. языковые средства нашли свой выбор согласно с коммуникативной ситуацией в 35% работ, в 41% языковые средства были применены неверно по отношению к коммуникативной ситуации. Система структурного и семантического вырабатывания темы в высказываниях обучающихся соотносимо с коммуникативной ситуацией только в 36% работ учащихся, а с авторским замыслом - в 35% выполненных работ.

Итак, итоги проведенной работы представляют, что в большинстве случаев высказывания учащихся не заключают в себе авторского замысла, не должным образом отвечают коммуникативной ситуации и имеют при себе текстовые ошибки, т.е. не представляют собой коммуникативно правильный составленный текст. Представленные результаты указывают на нехватку коммуникативных умений школьников общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения, которые, в свою очередь, определяют формирование коммуникативно правильного речевого поведения.

В процессе констатирующего эксперимента были обнаружены текстовые ошибки, которые дают возможность обозначить главные аспекты предстоящей работы по совершенствованию коммуникативных умений, связанных с коммуникативно безошибочно составленными текстами в ходе экспериментального обучения.

Большую важность представляет выявление причины текстовых ошибок, которые были обнаружены в процессе констатирующего эксперимента. Это необходимо для организации построения методики развития коммуникативных умений.

Несформированность определенных текстовых умений, а также неимение достаточных текстовых знаний у обучающихся, не предоставят нам пояснений по поводу допущенных ими текстовых ошибок. Собственно потому, что данные умения у школьников сформированы на их родном, т.е. таджикском языке. Это ситуация определяет всю важность рассмотрения текстовой работы с точки зрения теории речевой деятельности.

Учащиеся школ с таджикским языком обучения встречаются с рядом трудностей во время продуцирования личного высказывания (текста), которые взаимосвязаны со спецификой порождения иноязычного высказывания.

Дадим характеристику этим трудностям:

1. Речевая деятельность учащихся школ с таджикским языком обучения, связанная с их потребностями, реализуется на родном (таджикском) языке. На уроках же русского языка обычные для учащегося подталкивающие побудительные мотивы речевой деятельности отсутствуют. Мотивами речевой деятельности могут служить только разные учебные задания на русском языке. Следовательно, учителю русского языка, перед работой над текстом, важно сначала сформировать мотив, потому что только мотив побуждает к деятельности. Психологические факторы, стимулирующие речевую деятельность обучающихся и вызывающие у них креативный настрой, требуют от ученика усердной работы над текстом.
2. Речевая деятельность учащихся на русском языке школ с таджикским языком обучения производится при недостаточном знании языковых средств и очень малом речевом опыте изучаемого языка. На это указывают итоги констатирующего эксперимента, проведенного в 2017 году в лицее №46 при ТГУПБП среди учащихся 7-9 классов. Полученные результаты констатирующего эксперимента обнаруживают, что 84% учащихся в семейном кругу и со своими друзьями имеют общение на своём родном (таджикском) языке, 75% отдают предпочтение литературе на родном языке, чаще слушают радио- и телепередачи на родном языке 59% опрошенных

учеников. В результате нехватки речевого опыта у школьников обнаруживается очень скудный словарный запас на русском языке, большинство, которых ими применяются неправильно. Из-за малого запаса языковых средств учащийся вынужден использовать в своей речи конъюнктурные элементы похожие на «Я бы хотел рассказать о ...» или «Вот и все». Они считают, что ими можно восполнить немногословность программы высказывания и неполную связность текста.

3. Для того чтобы выработать программу высказывания на неродном языке, наблюдается достаточно большое воздействие родного языка школьника. При образовании текста во внутренней речи учащегося совершается перевод содержания высказывания с родного языка на русский. Поэтому нужно сначала воспринять информацию, затем его переработать и только потом подготовить его к воспроизведению, такой процесс совершается медленно и осознанно.

С точки зрения теории речевой деятельности рассмотрение результатов проведённого нами констатирующего эксперимента даёт возможность обнаружить главные причины текстовых ошибок, совершаемые учащимися. Ими являются:

- полное отсутствие мотивов в момент речи, побуждающих ученика к речевой деятельности;
- воздействие родного языка и национальной культуры на речевую деятельность ученика;
- отсутствие или нехватка речевого опыта учащимся на русском языке.

Данные выводы дают нам возможность прояснить собственно содержание и структуру, проводимой экспериментальной методики обучения русскому языку.

Этапы работы с учебным текстом.

Главная цель процесса работы с текстом - формирование коммуникативной компетенции учащихся-таджиков по русскому языку,

который содержит смысловой и языковой анализ текста. Экспериментальное обучение в себе содержит такие компоненты:

1. изучить языковые средства, использованные в тексте;
2. извлечь информацию из текста;
3. составить на основе полученной информации собственные тексты.

Работа с текстом во время опытно-обучающего эксперимента согласно содержанию проходила в два этапа:

1. Принять и воспринять слуховую информацию;
2. Подготовить и выдать новую информацию.

На первом этапе проводилась работа с текстом-образцом, в которой предусматривались следующие задания:

- а) извлечь информацию из текста;
- б) усвоить содержание и главную мысль;
- в) усвоить использованные в тексте языковые средства.

Задания были направлены на смысловое и языковое обрабатывание текста.

Второй этап предусматривал процесс составления личного продукта речи на основе языкового материала рассмотренного и отработанного текста:

- а) организация подталкивающих учебно-речевых ситуаций для обучающихся, способствующих к речевым поступкам;
- б) поставленные задачи, имеющие коммуникативный характер, осуществление которых содействует учащемуся подготовиться к воспроизведению новых текстов.

Очень важно отметить, что работа по отношению учебного текста возникала со слухового понимания и постижения предоставленного текста и заканчивалась воспроизведением другого нового текста. Внедрение и проведение нами разработанной системы заданий к тексту была предложена между данными двумя этапами работы к тексту.

Система заданий к тексту.

Нами было отмечено два вида заданий, согласно задачам, предусмотренными каждым этапом работы с текстом:

1. Задания, направленные на изучение содержания предоставленного (готового) текста с учётом языкового материала.
2. Задания, предусматривающие подготовку и формирование собственного текста учащимися.

Начальный вид заданий является репродуктивным. По своему объёму обычно небольшие тексты, обладают разнообразным подходом к выполнению поставленных разных степеней сложности задач.

Второй вид заданий является продуктивным. Эти задания сравнительно с первым имеют менее разнообразный подход, но являются более сложными по характеру выполнения. Преследуемой целью данных заданий является активизация изученного в процессе обучения языкового материала и формирование автоматизированных речевых умений и навыков.

В связи с тем, что учащимся на протяжении всего экспериментального процесса необходимо быть в обстановке речевой деятельности, в ходе обучения (экспериментального) задания, которые рекомендовались к тексту, были предложены учащимся в соответствующем методическом порядке: сначала до восприятия и постижения данного текста, при рассмотрении текста и после его изучения.

К примеру, ученикам в процессе работы с текстом были предложены задания трёх видов:

1. предтекстовые задания; 2. притекстовые задания; 3. послетекстовые задания.

Предтекстовые задания – главная цель заключалась в снятии трудностей, носящий лексический характер, для упрощения восприятия содержания текста.

В предтекстовое задание входило: определение лексических значений новых слов, незнание, которых привело бы к неправильному пониманию

всего содержания текста; ряд вопросов, касающиеся текстовых проблем, ответы на которые учащиеся получали только после ознакомления с текстом.

Притекстовые задания - ознакомление учащихся с текстом обусловленной тематики, где действует языковой материал, имеющий большое значение для развития связной и последовательной речи учащихся. Далее были предложены комплекс заданий, ориентированные на изъятие сведений из текста, постижения его сути и содержания, а также на устранение языковых сложностей и овладение средствами языка, которые использованы в тексте.

Согласно поставленным целям, притекстовые задания нами были укомплектованы в три группы и имели следующую направленность:

- 1) максимально извлечь основные сведения из текста;
- 2) умение произвести смысловую переработку текста;
- 3) овладение и фиксация текстового материала, несущий языковой характер.

Задания, относящиеся к первой группе, охватывали:

- текстовое чтение и слушание – знакомство с текстом;
- вопросно-ответная беседа по текстовому содержанию;
- самостоятельное составление вопросов по тексту;
- текстовое деление – определение ССЦ (сложное синтаксическое целое) и утверждение микротем;
- самостоятельное составление плана к предложенному тексту;
- пересказать текстовое содержание в различных его видах: подробный, близкий к тексту, выборочный, краткий, творческий по частям, подробно, сжато;
- сформулировать диалог по текстовому содержанию и т.п.

Задания, относящиеся ко второй группе, рассчитывали:

- определить тему текста через его название, т.е. заголовок текста помогает выявить тему;
- умение аргументировать название/заголовок текста, т.е. обосновать подходит ли заголовок текста его содержанию, воспроизводит тему текста

или нет, подыскать более подходящий заголовок среди нескольких предложенных вариантов;

- обозначить главную мысль текста, указать предложения, где отражена главная мысль, сформулировать и изложить главную мысль текста;
- выразить личное мнение по выдвинутой в тексте проблеме;
- проанализировать и высказать своё мнение об определенном происшествии, событии, действии или каком-либо героическом образе;
- определить смысловое отношение между частями текста;
- преобразовать или трансформировать содержание текста, т.е. вставить новый эпизод в содержание текста или продолжить текст.

Приняв во внимание, объем, композицию, жанр, стиль, тип, уровень сложности содержания текста, задания второй группы были выполнены избирательно.

Задания, относящиеся к третьей группе, содержали:

- орфоэпические задания, т.е. отработка слов с трудными по произношению звуками, точное определение места ударения в слове, интонационно правильное чтение предложений, верное определение логического ударения в предложении;
- задания несущие лексический характер включают такие упражнения, как подобрать к указанным словам синонимы и антонимы; найти однокоренные слова; перевести на родной (таджикский) язык слова, их сочетания и предложения;
- грамматические задания, охватывают грамматический разбор слов, словосочетаний и предложений, также по предложенной схеме составить словосочетания и предложения; выполнять задания, несущие трансформационный характер;
- выполнение заданий с орфографическими и пунктуационными требованиями.

Задания, несущие творческий характер, приведенные по окончании текста (послетекстовые задания): основной целью таких заданий является

произведение нового речевого продукта, воспроизведение новой информации на основе ранее изученных языковых средств. Создание личного речевого высказывания исполнялась на базе данного текста-образца. Полученное на его основе сообщение, стало причиной порождения нового высказывания. Изученные языковые средства применялись как базовый материал для создания новых единиц речи, умения и навыки, усвоенные и полученные в ходе решения притекстовых заданий, дали возможность для формирования логически правильной связной речи.

Экспериментальное обучение проводилось на основе выполнения таких послетекстовых заданий:

- составить текст на основе приведенного образца;
- на основе содержания начального текста произвести рассуждение;
- организовать обстановку активного общения, определить мотив речевой деятельности в ней говорящих;
- установить содержание высказывания согласно с коммуникативной ситуацией и мотивами речи; создать свой текст; составить план речевого высказывания; отбор языковых ресурсов для произведения запланированного содержания.

Система заданий, которая была рекомендована к тексту, применялась регулярно на всех интегрированных уроках русского языка в виде подытоживания и закрепления усвоенного грамматического материала и интенсивной работы над речевыми навыками и умениями учащихся 7-9 классов школ с таджикским языком обучения.

Представим примеры осуществления экспериментальной системы формирования коммуникативной компетенции учащихся при работе с текстом на конкретных уроках русского языка.

7 класс

Коммуникативная тема: Чтение стихотворения Александра Сергеевича Пушкина «Зимняя дорога» [48, С.93].

Вместе со стихотворением «Зимняя дорога» можно предложить учащимся дополнительно изучение и других стихотворений великого поэта, например, «Зимнее утро», которое не меньше передает читателю прекрасную картину русской зимы.

Перед чтением стихотворения можно сделать небольшое вступление о безмерной любви великого писателя к родной природе.

Неизменный заряд бодрости получал великий поэт Александр Сергеевич Пушкин от родной природы. Березовые рощи, зеленые поля, темные еловые леса не только несли утешение, но и рождали творческие силы. Самые обыкновенные картины превращались под пером поэта в прекрасные образы.

Представьте, вы подходите к окну. И что вы там видите? Как выглядит снег, соседние дома, что видно вдали? Как выглядят дороги зимой? Какие мысли и чувства, какое настроение пробуждает у вас картина зимы? Какие слова нужно подобрать, чтобы выразить свои чувства? Сможете ли вы описать и передать своими словами, увиденные картины?

А вот каким образом передал в своё время свои чувства А.С. Пушкин...

Преимущественная роль отводится предтекстовым заданиям, учебным текстам, вопросно-ответным беседам, пояснениям, толкованиям, комментариям, для того чтобы включить воображение школьника, сделать его более активным и творческим, способным глубже думать, а также намеревающегося приблизить его к авторским образам, а также подготовить учащегося к дальнейшему восприятию образов в текстовом материале.

1. Поляна – равнинка, окруженная лесом или иным чем-либо, т.е. безлесая площадка;
2. Тройка – в тексте речь идёт о конях, т.е. три коня в упряжке.

Другим немаловажным компонентом учебника, предваряющим чтение литературных текстов, являются задания и упражнения, направленные на обогащение словарного запаса учащихся, а, следовательно, и на устранение трудностей языкового характера. Предлагая задания такой ориентации, мы,

безусловно, основывались на особенности ее организации, которые нашли своё употребление в методике обучения русскому языку. При составлении заданий учитывались особенности предмета русского языка, возрастные особенности учащихся и своеобразие слова как единицы языка. К таким особенностям входят следующие принципы:

- экстралингвистический – сопоставление слов с их действительностью (например, слово с предметом или его рисунком) во время пояснения лексического значения слова;
- парадигматический - анализ слова, выявление родовидовых, синонимических и антонимических отношений, а также его структурные и семантические взаимоотношения с однокоренными словами;
- синтагматический - представление слова в его сочетаемости с другими словами с целью выявления возможности образовывания синтаксической связи с другими элементами, т.е. его валентности;
- функциональный - отображение применимости слова в определенных стилях;
- контекстуальный - введение слова в контекст словосочетания, предложения, связного целого.

«Применение контекста более оправдано на уроках литературы, когда учащиеся сталкиваются с текстом художественных произведений, с устаревшей лексикой или со специальными словами» [62, с.98].

Нами было принято во внимание рекомендации методистов о том, что словарная работа должна быть организована с учетом перечисленных принципов, потому что продуктивность и эффективность работы с художественным текстом зависят от подготовленности учащегося к восприятию языка определенного художественного текста.

Способ семантизации слов играет огромную роль в усвоении новой лексики учащимися, с которыми они сталкиваются во время изучения текста, а эффективность зависит от понимания значения, в котором многозначное слово употреблено в изучаемом контексте. От правильного выбора подхода

зависит наиболее точное раскрытие значение слов, которые стимулировали бы их запоминание и ввели бы их в речевое употребление. Разумеется, что новые слова могут быть семантизированы не только средствами родного, но и прокомментированы средствами русского языка. Избирая, каким способом можно проводить семантизацию незнакомой лексики, прежде всего, мы основываемся на имеющийся словарный запас учащихся VII класса. Основываясь на него можно пояснить часть новых слов средствами русского языка: толкование значения, подбор синонимов, антонимов, посредством имеющихся у учащихся словообразовательных навыков, при помощи перечисления (родовидовые отношения).

При определении способа проведения словарной работы или семантизации незнакомых слов обязательным образом принимаются во внимание: 1) степень речевой готовности школьника; 2) причины и уровень сложности овладения словом; 3) возможность и условия применения некоторых видов семантизации новых слов, взаимно восполняющих друг друга; 4) использование имеющихся наглядных пособий и технических средств.

Итак, проведение семантизации новых слов до изучающего чтения стихотворения А.С. Пушкина «Зимняя дорога» охватывает такие задания, несущие учебный характер:

Обогащайте словарный запас.

1. Запомните значения следующих слов:

Туман - густой пар на поверхности земли;

Печальные (поляны) - здесь: грусть, тоска;

Колокольчик - ручной позвонок;

Утомительно - звенит однообразно, нерадостно;

Ямщик - человек, управляющий лошадьми;

Разгулье - радость, веселье, праздное безделье;

Тоска - мучительная грусть;

Глушь - заросшее, нежилое место –здесь: тишина

2. Поработайте над словами.

а) С данными словами составьте словосочетания по схеме: туман (какой?); тройка (какая?); колокольчик (какой?); утомительно (что делает?); разгулье (какое?); тоска (какая?)

б) Подберите синонимы к словам:

печально (человек) —...

утомительно (работа) —...

хата (друга) —...

тоска (душевная) —....

в) Применяя слова-синонимы, более подробно дополните описание дороги и опишите картину природы:

грустная поляна.....

снежная дорога.....

г) Сформулируйте устно с четырьмя словосочетаниями предложения, чтобы в итоге получился связный текст.

д) Прочтите и запомните значение данных слов (вёрсты, борзая, одне).

Объём и содержание предтекстовых заданий, предшествующих тексту определяются в зависимости от особенностей художественного текста и приведенных в нем лексических единиц. Очень важно учесть, чтобы приведенные предтекстовые задания сумели в свою очередь подготовить школьников к восприятию текста и его анализу, употребить усвоенную лексику в своей речи на уровне репродукции и продукции.

Подумайте над прочитанным.

1. Выразительно прочитайте стихотворение и попробуйте мысленно представить себе картину зимы. 2. Определите, какие строки доказывают, что действие происходит вечером? Подумайте и скажите, как соотносятся строки о луне, тумане, о печальной поляне с основным содержанием стихотворения? Как вы думаете, необходимы ли они данному произведению? Правильно ли они расположены автором или нужно было начать стихотворение с другого? Какое настроение передают описание зимней дороги? 3. Определите и

скажите, сколько частей в данном стихотворении, попробуйте озаглавить каждую его часть. 4. Какое настроение автора передаёт стихотворение? 5. Сопоставьте картину зимней дороги времен поэта и современности. 6. По вашему мнению, можно заметить авторскую передачу эмоций и чувств при описания дороги в зимнее время? 7. Скажите о своих чувствах при ознакомлении и чтении рассказа, стихотворения?

Текст «Умеете ли Вы говорить выразительно»?

Прочитайте следующее высказывание знаменитого английского драматурга Бернарда Шоу: «Есть пятьдесят способов сказать слово «да» и пятьдесят способов сказать слово «нет», а для того чтобы написать эти слова, есть только один способ»

Задание:

1. Если Вы считаете, что слова Бернарда Шоу справедливы, то есть одну и ту же фразу, одно и то же стихотворение, один и тот же текст можно произнести по-разному, наполнив их разным содержанием, что нужно делать?

2. Можно ли фразу «Дважды два – четыре» произнести по-разному, придав ей дополнительный смысл? Попробуйте произнести её.

Образец:

- радостно, для вас это большое открытие;
- с сомнением – для вас это дело сомнительное;
- с иронией, назиданием, вы отвергаете сомнение кого-то из окружающих в действительности этой истины и вы утверждаете, что это на самом деле так и есть.

Задание:

1. Почему часто в классе приходится учить стихи наизусть и особенно выразительно?

Образец ответа:

Потому что это один из способов выработать у учащихся умение говорить или выступать перед одноклассниками, учителем, окружающими.

Особенно интонационно, придавая словам, фразам какую-то особую дополнительную окраску, дополнительный оттенок звучания.

2. Почему нам нужно соблюдать интонацию каждого слова, каждой фразы, каждой паузы, особенно места ударения в слове?

Примерное объяснение ситуации:

«Возьмем стандартную фразу: «Дайте мне стакан чаю», разложим ее на составные смыслы.

Если мы делаем упор на первое слово, получается следующее:

«Что вы медлите? Я пришел усталый, измучен жаждой, дайте мне стакан чаю, а потом я вам расскажу все новости».

Упор на втором слове:

Другу дали, подруге дали, всем налили, всех спросили, про меня забыли – почему же так? Дай и мне чаю, если всем даете».

Упор на третьем слове:

«Вы знаете, что я не пью из чашки, дай мне стакан. Учтите же моё пожелание.

И, наконец, на четвертом слове:

«Чаю! Понимаете – ни молока, ни сока, ни кофе! Ничто не утоляет жажду, как прекрасный, крепкий чай!»

Учитель обращается к ученикам следующим образом: «Обратите внимание, дети, все это применительно к стакану чая. А можно говорить о многих вещах? Дайте мне эту книгу; «Вы согласны с его мнением?»; «Я выполнил эту работу?» и пр.

9 класс

Грамматическая тема: **Однородные члены предложения.**

Коммуникативная тема: **Мужской разговор** (Упражнение 73) [49, С53]

1. Предтекстовая работа

Главное место в комплексной работе принадлежит словарно-фразеологической работе, лексика разделяется по степени ее важности в понимании содержания и обогащения речи учащихся, как и в предыдущих

классах. С особым вниманием и тщательностью семантизируется активная лексика, поскольку без нее текст остается во многом непонятным. Именно эту «непонятность» учитель должен «увидеть» глазами своих учеников и освободить её от покрова неизвестности. В процессе занятия в области лингвистического внимания учащихся из активного запаса могут находиться до 10 слов и словосочетаний и в два раза больше единиц пассивного изучения. И все же из общего числа новых, т.е. незнакомых слов усваиваемого произведения или фрагмента семантизируются лексические единицы, которые являются самыми необходимыми для постижения смысла читаемого. Традиционно, что комментарий к активной лексике проводится в разных формах на всех этапах работы: в краткой вступительной беседе, в беседе с основой на иллюстрации к данному произведению, отрывку, демонстрации словарной работы, сопоставление и сравнение отрывков текстов на двух языках и т.д.

1. Ознакомьтесь с комментарием к словам и словосочетаниям:

мужской разговор – серьёзная беседа;

с пользой применить свои силы – использовать свои силы не во вред людям;

чёрная работа – работа не по специальности; тяжёлая, грубая, самая простая, где нет никакого мастерства;

беспомощный в домашних делах – не уметь ничего делать по дому, непригодность к домашнему труду;

поверка – переключка; в армии проводится утром и вечером;

ворот гимнастёрки – воротник солдатской рубашки;

шеренга – строй солдат;

вне очереди – без очереди;

казарма – дом, где живут солдаты;

не очень мудрёный – совсем не трудный, лёгкий [51].

(можно составить предложения с новыми словами и словосочетаниями)

II. Притекстовая работа

1. Задания для изучения содержания текста

В ходе работы с текстом важно соблюдать все необходимые его компоненты: чтение вслух, «про себя», «по лицам», способом диалога, выразительно, наизусть и пр.

Каждый урок по русскому языку должен быть образцом чтения предложенного или рекомендованного в учебнике текста. Чтение должно быть сознательным, выразительным, с выработкой интонационных правил чтения и говорения. Особо ценны задания, по которым можно судить качество восприятия содержательного компонента текста.

а) Прочитайте текст «Мужской разговор» (Упражнение 73) [49, С53]

Внимательно прочитайте диалог сержанта и автора. Подсказывает ли нам авторский текст, с какой интонацией мы должны передать речь каждого персонажа. Давайте сравним, тон речи сержанта и автора. Попробуем прочитать диалог по ролям.

б) Ответьте на вопросы:

- После чтения текста подумайте и определите, сколько в рассказе главных действующих лиц?

- По мнению автора, кому мы можем присвоить звание настоящего мужчины?

Проведение такой работы способствует лучше воспринять и осмыслить содержание данного текста. Учащимися лучше запоминаются персонажи, точнее главные герои, их действия и поступки, время и места событий и т.д., происходит осмысление темы текста.

в) Попробуйте пересказать текст.

На этой ступени анализа внимание обращается на степень осмысления и понимания содержания текста. Определяется степень осмысленности сюжета текста учащимися.

2. Задания по смысловой обработке текста.

а) Скажите, можно ли определить тему по заголовку текста?

- б) В чём заключается главная мысль текста? Каким образом ее доказывает автор?
- в) Установите, какой тип речи использовал автор при раскрытии главной мысли рассказа?
- г) Назовите логико-композиционные части текста и определите, в какой из них заключается главная мысль рассказа?

3.Задания по закреплению грамматического материала.

- а) Укажите в тексте однородные члены предложения. Каким членом предложения являются они?
- б) Выпишите предложения с однородными членами. Объясните, каким способом соединены однородные члены.
- в) Прочитайте с правильной интонацией предложения с однородными членами.

III. Послетекстовая работа.

1. Вспомните произведения или фильмы, где не приспособленность к труду приводила героев в отчаяние. Скажите, какие черты характера героев проявляются в этот момент?
2. Умеете ли вы делать что-нибудь по дому? Помогаете ли вы своим родителям пока они на работе? Как вы думаете, возможно ли сейчас научиться некоторым нетрудным домашним делам, когда вы ещё школьники?
4. Ваш друг не любит работать по дому, считает, что будет работать, когда станет взрослым. Скажите, какой точки зрения придерживаетесь вы? Аргументируйте свою точку зрения.
5. Составьте текст-рассуждение на тему: «Труд облагораживает человека».

Текст «Ты и твои друзья»

Школьная дружба... Замечательное испытание юной души на искренность, честность, верность, самоотверженность, терпимость. Трудно себе представить человека, который не стремился бы обрести доброго и искреннего друга. Однако редко бывает такая удача с выбором хорошего

друга. Отсюда не надо спешить. Друг выбирается не сразу, путем проб и ошибок, в процессе долгого дружеского общения. А дружба может быть очень долгая и крепкая.

Задания:

1. Дружба... Что для вас означает это слово?
2. Есть ли у тебя настоящий друг?
3. Как тебе удалось укрепить дружбу?
4. На чем основана твои отношения с другом? (симпатия, характер друга, родство, соседство, уважение взаимное, общие интересы и пр.).
5. Какие черты характера друга тебе нравятся?
6. Возникают ли у вас недоразумения?
7. Совпадают ли всегда ваши мнения? и т.п.

Послетекстовая работа.

1. Вспомните произведения или фильмы, где дружба укрепляет взаимоотношения людей. Какие черты характера друзей вы заметили в фильме?
2. Умеете ли вы поддержать дружбу с окружающими, одноклассниками, соседями, родственниками? Помогаете ли вы другу, когда этого требует ситуация?
4. Ваш друг не любит учиться, считает, что будет заниматься, когда поступит в вуз. Скажите, как вы к этому относитесь?
5. Составьте текст-рассуждение на тему: «Хороший друг – опора в жизни».

В коммуникативно-деятельностном подходе - общение является конечной целью, содержанием и средством обучения. Это правило вошло в современную лингводидактику и методику преподавания русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения. В связи с этим появляется вопрос формирования у учащегося – носителя родного языка заинтересованности и потребности в активной коммуникации на русском языке, овладение умениями и навыками полноценного общения с

соблюдением норм речевого этикета и речевого поведения. По сути, речь идет о реализации принципа коммуникативного обучения русскому языку в условиях билингвизма, которое содействует практическому овладения данным языком как средством полноценного межкультурного общения.

Такой метод работы обеспечивает:

1. Активизацию учащихся в направлении продуктивного коммуникативного поведения;
2. Систематическую организацию атмосферы диалогического общения с использованием разнообразных приёмов и способов упражнений и заданий ситуативного характера.

Практика работы опытных учителей русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения показывает, что использование на уроках рациональных форм и средств коммуникативных заданий и упражнений обеспечивают активизацию речевой деятельности учащихся – носителей родного языка на русском языке:

«... это такой набор необходимых типов и видов упражнений, которые выполняются в определенной последовательности и взаимосвязи реальных для данных условий. Речь идёт о такой системе упражнений, которая объединяет ряд подсистем, состоящих из комплексов и групп упражнений» [169, С.3, 72, 151].

Для реализации рациональных способов и приёмов обучения русскому языку как неродному в классах с родным языком преподавания целесообразно обеспечить взаимосвязь и взаимообусловленность всех компонентов речевой деятельности: «В подсистемах необходимо предусмотреть, чтобы в упражнениях были учтены принципы учета положительного влияния одних видов речевой деятельности на других. Здесь также должны быть включены упражнения, выполняемые в связи с чтением и аудированием и письменные упражнения. Главным компонентом в подсистеме заданий должны быть упражнения на аудирование,

продуцирование и воспроизведение, на говорение и письменные упражнения» [169, С. 4].

Результаты обучающего эксперимента

Опытно-обучающий эксперимент и проверка эффективности модели по формированию коммуникативной компетенции учащихся-таджиков средствами текста проводился в тех же средних общеобразовательных учреждениях, что и констатирующий эксперимент (2017-2018 учебные годы); 2. Контрольный срез (2018-2019 учебные годы).

В ходе обучающего эксперимента была поставлена задача: установления зависимости уровня развития коммуникативной компетенции учащихся - носителей таджикского языка по русскому языку от предложенной модели работы на базе текстового материала. Обучающий эксперимент состоял из комплекса заданий, направленных на обеспечение активного восприятия содержания учебного текста, его точного понимания и пересказа путем диалога, беседы и общения.

Участники опытно-обучающего эксперимента были разделены на контрольную и экспериментальную группу. В них работа проводилась в соответствии с заранее подготовленной программой с отобранными в этих целях различными вариантами коммуникативных заданий и упражнений по содержанию того или иного текстового материала.

Для проверки качества выполненных учащимися заданий и упражнений, заданных в ходе обучающего эксперимента, были применены следующие методы работы:

- наблюдение за ходом восприятия и понимания учащимися сути вопросов и заданий по тексту;
- опрос педагогического персонала относительно содержания проводимого опытно-обучающего эксперимента, качества вопросов и заданий;
- сопоставительный анализ уровня сформированности коммуникативной компетенции у учащихся в ходе работы с текстовым материалом.

Опытно-обучающий эксперимент показал эффективность предложенной модели в совокупности с коммуникативными упражнениями и заданиями по предложенным текстам, их педагогическую целесообразность с дидактическими принципами и базисными понятиями касательно эффективности контрольно-оценочной проверки.

Для объективности проверки экспериментального обучения был проведен контрольный срез. Он был проведён на втором этапе эксперимента и охватывал следующие цели и задачи:

1. установить качество и степень (активный/пассивный) усвоения школьниками из числа учащихся-таджиков умениями и навыками по работе с текстовым материалом;
2. выявить уровень восприятия и воспроизведения учащимися содержания предложенного текстового материала.

Таблица №3. Уровень развития рецептивных умений учащихся

Задание	Развитие рецептивных умений учащихся	
	Экспериментальная группа	Контрольная Группа
1. Внимательно прочитайте текст и определите тему	96%	81%
2. Подумайте и укажите на основную мысль прочитанного текста	82%	58%
3. Подумайте и укажите на структурно-смысловые части текста	74%	59%
4. Укажите, какие логико-смысловые отношения между частями текста	86%	79%

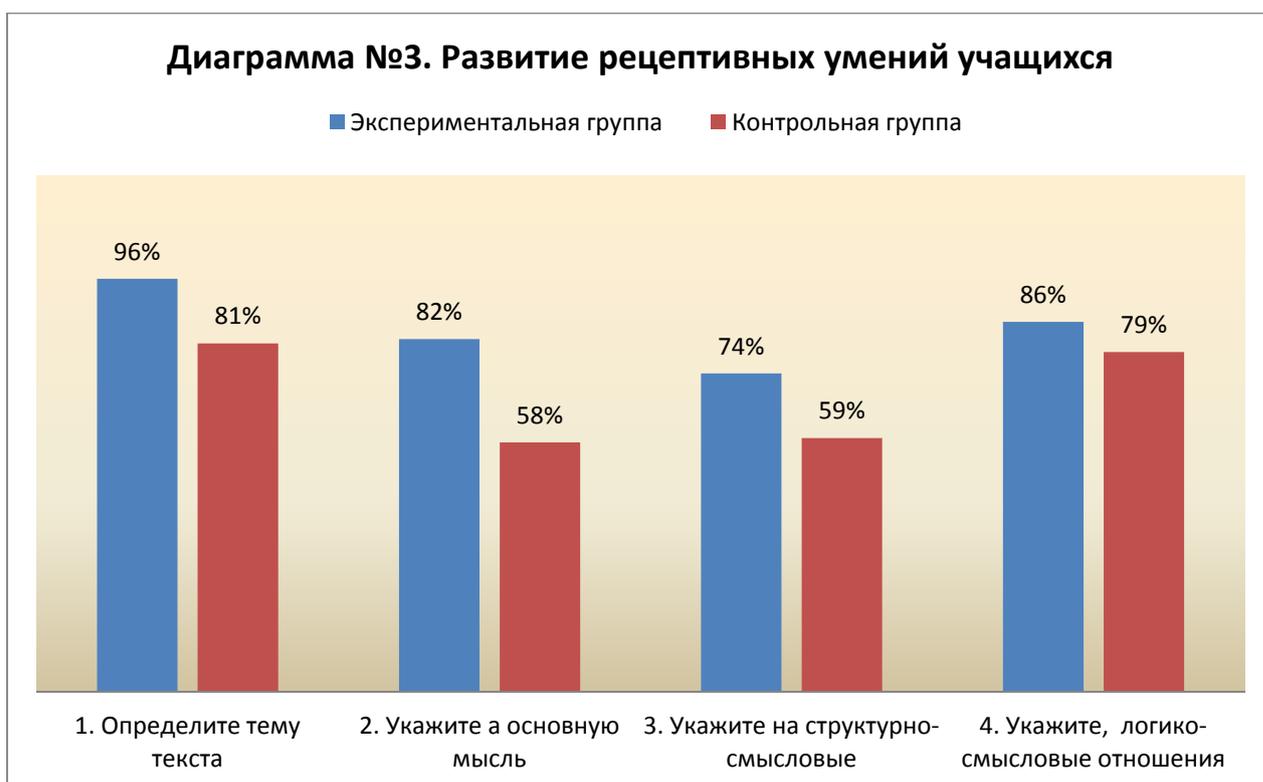


Таблица № 4.

Реализуемые характеристики текста	Развитие коммуникативных умений учащихся	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа

I. Задания по раскрытию смысловой целостности текста:

1. Выразите своё отношение соответственно теме текста

а) справились	71%	53%
б) частично справились	14%	26%
в) не справились	15%	21%

Диаграмма № 4. Задания по раскрытию смысловой целостности текста

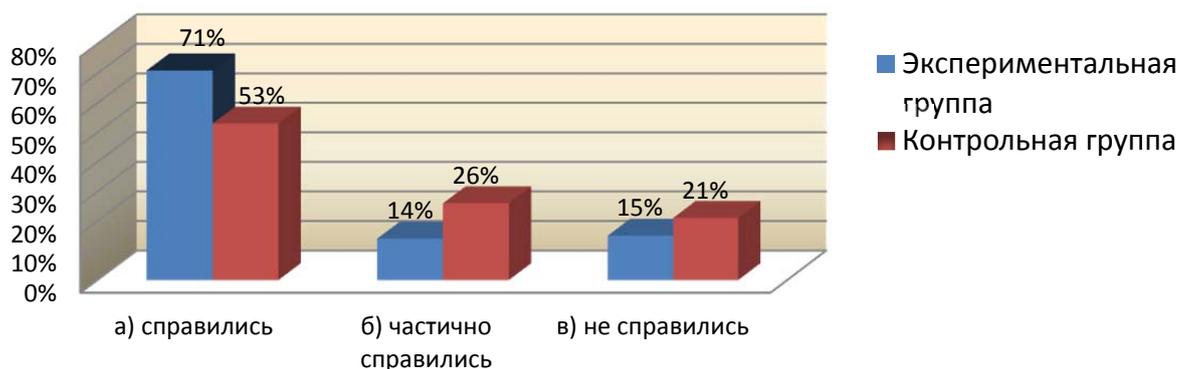


Таблица № 4.1. Уровень раскрытия темы текста

а) справились	58%	45%
б) частично справились	30%	39%
в) не справились	12%	16%

Диаграмма № 4.1. Уровень раскрытия темы текста

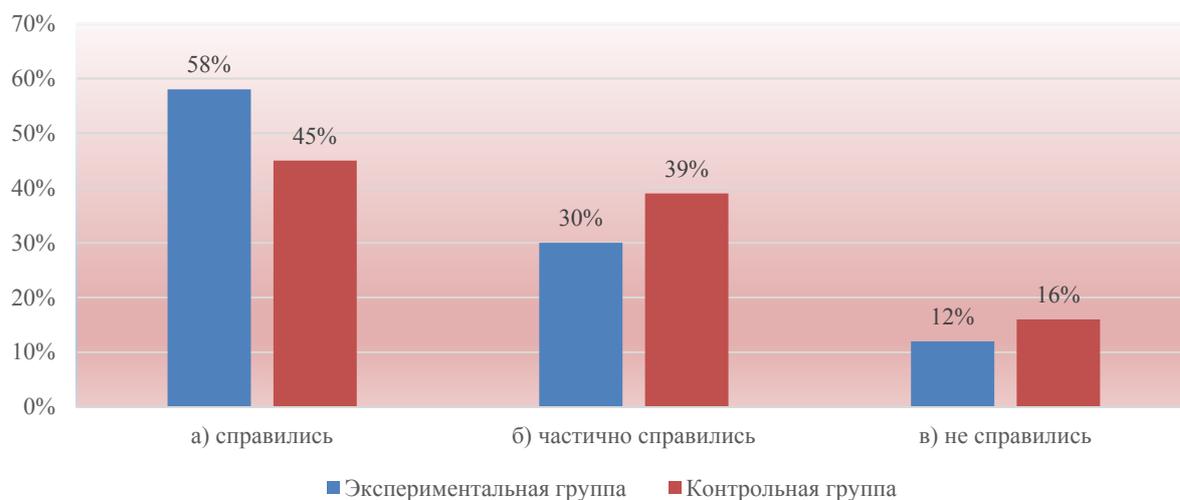


Таблица № 4.2. Правильное применение языковых средств, содействующих созданию целостного текста

а) Справились	54%	44%
б) Несправились	46%	56%

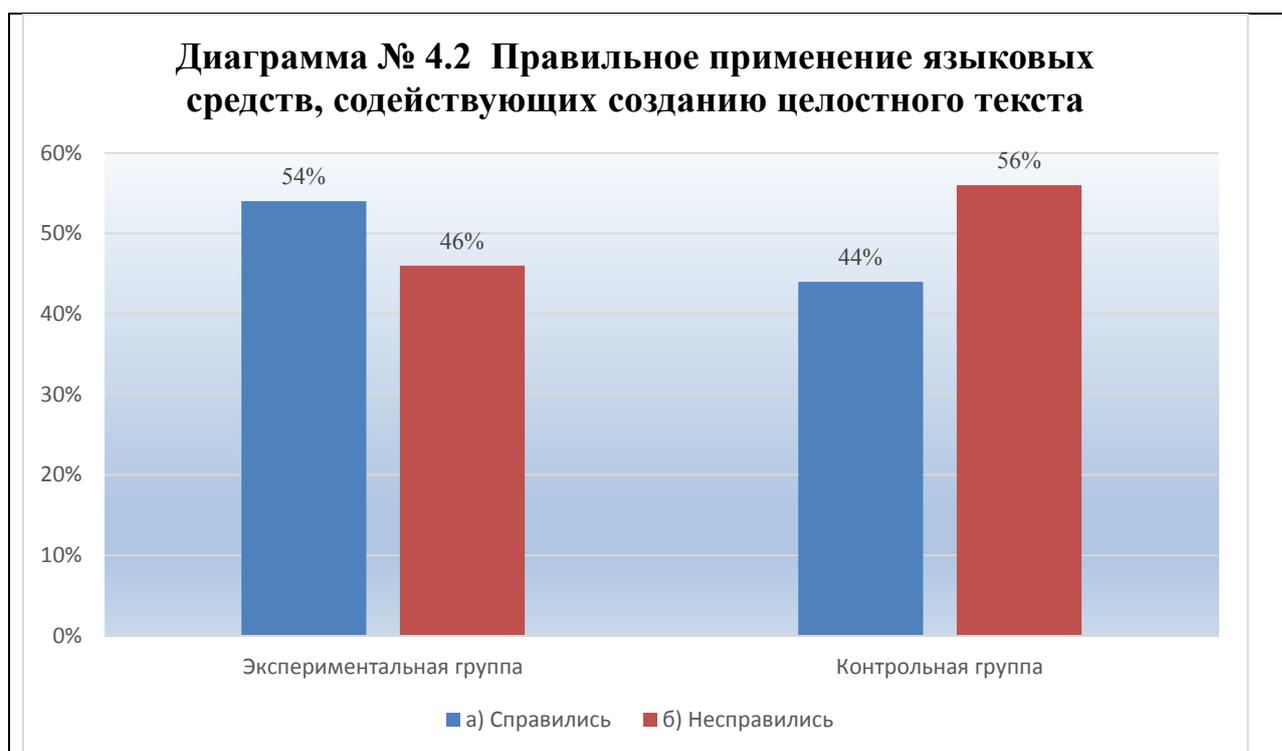


Таблица № 5. II. Задания по определению структурной целостности текста:

1. Соответствие структуры текста выбранному коммуникативному типу речи

а) справились	62%	49%
б) не справились	38%	51%

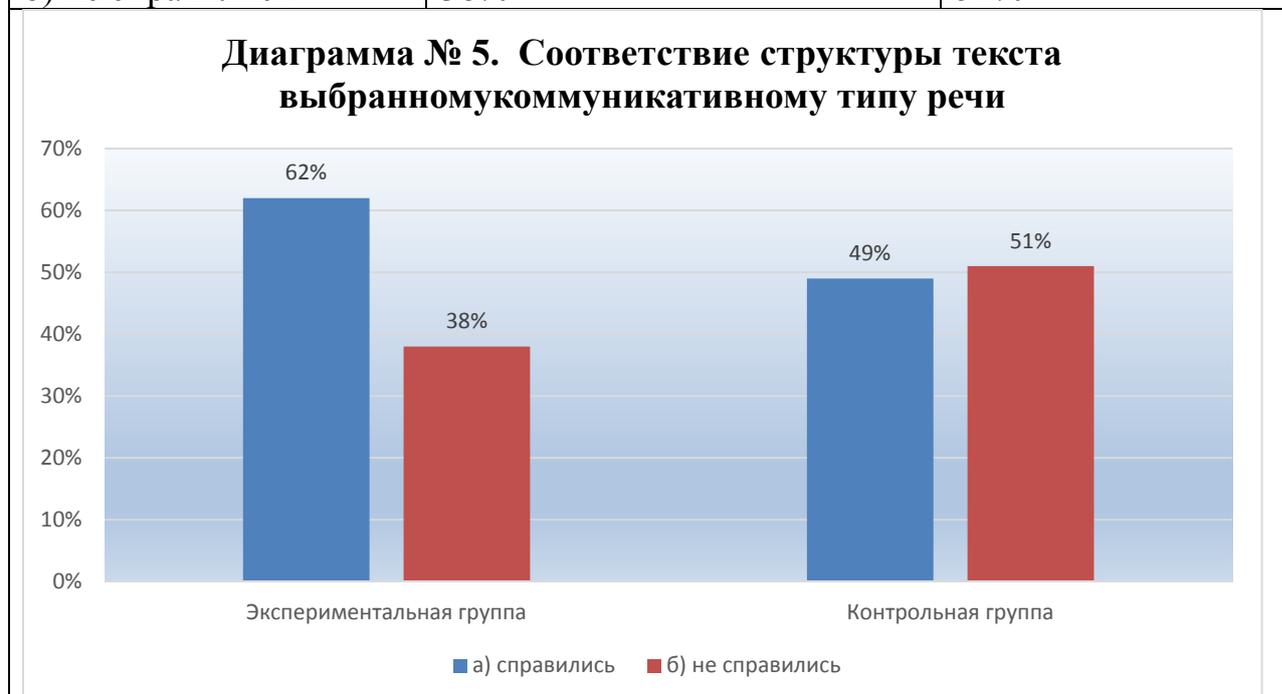


Таблица № 5.1. Правильное отображение компонентов текста (отображение главной и второстепенной информации)

а) отображается	66%	45%
-----------------	-----	-----

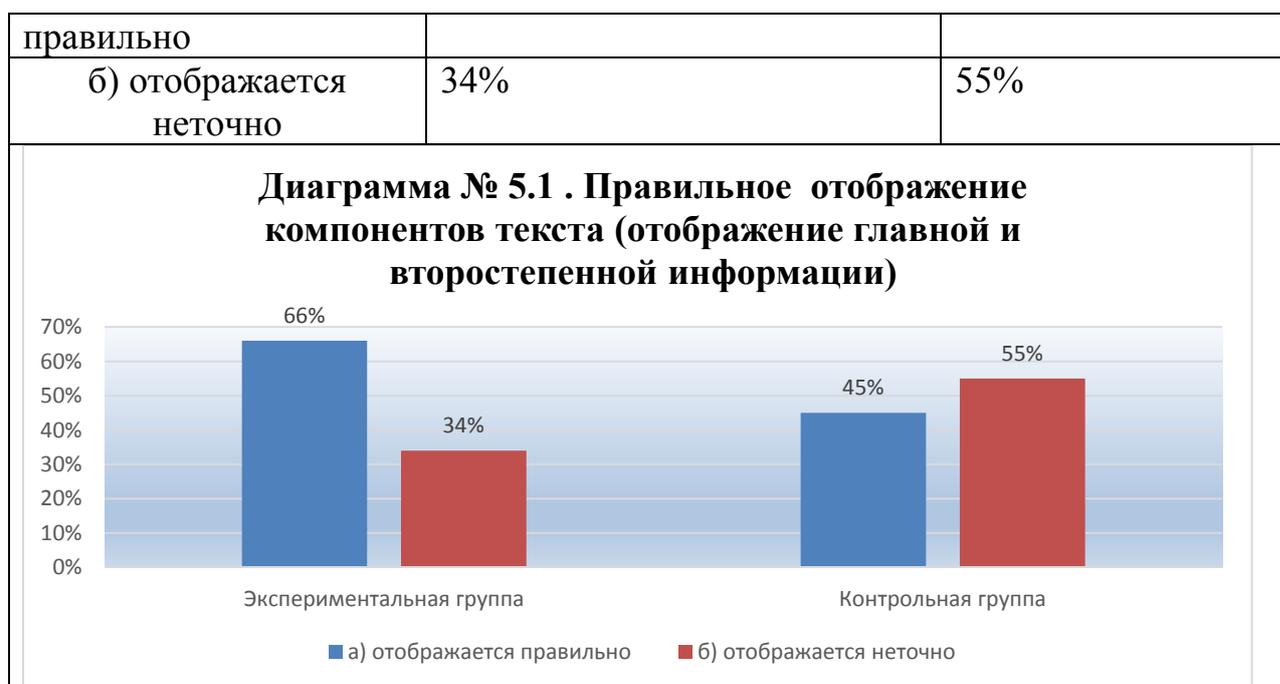


Таблица № 6. III. Задания по установлению коммуникативной целостности

1. Корректное соотношение высказывания с основной мыслью

а) основная мысль сформулирована правильно	58%	43%
б) основная мысль сформулирована размыто	42%	57%

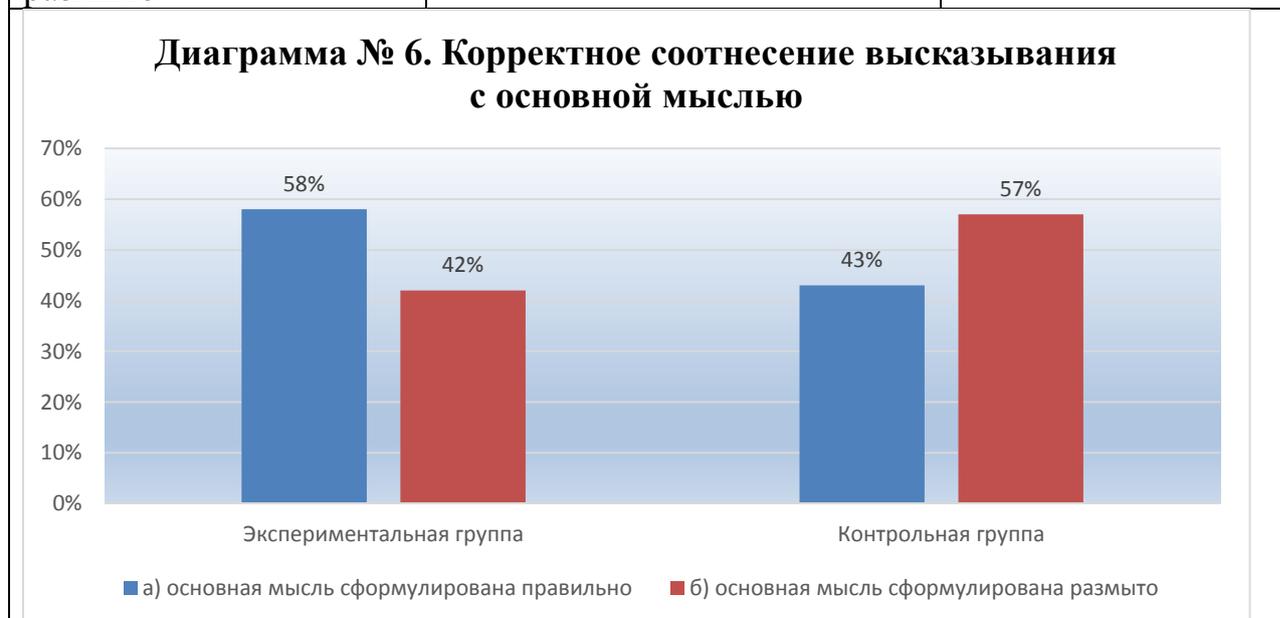


Таблица № 6.1. Адекватность соотношенности развития темы с коммуникативной ситуацией

а) соотносена	62%	48%
б) не соотносена	38%	52%

Диаграмма № 6.1. Адекватность соотносненности развития темы с коммуникативной ситуацией

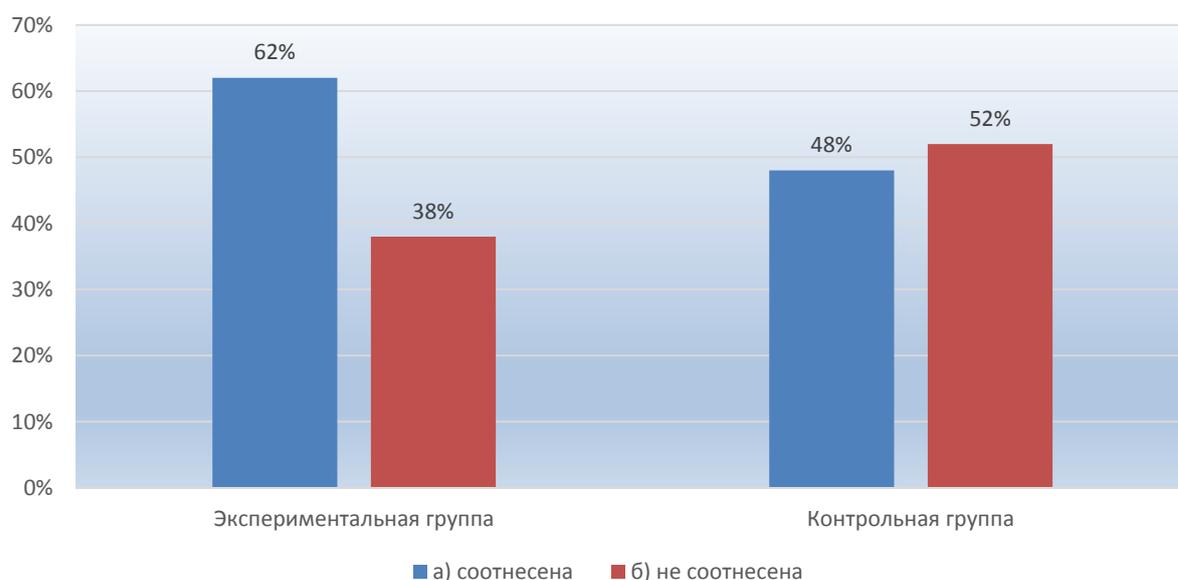
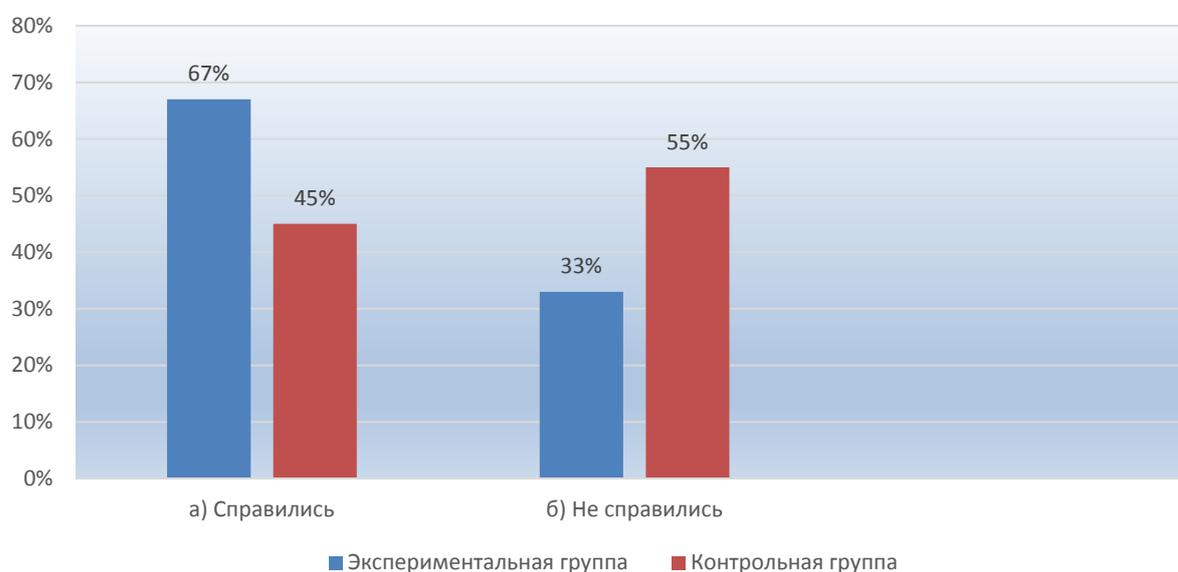


Таблица № 6.2 Адекватность соотносненности языковых средств с коммуникативной ситуацией

а) Справились	67%	45%
б) Не справились	33%	55%

Диаграмма № 6.2. Адекватность соотносненности языковых средств с коммуникативной ситуацией



Подведение итогов опытно-обучающего эксперимента, результаты, полученные в ходе контрольного среза, свидетельствуют о том, что формирование коммуникативной компетенции учащихся-таджиков в

условиях продуманной организации работы с учебно-познавательным текстом имеет большую перспективу в плане создания речевой-коммуникативной среды. Это подтверждают результаты опытно-обучающего эксперимента с участием реципиентов как контрольной, так и экспериментальной группы. Безусловно, качества ответов учащихся экспериментальной группы оказались намного выше, так как в них обучение велось на основе особой программы формирования коммуникативной компетенции учащихся – носителей таджикского языка на текстовой основе.

Выводы по второй главе

В педагогической науке вопрос восприятия и продуцирования учебного текста анализируется в контексте формирования коммуникативной компетенции субъектов образования и предусматривает работу по рассмотрению и оцениванию языковых средств текста. Системный подход к обучению речи имеет свою специфическую разработку в лингводидактике, охватывает формирование коммуникативных умений, и таким образом, укрепляет лингвистическую основу обучения, подключающую рассмотрение текста с типологической её стороны, также сознается важность обучения осмысленному отбору языковых единиц для порождения текстов, что содействует подготовке учащихся к восприятию и продуцированию текста.

Интерес к изучению русского языка на основе текстов из художественной литературы имеет важное духовное и эстетическое значение. Учащиеся от знакомства с текстом получают огромное нравственное, духовное и этическое наслаждение. Они постепенно накапливают словарно-фразеологический словарь, знакомятся со словами с национально-культурным компонентом, олицетворяющих национальный колорит. Как видно, работа с текстом будет направлена не только на развитие интеллектуально составляющих компонентов, но и гуманизацию и интернационализацию обучения в русле «дружба языков – дружба культур и народов». В процессе обучения первоначально текстам из литературных произведений отводилась не свойственная для них функция. Очевидно, что

это доказывает возникновение понятия «художественный текст» в методике обучения русскому языку для определения литературного произведения или его отрывка.

Как отмечает известный ученый-психолог А.А. Леонтьева, «Общение между людьми требует владения следующими умениями: уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, уметь правильно спланировать связную речь, определить ее, найти адекватные средства для передачи этого содержания, умение обеспечить обратную связь в процессе общения, и если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то участникам общения не удастся добиться желаемых результатов» [95, С33].

Сегодня перед учеником ставятся такие цели, как свободное владение языком, умение общаться с разными людьми в разных ситуациях при этом, не теряя чувство комфорта и уверенности в себе, а также в письменном виде, уметь анализировать написанное, быть тактичным и убедительным в беседе и в дискуссии. Формирование коммуникативной компетенции учащихся–таджиков 5-9 классов с родным языком обучения не раскрыто в конкретных условиях обучения русскому языку на базе учебного текста. Современные уроки русского языка на интегрированной основе порождают как трудности, так и невозможности соединения уроков русского языка и русской литературы. Этот сложный процесс пока продолжается, хотя формирование коммуникативной компетенции учащихся никто не снимает с повестки дня и для реализации которой учителя нуждаются в методических разработках и рекомендациях. Научно-обоснованная методика работы по формированию коммуникативной компетенции учащихся – носителей родного (таджикского) языка на уроках русского языка, а также во внеурочное время означает знание и овладение педагогическими особенностями в реализации данного подхода с последующей системной активизацией речевой деятельности субъектов обучения.

Практика показывает, что коммуникативную компетенцию необходимо воспринимать как единый образовательный процесс, сформированность

которого является межкультурным прогрессирующим элементом. По мере вступления личности в иную языковую общность, увеличиваются его коммуникативные возможности.

В разное время известными учеными, педагогами и исследователями изучались и анализировались теоретические, практические и методические аспекты и принципы формирования коммуникативной компетенции в образовательном процессе. Как мы уже уяснили формирование коммуникативной компетенции – это явление, которое доступно человеческому познанию, но одновременно непростое, многоуровневое с целым рядом компонентов, которому необходима особая интеграционная обстановка. Практические применения методологических рекомендаций доказывают, что коммуникативные возможности учащихся, которые усваиваются и формируются в ходе интеграционного функционирования, находят своё совершенствование совместно со становлением учащегося как личности в образовательной деятельности.

Как сформировать обладающую коммуникативными навыками, интеллектуально и творчески развитую личность?

Одним из важных условий развития творческого потенциала учащихся в данном направлении является работа с текстом. Эта эффективная форма обучения, которая гарантирует пополнения их словарного запаса, улучшает качество речи. Текст, во-первых, основной компонент структуры учебника по русскому языку, во-вторых, основа создания развивающей речевой среды, в третьих, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, развивающая, воспитательная.

Безусловно, теоретическая основа опыта формирования коммуникативной компетенции учащихся через работу с текстом находят свою основу на положениях ученых-лингвистов, методистов-исследователей, таких как И.Р.Гальперин, О.И.Москальская, Г.Я.Солганик, Н.Д.Зарубина, Г.А. Золотова и др.

Использование русского языка в современном социуме определяет новые аспекты преподавания, а также духовно-ориентированное мышление учащегося, которое способствует его творческой самореализации. Очень эффективным является использование в процессе преподавания русского языка синтез классической методической традиции и современных новаций.

О формировании коммуникативной компетенции учащихся говорится в ведущих дидактических теориях К.П.Митрофанова, О.В.Соколовой [113]. Главной ведущей идеей является то, что работа над коммуникативными навыками ведётся во время занятий. Здесь уместно упомянуть, что большую роль также играют идеи учёного-методиста Л.С.Выготского [32].

Разработанная нами система совершенствования речевой деятельности учащихся при работе с текстом основывается на классификации методов обучения Лернера И.Я., которая в свою очередь, основывается на степень проявления самостоятельности мышления [98, 29-48].

В целях обеспечения формирования коммуникативной компетенции у учащегося на уроках русского языка с использованием возможностей работы с текстом нужно:

- использовать методы и формы работы с текстом, способствующих развитию речи учащихся;
- подобрать тематический текстовый материал, разработать способы практической работы с текстом, которые направлены на развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц;
- проведение внеклассных работ с целью развития творческих способностей, а также выявление одаренных в лингвистическом отношении учащихся.

В процессе выполнения этих задач осуществляется формирование интеллектуальной и речевой культуры у учащихся.

Следует отметить, что в процессе работы определяются такие методы и формы организации работы с текстом как:

- комплексный анализ текста;

- лингвистический анализ текста;
- самодиктанты, другие виды диктантов;
- сочинения-рассуждения;
- редактирование текста;
- интеллектуально-лингвистические упражнения;
- работа с мини-текстами;
- составление к тексту синквейнов, кластеров, концептуальных карт;
- проведение коммуникативных и игровых ситуаций.

Следует помнить, что заголовок - важный структурный элемент любого текста. Это свёрнутый, закодированный смысл текста, проблемная ситуация или ее часть, с точки зрения психологии и логико-методологической стороны – это форма мышления, ответом на который является содержание текста. Брюшкин В.Н. [22]. Важно показать учащимся, что заголовок текста можно перевести в вопрос, и её правильный «перевод» - это одно из условий понимания текста. Анализ заголовка текста – это залог получения информации о предмете, цели и границах текста, которая является предпосылкой его понимания. Например, работа по теме «Простое предложение», в начале можно задать вопрос от заголовка: «Что такое простое предложение?», после учащиеся работают с лингвистическими источниками, т.е. дают определение понятию «простое предложение» и выявляют его существенные признаки, используя различные источники информации, которые помогают формированию коммуникативной, информационной и языковой компетенциям учащихся. Умение работать с текстом предусматривает обучение учащихся извлекать информацию из текста, творчески использовать и создавать собственные оригинальные тексты с изложением собственных мнений. Можно использовать следующие приёмы по созданию собственных текстов на уроках русского языка:

- удаление языкового явления из текста, к примеру, удаление из текста все прилагательные, заменить языковой элемент синонимичным или однофункциональным;

- развертывание текста (способствует глубокому пониманию текста);
- свёртывание текста (выявление образных средств);
- перестановка слов и других языковых единиц;
- разрушение связей между компонентами текста;
- сравнение нескольких авторских редакций текста.

В процессе учёбы учащиеся работают над приобретением умений, находят границы предложений в тексте, делят текст на абзацы, восстанавливают деформированный текст, выделяют опорные слова, составляют план к тексту, составляют концептуальную карту текста, определяют тему и идею текста, придумывают заголовок текста, анализируют авторский заголовок, составляют разные планы к одному тексту, находят структурные части текста (зачин, основную часть и концовку), пишут сочинение по данному тексту, дописывают конец текста, сочинение по опорным словам, составляют тексты разных типов речи, разных стилей по одной теме. Также предлагаются тексты без заглавных букв, где учащиеся должны разделить текст на предложения. Проводятся самодиктанты на основе образцовых текстов. Учащиеся должны запомнить текст и самостоятельно его воспроизвести. Текстами для самодиктантов могут послужить отрывки из художественных произведений, тексты упражнений или мудрые мысли. Диктанты с изменением текста (творческие, свободные, диктанты по аналогии, диктанты с продолжением) ещё больше стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность учеников – всё это развивает логическое мышление учащихся и учит их мыслить, перерабатывать материал.

Работа с мини-текстами, а также сравнение двух текстов – это ещё один эффективный способ не только понятия текста через его анализ, но и средство создания собственного высказывания, сочинения, которое помогает укреплению и развитию памяти, внимания и мышления учащихся.

Выполнение интеллектуально-лингвистических упражнений обеспечивает интеллектуально-речевое развитие. С помощью этих

упражнений одновременно стимулируется и интеллектуальное, и лингвистическое развитие ученика. В процессе выполнения такого рода упражнений развивается речь, внимание, память, мышление, кроме этого во время выполнения упражнений учащийся совершает несколько умственных действий: сравнение, обобщение, группировку, а также употребляет разные виды речи: внешнюю, внутреннюю, устную и письменную, монологическую и диалогическую. Нужно отметить, что успех и положительный результат можно получить, если всё это подкрепить широким использованием исследовательских методов.

Иновационные педагогические технологии являются важным компонентом для развития творческих способностей учащихся. Особенно эффективным является, например, технология развития критического мышления. Создание концептуальных карт, синквейнов, кластеров, инсерт к тексту позволяет учащимся осмыслить всю полученную информацию, а также у каждого ученика появляется собственное отношение к изученному материалу.

Система ситуативных упражнений является эффективным способом создания речевых возможностей во время урока. Учитель сам моделирует ситуативные задания, а также используются и те задания, которые есть в учебниках по русскому языку.

Дидактические игры на уроках являются также способом развития творческих способностей. Уроки по лингвистическому анализу текста помогают учащимся понять и осмыслить идею, сюжет, увидеть художественные средства, использованные автором. В конце урока учащиеся подводят итог и говорят, что отработывали навык лингвистического анализа, определили тему и идею текста.

Нестандартные виды уроков, такие как уроки-семинары, уроки-исследования, деловые игры, дискуссия, интегрированные уроки, практикумы, которые включают в себя аналитическую работу с текстом,

также активизируют интеллектуальную и речевую деятельность, способствуют осуществлению личностного подхода к учащимся. Здесь не исключена возможность выбора учениками самого текста, заданий, формы выполнения исследовательских и творческих работ. При такой форме работы изменяется и структура урока. Урок может состоять из следующих этапов:

- целеполагание, ученики обсуждают тексты и задания с учителем, получают дополнительные задания по выполнению (вникают в идею и содержание текста; думают над способом выполнения заданий, выявляют потребность в справочной литературе и словарях; разрабатывают план действий);

- исследование (изучение текста, решение задач);

- дискуссия (обсуждение хода урока, анализ, корректировка, добавления собственных наблюдений);

- итоговая творческая работа (обобщение материалов в устной или письменной форме, могут написать сочинения-миниатюры, оформляют свои размышления над текстом, выразительно читают текст и т.д.). Учителем оценивается не только полученный результат, но и сам процесс работы. Учащимся предъявляется языковой материал в виде карточек с текстами, заданиями, инструктивным и справочным материалом. Педагогом должна создаваться особая образовательная ситуация во всех видах вышеназванных уроках. В процессе занятий через общения ученик-учитель, ученик-ученики происходит главное – осмысление и усвоение теоретических знаний и практических навыков, образуются базовые знания, которые необходимы для дальнейшей результативной речевой, учебной деятельности и главным условием этой деятельности является общение. Сам урок сохраняет форму организации обучения, обновляются приёмы и средства обучения путём внесения на разных этапах урока речевых ситуаций, современных педагогических технологий: проблемного обучения, интегрированного обучения, игровых и информационных технологий, внеурочных форм организации деятельности. При таком подходе требования к педагогу повышенные и это требует настоящего профессионализма,

который легко ориентируется в инновациях. Такой подход в методике преподавания языка, использование педагогических инноваций в ходе работы с текстами в процессе обучения русскому языку, учитывая возрастные и психологические особенности, индивидуально-творческих возможностей ученика, направлен на совершенствование средств обучения и развития учащихся.

Творческое комплексное применение новых учебно-методических комплексов, применение известных педагогических технологий П.Я.Гальперина, Л.С.Выготского и др. в предложенную систему работы – одно из условий успешности в достижении формирования коммуникативной компетенции учащихся через текст на уроках русского языка.

Многоаспектность работы с текстом позволяет достичь следующих результатов:

- формирование положительных мотиваций к изучению русского языка;
- эффективное развитие интеллектуальных умений и навыков учащихся;
- формирование творческого подхода к решению учебных задач;
- совершенствование речевого развития и культурного уровня;
- повышение уровня коммуникативной компетенции.

Вышеизложенная система работы с текстом может быть применена как на отдельном уроке русского языка, так и в системе уроков в средних и старших классах. Она эффективна также при проведении внешкольных и внеклассных мероприятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что процесс изучения русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения – это система научно-обоснованных концепций, идей и взглядов, которые имеют лингвометодические и педагогические параметры, суждения, разработки и модели усвоения в практическом русле.

Одной из важных проблем является формирование коммуникативной компетенции, правильная организация формирования вторичной языковой личности школьника в условиях билингвального и полилингвального образования. Проблема на самом деле актуальная, действительно назревшая, очень обострившаяся и достигшая своей высочайшей точки в социальной жизни, которая, несомненно, является «проблемой номер один» в образовательном пространстве и озадачила все гуманитарные предметы, в особенности филологические.

Слово «компетенция» используется в широком кругу семантического пространства. Вопросам, относящимся к формированию и развитию коммуникативной компетенции на русском языке в Республике Таджикистан, согласно с концепцией модернизации образования, уделяют особое внимание. Ведущая цель формирования коммуникативной компетенции - достигнуть развитие личности в плане практического овладения русским языком, включая воспитание и образование учащегося.

Организация и строение модели изучения русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения имеет свои конкретные очертания в плане овладения всеми видами и компонентами речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), уровней языкового структурирования в аспекте его фонетических, лексических, грамматических особенностей, степени практического усвоения соответствующих компонентов. Все это, согласно научной методике

преподавания, является показателем языковых знаний и подготовленности определенной личности [95, с.98].

В действующей программе по русскому языку для средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения активизация ЗУН-овых компонентов обучения (знания, умения и навыки) приведут к интеллектуально-познавательному развитию каждого школьника согласно новым идеям и приоритетам компетентностного подхода в обучении. А вот ценностные отношения, согласно сложности и продолжительности процесса формирования и развития нравственных качеств учащихся, организованы и введены для всего школьного цикла со 2-го класса по 11-ый класс.

Сформированность важнейших речевых умений и навыков, определяется его основными целями, к которым относятся:

- слушание (аудирование), т.е. восприятие и осмысление учащимися русской речи в диалогической или монологической форме; аудирование и осмысление единовременно услышанной речи; воспринимать и осмыслить на слух текстовые содержания с разными речевыми типами и стилями.

- говорение, т.е. речевое воспроизведение подготовленной речи или произведение личных высказываний, неподготовленная речь.

- чтение, т.е. воспринять и озвучить графическое изображение знаковой системы, умение понимать в речевом потоке во время внутреннего или внешнего чтения; умение извлечь главную информацию из прочитанного произведения, чтобы сопоставить идею текста с жизненной реальностью, появление собственного взгляда к прочитанному тексту с целью нравственного выбора;

- письмо, т.е. речевые тексты, которые записываются согласно орфографическим нормам русского языка; неподготовленная речь, формулирование и выражение своих мыслей письменно.

Формированию и развитию речи школьников во всех направлениях способствует комплексное обучение и, безусловно, коммуникативная

направленность уроков. Выработка и сформированность языковых знаний полностью зависят от регулярного выполнения целеустремленных заданий связанное с языковым материалом. Все виды работ в процессе обучения – выполнение ряда заданий для изучения содержания текста, самостоятельное воспроизведение речевых высказываний, связанные с темой, креативное понимание идейного направления - должны содействовать организации необходимых ситуаций для практического применения языковых единиц в процессе речи.

Обучение русскому языку в общеобразовательных учреждениях с таджикским языком преподавания следует проводить на продуманной педагогической основе с учетом его важных этапов: представление, формирование, применение, интегрирование – все они охватывают разные виды функционирования информационной и коммуникативной деятельности обучаемых.

В педагогической науке вопрос восприятия и продуцирования учебного текста анализируется в контексте формирования коммуникативной компетенции субъектов образования и предусматривает работу по рассмотрению и оцениванию языковых средств текста. Интерес к изучению русского языка на основе текстов из художественной литературы имеет важное духовное и эстетическое значение. Учащиеся от знакомства с текстом получают огромное нравственное, духовное и этическое наслаждение. Они постепенно накапливают словарно-фразеологический словарь, знакомятся со словами с национально-культурным компонентом, олицетворяющих национальный колорит.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся–таджиков 5-9 классов с родным языком обучения не было раскрыто до сего времени в конкретных условиях обучения русскому языку на базе учебного текста. Современные уроки русского языка на интегрированной основе порождают как трудности, так и невозможности соединения уроков русского языка и русской литературы. Этот сложный процесс пока продолжается, хотя

формирование коммуникативной компетенции учащихся никто не снимает с повестки дня и для реализации которой учителя нуждаются в методических разработках и рекомендациях.

Практика показывает, что коммуникативную компетенцию необходимо воспринимать как единый образовательный процесс, сформированность которого является межкультурным прогрессирующим элементом. По мере вступления личности в иную языковую общность, увеличиваются его коммуникативные возможности.

В разное время известными учеными, педагогами и исследователями изучались и анализировались теоретические, практические и методические аспекты и принципы формирования коммуникативной компетенции в образовательном процессе. Как мы уяснили, формирование коммуникативной компетенции – это явление, которое доступно человеческому познанию, но одновременно непростое, многоуровневое с целым рядом компонентов, которому необходима особая интеграционная обстановка. Практические применения методологических рекомендаций доказывают, что коммуникативные возможности учащихся, которые усваиваются и формируются в ходе интеграционного функционирования, находят своё совершенствование совместно со становлением учащегося как личности в образовательной деятельности.

Одним из важных условий развития творческого потенциала учащихся в данном направлении является работа с текстом. Эта эффективная форма обучения, которая гарантирует пополнения их словарного запаса, улучшает качество речи. Текст, во-первых, основной компонент структуры учебника по русскому языку, во-вторых, основа создания развивающей речевой среды, в третьих, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, развивающая, воспитательная.

В целях обеспечения формирования коммуникативной компетенции у учащегося на уроках русского языка с использованием возможностей работы с текстом нужно:

- использовать методы и формы работы с текстом, способствующих развитию речи учащихся;
- подобрать тематический текстовый материал, разработать способы практической работы с текстом, которые направлены на развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц;
- проведение внеклассных работ с целью развития творческих способностей, а также выявление одаренных в лингвистическом отношении учащихся.

В процессе выполнения этих задач осуществляется формирование интеллектуальной и речевой культуры у учащихся.

Умение работать с текстом предусматривает обучение учащихся извлекать информацию из текста, творчески использовать и создавать собственные оригинальные тексты с изложением собственных мнений. Можно использовать следующие приёмы по созданию собственных текстов на уроках русского языка:

- удаление языкового явления из текста, к примеру, удалить из текста все прилагательные, заменить языковой элемент синонимичным или однофункциональным;
- развертывание текста (способствует глубокому пониманию текста);
- свёртывание текста (выявление образных средств);
- перестановка слов и других языковых единиц;
- разрушение связей между компонентами текста;
- сравнение нескольких авторских редакций текста.

Творческое и комплексное применение новых учебно-методических комплексов, применение известных педагогических технологий П.Я.Гальперина, Л.С.Выготского и др., в предложенную систему работы, является одним из главных условий успешности в достижении формирования коммуникативной компетенции учащихся - носителей таджикского языка через текст на современных уроках русского языка .

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова, И.Н. Развитие коммуникативной компетенции учащихся [Текст] / И.Н. Агафонова // Упр. начальной школой. - 2009. - №2. - С. 22-26.
2. Алиев, Р. Билингвальное образование. Теория и практика [Текст] / Алиев Р. Н. Каже. - Рига: «RITORIKA», 2005. - 384 с.
3. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики. - Изд-во: Просвещение, 2009.- 163 с.
4. Аринтова, Т.Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности [Текст] : Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1984. - 23 с.
5. Асмолов, А.Г. Деятельность и уровни установок [Текст] // Вестник Московского Университета, 1977, №1. Психология, серия XIV. - С.3-12.
6. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С.Ахманова – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 608с.
7. Бабаева Р.Н., Бегматова Р.М., Махмудова М.О. Русский язык. Учебник для 10 кл. общеобр. учреждений с таджикским языком обучения. – Душанбе: «Граф –Полиграф», - 2011. – 223 с.
8. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода [Текст] – М.: Междунар. Отношения, 1975-240с.
9. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1986. - 444 с.
10. Бельдиян, В.М. Стратегия высказывания [Текст] / Русский язык и литература в казахской школе, 1988-№8.- С.37-44.
11. Бердичевский, А.Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного [Текст] / А.Л.Бердичевский, Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. – М.:Русский язык. Курсы. 2011. - 184с.
12. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

13. Блинов, В.И. Аксиологические аспекты воспитания и профессиональная педагогическая подготовка // Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов научно-практической конференции. - М., 2000. - С. 26-28.
14. Богин, Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека Учеб. пособие / Г.И. Богин. - Калинин: КГУ, 1975.-106с.
15. Богуславская, Н.Е.Методика развития речи на уроках развития речи: Пособие для учителей /Н.Е.Богуславская, В.И.Капинос, А.Ю.Купалова и др./ Под ред.Т.А.Ладыженской. - М.: Просвещение, 1980. -239 с.
16. Бодалев, А.А. Личность и общение. Избранные труды [Текст] - М.: Педагогика, 1983.- 271 с.
17. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - №10.-С. 8-14.
18. Большой толковый словарь [Текст] / Составители Л.Антонова, И.Григорян, Н.Шильнова. - Дом Славянской Книги, 2009. - 960 с.
19. Брудный, А.А. Проблема языка и мышления – это, прежде всего, проблема понимания. / Вопросы философии, 1977 - №6 – С.101-103.
20. Брюшкин, В.Н. Логика, мышление, информация. – Л., 1988. – 152с.
21. Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. "Рус. яз. и лит." Сборник /Вступ. Ст. И.Ф.Протченко.- М.: Просвещение, 1992.-С.12.
22. Васильева, А.Н. Художественная речь [Текст] / А.Н.Васильева - М.: Рус.яз., 1983-256с.
23. Введенская, Л.А. Культура речи [Текст] / Л.А.Введенская - Изд-во: Феникс, 2001.- 448 с.
24. Величко, Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка: Пособие для учителя / Л.И. Величко - М.: Просвещение, 1983. – 128с.

25. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е издание. [Текст] / Е.М. Верещагин. / - М.: Русский язык, 1990. - 137с.
26. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. К вопросу о лингвострановедческом аспекте прочтения произведений русской и советской классической литературы [Текст] //Лингвострановедение и текст. - М.: Русский язык, 1987.-С.5-28.
27. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и дополн [Текст] / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. - М.: Русский язык, 1983.- 255с.
28. Виноградов, В.В. Лингвистические основы научной критики текста. [Текст] / Вопросы языкознания. 1958 - №2.-с.3-24.
29. Виноградов, В.В. О теории художественной речи [Текст] /В.В.Виноградов – М.: Высшая школа, 1971-240с.
30. Виноградов, В.В. Проблемы русской стилистики. [Текст] //Состав. В.Г.Костомаров и Ю.А.Бельчиков, - М.: Высшая школа, 1981.- 320с.
31. Волков, К.Н. Психологи о педагогических проблемах [Текст] - М.: Просвещение, 1981. - 127 с.
32. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - 5-е изд., испр. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.
33. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В.П.Давыдова - М.: Педагогика, 1991. - 480с.
34. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственное развитие в школьном возрасте [Текст] / Л.С.Выготский - М., 1983. - 238 с.
35. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев. - М.: Русский язык.- 1984. - 144с.
36. Гайдаржи, Г.А. Очерки по методике преподавания русского языка в молдавской школе / Г.А.Гайдаржи, А.Г. Пригорская, В.И. Гуцу - Кишинэу, 1986. - 273с.

37. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р.Гальперин - М.: Просвещение. - 1981. - 69с.
38. Гальперин, П.Я. К теории программированного обучения [Текст] /П.Я.Гальперин - М.: Знание, 1967.-119 с.
39. Гармаш, Е.Н. Формирование педагогической культуры будущего учителя [Текст] : Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1990. - 14 с.
40. Гез Н.И. Формирование коммуникативной зарубежных исследований / Н.И.Гез // ИЯШ, 1985.- №2, с. 17-24.
41. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. 1986.-№2, с. 17-24.
42. Гельман,З. Интеграция общего среднего образования на базе идей интеграции науки и культуры [Текст] // Вестник высшей школы, 1991.- №12, с. 16-29.
43. Голубков, В.В. Русский язык и литературное чтение. - Л.Ш., 1938.- №5-6, С.74-79.
44. Городилова, Г.Г. Обучение речи и технические средства [Текст] /Г.Г. Городилова - М.: Русский язык,- 1979.- 208с.
45. Грачёв, К.Ю., Саранов А.М. Роль педагогической науки в процессе разрешения противоречий в инновационной школе. // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации. Сборник научных статей Всероссийского семинара по методологии педагогики, Волгоград, 20-22мая 2003г. – С. 221-225.
46. Гусейнова, Т.В. Русский язык: Учебник для 6-го класса средней школы с таджикским языком обучения: /Под ред. проф. И.Х. Каримовой. – 2-е изд., испр. и доп. - Душанбе: «Нур-2003», 2012. – 144 с.
47. Гусейнова, Т.В., Гусейнов, Т.И. Русский язык: Учебник для 8-го класса школ с таджикским языком обучения. Под ред. проф. И.Х. Каримовой. – Душанбе: «Собириён», 2006 – 144 с.

48. Гусейнова, Т.В., Шабурова, Д.Х. Русский язык: Учебник для 7-го класса средней школы с таджикским языком обучения. / Под ред. проф. И.Х. Каримовой И.Х. – 2-ое изд., испр. и доп. – Душанбе: Матбуот, 2013. – 176 с.
49. Гусейнова, Т.В., Шабурова, Д.Х. Русский язык: Учебник для 9-го класса средней школы с таджикским языком обучения. Под ред. проф. И.Х. Каримовой. – 3-е изд., испр. и доп. – Душанбе: Маориф - 2017. – 208 с.
50. Давыдов, В.В. Виды общения в обучении / В.В. Давыдов. Содержание и строение учебной деятельности школьников // Психологические проблемы обучения младших школьников. - М., 1978. - С. 149-160.
51. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия [Текст] / В.И. Даль.- М.: Эксмо, 2008 .- 736с.
52. Дмитриева, Е.И. Методические основы дистанционного обучения иноязычному чтению на базе компьютерных телекоммуникаций [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Е.И. Дмитриева. - Москва, 1998. - 198 с.
53. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыкам чтения [Текст] /Т.Г.Егоров - М.: Просвещение.- 1953.-248с.
54. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи [Текст] //В защиту живого слова. Сб. ст.//Сост. В.Я. Коровина. - М.: Просвещение.- 1966.- С. 5-25.
55. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к анализу языковых явлений / А.А. Залевская // Вопросы языкознания. - 1999. - № 6. - С.31-42.
56. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды. - М., 1990. - 117 с.
57. Зарубина, Н.Д. Текст. Лингвистический и методический аспекты [Текст] / Н.Д. Зарубина – М.: Русск.яз., 1981-112с.
58. Звягинцева, В.А. Язык и лингвистическая теория [Текст] / В.А.Звягинцева. - М.: Высшая школа, 1973. - 205с.
59. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М.

- Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005 - 216с.
60. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] И.А.Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.
61. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. - URL: <http://www.eidos.ra/iournal/2006/htm>.
62. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Какого его место в системе подходов к проблемам образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - №8. - С. 20-26.
63. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. — Ростов-н/Дону, 1997. - 480 с.
64. Зимняя, И.А. Психология слушания и говорения [Текст] / Автор. Дисс. доктора психол. Наук.- М.: Изд. МГУ.- 1973.- 24с.
65. Зимняя, И.Я. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному. //Русский язык за рубежом, 1985.- №5, С.17-21.
66. Зимняя, И.Я. Психологические основы обучения говорению на иностранном языке [Текст] /И.Я.Зимняя - М.: Русский язык, 1989.— 168с.
67. Ильенко, С.Г. Актуальные проблемы развития речи./ Лингвистические основы аспекта школьной программы «Развитие речи» - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1979 – С.6-18.
68. Ипполитова, Н.А. Работа с текстом при изучении синтаксиса [Текст] // РЯШ.- 1991.-№3.- С.16
69. Каган, М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений [Текст] / М.С.Каган - М.: Политиздат, 1988.- 328с.
70. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя [Текст] / В.А. Кан-Калик - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

71. Капинос, В.И., Сергеева, Н.Н., Соловейчик, М.С. Развитие речи: Теория и практика обучения: У-УПкл. - М.: Просвещение, 1991.-380 с.
72. Караулов, Ю.Н. Из опыта реконструкции языковой личности [Текст] //Литература. Язык. Культура. - М.: Русский язык.- 1986.- 225с.
73. Караулов, Ю.Н. Некоторые мысли о состоянии русского языка [Текст] //Русский язык в СССР.-1985.-№8.-С. 5-10.
74. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность (1-ое изд.) [Текст] / Ю.Н. Караулов, – М.: Высшая школа, 1987. - 266с.
75. Каримова, И.Х. Культура – источник гуманизма / И.Х.Каримова – Душанбе: Ирфон. - 1998. – 162с.
76. Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. – М.: Высш. Шк., 1989. – 123с.
77. Колягин, Ю.М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе [Текст] // Нач. школа, 1989.- №3, С.52-53.
78. Комплексный словарь русского языка. Тихонов А.Н. и др. Под ред. Доктора филологических наук А.Н.Тихонова – М.: Русский язык, 2001. – 1084с.
79. Кон, И.С. Психология старшеклассника, - М.: Просвещение, 1982,- 207с.
80. Коннова, З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / З.И. Коннова. - Калуга, 2003.-38 с.
81. Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д, Учебный принцип активной коммуникации в обучении русскому языку иностранцев //Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. сов. Делегации V Международному Конгрессу препод. Русского языка и литературы. - Прага, 16-21 августа 1982. - М.: 1982г., С.3-20.
82. Кострикова, М.В.Букварь по русскому языку для 2-го кл. школ с тадж. яз. обучения. 7-е изд., перераб. – Душанбе: Эр-граф, 2014. - 240с.

83. Кострикова, М.В. Русская речь - 3. Учебник для 3-го кл. школ с тадж. яз. обучения. 2-е изд. перераб. – Душанбе: «Офсет», 2016. - 288с.
84. Кострикова, М.В. Русская речь - 4. Учебник для 4-го кл. школ с тадж. яз. обучения. 2-е изд. перераб. – Душанбе, Маориф, 2017. - 288с.
85. Крутецкий, В.А., Лукин, Н.С, Очерки психологии старшего школьного возраста [Текст]. - М.: Учпедгиз, 1963.- 196с.
86. Крысин Л.П. Учебный словарь иностранных слов/ Л.П.Крысин. – М.: Эксмо, 2010 – 704с.
87. Ладыженская, Т.А. Живое слово [Текст] Т.А.Ладыженская – М.: Просвещение, 1986-125с.
88. Ладыженская, Т.А. Развитие речи учащихся. О подготовке учащихся 5-8 классов к устным и письменным сочинениям [Текст] Т.А.Ладыженская, М.: Учпедгиз, 1960-75с.
89. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи. Дисс. докт. пед. наук – М., 1972-735с.
90. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие для студентов – 2-е изд, перераб. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136с.
91. Ладыженская, Т.А., Баранов М.Т. Особенности языка ученических изложений [Текст]/ Т.А.Ладыженская - М.: Просвещение, 1965-167с.
92. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5 - С. 3 - 12.
93. Леонтьев, А.А. Понятие аспекта и комплексности в свете современной методики преподавания русского языка как иностранного [Текст] // Русский язык за рубежом. 1984.- №4.
94. Леонтьев, А.А. Принцип коммуникативности сегодня / ИЯШ. - 1986.- №2.- С. 37-45.
95. Леонтьев, А.А. Психологические проблемы массовой коммуникации [Текст] /А.А.Леонтьев - М.: Наука, 1977.-204с.

96. Леонтьев, А.А. Речевая деятельность. Основы теории речевой деятельности [Текст] / под редакцией А.А. Леонтьева. - М.,1974. - 123 с.
97. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] /А.Н.Леонтьев - М.: Политиздат. -1977. -304с.
98. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. - М., 1976. – 472с.
99. Лингвистика текста. /Материалы научной конференции. - М.: Изд. МГУ, 1974.-246с.
100. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Знание, 1977.- 47с.
101. Лосева, Л.М. Как строится текст: Пособие для учителей [Текст] /Под ред. Г.Я.Солганика. - М.: Просвещение, 1980. - 94 с.
102. Лутфуллоев, М. Личность и воспитание / М. Лутфуллоев – Душанбе: Ирфон, 2008.- 317с.
103. Максимова, В.Н. Интеграция образования как научно-методическая проблема [Текст] //Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании: Тезисы международн. научно-практ. Конференции, ч. II,1994.-С.9-12.
104. Мальцева, К.В. Методика преподавания русской литературы в таджикской школе (часть первая: 4-7 классы) Пособие для учителей и студентов вузов [Текст] / К.В. Мальцева, М.И. Стаменова – 2-е изд, перераб. - Душанбе: Маориф. - 1986. – 301с.
105. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] - М.: Педагогика, 1974.-239с.
106. Маркова, А.К. Периодизация речевого развития [Текст] / Вопросы психологии, 1973. - № 6, С.96-106.
107. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] - М.: Просвещение, 1983.-96с.
108. Мельникова, М.С. Конструирование междисциплинарных модульных программ в системе билингвального образования [Текст]: дис.канд. пед. наук: 13.00.02 / М.С. Мельникова. - Великий Новгород, 2008. - 263 с.

109. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. Для учителя [Текст] / Под ред. Т.А. Ладыженской.- 2-ое изд., испр. И доп.- М.: Просвещение. -1991. - 240с.
110. Методические рекомендации по проведению экспериментальной работы.-М.: Педагогика.- 1986.-70с.
111. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи. / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова Т- М.: Русский язык, 1987. -302 с.
112. Милославская, С.К. Рост интереса к художественной литературе в новейшей лингводидактике: случайность или закономерность? //Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. Докл. сов. делегации на VII Конгрессе МАПРЯЛ. - М.: Русский язык, 1990- С. 172-182.
113. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения, - М.: Русский язык, 1985.-300 с.
114. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. / А.В. Мудрик. - М: Педагогическое общество России, 2001. - 320 с.
115. Нагзибекова, М.Б. Русский язык. Учебник для 11 кл. общеобр. учреждений с таджикским языком обучения./ М.Б.Нагзибекова, Л.В. Мягкая – Душанбе: Шарки озод - 2007. – 224 с.
116. Негматова, М.М. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка при работе с текстом //Педагогический журнал Башкортостана (научный журнал). Уфа, № 3(82) 2019. С.102-108.
117. Негматова, М.М. О феномене коммуникативной компетенции языковой личности в условиях билингвального образования [Текст] // Вестник ТНУ (научный журнал). Душанбе, 2015.-частьII №3/11(188) - С.292-296.

118. Негматова, М.М. Методы, приёмы и принципы обучения речевой деятельности [Текст] // Учёные записки (научный журнал ХГУ). Худжанд, 2016. - №2(47) - С.254-259.
119. Негневицкая, Е.И. Функции текста в процессе обучения второму языку и виды действий с учебным текстом [Текст] / Е.И.Нагневицкая.- Киев: Радянська школа, 1979.-265с.
120. Некрасова, Л.А. Русский язык: Учебник для 5-го класса средней школы с таджикским языком обучения. – Душанбе: «Матбуот», 2013. – 224 с.
121. Нефедова, Р.М., Андреева, И.В. [Текст] // Анализ художественного текста в процессе практического усвоения русского языка. - РЯНШ, 1989.- №12, С.21-23.
122. Никитина, Е.И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс: Учебник для общеобразоват. учреждений / Е.И. Никитина – 11-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2002. - 176 с.
123. Новикова, Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема [Текст] : Автореф. дис... канд. пед. наук. - Л., 1977. - 47 с.
124. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории [Текст] - М., 1978. - 142 с.
- 125.Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [Текст] - М.: Изд-во МГЛУ, 2003. - 54 с.
- 126.Панферов, В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований [Текст]: Автореферат дисс.... д-ра псих. наук.-Д.: 1983.- 42с.
- 127.Пассов, Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты [Электронный ресурс] / Е.И. Пассов // Мир русского слова. - № 2. - 2003. URL: http://www.gramota.ru/mag_arch.html?id=237. (дата обращения: 20.02.2018).
- 128.Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 1999. - 159 с.

- 129.Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Русский язык.- 1985.- 105с.
- 130.Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.
- 131.Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И.Пассов - М.: Русский язык, 1989.— 276с.
- 132.Пассов, Е.И. 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.
- 133.Патик, М.В. Методика развития речезыковой компетенции учащихся на этапе интегрированного обучения русскому языку в Республике Молдова [Текст] : Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / М.В. Патик. – Москва, 2003.-23с.
- 134.Певзнер, М.Н. Билингвальное образование в Германии [Текст] / М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин. - Ментор, 1998. -112с.
- 135.Певзнер, М.Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (На примере Германии) [Текст] / монография М.Н. Певзнер, А.Г.Ширин. - Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. - 96 с.
136. Пленкин, Н.А. Изложение с языковым разбором текста: Пособие для учителя / Н.А. Пленкин. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1988. - 208 с.
- 137.Польская, О.Я. Психологический практикум в школе.- М.: Просвещение.- 1984.- 95с.
- 138.Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (2-11 классы).- Душанбе, 2008.- 124 с.
- 139.Равен, Дж. Компетентность в современном обществе [Текст] / Дж. Равен. - М.: Когито-Центр, 2002. - 396с.

140. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская. - Л.: Наука, 1989. - 166 с.
141. Речь. Речь. Речь: Книга для учителя [Текст] / Под ред. Т.А.Ладыженской. - М.: Педагогика, 1990. - 336 с.
142. Розенталь, Д.Э. и Теленкова, М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. Изд. 2-е, испр. И доп. - М.: Просвещение, 1976. - 543с.
143. Рыбникова, М.А. Классики в детском чтении в прошлом и настоящем. - Русский язык и литература в средней школе, 1934. - №1-2, С.101-117.
144. Рябова, И.А. Формирование билингвальной коммуникативной компетенции студентов переводческих факультетов в процессе профессиональной подготовки вузе [Текст] / И.Я. Рябова // Высшее образование сегодня. - 2010. - №5. - С. 51-53.
145. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. - Воронеж: ИСТОКИ, 1996. -239 с.
146. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. О чем спорят в языковой педагогике [Текст] / В.В Сафонова. - М.: Еврошкола, 2004. - 236с.
147. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе билингвального образования [Текст] /В.В. Сафонова // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: тезисы докладов и выступлений. - М.: Еврошкола, 1999.-4.2. - С. 25-27.
148. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем: науч. издание [Текст] / В.В. Сериков. - М.: Логос, 1999.-272 с.
149. Сергеева, Т.Ф. Информационно-категориальный подход к обучению как педагогическая технология [Текст] / Т.Ф. Сергеева. - М., Изд-во МПУ, 2002. - 178 с.

150. Сеницын, В.А. Путь к слову [Текст] / В.А. Сеницын, – М.: Высшая школа, 1997. - 264с.
151. Скалкин, В.Л. Проблема интенсификации обучения русскому языку как иностранному в свете коммуникативного подхода. [Текст] // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания./ Сб. докл. советской делегации. - М.: Русский язык. - 1990.-С.213-222.
152. Слостенин, В. А., Исаев, И.Н., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. - 3-е изд. / В.А. Слостенин, И.Н. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов.- М.: Школа-Пресс, 2000. - 120 с.
153. Словарь справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; Под.общ.ред. П.И. Пидкастого. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 448 с.
154. Смирнов, И.П. Нужен ли компьютер на обычном уроке [Текст] / И.П. Смирнов // Информатика и образование. - 1986. - №2. - С. 15-20
155. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи / М.С. Соловейчик. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 104с.
156. Сорочкина, Н.Е. Интегративная модель билингвального обучения в современной российской школе [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Е. Сорочкина. - Великий Новгород, 2000. - 18 с.
157. Товбаева, М.М. Научно - методические основы интегрированного обучения русскому языку в таджикской школе [Текст]: дисс.канд. пед.наук: 13.00.02 / М.М. Товбаева. – Душанбе, 2010 – 170с.
158. Уемов, А.И. Логические основы метода моделирования [Текст] / А.И. Уемов. - М.: Мысль, 1971. - 311с.
159. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учебное пособие [Текст] / Л.П. Федоренко - М.: Просвещение.- 1984.- 160с.
160. Халеева, ИИ. Основы теории понимания иноязычной речи [Текст] / И.И. Халеева. - М.: Высшая школа, 1999. - 236 с.

- 161.Ходжаева, М.Д. Актуализация нравственно мировоззренческих ценностей художественного текста в условиях интегрированного обучения русскому языку в школах Республики Таджикистан. Монография [Текст] / М.Д.Ходжаева, - Худжанд: Рахим Джалиль , - 2010. - 181с.
- 162.Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58 - 64.
- 163.Черкезова, М.В. Единство лингвистического и литературоведческого подхода к анализу художественного произведения. [Текст] /Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. - М.: Русский язык, 1990.- С.236-241.
- 164.Черничкина, Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики [Текст]: автореф. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Е.К. Черничкина. - Волгоград, 2007. - 49 с.
- 165.Чернышев, В.И. Живой язык в первоначальном преподавании / В.И. Чернышев - Избр. труды: В 2-х т. - М., 1970.- Т.2. -С. 519.
- 166.Чернявская, Т.Н., Кулибина, Н.В., Ростова, Е.Г. и др. Формирование страноведческой, лингвострановедческой и культуроведческой компетенций учащихся на материале художественной литературы (к постановке вопроса). /Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. Докл. сов. делегации на VII Конгрессе МАПРЯЛ. - М.: Русский язык, 1990.- С.242-250.
- 167.Шакирова, Л.З. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учеб. Пособие для учащихся нац. групп пед.уч-щ [Текст] / Л.З. Шакирова, Л.Г.Саяхова, К.З.Закирьянов – Л.: Просвещение, 1990. - 416с.
- 168.Шарифзода, Ф. Актуальные проблемы современной педагогики / Шарифзода Ф.- Душанбе: Ирфон, 2010. – 328с.

169. Шатилов, С.Ф. Некоторые принципы создания системы упражнений при обучении иностранным языкам в школе и вузе [Текст] /: Сб. ст.— Л.: Изд. ЛГУ.- 1978.- 125с
170. Ширин, А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике [Текст]: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Ширин. - Великий Новгород, 2007. - 54 с.
171. Шорохова, Е.В. Социально-психологическое понимание личности. [Текст] // Методологические проблемы социальной психологии, /Отв. Ред. Е.В. Шорохова. - М.: Наука, 1975.- С.63-71.
172. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. - Л.:Наука, 1966. - 301 с.
173. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В.Щерба – Л.: Наука, 1974-428с.
174. Эмомали Рахмон. Послание Президента Республики Таджикистан Маджлиси Оли от 26.12.2019г.
175. Язык и личность [Текст] / Под ред. Ю.Н.Караулова. - М., 1989. - С. 3.
176. Якобсон, П.М. Общение людей как психологическая проблема [Текст] / П.М. Якобсон - М.: Знание, 1973.- 40с.
177. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Знание.- 1969.- 142с.
178. Bachman L.F. Fundamental Consideration in Language Testing [Text] / L.F. Bachman. - Oxford, 1990. - 308 p.
179. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. №1.
180. Palmer, G.B. Toward a theory of Cultural Linguistics [Text] / G.B. Palmer. - Austin: University of Texas Press, 1996. — 348 p.
181. Van Ek, J.A. Objectives for Foreign Language Learning. [Text] / J.A. Van Ek. // Project No 12: Learning and Teaching Modern Languages from Communication. - Vol. II: Levels. - Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. - Strasbourg, 1987. - 77 p.