

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМ. А. ДЖАМИ АКАДЕМИИ
ОБРАЗОВАНИЯ ТАДЖИКИСТАНА**

На правах рукописи

УТАМУРОДОВА МАТЛУБА АХРОРКУЛОВНА

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**

(на материале Республики Таджикистан)

Д и с с е р т а ц и я

на соискание ученой степени кандидата наук

5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки)

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

профессор Юлдошев У.Р.

Душанбе – 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА	16
1.1. Речевая деятельность и ее отражение в научной литературе	16-33
1.2. Основные принципы формирования речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.....	33-48
1.3. Педагогические условия активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.....	48-56
1.4. Мотивация к учебной деятельности как основа активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка.....	56-78
Выводы по первой главе	78-81
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	82
2.1. Педагогические технологии применения стилей учения в целях активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.....	82-95
2.2. Современные компетентные подходы по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка.....	95-114
2.3. Оценка эффективности применения современных педагогических технологий в целях активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка.....	114-144
Выводы по второй главе	144-146
Заключение	147-152
Литература	153-169

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современная вузовская подготовка педагогических кадров в Республике Таджикистан требует качественно новых подходов к формированию профессиональной компетентности будущего учителя русского языка. В условиях ограниченной естественной языковой среды именно учитель выступает главным носителем русской речи, моделирует речевое поведение учащихся и формирует основы их коммуникативной компетентности. Поэтому вопрос активизации речевой деятельности (РД) будущих и действующих учителей приобретает ключевое значение и требует теоретического осмысления проблемы.

Коммуникативная компетентность будущего учителя русского языка в школах с таджикским языком обучения во многом определяется качеством языковой подготовки в системе высшего профессионального образования. От уровня его речевой компетенции и культуры речи зависит эффективность формирования речевых навыков и умений школьников – носителей родного языка. В условиях дефицита языковой среды именно учитель русского языка становится главным проводником, задающим стандарты правильной, выразительной и грамотной речи.

Современные требования к подготовке будущего учителя в вузах Таджикистана предполагают не только приобретение знаний в системе русского языка, но и способность свободно и эффективно использовать его в различных ситуациях речевого общения с формированием навыков неподготовленной (спонтанной) речи, педагогической импровизации, полноценного общения, а также риторических умений.

Особое место отводится педагогическому мастерству будущего учителя русского языка, его готовности к активизации компонентов речевой деятельности учащихся в школе (восприятие, говорение, чтение, письмо). Отсюда эффективная речевая деятельность будущего учителя русского языка в билингвальной учебной среде невозможна без формирования педагогической компетентности с использованием современных

коммуникационно-информационных технологий продуктивного общения. Принципиальным вопросом становится смещение акцента с объяснительно-иллюстративной парадигмы на организацию диалогового взаимодействия будущего учителя русского языка с учащимися в школьных условиях обучения и воспитания.

Реалии национально-языковой ситуации в Таджикистане ставят задачи формирования у будущего учителя русского языка межкультурной компетентности. Это знание не только русского языка и его внутреннего строя (язык флективно-синтетического типа), но и особенностей таджикского языка как языка аналитического типа. Это особенно важно в связи с прогнозированием типичных интерференционных ошибок в русской речи, соблюдением речевого этикета, норм межкультурного общения, которые, в конечном счете, позволяют учителю объяснять специфические лингвистические явления русского языка, развивать коммуникативную гибкость учащихся и формировать позитивную мотивацию к изучению русского языка.

Как видно, речевая деятельность и активизация ее компонентов является ключевым аспектом подготовки будущего учителя русского языка. Умение эффективно коммуницировать, формулировать и вести диалог не только способствует успешному обучению студентов, но и формирует их профессиональную идентичность.

Современное образование ориентировано не на количественную, а на качественную подготовку в педагогических вузах будущих учителей русского языка, обладающих глубокими лингвистическими знаниями, высоким уровнем общей культуры речи, способностью мыслить самостоятельно и логично, творчески решать профессиональные и жизненные задачи, а также в совершенстве владеть современными педагогическими технологиями.

Президент Республики Таджикистан, Основатель мира и национального единства – Лидер нации Эмомали Рахмон неоднократно

подчеркивал, что современная молодежь должна свободно владеть русским и английским языками. Помимо владения русским языком, таджикские учащиеся должны еще знать культуру народа изучаемого языка, и поэтому в настоящее время важно рассматривать проблему активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка на межкультурной основе.

Перед учителями русского языка сегодня стоит важная задача, сформировать личность, которая способна участвовать в межкультурной коммуникации. В свою очередь, практика отмечает, что знание социокультурного фона очень значимо, так как без него невозможно сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах [154].

Процесс овладения русским языком выступает в качестве мощного механизма личностного развития будущего учителя-словесника, при этом он осваивает не только азы русского языка, но и активно принимает участие в образовательном процессе в вузе на русском языке [180].

Степень научной разработанности проблемы

Проблеме исследования теоретических и практических основ развития речевой деятельности посвящено достаточно много работ. Труды многих российских ученых-педагогов посвящены проблемам речевого общения (В.В.Голубков, В.А.Кан-Калик, А.А.Леонтьев, А.В.Мудрик); выявлению психических особенностей формирования устной и письменной речи (Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, Ж.Пиаже, Н.С.Рождественский, Д.Б.Эльконин); основам речевой деятельности (А.В. Запорожец, И.А.Зимняя, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, К.М. Левитан, А.В. Мудрик, И.И.Рыданова, И.В. Страхов, В.А. Сухомлинский) [110].

Проблеме развития речевой деятельности будущих учителей русского языка посвящены также исследования К.Б. Бархина, Н.И. Гришечкиной, Е.С.Жариновой, В.А. Кустаревой, Т.А. Ладыженской, Н.А. Песняевой, Н.И.Политовой, Т.Г. Рамзаевой, Л.Д. Саниной, Г.А. Фомичевой, С.В.Юртаева и др. [110].

Проблема общения тесно связана с проблемой речевой деятельности, о которой говорится в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А.Леонтьева, И.А. Зимней, Л.В. Щербы, Б.Ю. Нормана, Т.Г. Винокура и др.

Дидактическая теория разработанности проблемы развития речевой деятельности, а также межпредметных связей нашла широкое отражение в публикациях таких отечественных ученых, как М. Лутфуллоева, Ф.Шарифзода, И.Х. Каримовой, У.Р. Юлдошева, Т.В. Гусейновой, М.Р.Раджабовой, Г.М.Ходжиматовой, У. Зубайдова, Х. Буйдакова, Д.Р. Таировой и др. [159, с.3].

Коммуникативно-речевая культура будущего педагога, как отмечает Х.Х. Газиева, является самым сложным интегрированным образованием на пути своего становления. Она отражает преобразование личности педагога и состоит из совокупности знаний, умений и навыков, которая обеспечивает эффективную коммуникационную функцию в системе «учитель + ученик», в целях использования и совершенствования объекта деятельности, который является аспектом и результатом профессиональной подготовки будущего учителя русского языка в процессе его профессионального становления [37, с.11].

Теоретический анализ исследований активизации речевой деятельности и опыт работы педагогических вузов позволяет выявить **ряд противоречий**, отражающихся в практике овладения русским языком и речевой деятельностью. К ним относят следующее:

- между требованием современного образования, предъявляемого к развитию речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий в условиях общеобразовательной школы Республики Таджикистан и недостаточной их подготовкой в вузе к этой работе;

- между требованием современного образования и отсутствием у будущих учителей русского языка способности к овладению русским языком,

т.е. недостаточное развитие памяти, внимания, силы воли и логической культуры мышления.

Актуальность темы исследования и выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: определение педагогических условий, способствующих активизации речевой деятельности студентов при обучении русскому языку.

Проблема исследования и ее формулировка дают основание определить тему настоящей диссертации: **«Педагогические условия активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка (на материале Республики Таджикистан)»**.

Цель исследования – выявить и теоретически обосновать педагогические условия активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка в образовательном процессе педагогического вуза.

Объект исследования – образовательный процесс на занятиях русского языка в педагогических высших учебных заведениях.

Предмет исследования – активизация процесса формирования речевой деятельности у будущих учителей русского языка с использованием современных педагогических технологий.

Гипотеза исследования заключается в том, что активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка в образовательном процессе педагогического вуза будет успешной, **если** создать и реализовать педагогические условия, включающие:

- внедрение в учебный процесс разноуровневых заданий, обеспечивающих умение рассуждать, анализировать, делать выводы, отстаивать свое мнение, воздействовать на участников коммуникативного акта;
- организацию речевой практики в формате профессионально направленных заданий;
- формирование мотивирующей и развивающей речевой среды в учебном процессе.

В процессе исследования проблемы и проверки достоверности сформулированной гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

- изучить психолого-педагогическую и учебно-методическую литературу по избранной проблематике;

- выявить эффективные средства и приемы активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;

- уточнить роль и место устной и письменной речи в процессе активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка в контексте интеграции всех компонентов РД;

- проанализировать разнообразные педагогические подходы (в том числе, компетентностного подхода) в целях формирования речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;

- разработать и экспериментально проверить модель активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка в период подготовки в высшем профессиональном образовании средствами современных педагогических технологий.

Основные этапы исследования:

На первом этапе (2018/2021 учебные годы) изучались историко-педагогические аспекты проблемы, философская, психолого-педагогическая и методическая литература, определялся понятийный аппарат; проведено обоснование проблемы, изучение уровня ее разработанности в практике; выявлены основные возможности дидактических технологий для развития речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий; критически осмысливался собственный педагогический опыт; разработаны и подготовлены программа, учебные материалы проводимой опытно-экспериментальной работы.

На втором этапе (2021/2023 учебные годы) проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой была разработана и проверена

гипотеза, апробировалась созданная программа и учебные материалы, подверглись анализу промежуточные и итоговые результаты, по ходу практического эксперимента вносились коррективы развития речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий. На этом этапе было проведено комплексное психолого-педагогическое диагностическое исследование эффективности динамики развития речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий по разработанным нами технологиям.

На третьем этапе (2024/2025 уч. годы) апробировалась достоверность полученных выводов на предшествующих этапах исследования; разрабатывалось методическое обеспечение развития речевой деятельности будущих учителей русского языка; проводилось практическое использование результатов исследования в учебной деятельности преподавателями русского языка; проводилась работа по оформлению диссертации.

Для решения поставленных задач использованы следующие **методы исследования:**

а) анализ научной литературы по данной теме (монографии, диссертации, публикации, теоретические исследования), связанные с активизацией и развитием речевой деятельности учащихся;

б) теоретические методы: анализ, сравнение, обобщение и систематизация исследований в области психологии и педагогики по проблеме развития речевой деятельности будущих учителей русского языка;

в) эмпирические методы: наблюдения, беседы, интервью с преподавателями и студентами, тестирование;

г) проведение обучающего эксперимента, оценка практических знаний и умений будущих учителей русского языка;

д) сравнительный и статистический анализ полученных результатов и оценки их эффективности.

Теоретическая значимость исследования выражается в системном осуществлении личностно-деятельного подхода, сформированности активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий в высших и средних учебных заведениях Республики Таджикистан; в определении системы объективных показателей готовности учителей в осуществлении формирования речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.

Практическая ценность исследования заключается в разработанности дидактических технологий по активизации развития речевой деятельности будущих учителей русского языка, имеющих личностно-ориентированный характер; разработаны программа и комплексы грамматически направленных упражнений, обеспечивающих последовательный переход от формирования представлений о грамматическом явлении к активизации формирования речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий; разработаны и выявлены практические применения методических рекомендаций, по использованию разработанных технологий и комплексов упражнений.

Источниками исследования явились: Закон Республики Таджикистан «Об образовании»; Закон Республики Таджикистан «О государственном языке»; Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [55; 54; 53]; Постановление Правительства Республики Таджикистан от 30 августа 2019 года № 438 «О Государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан» на период до 2030 года [131]; нормативные акты в сфере образования; педагогические исследования и др.

Экспериментальной базой исследования явились Таджикский педагогический институт в городе Пенджикенте и Худжандский

государственный университет имени академика Бободжона Гафурова (г.Худжанд).

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- уточнено понятие «педагогические технологии», с точки зрения формирования речевой деятельности;
- исследованы особенности активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;
- определены этапы активизации речевой деятельности на основе выполнения разноуровневых заданий;
- разработана и описана модель активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;
- определена результативность экспериментальной работы по активизации формирования речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.

Положения, выносимые на защиту:

1. Активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка представляет собой целенаправленный педагогический процесс, основанный на интеграции коммуникативного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, обеспечивающих формирование профессионально значимых речевых компетенций.

2. Педагогические условия активизации речевой деятельности включают совокупность организационно-методических факторов (создание речевой среды, использование интерактивных технологий обучения, моделирование профессионально-речевых ситуаций), способствующих повышению уровня речевой активности студентов.

3. Эффективность активизации речевой деятельности достигается при условии системного использования коммуникативных заданий,

ориентированных на реальные педагогические ситуации (объяснение материала, ведение диалога с учащимися, аргументация, рефлексия).

4. Речевая активность будущего учителя русского языка является ключевым компонентом его профессиональной компетентности и включает мотивационный, когнитивный и операциональный аспекты, формируемые в процессе специально организованного обучения.

5. Существенным педагогическим условием выступает формирование устойчивой мотивации к речевой деятельности, достигаемое через проблемное обучение, диалогические формы взаимодействия и включение студентов в профессионально значимые коммуникативные практики.

6. Разработанная модель активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка характеризуется целостностью, поэтапностью и результативностью и включает целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты.

7. Применение интерактивных методов обучения (дискуссии, ролевые и деловые игры, кейс-методы) обеспечивает повышение уровня сформированности речевых умений и готовности студентов к профессиональной педагогической коммуникации.

Достоверность и обоснованность результатов проведенного исследования обеспечивается проведением экспериментальной работы в высших учебных заведениях Согдийской области; применением методологических и теоретических подходов; использованием общепринятых научных принципов анализа учебного процесса; применением комплекса методов, соответствующих предмету и задачам исследования, а также опорой на результаты опытно-экспериментальной работы посредством поэтапного применения в практике разработанных автором лично-ориентированных технологий активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий; рекомендаций по их использованию; положительными отзывами

учителей русского языка о работе с современными педагогическими технологиями.

Апробация работы. Основные положения и результаты исследования были апробированы в ходе педагогической практики и опытно-экспериментальной работы, проведенной в Таджикском педагогическом институте (ТПИ) в г. Пенджикенте и Худжандском государственном университете им. академика Бободжона Гафурова (ХГУ) г. Худжанда в 2021-2024 учебных годах. Апробация осуществлялась в рамках учебных занятий по методике преподавания русского языка, спецкурсов, а также во внеаудиторной деятельности с будущими учителями русского языка.

Элементы разработанных педагогических условий активизации речевой деятельности (моделирование речевых ситуаций, игровые технологии, проблемные задания и др.) были внедрены в образовательный процесс экспериментальной группы и показали положительную динамику развития речевой активности будущих учителей русского языка.

Полученные экспериментальным путем результаты неоднократно были изложены на кафедре русского языка в вышеуказанных вузах; а также при обсуждении за «Круглым столом» (в ТПИ и ХГУ, 2023-2024 гг.). Основные положения были представлены в виде докладов, статей в сборниках конференций изложены в виде семинаров в городских, районных, республиканских и международных научно-практических конференциях:

- Межвузовская конференция «Проблемы сопоставительного изучения и преподавания иностранных языков» (Душанбе: РТСУ, 2011 г.).
- Межвузовская конференция «Актуальные проблемы изучения и преподавания иностранных языков» (Душанбе: РТСУ, 2012 г.).
- Международная научно-практическая конференция «Русский язык в межкультурном диалоге: Проблемы функционирования и преподавания русского языка в персоязычных странах» (Душанбе: ТНУ, 2012г.).

- Межвузовская научно-практическая конференция «Состояние и перспективы изучения и преподавания иностранных языков в современном мире: Материалы» (Душанбе: РТСУ, 2013 г.).
- Межвузовская научно-практическая конференция «Русский язык и литература в культурном пространстве СНГ. Итоги независимости» (Душанбе: РТСУ, 2014 г.).
- Международная научно-практическая конференция «Проблемы перевода и его лингвистические аспекты» (Душанбе: РТСУ, 2014 г.).
- Республиканская научно-практическая конференция «Преподавание иностранных языков в условиях поликультурного развивающего образования: традиции и инновации». (Душанбе: ТНУ, 2015г.).
- Международная научно-практическая конференция «Инновационные технологии и перспективы развития естественных и общественно-гуманитарных наук в условиях глобализации» (Пенджикент, ТПИ, 2018 г.);
- При выступлении на апрельских научных конференциях в педагогическом колледже г. Пенджикента (Пенджикент, 2022-2025 гг.)

Внедрение полученных результатов исследования осуществлялось путем выступлений соискателя перед преподавательскими в городском институте усовершенствования учителей (ГИУУ) г. Пенджикента, в областном институте усовершенствования учителей (ОИУУ) г. Худжанда, при проведении методических семинаров с учителями школ, педагогами вузов, студентами.

Результаты исследования нашли своё отражение в 23 публикациях, 3 из которых входят в перечень рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ для публикации результатов диссертационных исследований, 2 учебно-методических пособия, что также свидетельствует о научной значимости и практической ценности настоящего исследования.

Личный вклад автора состоит в определении программы экспериментальной работы и ее осуществления в ряде вузов в Согдийской области; в создании программно-методического обеспечения подготовки будущих учителей русского языка в вузах, в разработке методических рекомендаций с целью развития активизации речевой деятельности у будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий; в научно-методическом и организационно-педагогическом обеспечении системы повышения квалификации учителей русского языка, в Согдийской области в ОИУУ г. Худжанда.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, 1 схемы, 9 таблиц, 7 диаграмм, заключения, списка используемой литературы, который насчитывает 180 наименований.

Содержание диссертационного исследования изложено на 169 страницах компьютерного набора.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1. Речевая деятельность и ее отражение в научной литературе

Активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка – важный аспект их подготовки, который способствует развитию профессиональных навыков и личной уверенности. Использование различных методов и подходов позволяет создать динамичную и поддерживающую образовательную среду, в которой студенты могут развивать свои речевые навыки и готовиться к успешной педагогической деятельности.

В процессе обучения русской речи и на этой основе активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка в школах с таджикским языком преподавания важное место занимает знание языковых норм изучаемого языка. Общеизвестно, что в любом обществе язык выполняет функцию коммуникации, являясь важнейшим средством общения людей, орудие формирования и выражения мыслей, новых знаний. Однако для эффективного воздействия на разум и чувства, носитель языка должен хорошо овладеть им, одновременно соблюдая речевую культуру.

В современном Таджикистане русский язык имеет статус официального языка, закрепленного Конституцией республики. Он выполняет функцию языка межнационального общения и сотрудничества народов Таджикистана и России, а также постсоветского пространства. Русский язык велик, богат и могуч, сохранив лучшие традиции прошлого, впитывая в себя лучшее, что характерно для наших дней.

Говоря о качественной подготовке учителей русского языка в системе высшего профессионального образования в Республике Таджикистан, отметим, что особая ответственность ложится на педагога-словесника, выполняющую задачу формирования умений и навыков говорения, правильного чтения и письма. Поэтому, прежде всего, речь самого учителя

должна быть содержательной, целенаправленной, отличаться ясностью, выразительностью и доступностью.

Студенты – будущие учителя русского языка еще со студенческой скамьи должны выработать устное связное выступление – это, по сути, живое общение средствами данного языка. Детей в школе будущий учитель может научить лишь тогда, когда у него самого развиты умения и навыки речетворчества. Для того, чтобы речь была правильна, студенты усваивают все правила и закономерности русского языка (фонетику, лексику, грамматику и пр.), чтобы систематически совершенствовать навыки говорения на доступном с точки зрения языкового выражения. Последнее означает золотое правило: русская речь должна быть правильно воспринята и правильно воспроизведена со всеми правилами лексико-грамматического оформления, с точки зрения законов и норм данного языка.

Таким образом, мы можем уверенно констатировать, что язык и речь дополняют друг друга, между ними существует невидимая логическая связь, свидетельствующая о том, что действительным продуктом языка является речь. Их нельзя отрывать друг от друга, но вместе с тем нельзя забывать об их различиях, которые особенно ярко проявляются при обучении неродному языку. С одной стороны, усваиваются языковые явления, закономерности языка, с другой – происходит научение речи, овладение механизмом порождения речи, в которой грамматические, лексические и фонетические компоненты функционируют в тесной взаимосвязи [100, с.142].

Приведем сравнительную характеристику языка и речи в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика языка и речи

Язык	Речь
------	------

1) абстрактен; 2) имеет уровневую организацию, вертикальное, виртуальное устройство; 3) нет; 4) абстрактен, воспроизводим; 5) потенциален; 6) инвариантен; 7) отражает опыт коллектива; 8) объективен и обязателен; 9) независим от обстановки; 10) статическое явление; 11) ограничен набором составляющих.	1) материальна (акустически и визуально); 2) линейна (горизонтальная последовательность слов); 3) отнесена к объектам действительности; 4) конкретна, неповторима; 5) актуальна; 6) вариантна; 7) отражает опыт индивидуума; 8) субъективна и произвольна; 9) ситуативно обусловлена; 10) динамична, разворачивается во времени и пространстве; 11) ей нет предела, она бесконечна [178].
--	---

Таблица 1. показывает сравнительную характеристику языка и речи.

Анализируя таблицу, мы видим, что понятия «язык» и «речь» противопоставляются. При сравнении они совершенно различны.

Как известно, в лингвистике разграничиваются понятия «язык» и «речь». Для методики развития речи студентов, русский язык для которых является иноязычным, разграничение языка и речи имеет особенное значение, т.к. дает возможность установить место языковых знаний и речевой практики в обучении устной и письменной речи и построить наиболее эффективную систему упражнений [100, с.141].

Методика развития речи студентов опирается на лингвистическую природу речи как средства общения и исходит из системного характера языка, из требования изучать не изолированные факты языка (звуки, слова, их формы, сочетания слов), а систему языковых явлений, так как только во взаимной связи они создают язык как средство общения [100, с.142].

Практика педагогической деятельности и анализ литературы показывает, что «речевая деятельность изучается различными науками: психологией, физиологией, лингвистикой и т.д., вплоть до философии с одной стороны и медицины – с другой» [90].

Речевое общение – это сложный психический процесс, в котором образуются сложные связи между всеми анализаторами – слуховым,

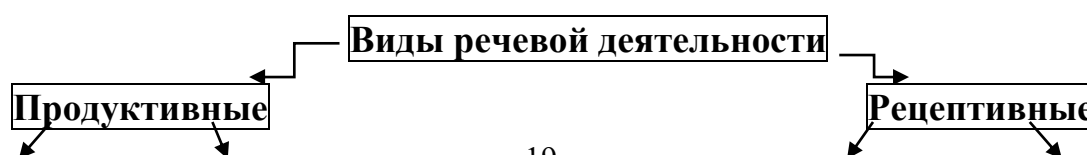
речеслуховым, речедвигательным, зрительным. Поэтому в процессе формирования навыков русской речи большое значение имеет учет зрительных, звуковых и моторных ощущений [100, с.143].

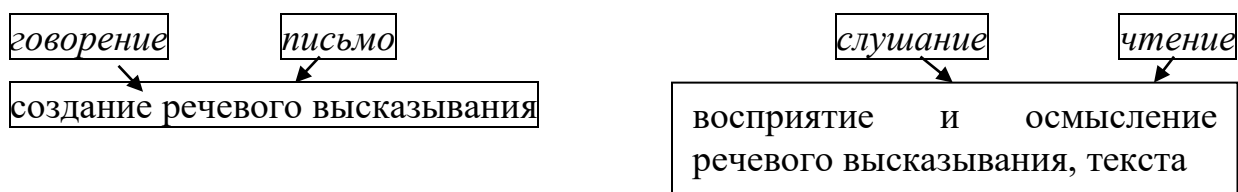
В настоящей главе диссертации раскрытие феномена «речевой деятельности» занимает важное место. В научной литературе встречается разнообразная интерпретация данной проблемы с учетом ее доминантной характеристики как «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема речевого сообщения при взаимодействии людей между собой» [57, с.17].

Под речевой деятельностью мы понимаем человеческую речь, как обыденный разговорный процесс, происходящий между людьми. Практика и проанализированные источники показывают, что особенность речевой деятельности состоит в том, что она повсеместно включается в систему деятельности человека как необходимый компонент общения. Последние исследования показывают, что человеческая деятельность на две трети состоит из речевой деятельности. Например, образование школьников, студентов; обучение и пропаганда знаний, умений и навыков немислимы без общения, без речевой деятельности. Так, «врач, учитель, архитектор, брокер, сталевар, водитель, продавец», выполняя свою работу, получив информацию, должны советоваться, обсуждать, вести переговоры и задавать вопросы, а партнер должен отвечать. И от того, насколько умело будет осуществляться речевая деятельность, зависит и успех профессиональной деятельности [157].

Следует отметить, что сама речевая деятельность представляет собой ее организацию в разных формах, видах и наименованиях. В частности, виды речевой деятельности можно разделить на две группы с точки зрения влияния психических процессов на восприятие текста (см. схему 1).

Схема 1





Как видно, отличие, существующее между двумя основными наименованиями компонентов речевой деятельности, связано с природой умственных действий, направленных на осмысление содержания текста и порождения речи.

Для методической подготовки будущего учителя русского языка в таджикской школе ознакомление с видами речевой деятельности требует формирования специфических для данного вида умений и навыков. Два вида речевой деятельности (слушание и говорение) непосредственно связаны с устным видом речевой деятельности, а письмо и чтение как два других вида РД – с письменной. «Это значит, что они будут отличаться друг от друга набором слов, организацией текста и синтаксическими конструкциями. Кроме того, письменная речь воспринимается органами зрения, что требует умений зрительно воспринимать речь. Устная же речь воспринимается через слуховые каналы» [2, с.58-59].

А. Петрикова в своем учебном пособии «Основы межкультурной дидактики» указывает, что обучение говорению включает в себя три составные части:

- 1) введение в память студентов языкового материала;
- 2) выработку навыков и умений оперировать этим материалом;
- 3) развитие умений в использовании речи для реальных коммуникативных целей [123, с.191].

Ученые, рассматривая соотношение видов речевой деятельности между собой, отмечают, что продуктивными видами РД являются говорение и письмо. Эти два указанных вида речевой деятельности, с одной стороны, что-то объединяет и в то же время что-то различает. Так, практика работы по изучению русского языка в школах с таджикским языком обучения

показывает, что многие школьники (начальные классы) начинают говорить по-русски, но не умеют писать. Приходится учить их также письму. Более того, если речь не подготовлена (спонтанна), то письмо связано с определенным временем и планированием со знаниями словаря, грамматики. Еще одна примечательная разница между устной речью и письмом – в отличие от первого, где речи характерны простые и неполные предложения, то в письменной речи – синтаксис часто более сложный.

В целом, «письмо – это продуктивный вид письменной речевой деятельности, в результате которой мы добиваемся своей цели, воздействуя на собеседника» [2, с.118].

Формирование умения в письменной форме выражать свои мысли (отвечать на вопросы, уметь написать письмо, диктант, изложение, сочинение, пересказывать в письменной форме прочитанный текст и т.п.) является обучением письменной речи [123, с.201].

Помимо продуктивных видов имеются еще, так называемые, рецептивные виды речевой деятельности. Они обеспечивают достаточно надежное восприятие, понимание информации (устное сообщение в виде слушания) и чтение текста в виде графического его изображения.

Попробуем раскрыть суть слушания как важного компонента речевой деятельности. Его можно характеризовать также как аудирование. «Слушание – устный репродуктивный вид речевой деятельности, в результате которой мы получаем информацию от партнера, или узнаем о его целевой установке [2, с.82].

Аудирование считается самым трудным видом речевой деятельности, так как:

- 1) необходимо учиться понимать текст после одноразового прослушивания, потому что и в реальной жизни не всегда есть возможность услышать сообщение еще раз;

- 2) речь, которую мы слышим, отличается по стилю, по использованию образных выражений, и мы не можем это изменить;

3) разные шумы (проехала машина, пролетел самолет...) могут мешать при слушании [123, с.174].

Обычно в процессе речевых действий можно выделить механизмы порождения аудирования (слушания). Они делятся на разные виды с учетом мотива, намерения (интенции), дешифровки потока звучащей речи и понимания конечной цели говорящего (источника информации). Будущие учителя русского языка в процессе освоения ценностных качеств слушания должны обратить внимание на ряд требований и задач в данном направлении. В частности, обратить внимание на намерения говорящего, сосредоточить внимание на предмете беседы и разговора, по мере возможности поддерживать и стимулировать собеседника с желанием и дальше его слушать, задавать соответствующие вопросы, если что-то непонятно или нелогично.

Другим, не менее важным и репродуктивным видом речевой деятельности является чтение. Чтение имеет свою конечную цель, помогает и содействует раскрытию смысловых связей на уровне понимания, оформленного в виде письма. «Для того, чтобы научиться читать, необходимо выработать определенные навыки и умения. Их условно делят на две группы:

1) навыки и умения, обеспечивающие *техническую сторону* (восприятие графических знаков, соотношение их с определенным значением);

2) навыки и умения, позволяющие *воспринять смысл текста* (установление смысловых связей в тексте, восприятие его содержания)» [2, с.96].

При обучении технике чтения нужно уделять внимание:

1) формированию навыков слитного чтения предлогов с последующим словом;

2) умению правильно читать вслух предложения с основными типами интонационных конструкций [123, с.188].

Настоящее исследование показало, что студенты – будущие учителя русского языка должны представить организованный процесс обучения чтению, которое без всяких сомнений и преувеличений обеспечивает продуктивную речевую деятельность учащихся. Еще в период профессиональной подготовки будущих учителей русского языка следует предлагать им для самостоятельного участия в дискуссиях, «круглых столах». Для успешной организованности будущего педагога – словесника предшествует большая самостоятельная работа с текстами, которые предоставляют соответствующие информации для речевой деятельности.

То есть процесс активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка требует, чтобы внимание было уделено одновременно двум его продуктивным аспектам: правильному восприятию информации и не менее правильному высказыванию.

Обычно в научной литературе различают две формы внешней речи: монологическую и диалогическую. Каждая из них имеет собственное направление, содержание и структуру. Преподаватели русского языка, работающие в условиях таджикско-русского двуязычия, преимущественно используют диалогическую форму общения. В ходе настоящего исследования будущие учителя не один раз были поставлены в такие условия, когда им приходилось самим не только пользоваться диалогической, но и монологической речью.

Теоретические знания о том, что такое диалог, студенты – будущие учителя знают не по наслышке. Точнее «цепь реплик, которые обычно порождаются одна за другой в условиях непосредственного общения двух собеседников, представляет собой диалог. Единая ситуация, контакт собеседников, широкое использование невербальных (неязыковых) элементов способствуют возникновению диалога. Другой отличительной чертой диалогической речи является ее спонтанность, поскольку содержание разговора, его структура зависят от реплик собеседника» [2, с.67].

С.И. Лебединский и Л.Ф Гербик считают, что «работа с диалогическим текстом имеет свои особенности. Диалог создается двумя лицами. Хотя его содержание иногда специально планируется одним из говорящих, эти планы в большинстве случаев полностью не реализуются: участники диалога часто перескакивают с одного предмета беседы на другой, иногда вообще меняют тему разговора. Вот почему диалогический текст не всегда характеризуется цельностью и связностью. Вместе с тем такой текст тоже может служить средством развития следующих текстовых умений:

- выделение проблем, обсуждаемых в данном тексте;
- определение сферы и ситуации общения;
- умение охарактеризовать участников диалога;
- разделение текста на смысловые фрагменты;
- выделение средства связи смысловых фрагментов текста;
- определение речевых намерений говорящих в том или ином отрывке диалога;
- восстановление пропущенных реплик и целых смысловых фрагментов диалогического текста;
- расширение или сокращение реплик;
- передача содержания диалога в монологической форме» [84, с.255].

Они отмечают, что «для развития этих умений можно использовать следующие виды упражнений:

- Прослушайте (прочитайте) диалог и скажите, о чем говорят его участники. Какие проблемы они обсуждают?
- Скажите, как зовут участников диалога. Дайте краткую характеристику собеседников.
- Выделите основные смысловые фрагменты диалога.
- Восстановите начало диалога. (Закончите диалог.)
- Восстановите (дополните) пропущенные реплики.
- Расширьте (сократите) реплики диалога.

- Перескажите содержание диалога в монологической форме. Не забудьте о правилах перевода прямой речи в косвенную» [84, с.255].

Одной из форм диалогической речи является *беседа* (или *полилог* (от греч «poly» – много и «logos» – слово, речь) – форма общения, при которой участвуют три и более человек). Она готовит студентов к неподготовленной речи, характерной для процесса общения, поэтому должна иметь место на всех этапах обучения, постепенно усложняясь от курса к курсу. Беседа может проводиться по прочитанному или прослушанному тексту, по картине (или серии картин), диафильму, наблюдениям студентов. В процессе беседы вопросы могут задаваться как преподавателем, так и самими студентами [100, с.162].

Коммуникативная природа диалога такова, что в ходе его умелой организации будущие учителя русского языка в таджикской школе автоматически создают речевую ситуацию в условиях спонтанной коммуникативной активности своих учащихся. В ходе вузовской подготовки они вырабатывают и автоматизируют собственные коммуникативные качества, стараются быть мотивированными, сосредоточенными, найти адекватный ответ, чувствовать себя в диалоге «как рыба в воде».

Основными правилами диалогической речи в повседневной жизни являются:

- вежливое представление себя и представление других людей;
- вежливое задавание вопросов и ответы на них;
- выражать свою просьбу понятно, пожелание должно быть искреннее, недоумение, восторг, сожаление-сопереживание должно быть искренне, согласие и несогласие однокурсниками или педагогом, уметь признавать свою вину, приносить и принимать извинения за инцидент;
- умение правильно и корректно говорить, беседовать по телефону с друзьями;
- уметь выразительно и близко в повседневной реальности играть свою роль в жизни, в инсценировке разговора по телефону, при даче

интервью, при ведении беседы с однокурсниками и педагогом, соседями и др.;

- отрабатывать в аудитории различные сценарии общения с зарубежными учащимися, педагогами и приглашенными гостями, соблюдая этикетные нормы;

- осуществлять обмен мнениями о событиях, проявлять внимание к позиции собеседника, осмысливать отдельные факты и доводы, формировать перспективные учебные планы, а также анализировать вопрос использования дискуссии на занятиях русского языка для формирования коммуникативных учебных действий обучающихся;

- обмениваться с друзьями о впечатлениях будущей профессии или о дальнейшем обучении в вузе;

- дискутировать (подталкивать, обсудить) о проблемах охраны окружающей среды, о сохранении мира и безопасности своих рубежей, здоровья нации и развитии высокообразованного человека и т.д.;

- опрашивать партнеров по учебной группе, общение по различным учебным проблемам [158].

В отличие от диалога монолог (греч. «monos» – один и «logos» – слово, речь) представляет собой индивидуальную речь говорящего. Это не реальная коммуникативная ситуация, а заранее подготовленная речь, которая требует формирования особого умения и компетентности. Монолог не предполагает наличия собеседника, в нем нет обмена информацией с определенным лицом.

При монологе «обучение должно быть направлено на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения высказывания, логической последовательности, а также на соответствие речевого высказывания коммуникативной цели, ситуации. В монологической речи различие между устной и письменной формой выражения несколько меньше, чем в диалогической» [2, с.67-68].

Помимо диалога и монолога в подготовке будущего учителя русского языка в таджикской школе мы практиковали образцы «полилогической

речи». В полилогической речи предусматривается участие большого количества субъектов коммуникации. В студенческой аудитории полилогическая речь весьма продуктивна и естественна. Так, информатору после прослушивания его выступления могут быть заданы разные вопросы со стороны слушателей. Преимущество полилогической речи заключается в том, что автору речи можно будет задавать один и тот же вопрос многократно с прослушиванием ответа в нужной речевой конструкции. Более того, в ней участвуют абсолютное большинство студентов путем привлечения их в активное речевое общение.

Студенты в ходе занятий не раз были поставлены в условия практической деятельности. То есть, они как преподаватели русского языка научились создавать монологическую, диалогическую и полилогическую речь. Обсуждение проблемы проводилось путем разных вопросов. В частности, какой величины и объема должна быть диалогическая и полилогическая речь; что должны знать будущие учителя русского языка в таджикской школе касательно конечных видов работы над диалогической и полилогической речью; как можно оценивать навыки и умения, которые свидетельствуют о качестве и содержании этих видов речи.

С.И. Лебединский и Л.Ф Гербик констатируют, что «монологический текст обладает определенной композицией. Многие тексты содержат вступление, главную часть и заключение (иногда вступление и заключение отсутствуют). Главная часть может быть разделена на смысловые фрагменты, причем внешне это деление выражается в членении текста на главы, параграфы и абзацы. В каждом смысловом фрагменте также можно выделить главную идею. В смысловых фрагментах, равных абзацу, главная идея обычно выражена ключевым предложением, которое чаще всего находится в начале или в конце абзаца. Если выписать эти ключевые предложения последовательно одно за другим, то такая запись будет представлять собой план текста. План текста может оформляться в форме назывных или вопросительных предложений» [84, с.253].

С.И. Лебединский и др. считают: «Каждый смысловой фрагмент должен быть содержательно связан с предыдущим и последующим фрагментами. Существуют внешние средства связи смысловых фрагментов: лексические (во-первых, во-вторых, значит, следовательно, таким образом, например, в частности и др.) и грамматические (местоимения, союзы и др.). Учащемуся необходимо помнить о них при построении собственного устного или письменного монологического текста» [84, с.253].

Они выделяют, что «указанные знания о монологическом тексте являются основой следующих текстовых умений:

- определение темы текста;
- выделение главной и второстепенной информации;
- прогнозирование содержания текста по заголовку и первому абзацу;
- подбор заголовка к тексту;
- деление текста на смысловые фрагменты;
- составление плана текста;
- выделение средства связи смысловых фрагментов текста;
- сокращение или дополнение текста;
- умение восстановить пропущенные части текста» [84, с.254].

Речь между собеседниками может быть на неизвестную заранее тему, и она может осуществляться как спонтанная импровизация, а с другой стороны, эта речь может пройти на заранее известную тему, которая обдумана в отдельных ее частях. Такая устная речь характерна только для официального публичного общения. От устной речи (речи порождаемой в процессе говорения) следует отличать речь читаемую или выученную наизусть; для этого вида речи можно применить термин «звучащая речь» [140, с.166].

В ходе настоящего исследования мы практиковали большую работу со студентами – будущими учителями русского языка в таджикской школе относительно письменных видов речевой деятельности. Теоретические

знания позволили студентам осознать, что общего у чтения и письма и чем они отличаются; что значит «уметь правильно читать», «умение правильно писать» на русском языке. Последнее наряду с правильным чтением подразумевает собой формирование у будущего учителя русского языка в таджикской школе определенной компетентности и развития коммуникативных навыков и умений.

В процессе работы со студентами мы выделили два важных участка работы по выявлению особенностей письменных видов речевой деятельности и умения, которые необходимы для овладения ими. Студенты с помощью преподавателя характеризовали не только особенности письменной речи, но и навыки и умения, важные для развития письменной речи на русском языке.

В частности, были выявлены такие особенности письменной речи, как полнота высказываний, связь текста с определенным жанром, преобладание монологического высказывания. Для всего этого студентам было сделано напоминание о том, что необходимо знание большого количества русских слов (словарный запас), грамматических закономерностей русской грамматики и орфографии, умение связывать слова друг с другом в составе словосочетания и предложения, «видеть» связи фраз в составе, как микро, так и макро текста.

Студенты – будущие учителя русского языка в таджикской школе отчетливо представляют элементы письменной речи. Это, прежде всего, грамматика русского языка по сравнению с родным языком студентов. Согласно учебному плану студенты на третьем курсе изучают предмет «Сравнительная типология русского и таджикского языков», где получают достоверные сведения о типологической структуре, в том числе, грамматики русского и таджикского языков. В русском языке совершенно иная грамматика по сравнению с таджикским языком, в нем встречаем специфические грамматические категории, особые правила согласования и управления, совершенно иная структура предложения, порядок слов и т.п.

Все эти особенности русского языка отчетливо прослеживаются в его письменной речи.

На практике мы видим, что письменная речь уже подготовленная и ее можно проверять, исправлять, редактировать, имеется возможность совершенствоваться, добиваясь при этом улучшения содержания текста и формы ее изложения. Кроме того, написанная речь (письмо) легче запоминается учащимися, студентами и дольше удерживается в их памяти. Написанный текст дисциплинирует обучаемый континент, а также и оратора, дает им возможность избежать повторений, неконкретных формулировок, оговорок, заминок, так как делает их речь более уверенной. Литературные нормы письменной речи очень строгие, курсы грамматики строятся обычно на структурах письменной речи [88].

Проанализированные источники показывают, что между устной и письменной речью много общего: и та и другая являются средством общения. Устная и письменная речь учащихся в процессе обучения изменяет свой характер и развивается от подготовленной в плане содержания и формы к не подготовленной в плане содержания. Меняются и стимулы к продуцированию речи. Вначале это стимулирующие текстовые формы (прочитанный или прослушанный текст), а затем картины (серии открыток и картин), диафильмы и др. (без опоры на текст) [100, с.151].

Главной задачей педагогов в речевом развитии студента является постоянное совершенствование и развитие способности использовать речь как средство общения. Поэтому работа по развитию связной устной и письменной русской речи будущих учителей русского языка в таджикской школе должна вестись на каждом занятии, независимо от того, будет ли то занятие грамматики или литературы.

Связная речь – это умение последовательно, логично и грамматически правильно излагать мысли в устной или письменной форме. Она является высшей формой речевой деятельности и основным средством общения, обеспечивая взаимопонимание между людьми [60].

Основными аспектами связной речи являются:

- *Последовательность*: Высказывание должно быть организовано таким образом, чтобы мысли следовали друг за другом в логическом порядке, не допуская путаницы и повторов.
- *Логичность*: Речь должна быть выстроена в соответствии с законами логики, чтобы собеседник мог легко понять ход мысли говорящего.
- *Смысловая цельность*: Высказывание должно быть связано одной темой и иметь законченное содержание.
- *Коммуникативная направленность*: Связная речь всегда имеет определенную цель – передать информацию, выразить свои мысли или чувства, убедить собеседника. Коммуникативная ценность речевой деятельности ориентируется на полноту соответствующей информации, которая часто ситуативна и спонтанна. По сути, в коммуникативном направлении речи мы наблюдаем позитивное влияние информационного потока в целях единения субъектов в речевом общении.

Речевой продукт студентов в процессе реальной коммуникации должен соответствовать требованиям его содержательности. Речь воспроизводится на реальной основе и ее сопровождают такие важные качества, знания и навыки студентов, как достаточно богатый словарный запас, умение построить предложение на основе грамматических закономерностей изучаемого языка, соблюдение правил орфоэпии и орфографии и пр. В противном случае, речь может оказаться бедной и расплывчатой.

Другое, не менее важное мерило – логика речи: четкое построение мысли, последовательное выражение, минимизация повторов и лишнего рассуждения, не имеющего прямого отношения к высказыванию. Правильно построенная речь с точки зрения логики содействует обоснованию аргументов и выводов, умению успешно начать, но и не менее успешно довести до логического завершения речевой продукт.

Несомненно, важной оценкой речи коммуниканта является ее точность. Она составной элемент правильной передачи информации, выражения

чувства в соответствии с речевой ситуацией и намеченными целями выбрать соответствующие речезыковые средства (слова, словосочетания, фразеологические единицы, предложения и пр.).

Впрочем, требований в данном направлении много. Сюда можно отнести также проблему ясности речи со всеми вытекающими отсюда позитивными последствиями доступности передаваемой информации коммуниканту (слушателю/читателю). Лицо, которое обращается к собеседнику (как устно, так и письменно) старается учитывать его возможности в понимании высказанной речи и другие речезыковые качества получателя информации. Важно не перегружать речь ненужными и непонятными словами, выражениями, репликами, сленговыми явлениями и т.п.

Продолжая размышления по данному поводу, отметим также требование относительно выразительности речи. Она, безусловно, должна быть яркая, содержательная вкупе со всеми языковыми богатствами, убедительная. Важную роль в понимании коммуникативного акта играет интонация речи, тембр высказывания, интенсивность и скорость речи (не должны быть отхода от стандартных требований и положений). Выразительность речи – путь к соблюдению чистоты языка без ненужных слов: «ну», «значит», «то есть», «понимаешь» и т.п.

В подготовке будущего учителя русского языке в системе высшего профессионального образования большое значение имеет выработка правильности русской речи. По сути, это ее соответствие литературным нормам русского языка. Это и правильная грамматика (знание о морфологических закономерностях с учетом типологической структуры русского языка, специфика синтаксического построения высказывания), правильная орфография и правила пунктуации (в письме), правильное произношение (орфоэпические нормы русского языка).

Наблюдения над ходом профессиональной подготовки студентов – будущих учителей русского языка в таджикской школе показывают целесообразность интенсификации и оптимизации процесса речевой деятельности субъектов обучения, внедрения компетентного подхода в обучении, внедрения современной информационно-коммуникационной технологии и цифровых инструментов в области преподавания русского языка как неродного в условиях нарастающего таджикско-русского билингвизма.

1.2. Основные принципы формирования речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий

Развитие речевой деятельности будущих учителей русского языка представляет собой одну из ключевых задач педагогической подготовки. В условиях современного образования, насыщенного новыми технологиями, важно использовать разнообразные подходы, которые помогут активизировать и оптимизировать этот процесс.

Современное обучение русскому языку заключается в том, чтобы помочь студентам в овладении русским языком как средством общения, в приобретении необходимых умений по всем основным видам речевой деятельности (по слушанию, говорению, чтению и письму). Следовательно, выработать у них прочные орфоэпические, орфографические и пунктуационные навыки.

Успешное выполнение этих задач зависит от многих факторов, в том числе и от содержания обучения.

Следует помнить, что овладение русской речью в вузе – это не только усвоение грамматики русского языка, но и умение применять на практике усвоенный языковой материал. Практическое значение обучения русскому языку обеспечивается решением коммуникативных (речевых) задач курса. Все обучение должно быть направлено на то, чтобы студенты день за днем

овладевали все новыми умениями и навыками. И решение коммуникативных задач, обеспечивая формирование и последовательное развитие навыков речи, должно привести к тому, чтобы оканчивающие вуз будущие учителя русского языка свободно владели русским языком.

Важным при определении содержания обучения является вопрос оптимальной организации и расположения отобранного материала.

Коммуникативная направленность обучения обусловлена необходимостью сочетать явления разных уровней русского языка – лексики, словообразования, грамматики, фонетики и т.д., поскольку в речи они функционируют в тесной взаимосвязи [100, с.57]. В соответствии с этими уровнями и строится работа по развитию речи. Между тем в обучении особо отмечается внимание на развитии лексического запаса и грамматического строя речи, а также на развитии связной речи.

Одним из важных условий эффективности учебного процесса в вузе на занятиях русского языка является комплексная разработка всех компонентов методической системы обучения, а именно: содержания принципов и методов, системы упражнений, дидактического материала, средств и форм организации обучения.

Рассмотрим, что означают принципы обучения, и какие принципы обучения применяются в основе обучения русского языка как иностранного (РКИ):

Принципы обучения (от лат. *principium* – основа, начало) – это руководящие положения, определяющие построение учебно-воспитательного процесса, весь ход преподавания и учения. Принципы обучения выработаны в ходе педагогической практики и отражают закономерности процесса обучения, а также определяют его содержание, формы организации и методы [133]. Говоря иначе, это нормативные требования к организации и проведению дидактического процесса [123, с.28].

Дидактика входит в состав педагогической дисциплины и имеет теснейшую связь с такими общепедагогическими понятиями, как

«образование», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическое сознание». По своей сути, дидактика является составной и неотъемлемой частью теории образования и обучения. Самыми близкими понятиями дидактики следует признать «обучение», «преподавание», «учение», «содержание образования», методы обучения» и др.

Названные понятия дидактики как раздела педагогики и теории образования, изучающего проблемы обучения, подразумевают собой закономерности усвоения знаний, формирование умений, убеждений, объем и структуру содержания образования. Все имеющиеся дидактические принципы и педагогические подходы направлены на искусство и процесс преподавания. Впервые о дидактике как системе научных знаний говорил Ян Амос Коменский в своей книге «Великая дидактика (1657 г.)». Именно он является основоположником принципов и правил обучения детей в школьных условиях.

Дидактические принципы имеют широкое направление и характеризуются с точки зрения существенной приоритетности и важности. Они затрагивают такие аспекты, как развивающее и воспитывающее обучение; научность и доступность, сознательность и творческая активность субъектов обучения; наглядность, системность, гуманизация и гуманитаризация обучения; компьютеризация обучения, интеграция и межпредметные связи; инновационность обучения.

Дидактические принципы постоянно расширяют сферу своего позитивного влияния на эффективность учебного процесса и содержание образования. С точки зрения дидактических принципов обучение должно быть научным и оказать существенное влияние на мировоззрение учащихся. Другим важным принципом дидактики является проблемная приоритетность обучения, его наглядное преимущество, с последовательным развитием интеллектуального и творческого потенциала субъектов образования.

Зону дидактических принципов расширил известный ученый-педагог Л.В.Занков. Он предложил новые дидактические принципы, согласно

которым «обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности; в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении изучаемого материала; преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями» [144, с.57].

С.И. Лебединский и Л.Ф. Гербик в своем учебном пособии констатируют, что «в основе обучения РКИ по сознательно-практическому методу лежат следующие методические принципы:

- коммуникативная направленность обучения, или принцип активной коммуникативности;
- сознательность в обучении русскому языку как иностранному;
- функциональный подход к отбору и презентации языкового материала;
- ситуативно-тематический принцип организации языкового материала;
- принцип концентрического расположения учебного материала;
- принцип комплексности;
- принцип учета родного языка учащихся» [84, с.38].

Они считают, что «ведущий принцип данного метода – **принцип коммуникативности** – заключается в том, что учащийся в процессе обучения должен обмениваться информацией (устной или письменной) в пределах, регламентируемых потребностями иноязычного языкового коллектива, в условиях, близких к реальной речевой ситуации. В соответствии с этим принципом предполагается формирование в сознании учащегося психофизиологического механизма – коммуникатора, который позволил бы ему участвовать в общении и в обмене информацией на данном языке в пределах определенного вида речевой (коммуникативной) деятельности, который избирается основным и отвечает конечным практическим целям обучения. Принцип коммуникативности, по сути дела, означает стремление к максимальной адекватности процесса обучения процессу реальной языковой коммуникации, процессу общения в

естественных коммуникативных ситуациях, а поэтому требует при организации учебного процесса учета следующих особенностей:

- 1) использовать в обучении только коммуникативно ценные модели, конструкции и фразы;
- 2) учитывать сферу коммуникации при отборе речевого материала и определении его содержания;
- 3) поддерживать заинтересованное, мотивированное отношение учащихся к предмету;
- 4) использовать в процессе обучения коммуникативные упражнения, формирующие речевые навыки» [84, с.39].

С.И. Лебединский и др. отмечают, что «**суть принципа сознательности** в обучении РКИ состоит в том, что усвоение учебного материала должно происходить на основе понимания и осмысления учащимися, а не путем механического заучивания» [84, с.39].

Но есть еще функциональный подход к отбору и презентации учебного языкового материала, который обусловлен коммуникативностью обучения. Функциональный подход к отбору языкового и речевого материала в языковом образовании заключается в том, что отбор единиц языка и речи осуществляется на основе их функций в реальном общении, а не только по формальным, грамматическим или лексическим признакам.

Другими словами, язык рассматривается не как система правил, а как средство общения, познания и воздействия, и потому материал подбирается в соответствии с тем, как он реально используется для решения коммуникативных задач. Функциональный подход можно выразить кратко: «Не учим язык ради языка, а учим язык ради общения». Он обеспечивает осознанное владение языковыми средствами, развитие коммуникативной компетенции, интеграцию грамматического, лексического и речевого материала в единый коммуникативный контекст.

В научной литературе касательно организации учебного процесса по русскому языку в вузовской системе подготовки будущих учителей важным

выступает **ситуативно-тематический принцип**, который заключается в научно-обоснованном отборе языкового и речевого материала в определенных моделях и речевых образцах на ситуативной основе. Данный принцип весьма продуктивен в выработке коммуникативных способностей будущих учителей в различных ситуациях речевого высказывания. Известно, что речь сама ситуативна и часто требует подготовку будущего учителя русского языка к условиям неподготовленной (спонтанной) речи.

В последнее время все больше внимания требует к себе **развивающее обучение** как неотъемлемый компонент дидактического принципа. При реализации развивающего обучения акцент делается в сторону поиска потенциальных возможностей субъектов образования. О теории развивающего обучения мы находим много интересных идей и концепций у известных ученых И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинского, Л.С.Выготского, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и мн. др. Речь идет о развитии в учащихся таких важных качеств, как внимание, мышление, память, компетентности, творческого и аналитического ума. Принцип развивающего обучения опирается на глубокое и прочное усвоение знаний в ходе самостоятельной деятельности. Этот принцип выступает в качестве стимулирующего фактора развития ребенка.

«Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у учащегося потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой схемы решения, новых способов действия» [144, с.118-119].

Весьма важным дидактическим принципом является **комплексный подход** к обучению. «Принцип комплексности предполагает совместное, параллельное усвоение всех четырех видов речевой деятельности. При этом комплексность вовсе не означает равномерного развития всех видов деятельности на всех этапах обучения: соотношение их будет меняться. Например, на начальной стадии обучения предпочтение может быть отдано обучению говорению, а на последующих этапах, если этого требуют

конечные практические цели обучения, акцент перемещается на обучение чтению, а говорение используется лишь в тех пределах, которые способствуют формированию навыков и умений чтения» [84, с.39-40].

Говоря о принципе комплексности обучения в процессе подготовки будущего учителя русского языка в таджикской школе, можно обнаружить его эффективное влияние при взаимосвязанном обучении лексики и грамматических конструкций. Требование лексико-грамматической комплексности вовсе не означает осуществления на каждом занятии по русскому языку одновременно и аудирование, и чтение, и введение нового грамматического материала на базе новой лексики, закрепление в устных и письменных упражнениях. Для реализации дидактического принципа комплексности важно, чтобы между всеми аспектами работы в ходе занятий осуществлялась органическая взаимосвязь. Так, во время чтения и развития речи можно закрепить ранее изученный грамматический материал, обогащать словарный запас учащихся, расширить знания субъектов обучения новыми фактами русского языка и пр.

«Принцип учета родного языка предполагает, что при отборе, организации и презентации учебного языкового и речевого материала должны учитываться трудности русского языка, связанные с особенностями родного языка. При этом главное внимание уделяется явлениям, которые либо отсутствуют в родном языке учащихся, либо расходятся в формах и способах выражения» [84, с.40]. Следовательно, этот принцип основан на привлечении родного языка при пояснении новых лексических и грамматических явлений.

«Рассмотренные выше принципы делают сознательно-практический метод универсальным и эффективным для преподавания РКИ в условиях языковой среды, а также в отсутствие ее, в условиях вузовского обучения или работы на кружках, на начальном или продвинутом этапе. В общих чертах процесс обучения РКИ по сознательно-практическому методу может быть представлен в виде сложной педагогической деятельности, направленной на

решение двух методических задач: обучение средствам общения (языковым и речевым) и овладение речевой деятельностью. Первая задача достигается в результате сообщения учащимися языковых знаний и приобретения ими в ходе выполнения упражнений фонетических, лексических и грамматических навыков; вторая – в процессе формирования речевых умений, обеспечивающих процесс вербальной коммуникации» [84, с.40].

Ввиду того, что в последние годы дидактические принципы вошли в основу межкультурной дидактики, ученые вносят достойный вклад в дело разработки и раскрытия, обоснования и внедрения современных подходов к созданию дидактического обеспечения межкультурного образования. В результате научных исследований зона дидактических принципов расширилась такими новыми понятиями и компонентами, как **принцип устного опережения, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, аппроксимации учебной деятельности** и т.п.

Так, в соответствии с *принципом взаимосвязанного обучения* видам речевой деятельности будущие учителя русского языка для школ с таджикским языком преподавания получают полноценную информацию о формировании одновременно всех видов и компонентов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Данный подход содействует формированию умений и навыков речевой деятельности в ходе уроков русского языка.

Что касается реализации *принципа аппроксимации учебной деятельности* (способ нахождения ближнего), то он (данный принцип) имеет характер упрощения изучаемого материала, чтобы получить возможность привести его в соответствие с потребностями субъектов образования. Согласно данному принципу будущий учитель русского языка в таджикской школе может относиться к допускаемым ошибкам учащихся в процессе речевой деятельности толерантно и снисходительно. Задача состоит в том, чтобы дети поняли свои ошибки, работали над их устранением и добились правильного восприятия и воспроизведения изучаемого материала.

Это касается обучения произношению (отклонение от нормы произношения), многих лексических, грамматических нарушений в речевой деятельности. Терпимость к нарушениям возможно тогда, когда нарушения незначительны и не несут смысловозначительное значение.

Принцип единства развития речи и мышления. Язык и мышление едины и взаимосвязаны: без языка нет мышления, каждая мысль получает языковое оформление. Следовательно, развивать речь отдельно от мышления невозможно.

Готовясь к работе по развитию речи, преподавателю важно отобрать материал и сформулировать задания и вопросы так, чтобы они обеспечили аналитико-синтетический подход к изучению русского языка: требовали обоснования правильности выполненного задания, четкой формулировки выводов, т.е. активной мыслительной деятельности и точного языкового оформления ответа.

Осуществление принципа единства в развитии речи и мышления в процессе обучения имеет большое значение и для успешного решения воспитательных задач, так как исследованиями психологов установлено, что «понятая в системе действительного единства сознания и деятельности речь превращается сама в момент воли в активный поступок. Это дает возможность наиболее верно определить средства воспитания личности в процессе развития речи. Вся система обучения учащихся связной речи, в процессе которой решаются и образовательные, и воспитательные задачи, строится с учетом требования единства развития речи и мышления [12, с.158].

Одним из актуальных вопросов учебного процесса по обучению русскому языку как неродному/иностранному является учет *принципа взаимосвязи в развитии устной и письменной речи* будущих педагогов в области профессиональной их подготовки. Дело в том, что взаимосвязь устной и письменной речи в языковом образовании имеет фундаментальное значение, так как обе формы речи – две стороны единого речевого процесса,

обслуживающие функции коммуникации и мышления. По сути, речь идет о единстве мыслительной и речевой деятельности.

Так, навыки устной речи способствуют овладению интонацией, ритмом, структурой высказывания, что затем помогает при письменном оформлении текста. А навыки письменной речи, наоборот, развивают умение планировать высказывание, логически связывать мысли. Это делает устную речь связной и точной. Практика обучения русскому языку в качестве неродного/иностранныго показывает, что в цели достигаются только тогда, когда наблюдается естественный процесс – комплексное развитие обоих видов речи.

Ученые-психологи давно доказали, что внутренняя речь (мысленная подготовка высказывания) служит связующим звеном между устной и письменной формами. Если обучать только одной из них, не развивая внутреннюю речь, у обучаемого затрудняется формирование полноценного речевого механизма. Именно поэтому современная методика языкового образования исходит из того, что обучение устной и письменной речи должно быть взаимосвязано, параллельно и системно, чтобы обеспечить целостное владение языком как средством общения, мышления и творчества. Все это, в конечном счете, обеспечивает целостное развитие речевой, мыслительной и коммуникативной деятельности будущего учителя русского языка, делает его подготовку естественным и эффективным.

Письменная речь, по мнению многих исследователей, более трудна для усвоения. Е.А. Барина, Л.Ф. Божович и В.И. Лебедев, ссылаясь на работу Н.С. Рождественского, выделяют, что и Рождественский говорил о трудности письменной речи. По его мнению, характерной особенностью письменной речи является «последовательность и продуманность мысли, широкое применение как сочинительных, так и подчинительных конструкций, богатство союзов, четкая дифференциация лексических средств языка (в частности, синонимов) [12, с.159].

Ряд наблюдений и результаты экспериментов психологов и методистов свидетельствуют о том, что обучение письму опирается на устную речь и развивается через нее. Достижения в письме в свою очередь закономерно влияют на устную речь, повышая ее качество.

При обучении особое значение имеет соблюдение правильной пропорции между упражнениями по формированию устной и письменной речи.

Е.А. Баринава констатирует, что осуществление методического принципа взаимосвязи в развитии устной и письменной речи имеет большое образовательное и воспитательное значение. Согласно данным психологических исследований «в едином развитии устной и письменной речи формируются коммуникативная и логическая функции речи, а тем самым стиль общения и стиль мышления [12, с.159].

Принцип связи работы по развитию речи с изучением грамматики, орфографии, пунктуации» имеет свою функциональную специфику ввиду наличия системной связи между ними и местом в курсе русского языка.

Овладение устной и письменной речью возможно лишь при условии систематической тренировки, сосредоточенные на обогащении словарного запаса студентов, освоении правильного и уместного использования разнообразных грамматических форм и конструкций, формировании навыков связного пересказа прочитанного, услышанного или увиденного и т.п.

Основное место в курсе русского языка занимает грамматика. Усвоение орфографии, опирающейся на морфологические основания, и пунктуации осуществляется в процессе изучения курса морфологии и синтаксиса.

Е.А. Баринава и др. выделяют, что целесообразность работы по развитию речи в связи с изучением литературы получила полную апробацию в творческой деятельности М.А. Рыбниковой, определившей пути анализа произведения посредством анализа языка, рассмотрения творчества писателя «во всем своеобразии текстуального выражения [12, с.160].

Е.А. Барина и др. также подчеркивают, что важнейшим источником обогащения речи учащихся является чтение художественной литературы и публицистики. Они, ссылаясь на статью Л.В. Щербы «Об идеально грамотном человеке», указывают, что настоящим образованным человеком, грамотным и культурным, становится тот, кто много читает. В контексте значения слов легче осознаются учащимися и глубже усваиваются ими [12, с.160].

Е.А. Барина, отмечая положительную динамику принципа связи работы по развитию речи с изучением грамматики, орфографии, пунктуации, считает, что это необходимо реализовать «попутно, при всяком изучении любого памятника словесного искусства», так и «систематически, при помощи специальных задач и упражнений» [12, с.160].

Необходимость осуществления принципа стилистической направленности в работе по развитию речи стала очевидной лишь на современном этапе развития методической науки, хотя требования связи изучения грамматики со стилистикой, проведения грамматико-стилистических и лексико-стилистических упражнений неоднократно выдвигались еще прогрессивными методистами прошлого.

Е.А. Барина, ссылаясь на работу В.В. Виноградова, выделяет, что В.В. Виноградов намечает также и круг вопросов, которые входят в стилистику. Из области морфологии, например, это «вопросы о функциях и сферах употребления вариантных – параллельных и синонимных – форм склонения и спряжения, а также степеней сравнения». Из синтаксиса – «вопросы о функциях и сферах параллельных синтаксических оборотов, а также композиционно или семантически ограниченных, связанных синтаксических явлений, характерных лишь для тех или иных разновидностей речи», синтаксическая синонимика, варианты «экспрессивных выразительных и изобразительных оттенков, присущих той или иной синтаксической конструкции, а также «синтаксические фигуры речи» [12, с.161].

Из лексико-фразеологической области к стилистике относится учение о лексических синонимах, экспрессивных оттенках фразеологических единиц, а также определение речевых сфер и литературно-жанровых пределов их употребления. Соприкасаясь с семасиологией, стилистика изучает дифференциально-смысловые и экспрессивные оттенки соотносительных параллельных или синонимичных выражений, а также основные тенденции образного морфологического и вообще переносного употребления слов и выражений.

Таким образом, стилистика неотделима от грамматики, фонетики, лексики и фразеологии.

Практическое знакомство со стилистическими средствами языка осуществляется на занятиях русского языка при изучении любой из тем программного курса, а также на специальных занятиях по развитию речи. На осуществление стилистической направленности ориентируют и некоторые упражнения учебника [12, с.161].

Так, в основных принципах методики развития речи по Е.А. Бариновой и др. мы видим, что перечисленные принципы обучения являются важными и при работе со студентами РКИ.

Как было сказано выше, письменная речь – наиболее трудная форма речевой деятельности, и поэтому К.В. Мальцева и З.С. Смелкова при разработке системы проведения письменных работ выделяют ряд основополагающих принципов [98, с.196]:

1. Учет трудностей, с которыми встречаются учащиеся при выполнении письменных работ на неродном для них языке. При этом возникает необходимость тщательной подготовки учащихся к выполнению письменных работ, систематического обогащения их многообразными представлениями, понятиями, образами, словами.

2. Соблюдение принципа преемственности, т.е. учет требований, которые предъявлялись учащимся на предшествующих курсах, и тех фактических умений и навыков, которыми владеют учащиеся данного курса.

3. Постепенное наращивание трудностей при проведении письменных работ на данном этапе обучения.

Трудность не всегда определяется самим видом письменной работы, а зависит от ее содержания и от степени самостоятельности исполнения. Так, нельзя сказать, что всякое сочинение труднее изложения и потому должно даваться учащимся только после того, как они научатся писать изложение. Многие виды письменных работ должны проводиться параллельно.

4. Разумное соотношение между обучающими и контрольными видами работ с преобладанием первых.

5. Использование всего многообразия видов письменных работ, каждый из которых служит развитию определенных навыков. Только в совокупности они дают оптимальные результаты, повышая интерес учащихся. Общепринятым в методической литературе является деление письменных работ на вспомогательные и основные – изложения и сочинения.

6. Опора на различные источники для работы по развитию навыков письменной речи: книгу, произведения живописи, учебные фильмы, личные впечатления самих учащихся, их творческое воображение. Художественные тексты развивают эстетический вкус учащихся, служат для них образцом яркости и выразительности художественного слова. Выполнение письменных работ на основе жизненного опыта учит студентов наблюдать явления жизни, развивает их умение самостоятельно описать виденное, высказать суждение о нем, обогащает речь учащихся жизненно необходимыми словами.

7. Привитие навыков использования различных способов изложения материала: повествование, описание, рассуждение. Не следует искусственно ограничивать работу с учащимися определенных курсов только одним из названных способов. Необходимо постепенно включать в работу повествовательного характера элементы описания, характеристики, рассуждения [98, с.197].

Таким образом, только система, основанная на определенных принципах, вытекающая из специфики используемого материала и из

психолого-педагогических условий обучения, может дать в развитии письменной речи студентов РКИ положительные результаты.

Исходя из сказанного, можно отметить, что деятельностный подход в процессе активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий конкретизируется в следующих принципах совершенствования речевой деятельности:

- в стремлении к процессу общения в естественных коммуникативных ситуациях;
- в осмысленном восприятии и усвоении учебного материала учащимися без механического заучивания;
- в ускоренном введении языкового материала в устную и письменную речь посредством лексических единиц и морфологических форм;
- в процессе отбора языкового и речевого материала и демонстрации его через модели и речевые образцы, соответствующие заданным темам и ситуациям общения;
- в распределении лексико-грамматического материала на несколько условно замкнутых циклов (Многократное обращение к тем же грамматическим категориям и лексическим значениям в различных концентраторах, но на все более высоком уровне и в точном соответствии с областью общения и употребления.);
- в совместном, параллельном усвоении всех четырех видов речевой деятельности;
- в применении родного языка при пояснении новых лексических и грамматических элементов;
- в снисходительном отношении к ошибкам обучающихся в процессе речевой деятельности;
- в отборе содержания и средств обучения;

- в способе подачи языкового материала, организуемого на материале тем и реальных речевых ситуациях.
- в практической направленности работы по развитию речи будущих учителей русского языка и приближении ее как к реальным жизненным ситуациям, так и к некоторым формам культуры и искусства;
- в систематической работе по совершенствованию в учебно-воспитательном процессе речи студентов;
- в учете межпредметных связей литературы, русского языка, истории, иностранного языка и других дисциплин в процессе организации речевой деятельности студентов во внеаудиторной деятельности.

Необходимость осуществления данных принципиальных положений объясняется характером деятельности человека, различные виды которой протекают в комплексе и оказывают воздействие друг на друга.

1.3. Педагогические условия активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий

Педагогические условия активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий становятся все более актуальными. Овладение русским языком как средством общения обеспечивает способность и готовность выпускника вуза в речевое общение, как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. К сожалению, студенты-таджики, поступившие в вуз, обладают разным уровнем речевой культуры и разной мотивацией в ее развитии. Перед преподавателем стоит задача создать педагогические условия для активизации речевой деятельности студента. Приступая к обоснованию педагогических условий, рассмотрим определения понятия «педагогические условия» некоторых авторов научных работ, занимающихся исследованиями этого термина:

«Педагогические условия – это комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [6].

«Педагогические условия – это совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [14].

«Педагогические условия – это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [21].

«Педагогические условия – это характеристика педагогической системы, отражающая совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечить эффективное функционирование и развитие педагогической системы» [36].

«Педагогические условия есть содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками» [56].

«Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование» [62].

«Педагогические условия – это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие» [63].

«Педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверки результатов научно-педагогического исследования» [79].

«Педагогические условия – это совокупность возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [107].

«Педагогические условия – это внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [168].

«Педагогические условия – это процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений» [174].

«Педагогические условия – это совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса» [180].

Подводя итоги анализа позиций различных исследователей касательно определения понятия «педагогические условия», можно заметить отсутствие единого подхода к определению этого феномена. Принимая к сведению данные толкования, под педагогическими условиями подразумевается комплекс обстоятельств, как внутренних, так и внешних, влияющих на успешность педагогической деятельности.

Для вузов проблема активизации речевой деятельности является важнейшей основой формирования профессиональной личности. Активизация речевой деятельности в педагогике направлена на развитие как устной, так и письменной речи будущих учителей русского языка. Современная дидактика и частные методики ищут пути активизации речевой деятельности учащихся. Речевая активность как качество учебно-познавательной деятельности студента является неотъемлемой ее характеристикой, а поиск путей повышения устной и письменной речевой активности студентов в обучении выступает как важная задача педагогической науки и практики.

Активизация речевой деятельности – это процесс стимулирования и развития речевых навыков у человека, направленный на повышение его способности к эффективному восприятию, пониманию и порождению речи. Это включает в себя как улучшение понимания чужой речи (аудирование), так и развитие навыков говорения, чтения и письма [60].

Активизация стимулирует постоянное побуждение к энергичному и осмысленному учению с возможностями преодоления пассивного, стереотипного поведения, предотвращения застоя в мыслительной деятельности учащихся. Главная задача активизации состоит в стимулировании активности студентов и повышении эффективности образовательного процесса.

На начальных курсах существенное значение имеет речевая активность учащихся. Некоторые студенты РКИ стесняются говорить, избегают участия в беседе, не отвечают на прямой вопрос преподавателя. Это опасное явление, и с ним нужно бороться с первых дней в вузе. Если преподаватель на первом курсе добьется, чтобы каждый студент говорил смело, громко, отчетливо, то в дальнейшем развитие речи будущих учителей русского языка пойдет успешнее [93, с.13].

К основным аспектам активизации речевой деятельности входят следующие:

- *Повышение мотивации:* Создание условий, при которых человек испытывает желание говорить и общаться.
- *Развитие словарного запаса:* Расширение кругозора и обогащение словарного запаса, что позволяет более точно и разнообразно выразить свои мысли.
- *Улучшение грамматических навыков:* Обучение правильному построению предложений и использованию грамматических конструкций.
- *Развитие навыков аудирования и понимания речи:* Умение четко и ясно излагать свои мысли, строить связные высказывания, адаптировать свою речь к различным ситуациям и собеседникам.

- *Развитие навыков чтения и письма:* Способность понимать письменный текст и излагать свои мысли на бумаге.
- *Создание благоприятной атмосферы для общения:* Позитивная эмоциональная обстановка, отсутствие страха совершить ошибку, поддержка и поощрение со стороны окружающих.

Методами активизации речевой деятельности являются:

- *Использование наглядного материала:* Картинки, фотографии, видео, предметы, которые помогают стимулировать речевую активность и делают процесс обучения более интересным.
- *Моделирование ситуаций общения:* Ролевые игры, драматизации, инсценировки, которые позволяют отработать различные речевые ситуации и навыки.
- *Использование дидактических игр:* Игры, направленные на развитие памяти, внимания, мышления и речи.
- *Организация дискуссий и обсуждений:* Создание условий для обмена мнениями и опытом, развития умения аргументировать свою точку зрения.
- *Разнообразие видов речевой деятельности:* Чередование аудирования, говорения, чтения и письма, чтобы поддержать интерес и вовлеченность [60].

Исходя из сказанного, мы видим, что активизировать речевую деятельность будущих учителей русского языка возможно только через применение на практике активных методов и современных педагогических технологий. Рассуждая активизацию речевой деятельности будущих учителей русского языка в таджикской школе, следует обратить внимание на качество их речевых действий, которые обусловлены речевой интенцией (намерение, цель, направленность сознания). Нам известно и то, что любое речевое намерение имеет неразрывную связь с содержанием речевого продукта. Если иметь в виду языковое оформление высказывания на изучаемом (русском) языке (включая семантический аспект – выбор нужных

слов и словосочетаний), реализация речевой интенции выполняет свои функциональные обязанности.

В процессе речевого высказывания важной составляющей является мысль, воспроизводимая говорящим лицом (субъектом коммуникации). Можно много и долго рассуждать о феномене мысли, однако всегда мы приходим к одному и тому же знаменателю: мысль всегда находится в процессе активной работы мыслительного аппарата человека, она не есть нечто готовое, подлежащее выражению. Мысль всегда приходит на помощь, когда она выполняет определенную коммуникативную функцию, является внутренним опосредованным процессом.

Настоящее исследование убедило нас в том, что речевая интенция предшествует порождению речи по определенным речевым ситуациям. Первейший фактор, который формирует речь, является мотивация субъектов обучения (в нашем случае – будущие учителя русского языка в таджикской школе). По сути, мы будем говорить о речевом действии, которое обусловлено не одним каким-то мотивом, системой мотивов. Но всегда существует доминирующая мотивация, являющаяся фактором формирования речевой интенции (намерения, цели высказывания).

Возьмем в качестве примера ситуацию, в которой студент – будущий учитель русского языка сидит в аудитории, не совсем понимает речь преподавателя и вынужден просить дополнительного разъяснения материала. Как видно, здесь доминирующей ситуацией будет, несомненно, чувство получения конкретного знания и соответствующей информации. Это потребность в знании, желание получить нужную информацию, конкретизированное в восприятии учебного материала.

Опыт работы педагогических вузов позволяет выявить ряд недостатков в речевой интенции и речевом действии большинства студентов:

- бедный словарный запас и однообразие грамматических конструкций;

- отсутствие умения организовать речевое общение в определенной ситуации;
- неспособность воспринимать, запоминать и перерабатывать большие объемы текстовой информации;
- отсутствие внимания и силы воли при изучении русского языка и др.

Активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка осуществляется на основании использования современных педагогических технологий, обеспечивающих субъектную позицию студента в практике овладения русским языком.

Наиболее эффективным способом активизации речевой деятельности является *модульное структурирование*, так как оно обеспечивает периодичность, динамику формирования коммуникативных знаний и умений, способствует организации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, развитию у студентов навыков самостоятельной работы, создает условия для систематического контроля, обеспечивает универсальность методики, позволяющей трансформировать ее в зависимости от условий обучения.

Модульное обучение требует разработку новых, современных подходов в предъявлении учебного материала с учетом дифференциации изучаемых языковых явлений по отдельным блокам, то есть модулям. По мнению А. Петриковой, модуль – это своего рода целевой узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им [123, с.299].

При организации модульного обучения студенты – будущие учителя будут информированы о специфических его особенностях с помощью преподавателя – методиста, чтобы получить достоверную информацию о способах достижения конкретных результатов на основе использования модульного подхода. Такая работа, безусловно, направлена на организацию обучения в формате «субъектно-субъектный», на основе индивидуального

подхода с каждым субъектом образования, конструктивного взаимодействия студентов и преподавателя.

В идеале, каждый модуль должен представить собой содержательное наполнение учебного материала с логически подтвержденными результатами. В ходе проработки и внедрения модульного обучения студенты – будущие учителя русского языка знакомятся с новыми лингвистическими фактами и явлениями, стараются переложить их в практическую плоскость, тем самым позволяя им получить необходимую информацию в виде параграфов темы, компьютерного обеспечения учебного материала для дальнейшей самостоятельной обработки и закрепления.

Применяемый нами на практике модуль направлен на одновременное формирование лексических и грамматических механизмов говорения и охватывает 3 этапа:

1 этап: несложные задания направлены на активизацию компонентов речевой деятельности студентов, где основным содержанием является составление предложений и текстов, опираясь на иллюстрации, т.к. одним из важных принципов, который применяется в процессе обучения, является принцип наглядности. Рассматривание предметов, картин помогает студентам называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия. В качестве же второго вспомогательного фактора является важность последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания. На первом этапе модуля на занятиях эффективно использовать мнемотехнологию.

2 этап: более сложные задания направлены на активизацию креативности, где студент воспроизводит связанное высказывание с некоторой модификацией (изменением конца или начала, введением нового действующего лица, видоизменением композиции изложения и т.д.). На втором этапе работы студенты применяют наблюдение над использованием слова в художественных текстах. Благодаря речетворческой работе и осмыслению слова у студента создается яркое представление (например,

изменения окончаний глаголов и др.), которое затем воплощается в творческой работе.

3 этап: сложные задания направлены на активизацию критического мышления, где студенты анализируют свою речь и составляют разные виды диалогов (диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен информацией). Составляя диалоги, студенты анализируют информацию, оценивают ее с разных сторон и делают обоснованные выводы.

Таким образом, применение на практике модульной технологии и других современных педагогических технологий позволяет активизировать речевую деятельность будущих учителей русского языка. Студенты отстаивают свое личное мнение, принимают участие в дискуссиях и обсуждениях как на занятиях, так и во внеаудиторной деятельности, обоснованно ставят злободневные вопросы своим однокурсникам и преподавателям по теме обсуждения, рецензируют и дополняют ответы однокурсников по существу, оценивают ответы и письменные работы однокурсников, занимаются обучением отстающих и т.п.

1.4. Мотивация к учебной деятельности как основа активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка

Современное образование требует от будущих учителей не только глубоких знаний, но и развитых речевых навыков. Речевая деятельность является ключевым компонентом в подготовке специалистов, работающих с языком, однако без мотива к изучению русского языка сложно активизировать речевую деятельность будущих учителей русского языка и литературы. Недостаток мотивации, при котором отсутствует интерес к речевой деятельности, может негативно сказаться на ее активизации. Фактически, эффективное педагогическое сотрудничество со студентом невозможно без учета его мотивационных особенностей.

Рассмотрим понятия о мотивах и мотивациях.

Мотив (от лат. moveo – двигаю) – это внутреннее (психологическое) побуждение к действию. Мотивы проявляются в разных формах: переживание, интерес, желание и т.д. [123, с.29].

Выделяют следующие мотивы овладения иностранным языком:

⇒ **Мотивы самоопределения:** иностранный язык пригодится в моей профессии; иностранный язык повысит мой социальный статус; владеть иностранным языком престижно.

⇒ **Мотивы познавательные:** я хочу узнать больше о стране изучаемого языка, культуре народа: истории, географии, литературе; традициях и обычаях; посредством языка хочу проникнуть в новый незнакомый мир.

⇒ **Мотивы узкопрактические:** я хочу слушать музыку; общаться со сверстниками по Интернету, писать e-mail друзьям, знакомым, коллегам; отвечать на сообщения мобильной связи; хочу понимать иностранный язык во время экскурсий; слушать радиопередачи; смотреть фильмы на иностранном языке; читать журналы и газеты в Интернете; читать художественную литературу (понимание общего смысла, чтение со словарем); уметь общаться в повседневно-бытовой среде.

⇒ **Мотив достижения:** я хочу получить отличный диплом, поэтому с данным иностранным языком я добьюсь этого легче; я учу иностранный язык, так как хочу иметь хорошие отметки.

⇒ **Мотив идентификации:** я изучаю иностранный язык, потому что на нем поет моя любимая музыкальная группа, певец, и я хочу понимать тексты его песен.

⇒ **Мотив саморазвития:** я работаю над собой; над своим духовным развитием, и иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека [123, с.30-31].

А. Петрикова, ссылаясь на труд А.Н. Щукина, отмечает: «Мотивы и мотивация – это внутренняя движущая сила действий и поступков человека. Процессом действия мотива является *мотивация*».

Мотивация (от лат. *movere* – побуждение к действию) – это процесс, в результате которого любая деятельность приобретает для человека смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает заданные цели деятельности на внутренние потребности личности» [123, с.31]. В контексте приведенной цитаты можно смело утверждать, что мотивация больше примыкает к проблемам психологической науки. Дело в том, что она выступает в качестве огромной побудительной силы в позитивной трансформации поведения и деятельности субъектов обучения.

Анализ литературы показывает, что в исследовании проблемы мотивации существенный вклад внести ученые Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и мн. др. По мнению ученых, «мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия» [175, с.303]. Отсюда можно предполагать и утверждать, что в вузовской системе подготовки будущего учителя русского языка в таджикской школе огромная роль принадлежит учебной мотивации. Ее можно считать как вид мотивации речевой деятельности студентов. Мотивация речевой деятельности – сложная система в подключении элементов побуждения, в свою очередь, представляющих собой потребности, интересы, стремления, эмоции, ценности и т.п.

Выбор мотивации в определенной степени зависит от ряда знаменательных факторов. В том числе:

- от особенностей личности обучающегося (его пол, уровень интеллектуального развития, темперамент, стили учения; его взаимодействие с другими учащимися);
- от особенностей личности преподавателя (стиль преподавания, отношение к педагогической деятельности; эмоциональный потенциал);
- от организации учебного процесса (формы обучения, средства, стратегии) и внеаудиторных мероприятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка;

- от специфики русского языка (цель обучения русскому языку – формирование межкультурно-коммуникативной компетентности).

В рамках психологической модели рассматриваем роль мотивации в процессе изучения русского языка. Здесь можно выделить две группы мотивации обучения: **интегративную** и **инструментальную** (см. табл.2).

Таблица 2

Интегративная мотивация Она направлена на удовлетворение потребностей в получении новых языковых знаний в процессе взаимодействия преподавателя и студентов.	Инструментальная мотивация Она исходит из интереса изучения русского языка под положительным воздействием педагога, результатом чего является успешное овладение им.
Отражает желание личности:	
<ul style="list-style-type: none"> - стать частью русской культуры; - овладеть русским языком; - понимать и свободно общаться с носителем языка. 	<ul style="list-style-type: none"> - овладеть русским языком для практических целей, в том числе, чтение художественной и специальной литературы; газет и журналов; - получить престижную работу; - получить повышение на работе, карьерный рост; - обучаться в аспирантуре, докторантуре и др.
<ul style="list-style-type: none"> - формирует долговременный интерес к русской культуре. 	<ul style="list-style-type: none"> - способствует формированию толерантного отношения к культуре страны изучаемого языка и народу, носителю языка; - минимизирует страх перед неудачами и избегание неудач.

В процессе подготовки будущего учителя русского языка в таджикской школе оба вида мотивации обеспечивают студентов знаниями в области взаимодействия и взаимовлияния этих двух факторов. Возможно, инструментальная мотивация в ходе профессиональной подготовки будущего педагога превалирует с практической точки зрения и вносит существенный вклад в выработку внутреннего желания и побуждения субъектов образования в сторону преподавания и изучения русского языка.

В процессе вузовской подготовки будущего учителя русского языка в таджикской школе мы особый акцент сделали **познавательной мотивации** (интереса). Последнее, по призыванию многих ученых и исследователей является важным стимулом в умственном развитии субъектов образования. Это, в равной степени, положительно влияет на педагогическую деятельность учителя русского языка в таджикской школе, а через них на учащихся. Студенты в условиях вузовской подготовки обязаны думать и добиваться активной мыслительной деятельности. В этом им помогают преподаватели путем создания проблемных ситуаций, проблемных вопросов и задач, поиска нужных ответов и размышлений.

В ходе проведения настоящего исследования мы часто обсуждали с будущими учителями русского языка в таджикской школе проблему создания положительной эмоциональной среды. Студенты должны были представить благоприятный климат, создаваемый учителем в ходе занятий по русскому языку. Довести до сознания будущего учителя доброжелательную атмосферу, повышения настроения учащихся всегда способствует развитию их познавательного интереса.

Опытные преподаватели вузов часто работают в направлении создания эффективной речезыковой среды для полноценного общения студентов друг с другом. Это, прежде всего, толерантное общение, конструктивное отношение между субъектами образования (преподаватель – студент), позитивное влияние которых невозможно ограничить.

Можно выделить различные способы формирования мотивации и интереса к познавательной деятельности студентов – будущих учителей русского языка в таджикской школе. Это, прежде всего, осознание студентами значения их специальности – проводников русского языка и русской культуры в образовательных учреждениях страны. Ныне статус учителя русского языка в Таджикистане весьма велик. В последние годы благодаря мудрой политике Лидера нации, Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона в области сохранения, популяризации,

преподавания и изучения русского языка в образовательных учреждениях и по всей стране проделана и делается масштабная работа.

В частности, при поддержке Президента Российской Федерации уважаемого В.В. Путина и инициативе Президента РТ Эмомали Рахмона открыты новые, современные школы с русским языком обучения. За небольшой отрезок времени изданы более 20 учебников русского языка для школ с русским и таджикским языком обучения на компетентностно-коммуникативной основе. Новые учебники весьма интересны в контексте повышения мотивации учащихся к изучению русского языка. В них много интересных познавательных текстов, заданий, упражнений, проблемных ситуаций, организации самостоятельной работы, коллективных форм учебной деятельности в речезыковом развитии личности школьников.

Задачи и масштабы работы в повышении уровня познавательной деятельности и мотивации студентов – будущих учителей русского языка в таджикской школе направлены на побуждение интереса к выбранной профессии и умственного развития. Кроме всего сказанного, это еще воспитывающий фактор изучения русского языка, культура общения, речевой этикет, научный уровень преподавания, методическая составляющая учебного процесса, эффективность применяемых методов и приемов обучения и мн. др.

Отметим и то, что **правильное соотнесение приемов изучения нового материала с его сложностью** является важнейшим условием повышения положительных мотивов к учению. Кроме этого, важной предпосылкой воспитания положительных мотивов является **забота о правильном понимании** учащимися изучаемого материала. Запоминание только на основе понимания, постоянное развитие логического мышления, стимулирование интеллектуальной активности учащихся создают благоприятнейшие условия для воспитания мотивов к усвоению русского языка. Например, упражнения не мотивируют деятельность учащихся, а потому оказываются и малоэффективными, если длительное время ведется

работа над текстом с пропущенными буквами на одно и то же правило. По мере того как учащиеся освобождаются от решения каких-либо задач, у них пропадает и охота к данному виду деятельности [35, с.55].

Также признаками положительных мотивов являются **возникающие у учащихся вопросы** в связи с изучением нового, пробуждающаяся у них пытливость мысли, творческое отношение к выполнению самостоятельных письменных работ по развитию речи. Указанные проявления активности учащихся не только служат признаками формирующихся мотивов учения, но и, в свою очередь, могут выступать формой воспитания мотивов. Стимулируя вопросы учащихся, ставя перед ними задачи, требующие сообразительности, побуждая их к проявлению творческой инициативы, к участию во внеаудиторных мероприятиях, преподаватель тем самым создает предпосылки для возникновения внутренней потребности в учении [35, с.56].

Отсутствие мотивов к учению чаще наблюдается у слабоуспевающих, пассивных учащихся. Для того чтобы стать успевающими, им недостает внутренней активности, целеустремленности, настойчивости. Но для того чтобы возбудить их активность, воспитать нужные мотивы овладения знаниями, им надо **дать почувствовать возможность успешной работы**. Получается замкнутый круг: успехи невозможны без здоровых мотивов, а мотивы зарождаются при наличии успехов.

Учитывая данный факт, преподаватель организует такие дополнительные (подготовительные) занятия, которые проводятся со слабоуспевающими не после изучения нового материала, а перед объяснением его, с тем чтобы дать возможность отстающим учащимся почувствовать себя на занятии равными со всеми, убедиться в своей полноценности, поверить в свои силы [35, с.55].

Мотивация учения невозможна без воспитания **интереса к предмету**. Интерес может быть поверхностным и неустойчивым, а может быть глубоким, устойчивым. От того, какой интерес воспитывает преподаватель, зависит отношение учащихся к учению. Глубокий интерес формируется под

действием содержания материала, усваиваемого на занятиях, приемов, заставляющих учащихся думать, совершать поиск, становиться все более самостоятельными в освоении предмета, в раскрытии его законов.

Главное для развития интереса – повышение интеллектуальной активности учащихся. Повышение же активности обычно связано с использованием своеобразных приемов и методов. Интерес к занятиям появляется и тогда, когда учебный материал излагается в стройной системе, когда преподаватель доводит до сознания учащихся языковые закономерности. Очень важно бывает показать учащимся, какое значение имеет тот или иной вид учебной работы.

Интерес к языку как предмету изучения успешно воспитывается постоянным привлечением внимания учащихся к одной из сторон языка: например, к богатству синонимов или словообразовательных средств, к историческим справкам о происхождении отдельных слов или благозвучию русской литературной речи. Преподаватель при этом не повторяет одно и то же, он усложняет материал, углубляет знания учащихся в данной области, организует интересные наблюдения над языковым материалом [35, с.56].

Важную роль в воспитании интереса к русскому языку (а следовательно, и в воспитании мотивов его изучения) играет **новизна** в освещении программных вопросов. Учащиеся должны сразу почувствовать новизну курса, убедиться в его жизненной важности, увидеть перспективу освоения новых сложных вопросов [35, с.57].

Мотивы учебной деятельности воспитываются, с одной стороны, увлекательным материалом, с другой – материалом серьезным. Наилучший результат достигается тогда, когда на занятии «серьезное» становится увлекательным [35, с.58].

Практика преподавания и изучения русского языка в системе вузовской подготовки будущих учителей показывает, что чем больше студенты активны и проявляют оживленный интерес к предмету будущей своей специальности, наблюдается их прогресс в области речевой деятельности.

Убеждение студентов становится все более устойчивым не только в овладении основами русского языка, но и в практическом аспекте. Налицо формирование коммуникативных умений и навыков, компетентностный подход к обучению и усвоению, которые так необходимы в практической жизни и профессиональной деятельности будущих педагогов.

Экспериментальные данные показывают, что такое обучение грамматике и правописанию, когда много внимания уделяется заучиванию определений, формулировок правил по учебнику, не оправдывает себя. Значительно лучше грамматические правила и определения усваиваются в том случае, если работа над ними ведется в процессе выполнения учащимися упражнений, как из учебника, так и специально подобранных. Но грамматический разбор успешно выполняет данную функцию только в том случае, когда он не вытесняет других видов работы и проводится в неразрывной связи с такими упражнениями практического характера, как подбор родственных слов, словообразование, составление словосочетаний, предложений, связных текстов, установление сходств и различий между грамматическими фактами [35, с.59-60].

Усилению практической направленности в обучении русскому языку служит повышение роли связных высказываний на занятиях. В настоящее время все больше возрастает роль устного слова. Тому способствует распространение радио, телевидения, Интернета, широкое переселение таджикского населения в Россию. К продуктивному использованию устной речи обязана готовить школа, и прежде всего учитель русского языка, но по причине малого количества отведенных часов на изучение русского языка не все выпускники школ, поступая в вузы, свободно владеют русским языком.

Наибольшие возможности для воспитания мотивов учения заключены в самом занятии. При этом кроме отмеченного выше (усиления практической направленности занятий и т.д.), большую роль играют так называемые **проблемные ситуации** [35, с.67]. Дело в том, что мыслить человек начинает всегда, когда у него появляется потребность что-то понять. Понимание же –

путь к продуктивной речевой деятельности, которая является основой коммуникативной компетентности будущего учителя. Это важный компонент совершенствования профессиональной деятельности педагога и источник развития его личности.

Исследователь Ф.В. Шарипов констатирует: «Общение является одной из самых сложных сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе – воздействие личности преподавателя на личность студента. Одним из основных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимся. *Владение профессионально-педагогическим общением – важнейшее требование к личности преподавателя в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений*» [175, с.400].

Опытные преподаватели всегда заинтересованы в развитии межличностных отношений через организации разных способов и приемов обучения. Особенно это связано с феноменом проблемной ситуации, которая не только заставляет студентов к мыслительной операции, но и может быть построена при анализе их речевых ошибок. Мы убедились в этом благодаря проверке навыков и умений студентов по речевой ситуации «Купающие вышли на берег».

Ошибки свидетельствуют о реальных проблемах, возникающих перед учащимися, и использование их для управления процессом познания совершенно необходимо. Проблемная ситуация зачастую направлена на выполнение заданий сложной коммуникативной деятельности будущих учителей русского языка. Как бы то ни было, ситуативная организация речевого процесса содействует активизацию мыслительной деятельности студентов, поиску нужных слов и оборотов речи в целях полноценного участия в коммуникативном акте.

Хорошо, если у преподавателя есть система постепенно усложняющихся проблемных вопросов и заданий, в которой предусмотрены задания для занятий, для домашней и внеаудиторной работы. Однако для

развития интеллектуальной и мыслительной деятельности студентов этого мало. Здесь приоритет отдается самостоятельному выполнению конкретной ситуации общения, поиску правильного варианта ответа, вести беседу/дискуссию с преподавателем и однокурсниками.

Важными качествами в профессиональной подготовке будущего учителя русского языка является способность к самовосприятию, устранению ошибок, препятствующие общению. Способность осознать, вычленив, найти правильный вариант способствует формированию и развитию коммуникативных умений и навыков.

Впрочем, методов и приемов организации учебного процесса достаточно много. Среди них можно выделить практику введения элементов занимательности в подготовке будущего учителя русского языка в таджикской школе. Студенты должны научиться использовать в педагогической деятельности такие формы и виды работ, как игры, загадки, ребусы, необычные задания и интерактивные методы, способствующие повышению их мотивации. Это весьма качественный переход от традиционных методов к нетрадиционным, в частности, интерактивным форматам обучения. Перечисленные виды и формы работы, прежде всего, интересны, пробуждают желание студентов участвовать в играх, догадках, кроссвордах и пр. Более того, даже пассивные студенты становятся активными, каждому хочется участвовать в различных по содержанию и структуре играх, беседах, диалогах и т.п.

Тут невольно мы затрагиваем формирование креативной компетентности студентов – будущих учителей русского языка в школах Таджикистана. Креативность примыкает к творческой деятельности. Это, с одной стороны, качества личности будущего учителя, с другой – его творческие задатки. «Под креативной компетентностью преподавателя понимается система знаний, умений и навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности преподавателя (педагогической,

коммуникативной, организаторской)» [175, с.404]. Как видно, комментарии тут излишни, так как проблема имеет непосредственное отношение к познавательной и мотивационной характеристике творческой личности будущего учителя русского языка в таджикской школе.

Это также может быть самостоятельное составление или подбор текста на определенные орфографические или пунктуационные правила, дописывание стихотворных строк, проведение наблюдений по определенному плану и запись о результатах своих наблюдений [35, с.79].

Необычной для учащихся, а потому и занимательной является такая форма работы, как восстановление текста расчлененных предложений. Названный вид работы направлен на развитие речи учащихся, обогащение их речи выразительными средствами. Таким способом хорошо, например, проводить упражнения, связанные с усвоением учащимися пословиц, поговорок, афоризмов. Упражнения с полупредложениями удобны тем, что они носят коллективный характер, требуют вовлечения в работу всего курса и отнимают мало времени.

Проводятся они таким образом: одной группе учащихся даются начала предложений, крылатых выражений или фразеологических оборотов (Как аукнется ...; Не спеши языком ... и т.п.), второй же группе даются окончания предложений (... торопись делом. ... так и откликнется. и т.п.). В целях усложнения работы концовок предложений можно дать больше, чем потребуется в ходе работы, причем некоторые из них могут быть похожи на единственно правильные концовки (... словно гром прогремел. ... попадешь впросак. И т.д.).

Учащиеся выясняют, какая концовка больше подходит и почему. Восстановление предложений может начинаться не только с первой, но и со второй его части. Такая работа с успехом может быть использована в групповых занятиях с отстающими учащимися (предложения учащиеся могут не только произносить, но и записывать), на внеаудиторных и факультативных занятиях [35, с.80-81].

Интерес к занятиям можно вызвать воображаемой **игровой деятельностью**. Например, в играх на ассоциации можно применить игру «Ассоциативное облако». Преподаватель называет любое слово, например, «зима», студенты же продолжают ассоциацией (снег, холод, шапка и т.д.). К играм на ассоциации относится и игра «Скажи иначе»: на карточке дается слово, один из участников игры читает его про себя и объясняет слово синонимами, жестами, описанием.

В групповых занятиях с отстающими учащимися можно использовать более широкий круг грамматических игр и занимательных моментов. Хороший эффект дает орфографическое и грамматическое домино:

- | | | |
|--|--|--|
| 1. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | 2. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | 3. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> |
| <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> |
| <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> |
| <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> | 4. <input type="text"/> <input type="text"/> |
| <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> |

Имея набор таких «карт» (30 – 40 штук), учащиеся играют в них, как в домино. В ходе игры успешно формируются навыки правильного написания (хотя учащиеся и не пишут) [35, с.85].

Синонимическое лото:

С	С	С
А	Прекрасный	А
С	С	С

В центре находится опорное слово «прекрасный». Буква «С» обозначает, что на данную клетку надо положить карточку с синонимом к опорному слову, буква А – что надо положить карточку со словом-антонимом. К указанному полотну подготавливаются комплекты карточек. К примеру, с карточкой «прекрасный» связан комплект карточек со словами

«чудный», «великолепный», «прелестный», «безобразный», «отвратительный», «изумительный», «дивный», «отличный» и пр. Задача учащихся – правильно уложить карточки.

«Закончи слово». Преподаватель произносит начальные безударные слоги с сомнительными гласными, а учащиеся поочередно заканчивают слово. Желательно брать разнообразные слоги: га-, де-, нос-, го-, ди-, дис-, ги-, да-, ап-.

Непременным условием ставится, чтобы произнесенный слог был в слове безударным. Если в слове пишется не та гласная, которая была в слоге, данном учителем (де- – директор), студент теряет очко. Такая игра заставляет учащихся мобилизовать свои знания, память, внимание [35, с.86].

Необходимость применения игр в ходе занятий повышает интерес к предмету, позволяет сосредоточивать внимание учащихся на языковых фактах, развивает сообразительность, внимание, выдержку, настойчивость, в играх лучше запоминаются правила.

Эффективным средством повышения интереса к занятиям служит умелое использование элементов соревнования в занятии. Учащиеся очень любят борьбу, состязания, в каких бы формах они ни проводились – коллективных или индивидуальных [35, с.83].

Например, командная игра «Кто быстрее?» развивает быстроту речи, активный словарь, устойчивые фразы. Преподаватель студентам дает задание: назвать как можно больше слов на тему «Овощи» за одну минуту, или составить четыре предложения с глаголом «беречь».

На конкурсе «Расскажи лучше» преподаватель каждой команде раздает одинаковую картинку. Студенты придумывают к ней интересный рассказ. Побеждает та команда, которая рассказала ярко, грамотно, с хорошей речевой структурой (оценивают группы по критериям).

Одним из важнейших мотивов учения служат **успехи учащихся**. Неудачи отбивают охоту к дальнейшим занятиям. Поэтому первой обязанностью преподавателя должно быть воспитание у учащихся

уверенности в своих силах, а добиться такой уверенности можно лишь при двух неперемных условиях:

1) если преподаватель дает студенту задания, вполне посильные для него;

2) если он обеспечивает неуклонное продвижение студента вперед, вплоть до уровня средних и лучших учащихся курса [35, с.88].

В педагогической практике нередко еще фиксируется отставание учащихся в основном по орфографии, т.е. их низкая грамотность. Такую подмену общего частным нельзя считать оправданной. Орфографическая грамотность, если она даже достигнута, не может восполнить пробелов в речевой культуре, в знании законов языка, в умениях анализировать языковые факты [35, с.88].

Вместе с тем орфографическая грамотность (поскольку она поддается более строгому учету и потому во многих случаях принимается за основу) не стоит особняком от других сторон речевой подготовки учащихся. Достаточно сказать, что подавляющее большинство написаний, входящих в орфографический минимум для учащихся, базируется на важных грамматических знаниях и речевых умениях. Если такие знания и умения есть, соответствующие орфографические навыки формируются легко и быстро, если их нет, навыки вырабатываются медленно, результаты работы становятся ненадежными. Так, например, большая часть орфографических правил и соответственно написаний требует безукоризненного знания состава слова, частей речи, связи слов. Если нет таких знаний и умений, то орфографическая работа будет проходить впустую.

Ошибки в письме учащихся нередко имеют и более глубокую основу, связанную с общим и речевым развитием студента: сниженной речевой активностью, неустойчивым вниманием, неразвитой памятью, слабыми навыками чтения, дефектами произношения. В данных случаях борьба за хорошую успеваемость студента потребует не столько орфографических и грамматических упражнений (которых, возможно, проводится и без того

достаточно), сколько упражнений, направленных на развитие тех или психических функций студента, разноплановых умений и навыков, на всестороннее совершенствование его личности [35, с.89].

Опытные преподаватели хорошо знают, что отставание чаще всего начинается с непонимания. При объяснении нового материала, при опросе они ведут постоянную проверку понимания. С этим надо согласиться. Ведь время, затрачиваемое на проверку понимания, оказывается мизерным по сравнению с тем временем, которое необходимо бывает для устранения запущенности, отставания [35, с.89].

Второе, что сразу же бросается в глаза в работе опытного преподавателя с отстающими учащимися, – это умение в каждом конкретном случае найти, выделить такие простые операции или приметы, которые для каждого студента делают материал легко усвояемым.

Слабо успевающие учащиеся (с простым образом мышления) более уверенно и успешно начинают рассуждать и усваивать материал, если пользуются приемом подстановки формально-грамматических вопросов (для различения, например, слов, обозначающих предмет, действие, признак), приемом подстановки местоимений – он, мой; она, моя; оно, мое (для определения рода), приемом подстановки личных местоимений для различения числа, лица, рода глаголов и т.п.

Студент не должен останавливаться на использование формально-грамматических приемов при разграничении разного рода грамматических понятий, надо подводить его к все более высокому уровню абстракции и обобщения. Тем не менее, в начальном этапе предупреждения и преодоления отставания такие приемы бывают не только полезными, но и единственно возможными.

Чем глубже запущенность в знаниях и навыках студента, тем своеобразнее его ошибки и недочеты, тем больше необходимости в особом, специфическом подходе к устранению его пробелов. Индивидуализация – главное требование к содержанию, формам и методам работы с отстающими

студентами. Положение это учитывается далеко не всеми преподавателями, занятия с отставшими учениками нередко проводятся по общему стандарту, в больших группах, без какого-либо учета их индивидуальных особенностей, специфики их ошибок и скрытых причин ошибок [35, с.89].

Так, например, при низкой письменной грамотности решающую роль не всегда должны играть упражнения письменного характера. Есть немало ошибок, которые свидетельствуют о недостатках или отсутствии лингвистического и логического анализа, необходимого для правильного решения вопроса. Это относится в первую очередь к ошибкам на правила, в основе которых лежит семантический признак (о правописании приставок *пре-*, *при-*, некоторых корневых гласных, о слитных и отдельных написаниях). В таких случаях важное место в устранении пробелов должны занять устные упражнения лексико-грамматического характера, служащие обязательной подготовкой к упражнениям письменным. Для развития у учащихся умения анализировать значение слова весьма полезны такие упражнения, как передача своими словами значения слов, подбор родственных слов и слов-синонимов, антонимов (желательно в сопоставлении), работа со словами, сходными по звучанию, раскрытие значения, словообразовательный и звуко-буквенный анализ слов.

Необходимые для решения учебных задач действия складываются у учащихся стихийно. Нередко они оказываются ошибочными и приводят к неверным решениям. Большой процент ошибок учащихся падает, например, на правописание безударных гласных. В чем причина? Прежде всего, в том, что студенты не овладевают приемами проверки безударных гласных: не могут фиксировать внимание на безударных гласных, произвести смысловой анализ, подобрать родственные слова, быстро и правильно выделить корень и найти вызывающую сомнение гласную. В результате учащиеся или не производят анализ (пишут наугад), или же действуют хаотично: один ударный слог проверяют другим ударным; безударный – безударным слогом.

В качестве проверочного используют неродственное слово, обнаруживают чередование там, где его нет [35, с.90].

Тщательная отработка приемов действий – главное методическое требование к работе с отстающими субъектами обучения. Отрабатывать надо все умственные действия, необходимые для преодоления трудностей, даже самые элементарные, если они в свое время не были сформированы. Если в приведенном примере оказалось, что тот или иной студент или группа студентов не могут правильно писать слова с безударными гласными только потому, что не умеют быстро отличать безударные слоги от ударных, то важно заниматься с ними ударением, предложить серию таких упражнений, которые развивают умение различать ударные и безударные слоги: произнести данные слова, усиливая у них ударные слоги; найти в словах ударные и безударные слоги; переписать слова и обозначить ударение; выписать только те слова, в которых есть безударные гласные в корне; изменить данные слова так, чтобы ударение в них переместилось; изменить их так, чтобы безударные корни стали ударными.

Другим же учащимся трудно дается операция подбора родственных слов. Некоторые слова студент не признает родственными в силу их фонетических, графических или семантических различий (например: *поглощать – глотка*). Подбор нужных слов может оказаться непосильным из-за недостаточного языкового развития студента. Значит, студенту надо дать запас понятий, представлений слов. Потребуется специальные упражнения на установление родственности корней в таких словах, как *посвятить – свято, умолять – молит* и т.д. В ряде случаев важно выделить то общее в значении слов, что их объединяет: *приглашать и глас, волноваться и волны*. Хорошо отработанное умение сопоставлять корни слов переносится и на другие части слова (окончания, приставки, суффиксы) [35, с.91].

Следует, однако, заметить, что отработка отдельных операций, даже если они и являются наиболее уязвимым звеном в ответах, решениях

учащихся, не дает нужного эффекта. Студент должен овладеть последовательностью операций (постановкой ударения, нахождением безударной гласной, подбором родственных слов и т.д. в их единстве), только тогда мы можем быть уверенными, что студент вооружен приемом действий и будет безошибочно применять правило.

Предупреждению отставания служит и система работы над ошибками. Результативность ее будет зависеть от ряда факторов. Для того чтобы успешно бороться с ошибками, подбирать упражнения, действительно способствующие их устранению, надо научиться производить четкую классификацию ошибок. Обычно в письменных работах различают ошибки фактические, логические, лексические, грамматические, стилистические (несоответствие используемых языковых средств содержанию и цели высказывания, обстановке речи, жанру), орфографические, диалектные (связанные с местными особенностями речи), пунктуационные и описки. Каждая из названных групп имеет, в свою очередь, более детальную классификацию. Например, для учета орфографических ошибок и работы над ними удобна группировка их в зависимости от того, в какой части слова она допущена.

Важным условием успешной работы над ошибками является воспитание у учащихся навыка точно, кратко и осмысленно объяснять написания. При объяснении многих написаний целесообразно обозначать части слова. Само объяснение написаний тоже полезно сопровождать графическими обозначениями [35, с.92].

Удобен табличный способ объяснения орфограмм, когда в первой графе записывается слово или словосочетание, в котором была допущена ошибка, во второй – дается объяснение, в третьей – приводятся свои примеры на это же правило. Письменные объяснения нуждаются в регулярном контроле со стороны преподавателя. Чем полнее выявляются ошибки, чем строже система работы над ними, тем больше у преподавателя и учащихся предпосылок преодолеть отставание.

Часть работы над ошибками учащиеся обычно выполняют на занятии, часть – дома. Кроме специальных занятий, посвященных устранению ошибок, проводится рассредоточенная работа над ошибками. Для каждого очередного занятия в таком случае используется одна-две наиболее типичные ошибки, допущенные учащимися в последнем контрольном диктанте. Работа проводится в основном практическая, в течение 5-6 минут. Хорошо, если учащимся регулярно даются задания, упражнения на основе их индивидуальных ошибок [35, с.92].

Следует отметить, что А. Петрикова указывает, что американские исследователи (П. Саловей, Д. Майер, Д. Гоулман) отдельно выделяют эмоциональную составляющую, подчеркивая, что особое внимание следует уделять развитию эмоционального интеллекта (EQ), связанного с образностью мышления и гибкостью поведения, так как именно он обеспечивает жизненный успех человека. Это означает развитие специфических качеств личности: умение разбираться в собственных чувствах и регулировать собственные эмоции, понимать настроение других людей, т.е. обладать эмпатией [123, с.103].

Эмоциональный интеллект (EQ) – способность распознавания своих собственных чувств (эмоций) и чувств (эмоций) других людей в целях мотивации и управления своими внутренними эмоциями и при межличностных взаимоотношениях [123, с.103].

Для включения эмоционального компонента в процесс обучения необходимо выработать систему стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения. Такие мотивационные стратегии регулируют эмоции учащихся, устраняют блоки при учении, учат как при общении не испытывать страха, если сделана ошибка; снимают стресс во время коммуникации.

Рассмотрим на примерах, как воплощается мотив к учению через эмоциональный компонент:

1. *Эмоции плюс / минус.* Участники встают в круг. Педагог раздает присутствующим по две карточки, на каждой написаны эмоции: положительная и отрицательная. Преподаватель произносит считалку:

На златом крыльце сидели:

Царь, царевич, король, королевич,

Сапожник, портной –

Кто ты будешь такой?

Говори поскорей,

Не задерживай

Добрых и честных людей!

На кого попадет последнее слово считалки, тот демонстрирует соответствующую эмоцию. Участник говорит, когда в последнее время так себя чувствовал. Остальные должны угадать, какая это эмоция.

2. *Умелые руки.* Преподаватель составляет набор картинок, вырезанных из журналов, на которых изображаются люди. Участник выбирает одну картинку и говорит, как себя чувствует этот персонаж, почему, как его эмоции можно изменить. Можно задать домашнее задание: принести картинки, на которых будут изображены люди. На занятии учащиеся описывают людей и их эмоции.

3. *Эмоциональная ярмарка.* Участники свободно передвигаются по аудитории, у каждого из них картинка с изображением лица, которое выражает определенные эмоции.

Участники взаимно обмениваются картинками, при этом говоря, когда они себя так чувствовали [123, с.102].

Таким образом, нами была рассмотрена выработка мотивов учения. Следовательно, активизируя речевую деятельность будущих учителей русского языка, преподавателю следует учитывать все вышеназванные признаки.

А. Петрикова считает, что повысить учебную мотивацию в процессе обучения иностранным языкам можно за счет следующих типов мотивации [123, с.33]:

1. **Мотивация успеха** – если на занятии благоприятная атмосфера и учащиеся получают удовольствие от учебной деятельности; они чувствуют, что у них получается говорить на иностранном языке, то иностранный язык они будут изучать с большим интересом. Преподаватель должен создавать условия для использования языка не только в ходе занятий, но и во внеаудиторной деятельности (туристические походы, сопровождаемые рассказом о трассе; экскурсия в зоопарк и рассказ о животных; посещение биофермы и рассказ о домашних животных и т.д.).

2. **Страноведческая мотивация** – социальные изменения в жизни страны изучаемого языка отражаются в языке. Отсюда преподавателю необходимо знакомить студентов с оригинальными прецедентными текстами, в которых отражаются нравы и обычаи страны. Для лучшего познания страны, изучаемого языка, преподаватель может разработать проект и получить грант от различных зарубежных фондовых организаций, средства которой послужат для организации познавательной поездки в страну.

3. **Эстетическая мотивация** исходит из эстетических потребностей. Эта мотивация подчеркивает красоту языка при помощи картинного, мультипликационного, песенного материала, который позволяет формировать воображение учащихся, правильную интонацию, ритм и мелодику речи; углубляет словарный запас.

4. **Инструментальная мотивация** учитывает темперамент обучающихся и дает возможность каждому учащему выразить себя в любимом виде работ.

Подводя итоги, можно отметить, что успех учебной деятельности в значительной мере зависит от силы и структуры мотивации; при этом

сильная положительная мотивация способна сгладить нехватку способностей или пробелы в знаниях и умениях, играя компенсирующую роль.

Выводы по первой главе

В современных условиях образования актуальность речевой деятельности будущих учителей русского языка возрастает. Речевая деятельность является основой педагогической профессии, так как учителя должны эффективно общаться с учениками, коллегами и родителями.

Речевая деятельность рассматривается лингвистикой и смежными науками как объект изучения; в рамках этого объектного поля язык выступает особым предметом лингвистики, реально существующим как часть речевой деятельности и моделируемым специалистами в виде системы для различных целей.

Речевая деятельность включает в себя четыре основных вида: говорение, слушание, чтение и письмо. Каждый из этих видов играет важную роль в формировании речевой компетенции.

- Говорение – это активный процесс, требующий не только речевых навыков, но и умения взаимодействовать с аудиторией.
- Слушание также является важным аспектом, позволяющим усваивать информацию и реагировать на нее.
- Чтение и письмо формирует базу для дальнейшего речевого общения, развивая аналитические и критические навыки.

Когда мы готовимся к говорению, мы исходим из того, интересна ли, нужна ли собеседнику тема беседы. Более того, необходимо учитывать и ситуацию, в которой состоится речевое общение.

Е.В. Любичева отмечает, что при говорении осуществляется переход внутренней речи (речи для себя, максимально свернутой, сокращенной) к звучащей внешней речи, в которой наглядные образы, сокращения заменены словами, включенными в синтаксическую схему. При слушании осуществляется переход от внешней речи к речи внутренней [94, с.78].

Для осуществления видов чтения мы должны иметь, прежде всего, навыки воспринимать глазами как единое целое предложения, читать бегло, выразительно и сознательно, т.е. понимая прочитанное.

Исследование подтвердило, что в учебном процессе письмо имеет те же механизмы, что и говорение. Однако мысль в письменной речи передается только с помощью языковых средств.

Кроме этого, Е.В. Любичева, ссылаясь на мнение выдающегося русского психолога Л.С. Выготского, отмечает, что письменная речь требует для своего развития высокой степени абстракции. Это – речь без всей своей звучащей стороны. Это – речь в мысли, в представлении... Это – речь без собеседника... Это – речь-монолог, разговор с белым листом бумаги, с воображаемым или представляемым собеседником [94, с.78].

Психологические аспекты речевой активности, такие как когнитивные процессы, мы рассматривали для понимания механизмов активизации речевой деятельности.

Следует принимать во внимание культурно-социальную среду, которая влияет на речевую деятельность, регулируя нормы и стили общения. Нами были изучены, как культурные различия могут повлиять на восприятие и использование языка. Важное условие, это педагогическая среда, в которой обучаются будущие учителя, и должна способствовать развитию их речевых навыков и формированию уверенности в общении.

Нельзя пренебрегать методами активизации речевой деятельности, среди которых следует указать игровые методы, которые предусматривают использование ролевых игр, театрализации, что способствует неформальному общению и развитию креативности.

На обычных занятиях преподаватель объясняет, рассказывает, показывает, информирует, приводит примеры, а студенты слушают и повторяют действия. При этом сущность деятельности студента состоит в восприятии пройденного материала, осознании и сохранении его в памяти, которая становится его знанием, умением и навыком. На нестандартных же

занятиях студенты являются в центре внимания, используется интерактивный метод обучения. Преподаватель, применяя активные методы обучения, активизирует знания, умения и навыки студентов.

Активизация речевой деятельности – это процесс стимулирования и развития речевых навыков у человека, направленный на повышение его способности к эффективному восприятию, пониманию и порождению речи. Это включает в себя как улучшение понимания чужой речи (аудирование), так и развитие навыков говорения, чтения и письма [60].

В педагогической науке активность определяется как черта личности, которая характеризует отношение будущего учителя русского языка к познавательной деятельности (*готовность, стремление, осуществление, выбор наиболее оптимальных путей для достижения цели*), формирование личности в целом, ее основных черт, показывающих отношение субъекта к деятельности.

Таким образом, как указано в методике С.И. Лебинского и Л.Ф. Гербик, «основными принципами развития речи будущих учителей русского языка в условиях РКИ являются следующие:

- коммуникативная направленность обучения, или принцип активной коммуникативности;
- сознательность в обучении русскому языку как иностранному;
- функциональный подход к отбору и презентации языкового материала;
- ситуативно-тематический принцип организации языкового материала;
- принцип концентрического расположения учебного материала;
- принцип комплексности;
- принцип учета родного языка учащихся» [84, с.38].

Все перечисленные принципы, безусловно, влияют на развитие речевой деятельности, но без позитивной мотивации нельзя активизировать знания, умения и навыки у студентов, так как на учебную деятельность, несмотря на

их умственные способности, влияет сила мотивации. С этой целью студентам 1-3 курсов ТПИ и ХГУ было предложено заполнить анкету для выявления мотивации к выбранной профессии, далее были проанализированы возникающие трудности у первокурсников вышеназванных вузов, потребовавшие оценки различных видов методической деятельности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

2.1. Педагогические технологии применения стилей учения в целях активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий

В настоящее время, в связи с изменением традиционного занятия на нетрадиционный, преподаватели стали обращать внимание на индивидуальный стиль учащихся, так как каждый учащийся отличается своими способностями и индивидуальными потребностями. Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрим, что такое учебные стили, и как они влияют на обучение будущих учителей русского языка.

Стили обучения – это индивидуальные предпочтения в том, как люди воспринимают, обрабатывают и усваивают информацию. Они описывают, каким образом человек наиболее эффективно обучается и запоминает новое. Разные люди предпочитают разные стили обучения, и понимание этих предпочтений может помочь улучшить процесс обучения и повысить его эффективность [60].

Стили обучения определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению [24, с.94].

Следовательно, педагогическое применение стилей учения учитывает некоторые особенности:

- 1) преподаватель не несет ответственности за то, с какими склонностями и способностями обучаемые приходят в его аудиторию, но ответственен за создание таких условий, при которых обучаемые могли изучать язык способом, наиболее подходящим их стилю учения;

2) не должен навязывать обучаемым свои приемы, какие бы они ни были плодотворные, но должен реагировать на релевантные импульсы от учащихся, и, таким образом, облегчать им усваивание языка [123, с.68-69].

При несоблюдении этих особенностей можно ожидать:

- негативные последствия, длительно влияющие на окончательную успешность при обучении иностранного языка;
- потерю мотивации;
- образование негативного отношения к изучению иностранного языка;
- постепенное формирование отрицательной картины о своих способностях к изучению иностранного языка;
- понижение самоуверенности студента [123, с.69].

В процессе обучения преподаватель учитывает:

- подачу учебного материала разнообразными способами, и, таким образом, обеспечивается комбинация различных вступительных импульсов и предоставляется пространство для индивидуального восприятия и обработки информации;
- возможность для каждого студента сознательно или подсознательно выбрать способ, наиболее подходящий именно для него;
- чередование разнообразной деятельности при тренировке выученных языковых элементов и продуцировании речи, чтобы студенты могли образовать собственные ассоциации и закрепить выученный материал наиболее эффективным способом [123, с.69].

В научной литературе выделяется четыре стиля учения:

- дивергентный – обучение посредством синтезирования и интегрирования информации из разных источников, групповые формы работы, где студенты склонны к инновациям и проявляют элементы воображения и творчества, включаются в решение проблем, хотя не всегда доводят свою работу до конца;

- **ассимилятивный** – студенты – будущие учителя воспринимают и перерабатывают информацию в режиме абстрактного обоснования и рефлексии, высоко ценят логику и последовательное мышление, склонны формулировать теории и исследовать факты, учатся посредством изучения идей, ценят мнение экспертов и возможность участвовать в дискуссиях, имеют хорошие способности в планировании собственной деятельности;
- **конвергентный** – студенты воспринимают информацию на уровне общих идей, ориентируясь на практическую реализацию, стараются уточнить, как устроены и как действуют вещи, предпочитают решать какую-либо проблему, стремятся проверять теории, отличаются аналитическим мышлением, толерантны, эффективны в принятии решений;
- **аккомодативный** – студенты воспринимают информацию на уровне конкретных впечатлений и учатся на основе предметных действий, любят делать конкретные вещи, не боятся рисковать и экспериментировать, склонны к лидерству и управлению другими людьми с целью получения необходимой информации [71].

А. Петрикова констатирует, что существует столько разных комбинаций стилей учения, сколько обучающихся индивидуумов. Поэтому рассмотрим только характеристики типов перцептивного восприятия (*визуальный, слуховой, кинестетический стили*). Именно эти типы наиболее знакомы и наиболее часто упоминаются самими студентами на основе собственного эмпирического опыта. Однако, соблюдение этих типов в процессе учения и обучения постоянно недооценивается. Каждый человек в разной степени использует все перцептивные каналы, хотя обычно преобладает один или два [123, с.57].

Наиболее гибкими считаются *смешанные* или *уравновешенные* типы, которые смогут легко адаптироваться к разным импульсам, и, таким образом, сумеют подсознательно воспринимать и обрабатывать информацию в представленной форме.

Визуальный тип. Ведущая модельность *визуала* – это визуальные представления и визуальная / фотографическая память.

Для этого типа обучаемого наиболее подходит следующая деятельность:

1. Предпочитает воспринимать информацию зрительно или соединять представленную информацию со зрительными импульсами (устное объяснение дополнять рисунками, чертежами / эскизами).

2. Предпочитает чтение (самостоятельное, про себя) слуховому восприятию.

3. Использует учебники, оцифрованный материал и написанный текст по-разному структурированный; цветной, дополненный разнообразной графической информацией.

4. Разные схемы, графики, таблицы, чертежи / эскизы и рисунки / картинки облегчают ему не только понятие связей, а также запоминание.

5. Визуально однообразный / монотонный текст затрудняет учение. Эффективным пособием являются его собственные структурированные заметки.

6. Преподаватель при объяснении учебного материала пользуется наглядными пособиями и картинками, важную информацию представляет графически при помощи доски, цветного обозначения, кодоскопа, проектора, видеозаписей и т.п.; жестикулирует и пополняет конкретными примерами, которые студент сумеет своим собственным способом визуализировать и, таким образом, создавать более крепкие / плотные ассоциации.

7. Понять грамматические правила ему помогают чертежи / эскизы (временная ось), плакаты (рисуночное изображение предлогов), таблицы (неправильных глаголов, времени), интерактивные доски и т.п.

8. Тренировку произношения облегчает зеркало, наблюдение за произношением преподавателя и однокурсников.

9. Для запоминания нового словарного запаса целесообразно использовать картинки / рисунки с написанными словами и фразами

(обстановка квартиры, комнат), тематические картинки (тело человека с описанием отдельных частей).

10. В настоящее время визуальные типы могут очень эффективно использовать самые разнообразные компьютерные программы, обучающие CD-ROM-ы или тексты в Интернете [123, с.58-59].

Наиболее эффективные для визуала типы заданий при развитии видов речевой деятельности:

ГОВОРЕНИЕ:

- работа с картинками (*опиши, что видишь на картинке, найди различия между двумя картинками, разложи картинки и расскажи историю, опиши рисунок и расскажи, что случилось до того или после, скажи о впечатлении от отражения на собственной фотографии*);
- просмотр фильмов или видеопередач (*опиши, что видишь, что ты видел, «немое видео», дискуссия о фильме*);
- сообщение о собственных впечатлениях (*опиши, где ты был в среду, что ты там видел, что там происходило*); работа с визуальным воображением (*закрой глаза и вообрази комнату, дом, институт, каникулы, партнера своей мечты*).

ПИСЬМО

- те же самые виды деятельности как при говорении, только в письменной форме;
- дополнение текстов, например, *картинок в комиксах, пропуски слов в тексте*;
- графическая форма материала (*карточки / билеты, открытки, меню, плакаты, чертежи, схема, карта, объявление*);
- разнообразные упражнения в письменной форме, направленные на грамматику, словарный запас и т.п.;
- письменные игры со словами (*кроссворды, анаграммы*).

АУДИРОВАНИЕ:

- дополнение картинками истории, которую студенты слушают, или будут слушать; аудирование, сопровождаемое чтением данного текста;
- немое видео перед самим аудированием;
- иллюстрирование прослушанного словарного запаса и фраз;
- аудирование в естественных (искусственно созданных) ситуациях;
- работа с картинками (*найди и подбери картинку к прослушанному тексту*).

ЧТЕНИЕ С ПОНИМАНИЕМ:

- текст можно дополнять картинками;
- чтение комиксов;
- просмотр фильмов, видео с субтитрами;
- использование визуально разнообразных текстов, какими могут быть (*аутентичные открытки, объявления, рекламы*) [123, с.59].

Слуховой тип. Аудиал – это человек с доминантным слуховым перцептивным каналом, который воспринимает лучше информацию на слух, слуховая память более активна.

Для аудиала более всего подходит деятельность, связанная с аудированием, а также:

1. Вербальные инструкции поймет и запомнит легче, чем написанные, и поэтому для такого обучаемого нужно слышать объяснение преподавателя и в том случае, если учебный материал несложный и понятно написан в учебнике.
2. Помогает и то, когда слушает однокурсников при опросе, при совместном учении и дискуссии в аудитории.
3. Нужно учиться вслух, причем собственные мысли или другие импульсы трансформирует на звуковые импульсы, облегчающие ему учение.
4. При самостоятельном учении нужно читать текст (вслух часто и медленно слово в слово или должен его вслух пересказать). Некоторые

обучающие записывают себя на диктофон и записи, потом повторно слушают.

5. При обучении иностранному языку аудиалы относительно легко усваивают произношение и остальные фонетико-фонологические характеристики.

6. Предпочитают устную тренировку выученных явлений без учебника и письменные упражнения [123, с.60].

На основе приведенных характеристик очевидно, что при изучении иностранного языка для слуховых типов учащихся должно быть использовано следующее:

- иноязычные разговорные импульсы;
- аутентичный разговорный материал;
- восприятие иностранного языка, главным образом, в естественных коммуникативных ситуациях;
- слушание записи;
- фильмы, радио или телепередачи;
- звуковые компьютерные обучающие программы.

Многим обучаемым очень помогают:

- скороговорки;
- стихотворения или слушание песен на иностранном языке, где музыка, ритм и эмоциональный заряд способствуют запоминанию как звуковой формы слов, фраз и целых предложений, так и остальных языковых средств [123, с.60].

При развитии отдельных видов речевой деятельности слуховому типу учащихся наиболее подходят следующие учебные задания и методы:

ГОВОРЕНИЕ:

- упражнения типа дрилл;
- аудиозаписи типа: прослушай и повтори;
- задания, направленные на вопросы и ответы;
- повторение и пересказ прослушанного текста;

- создание истории на основе прослушанного звукового ряда, например, *из части фильма без просмотра*;

- диалоги в парах и в группах;
- дискуссия.

ПИСЬМО:

- диктанты разных видов;
- дополнение текста на основе прослушанного;
- «уловить» слова прослушанной песни;
- написание содержания прослушанного текста или разговора;
- составление диалога или сценки.

АУДИРОВАНИЕ:

- записи текстов, рассказов, романов, поэзии;
- песни, драматизация историй, скороговорки;
- звуковые загадки;
- остальные виды заданий, связанных с аудированием.

ЧТЕНИЕ С ПОНИМАНИЕМ:

- все задания, направленные на чтение вслух;
- запись собственного чтения;
- зрительное чтение прослушанного текста [123, с.61].

Кинестетический тип. Кинестетик – это человек с доминантным кинестетическим перцептивным каналом. Он отличается лучшим *восприятием подвижных представлений и памяти.*

Характеристика личности обучающего с доминирующей кинестетической моделью:

1. Кинестетические типы реагируют на учебные импульсы движением и им нужно соединять обучение с подвижной деятельностью.

2. При обучении зрительно или на слух воспринимаемую информацию предпочитают соединять с собственной двигательной активностью в пространстве или совершением какой-то сопровождающей моторной деятельностью.

3. Наиболее эффективным является впечатляющее обучение, сопровождаемое собственной практической деятельностью, манипуляцией и экспериментированием.

4. При самостоятельном изучении и решении какого-то задания ходят по помещению, меняются местами и позициями при учении, выразительно жестикулируют, стучат пальцами или ручкой, «играют» с каким-то предметом, раскладывают пособия вокруг себя и т.п.

5. Часто изучение материала соединяют с письмом, или осмысленным, или только механическим, поэтому при учении могут делать заметки, хотя потом не будут ими пользоваться.

6. Часто соединяют учение и с рисованием осмысленных картинок, схем и графиков или фантастических фигур, с черчением или образованием других «произведений» наклеиванием, резанием, моделированием, раскрашиванием и т.п.

7. Имеют хорошую пространственную и двигательную память и фантазию, запоминают общую картину, пространство и ситуацию, где выучили определенную фразу.

8. Обучение иностранному языку облегчает обучение, основанное на двигательных упражнениях с использованием карточек, трехмерных моделей, реальных предметов; преподаватель разрешает перемещаться и двигаться по аудитории, менять организационные формы работы, позволяет манипуляцию с предметами.

9. Кинестетический тип также любит разные игры, ролевые игры, использование драматизации, работу над проектами, интерактивные задания, презентации и дискуссии, при которых могут выразительно жестикулировать и двигаться в пространстве [123, с.61-62].

Приведенные примеры двигательной деятельности помогают кинестетику при усваивании учебного материала и его обработке.

На основе приведенных характеристик понятно, что при традиционном обучении *кинестетик находится в невыгодном положении*, так как такой

обучаемый вынужден сидеть на одном месте и пассивно слушать, при опросе у доски должен стоять и без движения воспроизводить выученное. Именно вследствие потребности подвижной деятельности при обучении таких учащихся часто неправильно считают недисциплинированными и непослушными. Это касается, главным образом, младших школьников, которые еще не умеют достаточно сознательно регулировать свое спонтанное поведение и сдерживать потребность обучения с движением [123, с. 62].

Придерживаясь следующих заданий и методов, можно успешно развивать отдельные виды речевой деятельности, работая с кинестетиками:

ГОВОРЕНИЕ

- ролевые игры и симулирование;
- коммуникативные задания соединены с движением;
- подключение словесно-двигательных игр;
- показ и описание предметов, презентации проектов.

ПИСЬМО

- создание журнала или плаката;
- вписывание в карты, чертежи, схемы, картинки;
- работа над проектом;
- написание сценок.

АУДИРОВАНИЕ

- осуществление двигательных заданий согласно инструкциям (метод TPR – Total Physical Response);
- наглядное изображение деятельности, движения и жестикуляции согласно описанию;
- поиск и передвижение предметов в аудитории согласно указаниям;
- рисование картинок согласно инструкциям;
- дорисовывание и поиск в картах и чертежах согласно инструкциям.

ЧТЕНИЕ С ПОНИМАНИЕМ

- чтение вслух или про себя дополненное изображением данного действия;
- чтение и последующая драматизация действия;
- драматизированное окончание прочитанного начала завязки;
- чтение диалога и одновременно ролевая игра;
- те же самые задания как при аудировании, но инструкции ученик должен прочитать сам [123, с. 62-63].

А. В. Чистяков в своей статье о стилях обучения обращает внимание на отдельные исследования, посвященные взаимосвязи доминирующего стиля обучения и успешности в том или ином виде деятельности. Он подчеркивает, что при исследовании стилей восприятия читателей было обнаружено, что «хорошие» читатели предпочитают учиться с помощью зрительных и слуховых систем восприятия, в то время как «плохие» читатели предпочитают кинестетическое обучение. При изучении же факторов, влияющих на эффективность обучения, было выявлено, что среди студентов Университета Пайам Нур в Иране академические успехи наиболее заметны у студентов с визуальным стилем обучения [173].

Также и наши наблюдения показали, что в экспериментальной группе доминировали 50% визуалов, 17,9% аудиалов и 32,1% кинестетического типа студентов. Однако, несмотря на разницу, нами применялся смешанный тип работы в активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка, так как мы считали, что только он приведет к эффективному результату работы.

А. Петрикова выделяет следующие приемы успешного билингвального преподавателя:

- не акцентировать язык как таковой, но использовать разнообразные действия и особенности обучения, облегчающие восприятие – визуальные, физические, невербальные;
- не препятствовать студентам в случае необходимости пользоваться родным языком;

- излагая материал на русском как иностранном языке, избегать усложнений в лексике и содержании, заботясь об обратной связи;
- побуждать и ободрять студентов настолько, что иногда включать в процесс обучения учащихся старших курсов;
- приобщать к сотрудничеству преподавателей дисциплин и специалистов со стороны, равно как и содействовать различным интерактивным занятиям;
- возлагать большие надежды на своих студентов, призывая их выдвигать достаточно высокие цели и помогая их осуществлять;
- побуждать студентов критически мыслить, подвергать сомнению, а не пересказывать хорошо известные истины;
- ненавязчиво достигать обогащения языка через содержание, значимое для учащихся [123, с.311-312].

Кроме вышесказанного, она отмечает, что учащиеся больше ценят преподавателя, который:

- излагает материал достаточно ясно, не слишком быстро и настолько выразительно, что учащийся даже не следит, на каком языке говорит преподаватель;
- умеет помогать неуспевающим учащимся, чтобы не отставать от учащихся с быстрым восприятием;
- сообщает достаточно много информации, имеющей ценность в глазах учащихся;
- считается с наличием «немного периода» у некоторых учащихся, когда они избегают устных ответов;
- не навязывает употребление второго языка, а достигает этого косвенным путем, как бы бросая учащимся вызов;
- не перебивает ответ студента из-за языковых ошибок, не акцентирует их, а позднее обобщает и объясняет;
- строгий, но справедливый и демократичный [123, с. 315-316].

И во время занятия преподаватель может использовать следующие комментарии:

Это довольно оригинальная идея! Мне раньше в голову не приходило, что это слово на русском языке имеет почти одинаковое значение! Как, по-вашему, мы примем это за окончательный ответ?

Знаешь, мне хотелось бы услышать более веские аргументы. Возможно, здесь было бы уместно более точное определение. Ты можешь это доказать? Весьма остроумно, но в русском языке это слово имеет совсем другое значение. Мне кажется, что эта цитата переведена не совсем точно, великие мысли плохо поддаются переводу. Возможно, я не слишком ясно сформулировал последний вопрос [123, с.316].

Наибольшее же недовольство у учащихся вызывает, когда преподаватель:

- подчеркивает у учащихся недостатки владения вторым языком, комментируя их с оттенком пренебрежения;
- когда ему не хватает времени объяснить, повторить, закрепить;
- в основном говорит сам, реакция учащихся ему безразлична;
- при оценке знаний не считается с языковыми сложностями учащихся.

И, наконец, поведение слабого преподавателя характеризует примерно следующий набор замечаний:

Когда вы, наконец, запомните написание (произношение) этого слова? Когда до вас, наконец, дойдет, что...? Нет, совершенно неверно! Ну, неужели ты этого не знал, садись! Долго будешь молчать, скажи хоть что-нибудь. Сколько раз можно повторять одно и то же? [123, с.316].

В экспериментальной работе мы следовали вышеназванным положительным рекомендациям А. Петрикова, и студенты были более раскрепощены в своих ответах. Они с удовольствием выполняли задания, поставленные нами.

Таким образом, современная работа преподавателя очень отличается от работы в прежние годы. Возникла необходимость в различном подходе к учащимся, возрастает количество новых форм обучения, расширяется возможность использования технических средств, меняются и учебные программы. Все это обуславливает необходимость роста профессионализма и интенсификации труда.

2.2. Современные компетентные подходы по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка

Современные направления работы по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка становятся все более актуальными в контексте изменений в образовательной системе и требований к подготовке педагогов. В последние десятилетия наблюдается значительное внимание к развитию коммуникативной компетенции, что связано с необходимостью формирования у студентов навыков эффективного общения и способности к критическому мышлению.

Одним из ключевых аспектов активизации речевой деятельности является работа над текстом. Текстовая деятельность рассматривается как средство речевого развития, позволяющее будущим учителям не только овладеть языковыми нормами, но и научиться применять их в различных коммуникативных ситуациях. Важно, чтобы студенты не просто изучали теорию, но и активно использовали полученные знания на практике, что способствует формированию их речевой культуры и навыков общения.

Существует множество методик активизации речевой деятельности, которые могут быть использованы в обучении будущих учителей русского языка. Вот некоторые из них:

1. РОЛЕВЫЕ ИГРЫ. *Ролевая игра (role play)* – упражнение, в котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения [123, с.290].

Роли – важнейший элемент упражнений, включающих в себя учебно-методические приемы драматизации [123, с.291].

Студенты, участвуя в ролевых играх, моделируют реальные ситуации общения (на ранних этапах обучения часто с подсказкой речевых средств (формул общения)). Это позволяет развивать навыки коммуникации в непринужденной обстановке. Игры позволяют студентам эффективно практиковать язык в безопасной обстановке, моделируя простые, повседневные ситуации. Это помогает развить уверенность и снизить тревожность.

Например, на занятиях по методике преподавания русского языка и литературы преподаватель может организовать ролевую игру, в которой студенты вживаются в роли учителя и учеников и показывают, каким образом учитель проводит каждый этап структуры урока, студенты же в роли учеников ему в этом помогают. Кроме этого, преподаватель может выдвинуть перед студентами проблему с педагогической ситуацией, где ученик-подросток ведет себя некорректно и вызывает у учителя недоумение. На таких занятиях студенты не только активизируют речевую деятельность, но и учатся, как вести себя на практике в таких ситуациях. Они находят нестандартные решения и проявляют оригинальность в своих идеях и действиях.

На занятиях же по истории русской литературы преподаватель может организовать ролевую игру, где студенты вживаются в роли писателей и поэтов разных веков. Преподаватель, распределив роли студентам, называет литературное направление, а студенты в роли заданного писателя или поэта выступают с речью, где знакомят себя, как писателя или поэта того направления, которое назвал преподаватель. Такие занятия помогают студентам не только запомнить учебный материал, но и получить новый опыт в креативности и самовыражении.

Или же на практических занятиях русского языка преподаватель может организовывать такие игры, где студенты, вживаясь в роли, используют

диалог у врача, в аптеке, в магазине, в библиотеке и т.д. Такие занятия позволяют студентам применять теоретические знания на практике и проверять свои умения в реальных ситуациях. Проведение ролевых игр способствует развитию навыков общения и понимания на языке изучаемого языка.

Таким образом, подобные задания полезны для овладения отдельными речевыми действиями, их сочетаниями, цепочками. Они усиливают элемент репродуктивности и готовят студентов к всесторонним, творческим заданиям.

2. ДЕБАТЫ И ОБСУЖДЕНИЯ. *Диспут* (Debate) – обсуждение на основе заранее подготовленных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд [123, с.297].

Организация дебатов на актуальные темы помогает студентам развивать аргументацию и умение выражать свои мысли. Это способствует активному использованию языка и развитию критического мышления. Например: преподаватель может организовать обсуждение на тему «Педагогический такт как основа мастерства учителя». Он делит студентов на группы, раздает карточки с выражением для дебатов и предлагает им конкретную педагогическую ситуацию: «Ученик систематически не выполняет домашнее задание. Учитель каждый день ставит ему двойки в дневник и журнал. Однажды учитель говорит ученику, что у него в журнале стоят подряд двойки и что если он не выполнит домашнее задание, то четвертная отметка будет два. На что ученик отвечает, что ему все равно. Так, учитель ставит ученику за четверть два». Правильно ли он поступил?

Студенты делятся на две команды: одна за, другая против предложенного решения. Преподаватель же следит за соблюдением регламента и помогает им при необходимости.

Эксперты оценивают аргументы (выступления), а зрители внимательно слушают позиции команд, которые подбирают аргументы «за» и «против» и

задают вопрос любой из сторон: Как вы считаете, какими способами можно вызвать мотивацию к учебе у ученика?

Подводя итоги дебатов, следует отметить, что важнейшим условием обеспечения высокого уровня такта учителя является профессионализм педагогов. А профессионализм педагога заключается в его способности: найти решение проблемы педагогической ситуации. Таким образом эта методика позволит студентам не только развить навыки связной аргументированной речи, расширить словарный запас и уверенно чувствовать себя в публичных выступлениях, но и глубже понимать педагогические проблемы.

3. МЕТОД ПРОЕКТОВ. *Проект* (Projekt work) – самостоятельно планируемая и реализуемая обучаемыми работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности [123, с.298].

Данный метод заключается в том, что студенты работают над проектами, которые требуют исследования и представления результатов. Это может быть создание мультимедийных презентаций, написание статей или организация мероприятий. Проектная деятельность также связана с культурой и литературой русского языка, и позволяет студентам применять язык в практических ситуациях и развивать навыки командной работы. Студенты могут создавать мультимедийные проекты и представлять их, что развивает как речевые, так и технические навыки. Это и виртуальные выставки и презентации.

Творческий проект обычно рассчитан на длительное время. Может быть индивидуальным, но чаще ориентирован на группу, иногда на весь курс [123, с.298].

Проектная деятельность, один из методов, который позволяет студентам работать в группах, что развивает командные навыки и активизирует обсуждение. Например, на занятии русского языка можно предложить студентам творческие мини-проекты с заданием: составить кроссворд на

заданную языковую тему. Например: Первая группа студентов на тему «Предложение» составляет кроссворд, где указываются все признаки предложения. Вторая же группа – на тему «Фонетика» и т.п.

Кроссворды могут составляться и на занятиях литературы с заданием: составить кроссворд на биографию какого-то поэта или писателя. Кроме такого задания, можно дать студентам задание: составить рассказ «История моего города», используя материалы посещения городского музея и исторические сведения города. На усмотрение преподавателя, тема проектов может быть разнообразной.

Например, на практических занятиях устного народного творчества преподаватель может организовать проект на тему: «В мире сказочников». Студенты, познакомившись с особенностями русских сказок, развивают умение находить интересные идеи для собственных текстов. Им предлагаются три случайных слова, которые они должны включить в историю. Они кратко рассказывают завязку своей истории. Преподаватель и одноклассники дают рекомендацию по развитию сюжета. Участники группы меняются историями, усложняют их новыми препятствиями и придумывают три возможных варианта окончания истории. Они зачитывают свои тексты (по 1 – 2 абзаца). Проводится групповое обсуждение о том, что можно улучшить. Затем группы снова проверяют тексты друг друга, отмечая ударные фразы и предлагая коррекцию. Выявляются избыточные слова и сложные конструкции.

Презентацию историй преподаватель может организовать как чтение вслух, иллюстрации, аудиоверсия, театрализованное представление.

При подведении итогов выделяются интересные находки студентов, одновременно проводится групповая рефлексия: что удалось, какие моменты вызвали сложности. Следует отметить, что эта методика может быть разработана на несколько занятий. Она позволяет не только развивать речевые навыки, но и интегрировать межкультурный подход.

Таким образом, проектная технология помогает раскрыть студентам свои способности и совершенствовать коммуникативные навыки, высказывая свое мнение как при составлении проекта, так и при презентации сделанной работы.

4. МОЗГОВЫЕ ШТУРМЫ. *Мозговой шторм / мозговая атака (brainstorming)* – упражнение, в ходе которого учащиеся совместными усилиями разрабатывают определенную тему [123, с.296].

Это групповая работа, где студенты генерируют идеи, мнения, определяют различные аспекты темы, фиксируют их в виде отдельных слов, словосочетаний, фраз, предложений. Затем такие заметки могут быть преобразованы в план для устных и письменных высказываний. Это создает возможность для обмена мнениями и активного обсуждения, что способствует развитию речевой активности, позволяет использовать знакомые слова и фразы. Это помогает развивать уверенность и активное участие.

Например, на практических занятиях русского языка преподаватель может организовать мозговой шторм на тему «Фразеологизмы как средство выразительности языка». Он должен объяснить суть мозгового шторма и формулировать правила: не перебивать, не критиковать, принимать любые идеи, записывать все. Далее преподаватель может задать следующие вопросы: «Какие слова делают нашу речь выразительной? Какие интересные выражения вы уже слышали в русском языке?» (Если студенты не могут вспомнить и внятно отвечать, то преподаватель приходит им на помощь).

Каждая группа получает 2-3 выражения. Участники должны определить значение, придумать пример ситуации и презентовать группам. Преподаватель же контролирует ход беседы, помогая студентам правильно формулировать мысли и использовать новую лексику.

После презентаций студенты обсуждают: Какие идеи оказались самыми оригинальными? Насколько сложно было объяснять концепции? Какие новые слова и выражения они запомнили?

Итак, использование мозгового штурма позволяет студентам с разным уровнем языковой подготовки вносить свой вклад в формирование идеи, совместно расширять общий объем информации и активизировать собственный словарный запас.

5. ИНТЕРВЬЮ. «Метод *интервью* – это набор методов и приемов, используемых для проведения интервью, включая подготовку, проведение и анализ полученных данных» [60].

Студенты берут интервью друг у друга или у внешних специалистов. Это помогает развивать навыки задавания вопросов и активного слушания в контролируемых условиях. Например, в ходе занятий по развитию речи можно применить данный метод на тему: «Мои мечты и планы на будущее».

Преподаватель раздает карточки с примерами следующих вопросов: О чем вы мечтаете? Где бы вы хотели жить через 7 лет? Какую профессию вы выбрали? Почему? Что вы планируете сделать в следующем году? Как вы представляете свою идеальную жизнь? (Мини-словарь: ключевые выражения (мечтаю о..., планирую..., хочу..., надеюсь..., собираюсь...)).

Далее проводится работа в парах: студенты выбирают 5-7 вопросов и добавляют свои. Они по очереди берут интервью друг у друга (5-7 мин. на человека). Ведется запись аудио или видео, она прослушивается, и разбираются типичные ошибки. Затем каждый студент кратко пересказывает, что узнал о своем собеседнике. Студенты записывают три новых слова или выражения, которые они узнали. Проводится рефлексия: «Что у меня получилось хорошо? Что нужно улучшить?»

В этой методике для увлекательности можно использовать и тайное интервью (один студент получает скрытую роль (например, известного человека), а второй должен догадаться, кто он, задавая вопросы).

Итак, парные интервью для студентов-таджиков – это отличная методика, позволяющая развивать их речевые навыки в естественной беседе. Этот формат способствует совершенствованию грамматики, расширению словарного запаса, развитию умения слушать и формулировать вопросы.

6. ЧТЕНИЕ ВСЛУХ. *Чтение вслух* – это практика произнесения текста вслух, которая задействует как слуховые, так и зрительные каналы восприятия, улучшая понимание и запоминание, а также способствуя более глубокой связи с материалом [60].

Чтение текстов вслух помогает студентам улучшать произношение и интонацию, развивать навыки понимания прочитанного, накапливать словарный запас, а также развить навыки аудирования.

Рассмотрим, как воплощается чтение вслух на практических занятиях русского языка: Преподаватель выбирает текст (уровень сложности зависит от группы). Студенты подчеркивают в данном тексте слова, которые могут вызвать трудности, а преподаватель объясняет ударение и произношение, он читает предложение, а студенты повторяют. Если текст диалоговый, то проводится ролевое чтение. Далее применяется самостоятельное чтение. Каждый студент читает небольшой отрывок, а их чтение записывается на диктофон. Эта запись прослушивается, и преподаватель корректирует ошибки. И на заключительной стадии занятия студенты повторно читают текст с акцентом на интонацию, паузы и эмоции.

Таким образом, эта методика полезна для развития речи, дикции, интонации, а также для тренировки памяти и концентрации.

7. КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО. *Креативное письмо*, или *творческое письмо*, это вид письменной деятельности, направленный на создание новых, оригинальных текстов, выходящих за рамки традиционных, академических или формальных стилей [60].

Письменные задания, такие как написание рассказов, стихов или эссе, простые задания на написание (например, описания изображений или короткие рассказы) позволяют студентам практиковать язык без давления устной речи, могут быть дополнены устными выступлениями, где студенты представляют свои работы.

Рассмотрим, как воплощается методика креативного письма: Преподаватель задает вопросы: Что делает рассказ интересным? Какие

бывают типы рассказов? Из каких элементов состоит композиция рассказа? После вступительной беседы он предлагает студентам несколько вариантов начала рассказа, и они придумывают к ним продолжение в одном-двух предложениях. Далее проводится упражнение: «Собери рассказ». Студенты получают карточки с разными частями текста и должны составить логичный рассказ. Следующий этап – это написание плана будущего рассказа. Составив рассказ, студенты обмениваются работами в парах.

Таким образом, эта методика предполагает использование воображения, фантазии и личного опыта для выражения идей и эмоций через слова, и помогает студентам развить навыки повествования, креативного мышления и выразительности речи.

8. МЕТОД КЕЙСА / СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ. Метод «кейса» (case study) представляет собой развернутую ситуационную задачу с большим количеством сопутствующих данных. В основе любого «кейса», т.е. конкретного случая, лежит реальное описание [123, с.293].

Следовательно, «кейс» – это разработка ситуационных задач, которые требуют обсуждения и принятия решений группой. Это помогает развивать навыки коллективного обсуждения и аргументации и в тоже время простые задачи, требующие обсуждения, позволяют студентам использовать язык в реальных контекстах, что способствует активному вовлечению.

Рассмотрим, как воплощается ситуационная задача «Визит к врачу»: Перед разыгрыванием ситуации преподаватель объясняет ключевые слова и выражения; дает примеры употребления слов в предложениях; демонстрирует образцы диалогов. Студентам раздаются карточки с описанием предстоящей речевой ситуации: *«Вы заболели и пришли к врачу. Вам нужно рассказать о своих симптомах, спросить, какое лечение вам подходит, уточнить, когда нужно прийти на повторный прием»*. Один из студентов играет пациента, другой – врача. После разыгрывания роли меняются. Преподаватель следит за употреблением лексики, исправляет ошибки.

Чтобы стимулировать использование разнообразной лексики, можно усложнить задачу: Пациент не может вспомнить название лекарства. Врач предлагает несколько вариантов лечения, но пациент боится уколов и ищет альтернативу. Пациенту нужно срочно выздороветь, потому что у него важный экзамен.

После выполнения задачи студенты анализируют ошибки в лексике; обсуждают, какие выражения были наиболее полезными; предлагают альтернативные формулировки.

Преподаватель предлагает студентам написать небольшой рассказ по теме (Как я ходил к врачу), используя изученную лексику.

Таким образом, ситуационные задачи – это эффективный метод активизации речевой деятельности студентов, так как они создают условия для применения языка в контексте реальных или приближенных к реальности ситуаций.

9. ИГРОВЫЕ МЕТОДИКИ. Использование различных игр (например, словесные игры, игры на ассоциации или настольные игры) для активизации речи и расширения словарного запаса в увлекательной форме, делают обучение увлекательным и помогают снизить уровень стресса, что способствует свободному использованию языка. Внедрение игровых элементов в учебный процесс (например, конкурсы, викторины) делает занятия более увлекательными и способствует активному участию студентов. Использование игр для расширения словарного запаса и практики устной речи в развлекательной форме дают положительный результат.

Рассмотрим, как воплощается игровая методика викторины «Своя игра»: Правила игры:

- 1) Студенты играют индивидуально или командами.
- 2) На экране (или доске) таблица с темами и баллами.
- 3) Участник выбирает тему и сложность, получает вопрос.
- 4) Если отвечает правильно, то получает баллы, если ошибается, то баллы не начисляются.

5) В конце выигрывает студент с наибольшим количеством баллов.

Темы и примеры вопросов могут быть следующими:

Тема: «Грамматика»: 10 баллов: В русском языке три наклонения глаголов: изъявительное, повелительное и ... (*условное, или сослагательное*).

30 баллов: Когда глагол стоит в форме несовершенного вида? (*Когда он обозначает незаконченное или повторяющееся действие: «читает», «прочитывает»*). 50 баллов: Слова какой части речи могут заменять существительные в предложениях? (*Местоимения*).

На тему: «Лексика»: 10 баллов: Слова, одинаковые по написанию или произношению, но различные по значению, называются... (*Омонимами*).

30баллов: Найдите синоним слова «Честный» (*Искренний, совестливый*).

50баллов: Подберите три антонима к слову «труженик» (*Бездельник, лодырь, лентяй*).

На тему «Страноведение»: 10 баллов: Столица Таджикистана? (*Душанбе*). 30 баллов: В каком городе находятся раскопки Саразма? (*в Пенджикенте*). 50 баллов: Какое самое большое озеро в Таджикистане? (*Каракуль*).

На тему: «Фразеология»: 10 баллов: Что значит «Как сыр в масле»? (*Ни в чем не нуждаться*). 30 баллов: Завершите фразу: «Делу время, ...» (*...потехе час*). 50 баллов: Объясните смысл выражения «Время лечит» (*Плохое забывается*).

На финальном раунде – «Супер-игра»: Игрокам предстоит правильно ответить на достаточно специфический вопрос: Назовите пять глаголов движения без приставок (*Идти, бежать, плыть, лететь, ехать*).

Следует отметить, что можно проводить игру на доске, в презентации PowerPoint или на онлайн-платформах (например, JeopardyLabs, Kahoot), добавлять аудио – и видеовопросы, подстраивать сложность под уровень студентов и поощрять активное обсуждение ответов.

Итак, «Своя игра» – это интеллектуальная викторина, где игроки выбирают категории вопросов и отвечают на них, зарабатывая баллы. Этот

формат помогает закрепить грамматику, лексику и страноведение в соревновательной форме. Таким образом, игровая методика для будущих учителей русского языка помогает активизировать речевую деятельность, повысить мотивацию и сделать обучение более естественным.

10.ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ

ТЕХНОЛОГИИ – это веление времени; это искусственный интеллект; это создание реальных сценариев, требующих активного участия студентов. Аудио, видео, компьютер и Интернет являются информационными технологиями. Применение компьютера в процессе занятий поможет решить такие практические задачи, как обогащение словарного запаса. Самостоятельная работа студентов по созданию и защите презентаций способствует выработке коммуникативных качеств. Студенты находят нужную информацию в сети Интернет, обрабатывают ее и применяют по назначению. Обучение неродному языку с помощью компьютера (computer assisted language learning – CALL) основывается на личностно-ориентированном подходе, достижениях в области программированного обучения и компьютерной лингвистики [123, с.272].

«Уникальной инновационной особенностью методики преподавания с помощью информационных технологий является использование всех мультимедийных средств общения через Интернет вместе с новыми формами организации работы обучающихся, такими как *блоги, форумы, подкасты* и др. Пользователи могут участвовать в популярных *социальных сетях, онлайн-сообществах, Wiki-проектах* и др., делаясь опытом и мнениями. Поэтому роль компьютера перешла от инструмента для самообучения к динамическому средству в распоряжении сообщества обучающихся в виртуальной аудитории в форме «*collaborative learning*» для всестороннего совершенствования языковых навыков и речевых умений.

Термины *e-learner* (ученик), *e-student* (обучающийся), *e-teacher* (учитель), *e-instructor* (инструктор), *e-facilitator* (координатор), *e-supervisor* (руководитель), *e-тьютор* ((обучающий) он помогает преподавателю и

выполняет организаторскую функцию и является посредником между профессором и учащимися. Тьютор оказывает поддержку студентам в самообразовании и в аудиторном учебном процессе с помощью новых информационных технологий в новой образовательной среде.) и *e-learner manager / e-learner administrator* (преподаватель-менеджер) стали распространяться в сфере дистанционного образования» [123, с.273].

«Одной из новейших и эффективных форм организации самостоятельной работы учащегося является *веб-квест* (webquest), т.е. проблемное задание с элементами ролевой игры с помощью информационных ресурсов Интернета.

ВЕБ-КВЕСТ – формат занятия, ориентирующий учащихся на познавательную и исследовательскую деятельность.

Веб-квест способствует поиску информации в сети Интернета, развитию компьютерных навыков учащихся и повышению их словарного запаса; развивает у учащихся навыки аналитического и творческого мышления» [123, с.274].

«Дидактическим требованиям в наибольшей степени отвечает модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая **платформа** – **MOODLE** (все данные, используемые во время проведения курса, хранятся на сервере, что позволяет легко перемещать, загружать, редактировать и удалять использованный дидактический материал). Она ориентирована на коллаборативные («collaborative learning») технологии обучения, позволяет организовывать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимный обмен знаниями.

Обучающая среда *Moodle* является гибким и эффективным инструментом для организации учебного процесса с учетом индивидуальных требований обучающихся. Главные преимущества на *платформе* – взаимодействие обучающихся и преподавателей на форуме и в блогах, а также мониторинг уровня сформированности знаний, умений и навыков.

Благодаря проекту в *Moodle* студенты, которые учатся за границей, например, по программе *Erasmus*, могут не прерывать обучение и выполнять задания на платформе в удобное для них время» [123, с.274].

«Важной стороной организации учебного процесса на платформе *Moodle* является процесс *мониторинга обучения*, т.е. регулярная отчетность преподавателя о результатах и ходе учебной деятельности студентов. Преподаватели могут постоянно оценивать результаты работы каждого студента, а также видеть возникающие у студентов трудности в усвоении программного учебного материала» [123, с.274].

«Курс может быть использован и как поддерживающий (*supported online learning*) на платформе (Платформа предусматривает взаимодействие и коллаборативное обучение в виртуальной аудитории посредством форума, чата, видеоконференции, обмена мнениями и материалом, не исключая возможности реальных встреч тьютора или преподавателя со студентами.). В начале курса даются правила поведения и общения учащихся в сети, т.е. *сетикет, нетикет* (слияние слов «сеть», англ. *net* и «этикет»).

На первых занятиях студентов знакомят с новой обучающей средой и создают группы для совместной работы в режиме «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», «студент – студент» и «студент – преподаватель – студент».

Важным элементом проекта в *Moodle* является его ориентирование на *культурно-коммуникативный подход*, который основывается на осознании необходимости включить в программу изучения иностранных языков не только языковые компетенции, но и *межкультурный аспект*.

Если преподаватель во время аудиторных занятий постоянно поддерживает интерес к изучению языка и мотивирует студентов к работе в сети во внеаудиторное время, то они активнее участвуют в *e-курсе*, новизна приемов которого позволяет им быстрее и эффективнее освоить учебную программу» [123, с.275].

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий повышает эффективность занятия, повышается мотивация студентов в образовательном процессе, что делает процесс обучения успешным. Все это делает будущих учителей активными участниками процесса обучения и дает возможность взаимодействия не только с преподавателем, но и друг с другом.

Данные методики могут быть адаптированы к различным уровням обучения и контекстам, что делает их универсальными для активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка. Использование разнообразных подходов способствует созданию динамичной и интересной образовательной среды. Для студентов с низким уровнем владения языком особенно важны методики, которые помогают создавать комфортную и поддерживающую атмосферу, способствуют постепенному развитию навыков и минимизируют страх перед ошибками. Данные методики позволяют создать комфортную обстановку для студентов с низким уровнем владения языком, обеспечивая им возможность практиковать речь без страха перед ошибками. Использование разнообразных подходов помогает удерживать интерес студентов и способствует их постепенному развитию.

Результаты нашего исследования показали, что комбинирование различных методик позволяет значительно повысить эффективность обучения и активизации речевой деятельности студентов – будущих учителей русского языка.

Примеры комбинированных методик, которые мы позволили себе объединить и которые дали положительный результат.

1. Активно использовались нами методики «РОЛЕВЫЕ ИГРЫ + ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ». Здесь студенты разыгрывали сценки, основанные на игровой ситуации (например, «библиотека», «магазин» или «аптека»). Это сделало процесс более увлекательным и снизило стресс.

Рассмотрим, как воплощается данная комбинация: Чтобы активизировать студентов перед основной ролевой игрой преподаватель

может провести игру «Кто я?» (Участнику игры на лоб крепится карточка с профессией/персонажем, и он задает вопросы, чтобы угадать, кто он.). Далее каждый участник получает карточку с ролью и характеристиками. Каждая роль включает разные игровые элементы (карточки, случайные события, тайные задания). Студенты, используя новые слова в контексте, играют роли, приближенные к реальным ситуациям (Роли можно менять, чтобы участники тренировались в разных ситуациях.). Они могут изменять сюжет в зависимости от своих решений. Во время игры преподаватель может ввести новые обстоятельства (например, у клиента в магазине нет денег).

Чтобы сделать игру более динамичной, можно ввести в процесс обучения такие игры, как «Кубик решений» (если спорная ситуация, игрок бросает кубик (1-2 – спор решается в пользу клиента, 3-4 – компромисс, 5-6 – отказ)) или «Один вопрос» (каждый задает другому персонажу один неожиданный вопрос (например, «Какую музыку вы слушаете?» в игре про собеседование)).

Таким образом, комбинированная методика помогает сделать обучение живым, интерактивным и запоминающимся.

2. Комбинация «ЧТЕНИЕ ВСЛУХ + ОБСУЖДЕНИЕ» предусматривало, что после чтения текста вслух студентам предлагалось обсудить его содержание в кругу. Это помогло закрепить понимание и развить навыки выражения мыслей.

Рассмотрим, как воплощается комбинация «Чтение вслух + Обсуждение»: Перед чтением преподаватель может организовать игру «Предсказание», где студентам показывают заголовок или иллюстрацию, и они должны угадать, о чем будет текст. Далее применяется метод эстафеты, где каждый читает по 1-2 предложения, передавая слово следующему (Целесообразно записывать чтение студентов, чтобы они могли анализировать свои ошибки.). Если текст диалоговый, то применяется ролевое чтение, и студенты читают текст с интонацией персонажей. Также можно использовать и ритмическое чтение, где чтецы, тренируя интонацию,

читают в разном темпе (медленно, быстро, эмоционально). После же чтения за круглым столом проводится обсуждение по тексту.

Подводя итоги обсуждения за круглым столом, можно применить такие игровые элементы, как «Продолжи историю» (Студенты придумывают, что могло бы случиться дальше, изменяют сюжет и обсуждают, что изменится.).

Таким образом, эта методика делает чтение живым, увлекательным и полезным для речи.

3. Комбинация «МОЗГОВЫЕ ШТУРМЫ + КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО» заключалось в том, что после мозгового штурма по выбранной теме студентам предлагалось написать короткие тексты или истории. Это, в свою очередь, способствовало развитию идей и помогало практиковать письменную речь.

Рассмотрим, как воплощается данная комбинация: Перед написанием текста студенты размышляют над темой (Мозговой штурм – генерация идей). Они записывают все, что приходит в голову, без фильтрации. Далее преподаватель предлагает 3 слова, которые нужно использовать в истории. В письмо можно включить и неожиданные повороты, как, например, «Что, если снег был бы черным?». Затем преподаватель предлагает студентам форматы заданий: 1) Написать короткую историю по заданной теме. 2) Придумать диалог между персонажами. 3) Продолжить историю (дать начало текста, которое они должны дописать). После записи студенты зачитывают тексты, и преподаватель проводит голосование за самую необычную идею.

Подводя итоги, следует отметить, что такая методика помогает сделать процесс письма увлекательным, мотивирующим и полезным для развития речи.

4. «ПРОЕКТ + ДЕБАТЫ» также считаем эффективной комбинацией, т.к. данный метод в ходе занятий русского языка – эффективный способ развивать у студентов как лингвистические, так и коммуникативные навыки, критическое мышление и умение работать в команде.

Рассмотрим, как реализуется этот метод в ходе внеаудиторного занятия на тему «Интернет – враг или помощник в изучении языка?» Студенты делятся на группы. Каждая группа коллегиально обсуждает тему, анализирует языковые особенности текстов (например, статьи, эссе, посты в блогах), подготавливает письменный материал (презентации, буклеты, эссе и пр.), оформляет результаты проекта, выбирает позицию («за» или «против»). Разрабатываются тезисы, аргументы, контраргументы. Отрабатываются навыки выступления. Проводится обсуждение результатов проекта и дебатов. Преподаватель и студенты подводят итоги: что удалось, что вызвало затруднение, чему научились.

Таким образом, используя такую комбинацию, у студентов развиваются критическое мышление, ораторские навыки, грамотность, осваиваются разные виды речи: письменная (проект), устная (дебаты), аналитическая (анализ темы), экспрессивная (выступление).

Комбинирование различных методик помогает создать более динамичную и интерактивную учебную среду. Это не только усиливает интерес студентов, но и способствует более глубокому усвоению материала, улучшая их речевые навыки в различных контекстах.

При рассмотрении вопроса современных направлений работы по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка нельзя забывать о коммуникативно-ориентированном подходе, делая фокус на реальные ситуации. Обучение через практику в ситуациях, приближенных к реальной жизни (например, деловая переписка, проведение встреч), помогает студентам применять язык в различных контекстах. Адаптация материалов и использование аутентичных средств, таких как включение фильмов, песен, статей и других аутентичных материалов на русском языке помогает студентам развивать навыки восприятия на слух и чтения. В данной ситуации необходима разработка индивидуализированных заданий, учет интересов и потребностей студентов при создании заданий, что способствует повышению мотивации и вовлеченности.

В настоящее время стала популярна обратная связь и рефлексия, т.е. создание условий для саморефлексии, что предусматривает ведение студентами вести дневников, в которых фиксируют свои успехи и трудности в изучении языка, что, безусловно, способствует осознанию личного прогресса. Постоянная обратная связь, регулярное предоставление конструктивной обратной связи от преподавателей и сверстников помогает студентам улучшать свои навыки.

Современные направления работы по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка акцентируют внимание на интеграции технологий, проектной деятельности и межкультурном обучении. Эти подходы способствуют созданию динамичной и поддерживающей учебной среды, где студенты могут активно практиковать язык и развивать свои навыки общения.

Современное образование требует от будущих учителей русского языка не только глубоких знаний в области предмета, но и навыков активной речевой деятельности, способности эффективно коммуницировать, передавать информацию и взаимодействовать с учениками. В этой связи активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка становится одной из ключевых задач педагогической подготовки. Речевая активность играет ключевую роль в формировании коммуникативных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Она включает в себя не только овладение языком как средством общения, но и развитие навыков критического мышления, аргументации, а также способности к межличностному взаимодействию. Речь является не только инструментом передачи знаний, но и способом формирования личностных качеств, таких как уверенность, креативность и эмоциональный интеллект.

Таким образом, современные направления работы по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка охватывают широкий спектр методов и подходов, направленных на формирование не только языковых, но и личностных компетенций, текстоцентрический

подход, интеграцию технологий, а также индивидуализацию обучения. Эти элементы способствуют формированию у студентов необходимых компетенций для успешной профессиональной деятельности в условиях современного образовательного пространства. Интеграция инновационных технологий, активное использование практических форм обучения и создание интерактивной образовательной среды способствуют успешной подготовке будущих педагогов, готовых к вызовам современного образовательного процесса.

2.3. Оценка эффективности применения современных педагогических технологий в целях активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка

В теоретической части работы были рассмотрены предпосылки и рекомендации по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий. Исходя из этого, были определены особенности активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.

В этом параграфе нашей работы мы ставили перед собой следующие задачи:

- выделить факторы, способствующие активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;
- описать процесс активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;
- определить динамику активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;

- апробировать методику поэтапной активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;

- проанализировать и обобщить результаты эксперимента, и формулировать выводы и рекомендации по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.

Опытно-экспериментальная работа по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий проводилась в период с 2021 по 2024 годы на базе Таджикского педагогического института города Пенджикента и Худжандского государственного университета имени академика Бободжона Гафурова. Всего в исследовании участвовали 52 преподавателя из 4-х Вузов республики и 56 студентов из числа будущих учителей русского языка.

Для реализации поставленных задач мы провели исследование, состоявшее из трех этапов:

- ✓ 1-й – констатирующий;
- ✓ 2-й – формирующий;
- ✓ 3-й – контрольный эксперимент.

Констатирующий эксперимент

Цель констатирующего эксперимента (сентябрь-декабрь 2021-2022 уч. года) заключалась в определении заинтересованности и внутренней готовности студентов вышеназванных вузов сотрудничать в опытно-экспериментальной работе, а также определить уровень активности речевой деятельности будущих учителей русского языка.

Для проведения экспериментально-исследовательской работы были выбраны две группы: одна группа (*экспериментальная*) из числа студентов 1-х курсов Таджикского педагогического института города Пенджикент, где применялись современные педагогические технологии; другая же группа (*контрольная*) из Худжандского государственного университета имени

академика Бободжона Гафурова, в педагогической работе которой применялись традиционные методы.

Перед проведением экспериментальной работы, был проведен контрольный срез, цель которого заключалась в проверке активности речевой деятельности будущих учителей русского языка.

Экспериментальную и контрольную группу составили 56 студентов (по 28 студентов с каждого Вуза).

В процессе констатирующего этапа эксперимента нами применялась комплексная методика, которая охватывала совокупность методов (анкетирование; беседа; тестирование; наблюдение; выполнение грамматических заданий), определяющих уровень активности речевой деятельности будущих учителей русского языка.

Студентам первых курсов обоих вузов было предложено пройти тестирование по учебному пособию Цветовой Н.Е. «112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1-В1): учебное пособие для студентов-иностранцев» [171, с.14-16]. Тестирование, занесенное в таблицу, состояло из двух вариантов с заданием выбрать правильный вариант:

Вариант 1

№	Вопросы	Варианты
1	Стас! Сколько можно говорить ... телефону?	а) на; б) по; в) из
2	Лора всегда хотела играть ... пианино.	а) на; б) в; в) к
3	Вот Андрей, вот его жена Марина, а справа – ... дети.	а) мой; б) их; в) свои
4	Лариса два года назад окончила школу и учится ... на третьем курсе университета.	а) потом; б) снова; в) уже
5	Лена, ... ты сегодня невесёлая?	а) почему; б) какая; в) зачем
6	Как я люблю весеннюю погоду, ... небо, яркое солнце!	а) серое; б) тёмное; в) синее
7	Это Стас, я ... его знаю.	а) иногда; б) давно; в) всегда
8	Все мои друзья прекрасно ... в компьютерах.	а) интересуются;

		б) разбираются; в) знают
9	Бабушке очень интересно, кого Макс ... в гости.	а) сказал; б) попросил; в) пригласил
10	Я думаю, если вы пошлёте письмо в университет, вы сможете быстро ... ответ.	а) получить; б) взять; в) ответить

Вариант 2

№	Вопросы	Варианты
1	Макс говорил, что ... концерте было много народа.	а) в; б) на; в) по.
2	Макс не идёт на выставку, ведь он уже ... был.	а) здесь; б) туда; в) там.
3	Марина думает, что компьютер очень ..., и поэтому она его не купит.	а) богатый; б) трудный; в) дорогой.
4	Макс считает, что Эрик неплохо говорит	а) русское; б) по-русски в) русский язык.
5	Уже начало марта, скоро настанет настоящая	а) осень; б) лето; в) весна.
6	Если ехать на автобусе, вам нужно выходить на третьей ... после метро.	а) станции; б) вокзале в) остановке.
7	Дети Андрея и Марины ... играть в шахматы.	а) учились; б) изучили в) изучали.
8	Вы, наверное, плохо поняли материал и не ... на вопрос профессора.	а) дали; б) ответили; в) рассказали.
9	Иностранцы говорят, что в Москве очень ... мороженое.	а) вкусное; б) вкусная в) вкусные.
10	Пожалуйста, подождите ... у входа.	а) нас; б) с нами; в) нам

Второе задание, которое мы предложили, – это чтение и выполнение задания к данному тексту. Студенты, про себя прочитав текст, самостоятельно выполнили задание. Затем (с целью проверки орфоэпии) студентам предложили прочитать данный текст вслух:

Зоя Ключева и её семья

Алексей Петрович и Тамара Дмитриевна Нечаевы. Алексей Петрович – преподаватель, а Тамара Дмитриевна – домохозяйка. Их дочь Зоя тоже преподаватель, а её муж Владимир – спортсмен. Он теннисист. Их дети Катя и Петя – школьники. Катя – умная и серьёзная девочка. У неё часто болит

голова. А Петя – очень здоровый мальчик. У него очень хорошее здоровье, ничего не болит. Клюевы – дружная семья [171, с.12-13].

№	Задания к тексту	Варианты
1	Вот Катя. Её маму зовут	а) Тамара; б) Зоя; в) Вера
2	Это Алексей Петрович. Его жену зовут ...	а) Тамара; б) Катя; в) Зоя
3	Катя и Петя. Они	а) Клюевы; б) Нечаевы; в) Николаевы.
4	Владимир – это	а) Вова; б) Виталик; в) Витя.
5	Владимир и Зоя	а) Нечаевы; б) Клюевы; в) он Нечаев, она Клюева
6	Кто школьники?	а) Зоя и Тома; б) Катя и Тамара; в) Петя и Катя.
7	Кто немолодой? ...	а) Алексей; б) Александр; в) Владимир.
8	Кто преподаватели? ...	а) Алексей и Владимир; б) Зоя и Алексей; в) Владимир и Зоя.
9	«Дружная семья» в строке 6. Это значит	а) они здоровые; б) они хорошие друзья; в) у них есть друзья.
10	Алексей Нечаев – преподаватель. Его отец –	а) Пётр; б) Павел; в) Владимир [171, с.12-13].

При проверке тестирования мы руководствовались следующими критериями оценок.

Отметка «5» ставится за тест, в котором 90% и более правильных ответов.

Отметка «4» ставится за тест, в котором 75 – 89% правильных ответов.

Отметка «3» ставится за 50 – 74% правильных ответов.

Отметка «2» – менее 50% правильных ответов.

После проверки заданий (тестирование и чтение) были получены следующие результаты:

Анализ работ в экспериментальной группе студентов 1-х курсов показал, что отметку «5» получили – 3 человека, что составило 10,7% от общего количества будущих учителей русского языка, «4» – 6 человек (21,4%), «3» – 14 человек (50%) и «2» – 5 человек (17,9%).

При проведении тестирования в контрольной группе, были получены следующие результаты:

Отметку «5» получили – 4 человека, что составило 14,3% от всех будущих учителей русского языка; «4» – 10 человек (35,7%), «3» – 11 человек (39,3%), «2» – 3 человека (10,7%).

На 1-ом этапе разница между экспериментальными и контрольными группами составила в отметке «5» -3,6% (10,7%/14,3%) в отметке «4» -14,3% (21,4%/35,7%); в отметке «3» 32,1% (50%/17,9%); в отметке «2» 7,2% (17,9%/10,7%) (см. таблицу 3 и диаграмму 1).

Таблица 3

Результаты и характер тестовых ошибок у будущих учителей русского языка в экспериментальной и контрольной группах.

I этап

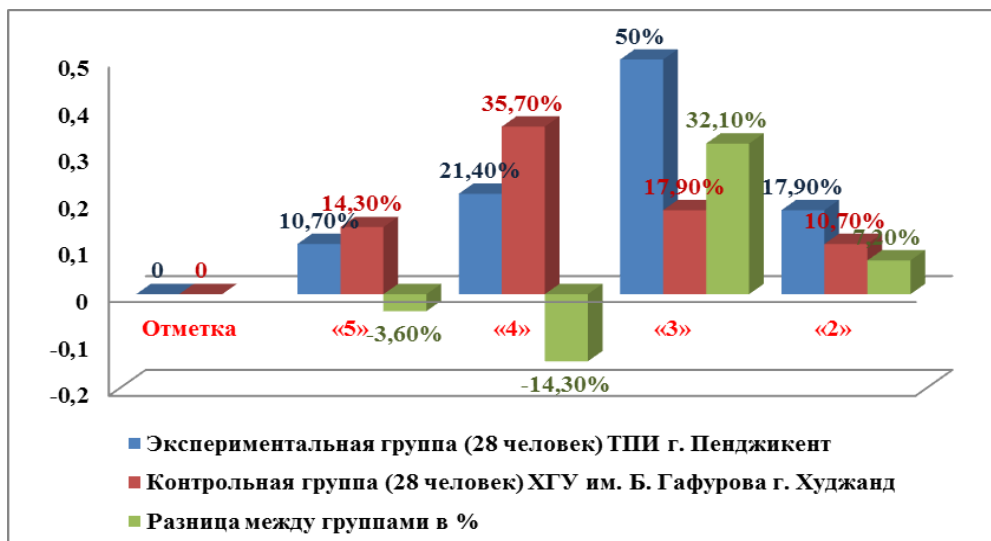
	Экспериментальная группа (28 человек) ТПИ г. Пенджикент	Контрольная группа (28 человек) ХГУ им. Б. Гафурова г. Худжанд	Разница между группами в %
Отметка	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	
«5»	10,7%	14,3%	-3,6%
«4»	21,4%	35,7%	-14,3%
«3»	50%	17,9%	32,1%
«2»	17,9%	10,7%	7,2%

Таблица 3 показывает результаты и характер тестовых ошибок у будущих учителей русского языка в экспериментальной и контрольной группах.

Диаграмма 1

Результаты и характер тестовых ошибок у будущих учителей русского языка в экспериментальной и контрольной группах.

I этап



Гистограмма 1 показывает результаты и характер тестовых ошибок у будущих учителей русского языка в экспериментальной и контрольной группах.

В результате анализа тестирования у будущих учителей русского языка на 1-ом этапе мы определили ошибки в обеих группах, допущенные не только в заданиях тестирования, но и ошибки при чтении: значительное число студентов читали орфографически, скорость чтения низкая, что свидетельствует о низком уровне чтения художественной литературы студентами.

Несомненно, активизируя речевую деятельность будущих учителей русского языка, мы не могли не затронуть орфографию, так как она необходима в профессиональной деятельности, а также в жизни для общения и для точности речи.

Устная и письменная речь – это два равнозначных способа выражения средствами языка одного и того же содержания. Они тесно связаны, взаимообусловлены и взаимодействуют. Поэтому в процессе обучения русскому необходимо развивать и устную, и письменную речь учащихся [100, с.139].

Устная речь подготавливает учащихся к овладению навыками письменной речи. Письменная речь способствует закреплению навыков

устной речи, облегчая сознательное овладение ими, т.к. преподаватель в процессе обучения устной речи не только опирается на речевой слух и речевую память учащихся, но и использует также зрительные образы, которые создают условия для более глубокого анализа изучаемого языкового материала [100, с.140].

Исходя из вышесказанного, экспериментальной и контрольной группам 1-х курсов (вышеуказанных вузов) было предложено написать зрительный диктант с выполнением грамматического задания (подчеркнуть орфограммы). Цель *диктанта* состояла в проверке умения как грамотно писать, так и понимать дикцию педагога, целью же *грамматического задания* – в проверке знания орфографии.

Для проверочного диктанта нами был подобран нижеприведенный словарный диктант на следующие орфограммы: *Употребление прописной буквы; Правописание сложных слов; Ь-знак в середине и конце слова; Проверяемые и непроверяемые безударные гласные; Звонкие и глухие согласные; Чередующиеся гласные в корне; Гласные после шипящих и Ц; Непроизносимые согласные; Разделительные Ъ и Ь; Гласные Ы, И в корне после приставок; Правописание приставок и суффиксов; Правописание Н и НН; Правописание наречий.*

Бакалавр, День независимости, изжечь, бидон, предыдущий, ошупью, помощь, кулич, циферблат, цыпочки, цыплёнок, Амударья, отцы, ножницы, журавль, жюри, Бурёнка, брошюра, мятеж, властность, гласность, сердце, солнцепёк, здравствуй, подъезд, предъюбилейный, разъяснять, объём, изгарь, безыдейность, шестнадцать, сверхизысканный, дезинфекция, заря, зорька, наклонение, раскланяться, межинститутский, Великая Отечественная война, отгрузить, подтягивание, пообсохнуть, правнук, происшествие, сгоряча, горошек, горошинка, уравнение, уравнивать (дорожку), пловец, гребеник, грузчик, бетономешалка, внуки-правнуки, День Победы, вопросно-ответный, Восточно-Сибирское море, мореход, снежно-белый, пол-арбуза, полбанана, пол-литра, поллитровка, пол-Москвы, полуживой,

безудержно, без_удержу, дочиста, заново, издавна, направо, по-прежнему, по-пустому, попусту, по-ребячьи, по-свойски, точь-в-точь, где-нибудь, какая-либо, почему-то, кое-откуда, прикоснуться, полагать, полог, макнуть, вымокнуть, блестеть.

При проверке письменной работы по орфографии мы руководствовались следующими критериями оценки (исключена единица) письменного диктанта.

Отметка «5» ставится за диктант, в котором нет ошибок и исправлений, работа написана аккуратно в соответствии с требованиями каллиграфии (соблюдение правильного начертания букв, наклона, их одинаковой высоты, ширины и др.).

Отметка «4» ставится за диктант, в котором допущено не более четырех ошибок; работа выполнена чисто, но допущены небольшие отклонения от каллиграфических норм.

Отметка «3» ставится за диктант, если допущено 5-7 ошибок; работа выполнена небрежно, имеются существенные отклонения от норм каллиграфии.

Отметка «2» ставится за диктант, в котором допущено 8 и более ошибок; работа написана неряшливо.

После проверки написания *диктанта на 1-ом этапе* были получены следующие результаты:

Анализ работ 28 студентов в *экспериментальной группе 1-х курсов* показал, что отметку «5» получили – 2 человека, что составило 7,1% от общего количества будущих учителей русского языка; «4» – 2 человека (7,1%); «3» – 15 человек (53,6%); «2» – 9 человек (32,2%).

При проведении *диктанта в контрольной группе* были получены следующие результаты:

Отметку «5» получили – 2 человека, что составило 7,1% от всех будущих учителей русского языка; «4» – 6 человек (21,4%), «3» – 14 человек (50%), «2» – 6 человек (21,4%).

Разница на 1-ом этапе между экспериментальной и контрольной группами составила в отметке «5» 0% (7,1%/7,1%) в отметке «4» -14,3% (7,1%/21,4%); в отметке «3» 3,6% (53,6%/50%); в отметке «2» 10,8% (32,2%/21,4%) (см. таблицу 4 и диаграмму 2).

Таблица 4

Результаты и характер орфографических ошибок у будущих учителей русского языка в экспериментальной и контрольной группах.

I этап

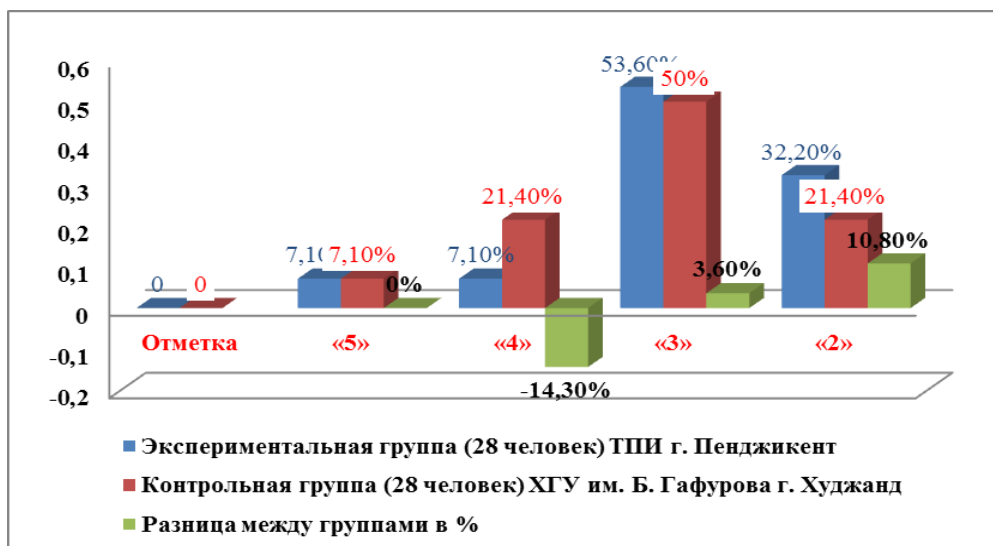
	Экспериментальная группа (28 человек) ТПИ г. Пенджикент	Контрольная группа (28 человек) ХГУ им. Б. Гафурова г. Худжанд	Разница между группами в %
Отметка	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	
«5»	7,1%	7,1%	0%
«4»	7,1%	21,4%	-14,3%
«3»	53,6%	50%	3,6%
«2»	32,2%	21,4%	10,8%

Таблица 4 показывает результаты и характер орфографических ошибок у будущих учителей русского языка в экспериментальной и контрольной группах.

Диаграмма 2

Результаты и характер орфографических ошибок у будущих учителей русского языка в экспериментальной и контрольной группах. I этап

I этап



Гистограмма 2 наглядно показывает результаты и характер орфографических ошибок у будущих учителей русского языка в экспериментальной и контрольной группах.

При анализе тестирования и диктанта с выполнением грамматического задания, было установлено, что у будущих учителей русского языка экспериментальной группы успеваемость ниже, чем в контрольной группе. Таким образом, можно сделать вывод, что у будущих учителей русского языка экспериментальной группы слабо сформированы навыки устной и письменной речи. Отсюда появляется вопрос: Чем объясняются различия в успеваемости студентов разных вузов? Тем, что в городе Худжанд проживает значительное русскоязычное население, функционируют хорошие библиотеки с богатым фондом русской литературы, поэтому уровень владения языком здесь выше. В то время как Пенджикент расположен в глубинке, где русскоязычного населения крайне мало, общение на русском языке затруднено, библиотеки скудно оснащены, а поступление русской литературы прекратилось после распада Советского союза.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, нами было установлено, что в обеих группах наблюдается невысокий уровень успеваемости студентов, и результаты заметно отличаются друг от друга.

Результаты, которые были получены в ходе эксперимента и определили характер нашей последующей работы.

Формирующий эксперимент

Цель формирующего эксперимента (январь 2021/2022 – май 2023/2024 уч. года) заключалась в повышении уровня мотивации, развитие творческих способностей, активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных технологий.

На II этапе нашей экспериментальной работы мы предположили, что изменение уровня активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка, средствами современных педагогических технологий в

экспериментальной группе приведет к повышению эффективности обучения русскому языку будущих учителей русского языка.

Учитывая рекомендации преподавателям, которые высоко оценивались в первом параграфе второй главы, на втором этапе эксперимента в экспериментальной группе создавались условия для эмоциональной и содержательной поддержки каждого студента и группы в целом. Во время занятий поощрялись находчивость, инициатива, творческая деятельность, самостоятельность, ответственность, гуманность и познавательная активность будущих учителей русского языка. Использовались вербальные виды подкрепления, такие как комплимент (отдельному студенту или всей группе); письменные подкрепления (рейтинг-листы, где фиксировались успехи студентов («+» за активность); личные дневники успеха, где студент и преподаватель вместе отслеживали развитие навыков (бонусные баллы); грамоты и благодарственные письма за участие в проектах, конкурсах, научной деятельности и т.д.). А также невербальные подкрепления: зрительный контакт, жесты, изменение тона голоса, мимика и поза преподавателя.

В предыдущем параграфе мы рассмотрели современные направления работы, направленные на активизацию речевой деятельности будущих учителей русского языка. Бесспорно, важную роль играют инновационные методики обучения. Одним из главных направлений активизации речевой деятельности является использование инновационных методик обучения. Например, метод проектного обучения позволяет студентам не только изучать теоретические аспекты языка, но и применять их на практике в рамках проекта. Студенты могут работать в группах над созданием мультимедийных презентаций, сценариев или даже короткометражных фильмов на русском языке. Это не только развивает их речевые навыки, но и формирует умения работать в команде и управлять проектами. Нами в институте г. Пенджикенте проводился проект, в котором студенты разрабатывали сценарии для театрализованных представлений на русском

языке. Это способствовало не только улучшению их речевых навыков, но и повышению уверенности в себе при публичных выступлениях.

Безусловно, активизация речевой деятельности без этапов работы не может дать ожидаемый результат. Следовательно, нами была проведена модульная технология, которая поэтапно помогала нам поднять уровень активности речевой деятельности будущих учителей русского языка. На первом этапе работы применялась мнемотехнология, на втором этапе – кейс-технология и на третьем этапе – технология дебатов. Это содействовало поэтапному преодолению возникающих трудностей в речевой деятельности.

Использование технологий – веление времени. Современные технологии открывают новые горизонты для активизации речевой деятельности. Виртуальные платформы и онлайн-курсы позволили студентам взаимодействовать с носителями языка и другими учащимися из разных уголков мира. Это создает возможность для практики живой речи и обмена культурным опытом. Например, на платформе *Tandem* студенты находили партнеров для языкового обмена, общаясь в реальном времени через видео и текстовые чаты. Это не только развивает их навыки говорения, но и позволяет лучше понять культуру и традиции русскоязычных стран.

Нами широко были использованы ролевые игры и симуляции, которые являются эффективным способом активизации речевой деятельности. Они позволили студентам воссоздавать реальные ситуации общения, что значительно повысило их уверенность и навыки взаимодействия. Например, в ходе практических занятий русского языка студенты участвовали в ролевых играх, моделируя общение в различных ситуациях: на экзамене, в магазине, в кафе.

Это помогло им не только усвоить лексику и грамматику, но и учиться адаптироваться к различным стилям общения. Интерактивные технологии, такие как мозговые штурмы, дебаты и круги обсуждений, способствуют активному вовлечению студентов в процесс обучения. Эти методы развивают критическое мышление и способность аргументировать свою точку зрения.

На занятиях по русской литературе студенты проводили дебаты на темы, связанные с произведениями, обсуждая действия персонажей и их мотивы. Это не только улучшило навыки публичного выступления, но и углубило понимание литературных текстов.

Кросс-культурные проекты, в которых студенты работают с иностранными коллегами, позволили нам расширить горизонты и активизировать речевую деятельность. Такие проекты создают условия для обмена опытом и культурными ценностями. В рамках международного проекта студенты из Таджикистана и других стран смогли совместно разработать материалы для изучения русского языка, проводя онлайн-уроки и обсуждения. Это не только способствовало улучшению их речевых навыков, но и укрепило международные связи.

Кросс-культурное обучение предусматривало включение тем о культуре, традициях и жизни носителей языка в учебный процесс. Такое обучение помогает студентам расширять кругозор и развивать межкультурные компетенции.

Другим важным направлением является внедрение технологий, таких как интерактивные доски, онлайн-платформы и приложения для совместной работы. Эти инструменты позволяют создать более динамичную и вовлекающую образовательную среду, где студенты могут активно участвовать в дискуссиях, обмениваться мнениями и работать над совместными проектами.

В условиях современного образовательного процесса активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка является важной задачей. Использование инновационных методик, технологий, ролевых игр и кросс-культурных проектов создает многообразные возможности для практики речи и формирования коммуникативных компетенций. Эти направления работы не только обогащают учебный процесс, но и готовят будущих учителей к успешной профессиональной деятельности в условиях масштабного образовательного пространства.

Современные цифровые инструменты играют ключевую роль в активизации речевой деятельности. Они позволяют сделать обучение более интерактивным, доступным и увлекательным. К числу таких инструментов относятся мобильные приложения, платформы для онлайн-обучения, а также социальные сети. Существует множество приложений, которые помогают студентам развивать речевые навыки.

Например, приложения для изучения языков, такие как Duolingo или Busuu, предлагают задания на говорение, аудирование и чтение, которые можно выполнять в любое время и в любом месте. Например, студенты использовали приложение для создания аудиозаписей, в которых они читали тексты на русском языке. Это позволяло им не только тренировать произношение, но и получать обратную связь от преподавателя.

В нашей исследовательской работе были широко использованы платформы, такие как Zoom или Microsoft Teams, позволяющие организовывать интерактивные занятия, где студенты могут участвовать в обсуждениях, групповых проектах и презентациях. Платформа для организации учебного процесса, где преподаватели могут размещать задания, а студенты – обсуждать их в комментариях. Это создает возможность для практики письменной и устной речи. Мобильные приложения для языкового обмена (например, HelloTalk, Tandem) предлагают возможность общения с носителями языка в любое время.

Важно, чтобы студенты, будущие учителя русского языка, имели информацию об этих приложениях. Эти инструменты создают виртуальную среду, способствующую активному взаимодействию. В подтверждение этому на занятиях по русскому языку студенты проводили презентации на выбранные темы, используя цифровые инструменты для создания слайдов и графиков. Это не только способствовало развитию их речевых навыков, но и умению работать с цифровыми ресурсами.

Нельзя игнорировать социальные сети, такие как Facebook или Instagram, которые могут быть использованы для создания групп, где

студенты могут обмениваться материалами, обсуждать темы и проводить опросы. Это создает неформальную атмосферу, в которой студенты чувствуют себя более свободно и уверенно. В одной из групп студенты активно делились своими впечатлениями от прочитанных книг на русском языке, обсуждая их в комментариях и организуя виртуальные книжные клубы. Это способствовало не только развитию речевых навыков, но и углублению культурного обмена.

Таким образом, применение современных цифровых инструментов в образовательном процессе значительно обогащает возможности активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка. Использование мобильных приложений, онлайн-платформ и социальных сетей создает условия для более глубокого и интерактивного обучения, что в свою очередь способствует формированию у студентов необходимых коммуникативных компетенций.

Использование цифровых инструментов в обучении говорению способствует созданию увлекательной и интерактивной образовательной среды, что делает процесс обучения более эффективным и мотивирующим для студентов. Мы видим, что данные приложения эффективно активизируют речевую деятельность будущих учителей русского языка. Приложения для языкового обмена позволяют находить партнеров для общения на русском языке. Это создает возможности для практики разговорной речи в неформальной обстановке. Использование этих инструментов в обучении будущих учителей русского языка поможет активизировать их речевую деятельность, развивая навыки общения, уверенность и желание использовать язык в различных контекстах.

Практическое обучение также занимает центральное место в активизации речевой деятельности. Использование ролевых игр, дебатов и симуляций позволяет будущим учителям русского языка не только применять теоретические знания на практике, но и развивать навыки публичного выступления и аргументации. Эти формы обучения

способствуют созданию безопасной среды для экспериментов и самовыражения, что особенно важно на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

На I этапе исследования студентам было предложено написать словарный диктант с грамматическим заданием, на II же этапе после проведения работы над ошибками, с целью формирования орфографической зоркости студентам экспериментальной группы был предложен тот же словарный диктант. Студентам же контрольной группы был предложен обучающий (объяснительный) диктант, где студенты перед написанием слов объясняли орфографию данного слова. Ниже нами предъявлен текст, который был подобран со сборника диктантов Н.Г. Ткаченко для контрольной группы:

«Заря разгоралась. Лучи солнца коснулись верхушек деревьев, позолотили блестящую поверхность озера и проникли в спальню к ребятишкам. Высоко над домом развевается и горит ярким пламенем красный флаг. Скоро подъём. По звуку горна юные спортсмены быстро поднимаются и, застлав аккуратно постели, выбегают на зарядку. В комнате остаются ребятишки младшего возраста. Они не умеют ещё самостоятельно застилать свои постельки и делают это под наблюдением вожатой Люси.

На спортивной площадке, построившись по росту в ряд по трое и подравнявшись, ребята застывают по команде «смирно!». Через минуту в воздухе мелькают загорелые руки, и стриженные наголо ребятишки наклоняются, касаясь земли кончиками пальцев. После зарядки они врассыпную бегут к озеру, оглашая его берега звонким смехом.

Малыши, не умеющие плавать, плещутся у берега. Несколько ребят во главе с Юрой, знаменитым лагерным пловцом, направились к плавучему мостику, но, услышав сердитый голос вожатой Люси, поспешили обратно» [165, с.243].

Анализ работ в экспериментальной группе показал, что отметку «5» получили – 6 человек, что составило 21,4% от общего количества будущих

учителей русского языка, «4» – 15 человек (53,6%), «3» – 7 человек (25%) и «2» – 0 человек (0%).

При проведении *диктанта* в контрольной группе были получены следующие результаты:

Отметку «5» получили – 2 человека, что составило 7,1% от всех будущих учителей русского языка, «4» – 4 человека (14,3%), «3» – 18 человек (64,3%), «2» – 4 человека (14,3%).

Разница на 2-ом этапе между экспериментальной и контрольной группами составила в отметке «5» – 14,3% (21,4%/7,1%) в отметке «4» 39,3% (53,6%/14,3%); в отметке «3» – -39,3% (25%/64,3%); в отметке 2 – -14,3% (0%/14,3%).

Проводя подробный анализ полученных данных, мы их внесли в таблицу 5 и диаграмму 3.

Таблица 5

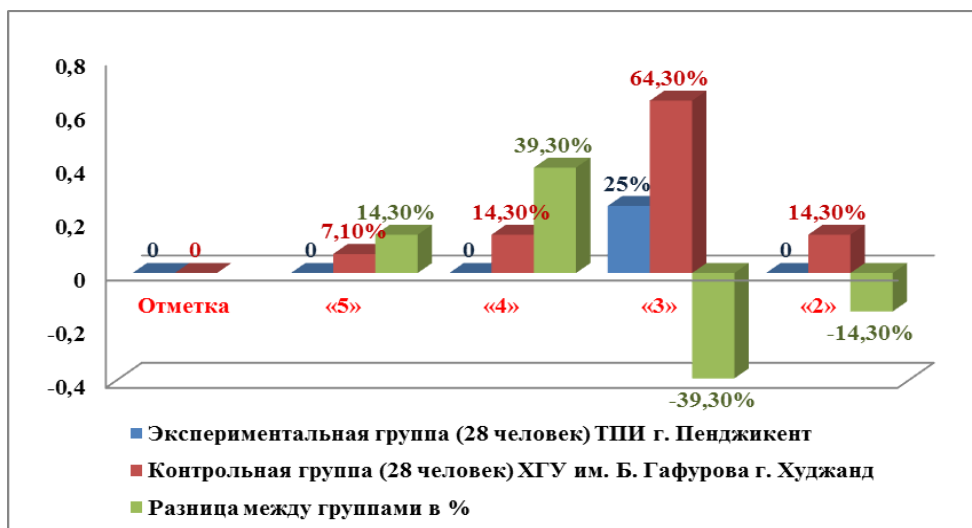
Результаты и характер орфографических ошибок в формирующем этапе эксперимента. II этап

	Экспериментальная группа (28 человек) ТПИ г. Пенджикент	Контрольная группа (28 человек) ХГУ им. Б. Гафурова г. Худжанд	Разница между группами в %
Отметка	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	
«5»	21,4%	7,1%	14,3%
«4»	53,6%	14,3%	39,3%
«3»	25%	64,3%	-39,3%
«2»	0%	14,3%	-14,3%

Таблица 5 показывает результаты и характер орфографических ошибок в формирующем этапе эксперимента. II этап

Диаграмма 3

Результаты и характер орфографических ошибок в формирующем этапе эксперимента. II этап



Гистограмма 3 наглядно показывает результаты и характер орфографических ошибок в формирующем этапе эксперимента.

При анализе повторного диктанта с выполнением грамматического задания в экспериментальной группе было установлено, что у будущих учителей русского языка экспериментальной группы успеваемость стала выше, чем в контрольной группе. Таким образом, можно сделать вывод, что углубленная работа над ошибками и повторное написание одного и того же текста диктанта у будущих учителей русского языка экспериментальной группы позволили сформировать орфографическую зоркость, т.е. зрительную память на данные слова текста диктанта. В контрольной же группе после работы над ошибками и написания обучающего (объяснительного) диктанта тоже можно заметить улучшение, но не в такой степени, как в экспериментальной группе. Следовательно, можно утверждать, что написание повторного текста диктанта ускоренно влияет на формирование орфографической зоркости учащихся. В месяц два раза нами чередовались письменные работы (обучающие диктанты, разные виды изложений и сочинений (эссе)).

В ходе занятий при активизации письменной речи применялись такие цифровые платформы и онлайн-сервисы, как Google Docs, Padlet, Miro. Они позволяли студентам писать совместно, комментировать тексты друг друга. Такая платформа, как Moodle, помогала при написании эссе, постов, с

последующей обратной связью. Студенты вели собственные блоги, где регулярно писали на русском языке. Проводились игровые групповые сценарии, где студенты выполняли такие задания, как «Напиши продолжение истории» (Группы придумывали продолжение текста.); а также «Исправь текст» (Студентам предлагался текст с допущенными ошибками, они же корректировали его.).

Нами были создана группа в чате WhatsApp, где студенты каждый день приветствовали друг друга и обсуждали темы на русском языке. Проводилась игра «Собери предложение»: Я верю..., На ужин я ем... и т.п., где каждому студенту по очереди предлагалось составить фразу и отправить в чат.

На занятиях после просмотра видеофрагмента студенты писали комментарий или краткий пересказ текста, а грамматический помощник Language Tool помогал редактировать тексты, показывая им на допущенные ошибки.

Во время выполнения письменных заданий студенты использовали программу ChatGPT, где могли генерировать идеи, получать образцы писем, а затем перерабатывать их.

Также нами применялась технология Google Docs (общий документ): Перед занятием создавался новый документ Google Docs, вставлялась таблица и инструкции, включался режим совместного редактирования (доступ по ссылке «Редактировать»). Далее на занятии показывался документ на экране, и отправлялась ссылка студентам. Такая работа помогала им научиться видеть и исправлять свои ошибки.

В Padlet проводилась «Коллективная сказка», где студенты дописывали историю друг за другом.

Каждый студент вел цифровой дневник («Онлайн-дневник»), в конце занятий они записывали одно предложение: Сегодня я научился (лась)...

Таким образом, применение современных педагогических технологий обучения в образовательном процессе значительно обогащает возможности активизации как устной, так и письменной речевой деятельности будущих

учителей русского языка. Отсюда можно сказать, что в формирующем эксперименте, опираясь на мнения и практические рекомендации выдающихся психологов и педагогов, рассмотренные в диссертации, помогли нам организовать работу по активизации речевой деятельности студентов – будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.

Контрольный эксперимент

Цель контрольного этапа эксперимента (сентябрь-октябрь 2024/2025 уч. год) заключалась в выявлении изменений, произошедшие в результате применения современных педагогических технологий, и в подтверждении ее эффективности путем сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп.

Задачи контрольного этапа эксперимента:

- выявить эффективность активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;
- определить изменение показателей активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка, средствами современных педагогических технологий;
- определить преобладающие мотивы личности студентов в процессе активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий;
- сравнить полученные данные по всем характеристикам с результатами диагностики констатирующего этапа и сделать выводы.

Повторная диагностика осуществлялась с применением тех же методов, которые были задействованы на констатирующем этапе. Следовательно, мы использовали учебное пособие Н.Е. Цветовой. Если в констатирующем эксперименте мы применяли тестовые задания уровня А1, то на контрольном применили – В1:

Вариант 1

Выберите правильный вариант.	№	Варианты
<p>Вы, конечно, знаете, что такое мобильный телефон. «Мобильный» не _1_, а иностранное слово. В _2_ языке слово mobile означает «подвижный». То есть мобильный – тот, _3_ можно передвигать, _4_. Иногда люди _5_ мобильные телефоны _6_, от английского cell – «клетка, небольшой участок». Радиотелефонная система делит _7_ зону на небольшие сектора. Каждая _8_ обслуживается станцией со _9_ диапазоном. Мобильные телефоны чаще всего называют просто прилагательным («мобильный» или «сотовый»), не добавляют _10_ «телефон».</p>	1	а) русское; б) русского; в) российского; г) русских.
	2	а) английского; б) английский; в) английском; г) английскому.
	3	а) которых; б) которым; в) которому; г) который.
	4	а) переносить; б) переносим; в) носим; г) донести.
	5	а) называют; б) назвали; в) назовут; г) назовём.
	6	а) сотовым; б) сотовому; в) сотовых; г) сотовыми.
	7	а) географические; б) географических; в) географическую; г) географический.
	8	а) в ней; б) в нём; в) из неё; г) из них.
	9	а) своим; б) своего; в) своих; г) свой.
	10	а) слов; б) слово; в) слову; г) словам [171, с.119].

Вариант 2

Выберите правильный вариант.	№	Варианты
<p>Вчера _1_ радио я услышала, что в Европе празднуют _2_. Оказывается, _3_ стали делать во Франции сто шестьдесят пять _4_ назад. Больше всего _5_ едят _6_ – двадцать четыре килограмма в год на _7_ человека (в среднем), в</p>	1	а) по; б) на; в) во время; г) когда.
	2	а) Дня мороженого; б) Дню мороженого; в) День мороженого; г) Неделя мороженого.
	3	а) мороженое; б) мороженных; в) мороженым; г) мороженому
	4	а) годов; б) лет; в) год; г) годами.

Европе – шестнадцать килограммов на человека. Средний россиянин _8_ примерно девять килограммов сладкого лакомства за год. Дети _9_, что самое вкусное и, главное, дешёвое мороженое – в ресторанах «Макдоналдс». Там рожок стоит всего семнадцать _10_.	5	а) мороженого; б) мороженных; в) мороженое; г) мороженом.
	6	а) американцах; б) в Америке; в) Америка; г) американцами.
	7	а) одного; б) одному; в) одним; г) одних.
	8	а) поест; б) ест; в) поедят; г) будет есть.
	9	а) расскажет; б) разговаривают; в) будут разговаривать; г) говорят
	10	а) рублях; б) рубль; в) рублей; г) рубли [171, с.120].

Второе задание, которое мы предложили, – это самостоятельно без вариантов слов заполнить пропуски в нижеприведенном тексте. Студенты, про себя прочитав текст, самостоятельно выполнили задание. Затем каждый студент вслух прочитал данный текст с подобранными словами:

Лев Ландау был не только великим физиком-теоретиком, _0_ и удивительным человеком. За большой вклад в развитие современной _1_ в тысяча девятьсот шестьдесят втором году он получил Нобелевскую премию.

Ландау _2_ способным ребёнком. Уже к тринадцати _3_ он окончил школу! Конечно, его не могли принять в таком возрасте _4_ университет. Но уже через год после _5_ школы он всё-таки _6_ студентом. Ему удавалось учиться сразу на _7_ факультетах: физико-математическом и химическом. Молодой Ландау сумел опубликовать свою _8_ научную работу, когда _9_ на предпоследнем курсе. Прошло два года _10_ окончания университета, и Ландау был послан учиться за границу. В Дании произошла его встреча с Нильсом Бором, великим _11_ того времени. Ландау и Бор часто и долго спорили о _12_ физики. Для Ландау такие споры были формой творчества [171, с.167].

После проверки заданий (тестирование и чтение) были получены следующие результаты:

Анализ работ в экспериментальной группе показал, что отметку «5» получили – 6 человек, что составило 21,4% от общего количества будущих учителей русского языка, «4» – 19 человек (67,9%), «3» – 3 человека (10,7%) и «2» – 0 человек (0%).

При проведении тестирования в контрольной группе, были получены следующие результаты:

Отметку «5» получили – 5 человек, что составило 17,8% от всех будущих учителей русского языка; «4» – 11 человек (39,3%), «3» – 12 человек (42,9%), «2» – 0 человек (0%).

Разница на 3-ом этапе между экспериментальной и контрольной группами составила в отметке «5» 3,6% (21,4%/17,8%) в отметке «4» 28,6% (67,9%/39,3%); в отметке «3» -32,2% (10,7%/42,9%); в отметке «2» 0% (0%/0%) (см. таблицу 6 и диаграмму 4).

Таблица 6

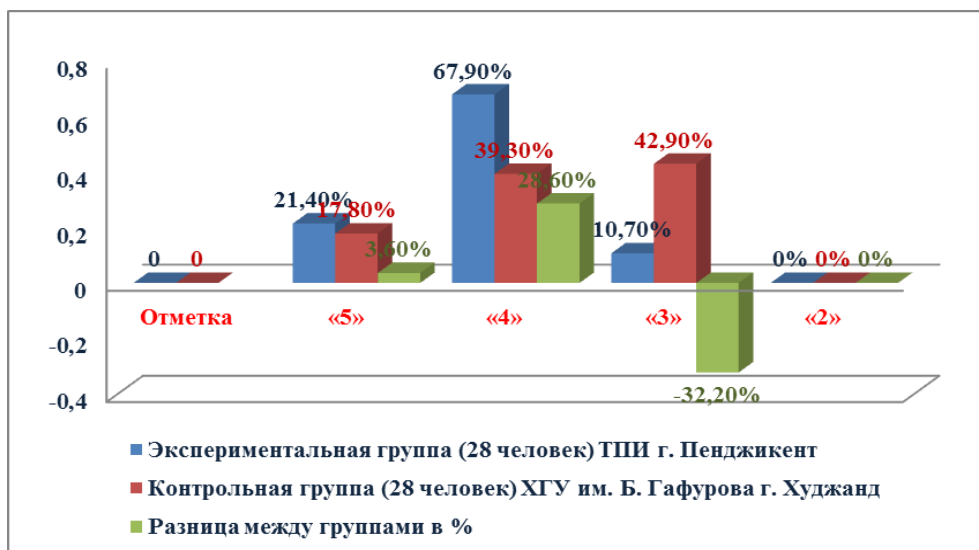
Результаты тестирования, проведенного на финальном этапе эксперимента (контрольный этап)

	Экспериментальная группа (28 человек) ТПИ г. Пенджикент	Контрольная группа (28 человек) ХГУ им. Б. Гафурова г. Худжанд	Разница между группами в %
Отметка	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	
«5»	21,4%	17,8%	3,6%
«4»	67,9%	39,3%	28,6%
«3»	10,7%	42,9%	-32,2%
«2»	0%	0%	0%

Таблица 6 показывает результаты тестирования, проведенного на финальном этапе эксперимента (контрольный этап)

Диаграмма 4

Результаты тестирования, проведенного на финальном этапе эксперимента (контрольный этап)



Гистограмма 4 наглядно показывает результаты тестирования, проведенного на финальном этапе эксперимента (контрольный этап).

Кроме тестирования, студентам было предложено написать нижеприведенный контрольный диктант: **«Мать рек русских»**.

Матерью рек русских издавна называли люди Волгу. Из-под сруба старинной часовенки близ деревеньки Волгино-Верховье вытекает неприметный ручеек, через который перекинут бревенчатый мостик.

Проделав путь в три тысячи шестьсот восемьдесят восемь километров, Волга приходит к Каспийскому морю.

Какие только суда не встречаются на Волге!

Тяжело проплывает огромная нефтеналивная баржа, заменяющая собой много железнодорожных цистерн. Вслед за ней тянутся не спеша широкие баркасы с невысокими бортами, доверху нагруженные камышинскими арбузами. Взгляните издали с берега – точь-в-точь огромное блюдо с плодами плывёт по реке. А навстречу движется длинная улица, мощённая брёвнами. Как полагается, на улице выровнялись, будто по линейке, игрушечные домики. Перед домиком догорает костёр, кипит чай в закопчённом котелке, колышется на бечёвках вывешенное бельё – и всё это хозяйство медленно движется вниз по реке.

Не поодиночке, а караваном тянутся огромные плоты, насчитывающие по пятидесяти тысяч брёвен. Провести такую громадину по своенравным поворотам в течении реки – больше искусство» [165, с.342].

После проверки диктанта были получены следующие результаты:

Анализ работ в экспериментальной группе показал, что отметку «5» получили – 5 человек, что составило 17,9% от общего количества будущих учителей русского языка, «4» – 13 человек (46,4%), «3» – 10 человек (35,7%) и «2» – 0 человек (0%).

Анализ работ в контрольной группе показал, что отметку «5» получили – 3 человека, что составило 10,7% от всех будущих учителей русского языка; «4» – 8 человек (28,6%), «3» – 14 человек (50%), «2» – 3 человека (10,7%).

Разница на 3-ом этапе между экспериментальной и контрольной группами составила в отметке «5» 7,2% (17,9%/10,7%) в отметке «4» 17,8% (46,4%/28,6%); в отметке «3» -14,3% (35,7%/50%); в отметке «2» -10,7% (0%/10,7%) (см. таблицу 7 и диаграмму 5).

Таблица 7

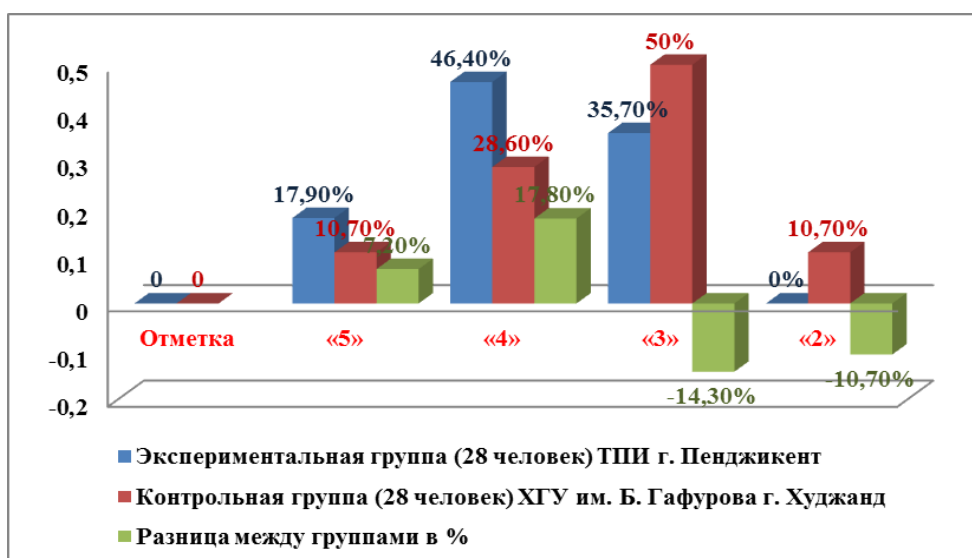
Результаты контрольного диктанта на финальном этапе эксперимента (контрольный этап)

	Экспериментальная группа (28 человек) ТПИ г. Пенджикент	Контрольная группа (28 человек) ХГУ им. Б. Гафурова г. Худжанд	Разница между группами в %
Отметка	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	Кол-во будущих учителей русского языка, получивших отметку, в %	
«5»	17,9%	10,7%	7,2%
«4»	46,4%	28,6%	17,8%
«3»	35,7%	50%	-14,3%
«2»	0%	10,7%	-10,7%

Таблица 7 показывает результаты контрольного диктанта на финальном этапе эксперимента (контрольный этап).

Диаграмма 5

Результаты контрольного диктанта на финальном этапе эксперимента (контрольный этап)



Гистограмма 5 наглядно показывает результаты контрольного диктанта на финальном этапе эксперимента (контрольный этап).

В процессе опытно-экспериментальной деятельности на основе констатирующего и формирующего экспериментов проводилась срез-контроль. Показатели проведенного эксперимента свидетельствуют о существенном снижении количества респондентов с низкой активностью речевой деятельности и одновременном росте числа респондентов с высокой активностью в экспериментальной группе. Выявленные улучшения свидетельствуют о повышении уровня активности речевой деятельности у будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий (см. табл. 8 и 9).

Таблица 8

Динамика улучшения уровня устной речевой деятельности у будущих учителей русского языка

Отметка	Показатели эффективности обучения в экспериментальной группе (%)			Показатели эффективности обучения в контрольной группе (%)		
	Констатирующий эксперимент	Итоговый контрольный срез	Сравнительный показатель	Констатирующий эксперимент	Итоговый контрольный срез	Сравнительный показатель
«5»	10,7%	21,4%	+10,7%	14,3%	17,8%	+3,5%
«4»	21,4%	67,9%	+46,5%	35,7%	39,3%	+3,6
«3»	50%	10,7%	-39,3%	17,9%	42,9%	-25

«2»	17,9%	0%	-17,9%	10,7%	0%	-10,7
-----	-------	----	--------	-------	----	-------

Таблица 8 показывает динамику улучшения уровня устной речевой деятельности у будущих учителей русского языка (контрольный срез).

Таблица 9

Динамика улучшения уровня письменной речевой деятельности у будущих учителей русского языка

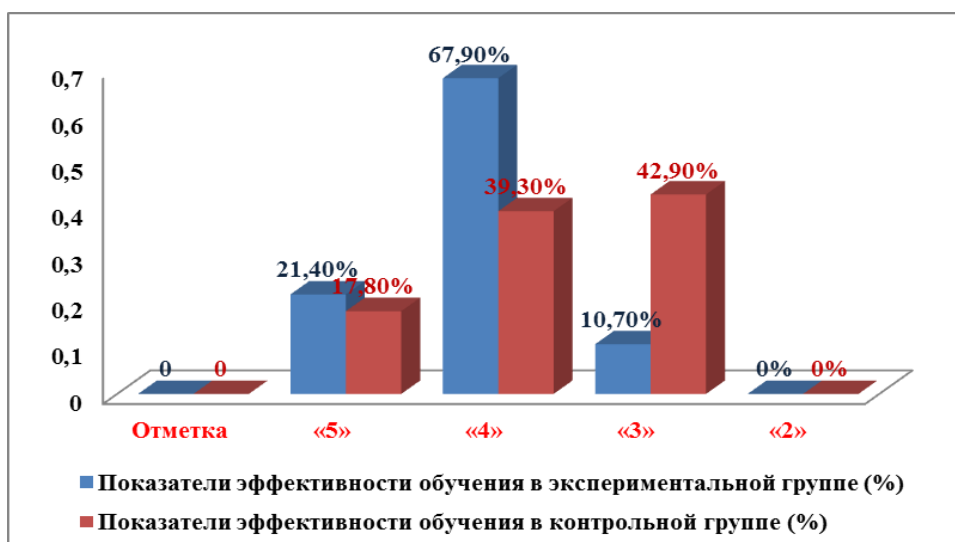
Отметка	Показатели эффективности обучения в экспериментальной группе (%)			Показатели эффективности обучения в контрольной группе (%)		
	Констатирующий эксперимент	Итоговый контрольный срез	Сравнительный показатель	Констатирующий эксперимент	Итоговый контрольный срез	Сравнительный показатель
«5»	7,1%	17,9%	+10,8%	7,1%	10,7%	+3,6%
«4»	7,1%	46,4%	+39,3%	21,4%	28,6%	+7,2%
«3»	53,6%	35,7%	-17,9%	50%	50%	0%
«2»	32,2%	0%	-32,2%	21,4%	10,7%	-10,7

Таблица 9 показывает динамику улучшения уровня письменной речевой деятельности у будущих учителей русского языка (контрольный срез).

Успешность осуществленного эксперимента отчетливо заметна в диаграммах 6 и 7:

Диаграмма 6

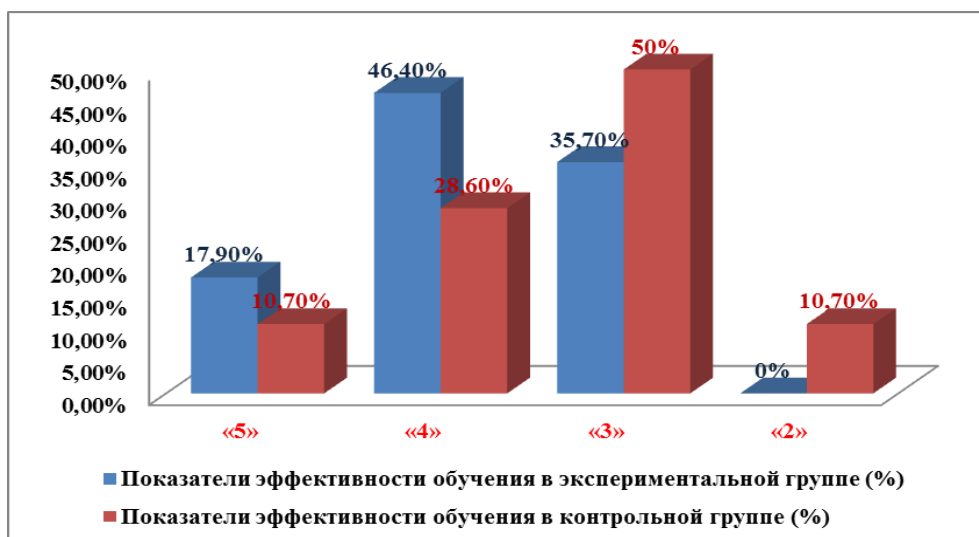
Динамика улучшения уровня устной речевой деятельности у будущих учителей русского языка



Гистограмма 6 показывает динамику изменения показателей уровня устной речевой деятельности у будущих учителей русского языка.

Диаграмма 7

Динамика улучшения уровня письменной речевой деятельности у будущих учителей русского языка



Гистограмма 7 показывает динамику изменения показателей уровня письменной речевой деятельности у будущих учителей русского языка.

Проведенный статистический анализ подтвердил, что уровень успеваемости студентов экспериментальной группы значительно превысил показатели контрольной группы. Количество студентов экспериментальной группы, показавших высокие результаты в тестовых заданиях, возросло на 10,7% (3 студента) относительно показателей констатирующего этапа, а в контрольной группе – всего лишь на 3,6% (1 студента).

Количество студентов экспериментальной группы, решивших тестовые задания на оценку «хорошо», по сравнению с результатами тестирования на констатирующем этапе, увеличилось на 46,4% (13 студентов), а в контрольной группе – только на 3,6% (1 студента).

Количество студентов экспериментальной группы, выполнивших тестовые задания на оценку «удовлетворительно», уменьшилось на 39,3% (11 студентов), а в контрольной группе, наоборот, увеличилось на 25% (7

студентов), но зато неуспевающих будущих учителей русского языка в обеих группах не проявилось.

В процессе опытно-экспериментальной деятельности у будущих учителей русского языка экспериментальной группы устная речевая деятельность активизировалась. Пропала скованность и робость перед аудиторией. Они свободно могли излагать свои мысли, хотя у некоторых студентов ощущался акцент в русской речи.

Выдающиеся психологи отмечают, что полностью избавиться от акцента невозможно, так как основная речь формируется примерно до 5-6 лет [94, с.200]. Следовательно, иностранным языкам эффективнее учить детей до 5-6 лет при помощи бесед, мультипликационных фильмов, разучивания детских стихов и песен и т.д. Конечно же, есть такие люди, у которых пропадает акцент в речи, но только если человек прилагает целенаправленные усилия в регулярных занятиях, а также, если у человека есть способности к произношению языков (аудиалы).

Кроме этого, зафиксированы и положительные изменения при активизации письменной речи у будущих учителей русского языка обеих групп. Количество студентов экспериментальной группы, написавших диктант на оценку «отлично», сравнительно с результатом диктанта на констатирующем этапе, увеличилось на 10,7% (3 студента), а в контрольной группе – на 3,6% (1 студента).

По сравнению с констатирующим этапом число студентов экспериментальной группы, справившихся с диктантом на оценку «хорошо», возросло на 39,3% (11 студентов), а в контрольной группе – только на 7,1% (2 студента).

Количество студентов экспериментальной группы, написавших контрольный диктант на оценку «удовлетворительно», уменьшилось на 17,9% (5 студентов), а в контрольной группе – осталось прежним.

Значимые отличия были установлены по результатам сравнения количества неуспевающих студентов: в контрольной группе оно

уменьшилось на 10,7% (3 студента), в экспериментальной же неуспевающих студентов не было установлено.

На основании этого можно сказать, что разработанная нами методика способствует активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка.

Выводы по второй главе

Современные педагогические технологии играют важную роль в образовательном процессе, особенно в подготовке будущих учителей русского языка.

Эффективность этих технологий можно оценивать по их влиянию на развитие речевой деятельности студентов, что является ключевым аспектом профессиональной подготовки. Вторая глава освещала проделанный нами анализ различных педагогических технологий и их влияние на активизацию речевой деятельности будущих учителей русского языка.

Педагогические технологии можно классифицировать на несколько групп, каждая из которых имеет свои особенности и применение. Среди них это:

1. Интерактивные технологии, которые включают в себя методы, способствующие активному участию студентов в учебном процессе, такие как групповые дискуссии, ролевые игры и мозговые штурмы. Эти методы способствуют не только развитию речевых навыков, но и критического мышления. Например, в рамках групповой дискуссии студенты обсуждали литературные произведения, что позволило развивать их аргументацию и уверенность в выражении мыслей.

2. Проектные технологии предполагают выполнение студентами исследовательских проектов, связанных с актуальными темами русского языка и литературы. Проектная деятельность способствует глубокому изучению материала и формированию у студентов навыков самообразования. Примером может служить проект по анализу языка произведений

определенного автора, что требует от студентов не только языковых, но и аналитических умений.

3. Технологии дистанционного обучения в условиях современных реалий становятся все более актуальными. Платформы для онлайн-обучения включают различные средства для развития речевых навыков, такие как видеозвонки, чаты и форумы, что позволило студентам практиковать язык в реальном времени. Например, участие в онлайн-дебатах значительно повысило уровень речевой активности будущих учителей русского языка.

Для рассмотрения вопроса оценки эффективности современных педагогических технологий на активизацию развития речевой деятельности будущих учителей русского языка нами были использованы критерии оценки, предусматривающие уровень речевой активности (измерялось через количество и качество высказываний студентов в ходе занятий). Уровень понимания материала оценивался через тестирование и анализ выполненных проектов, и уровень удовлетворенности студентов, включая анкетирование студентов по итогам учебного процесса.

В Пенджикентском педагогическом институте были внедрены интерактивные технологии в курсе «Методика преподавания русского языка». В результате наблюдалось значительное увеличение речевой активности студентов. Например, в групповых обсуждениях студенты стали чаще выражать свои мысли, задавать вопросы и давать обратную связь.

В другом случае, при использовании проектных технологий, студенты разработали проект по созданию учебного пособия для школьников, что не только помогло им углубить знания о языке, но и развило их речевые навыки через представление и защиту проекта.

Современные педагогические технологии оказывают значительное влияние на активизацию речевой деятельности будущих учителей русского языка. Интерактивные, проектные и дистанционные методы обучения способствуют развитию не только речевых навыков, но и критического мышления, способности к самообразованию и уверенности в себе.

Эффективность этих технологий можно подтвердить через анализ уровня речевой активности, понимания материала и удовлетворенности студентов. Таким образом, внедрение современных технологий в образовательный процесс является необходимым шагом к подготовке квалифицированных специалистов в области преподавания русского языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тематика активизации речевой активности студентов входит в круг наиболее острых и значимых вопросов современной педагогической науки и практики. На обычном занятии преподаватель рассказывает и показывает, а студенты слушают и повторяют действия. При этом сущность деятельности студента состоит в восприятии, осознании и сохранении в памяти большего или меньшего объема полученной в готовом виде информации, которая становится его знанием. Современное общество заинтересовано в формировании личности активной, творчески мыслящей, с развитым интеллектом.

В теоретической части работы были рассмотрены предпосылки и рекомендации по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий (кейсовая, коммуникативная, игровая, групповые технологии, мнемотехника, технология развития критического мышления, проблемного обучения и т.д.). Исходя из этого были определены особенности активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий.

Современное требование к речи будущих учителей русского языка – это комплексное владение всеми четырьмя видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). В первой главе нами были затронуты все эти виды.

Отличительной чертой современной методики преподавания русского языка как иностранного является стремление к максимальному приближению условий учебного процесса к условиям естественной коммуникации. Поэтому методисты пришли к закономерному выводу о необходимости комплексного обучения чтению, аудированию, говорению и письменной речи [172, с.77-78].

Само слово речь – это и говорение, и слушание, это и чтение, и письмо. Каждый вид речевой деятельности может быть выражен в форме монологической или диалогической речи [172, с.77].

Работу по активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий следует начинать с момента поступления первокурсников и изучения их индивидуальных особенностей. Развитие коммуникативных умений и навыков происходит на основе коммуникативно-деятельной системы обучения, которая дает возможность развивать все виды речевой деятельности (умения слушать и говорить, читать и писать), развивать интерес к языку, речи и художественной литературе, совершенствовать эстетическое и нравственное отношение к окружающим. Коммуникативная ориентация в образовательном процессе дает практическое представление о языке, как о важнейшем средстве общения. Учиться общению, общаясь, – основная характеристика формирования речевой деятельности в практике педагогической работы.

Активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий имеет несколько разных видов. Представим себе хорошо знакомую всем ситуацию: преподаватель читает лекцию, а студенты слушают и конспектируют. Здесь можно увидеть сразу три разных вида речевой деятельности [33]:

Во-первых, преподаватель использует язык, чтобы высказать то, что он считает необходимым сообщить студентам. Такой вид речевой деятельности называется *говорением*.

Во-вторых, студенты, зная русский язык, на котором говорит преподаватель, воспринимают содержание его звучащей речи. Этот вид речевой деятельности называется *слушанием*.

В-третьих, с помощью графических знаков студенты фиксируют в своих тетрадях основное содержание лекции. Такой вид речевой деятельности называется *письмом*.

А сейчас представим себе и то, как впоследствии студенты обратятся к своим лекционным записям и почерпнут зафиксированную ими информацию. Этот, четвёртый вид речевой деятельности называется *чтением* [33].

В процессе активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий устная речь имеет некоторые преимущества: в ней больше непосредственности, живого чувства. При этом она требует большой тренировки: почти автоматизма в выборе слов. В устной речи проще синтаксис, не столь строги литературные нормы; в ней используются многочисленные средства звуковой выразительности: интонации, различные паузы; она сопровождается жестами, мимикой. Именно устная речь обеспечивает больший контакт при общении.

Письменная речь в процессе активизации речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий представляет собой разновидность монологической речи. Она более развернута, чем устная монологическая речь. Это обусловлено тем, что письменная речь предполагает отсутствие обратной связи с собеседником. Кроме того, письменная речь не имеет никаких дополнительных средств воздействия на воспринимающего, кроме самих слов, их порядка и организующих предложение знаков препинания.

Активизация речевой деятельности будущих учителей русского языка средствами современных педагогических технологий включает:

- потребность, мотив, цель, замысел, установку, знания (культурологические, собственно языковые, и апелляцию к ним);
- многосторонний анализ ситуации, в которой происходит речевая деятельность;
- принятие решения осуществить, или не осуществить речевую деятельность и выбор оптимальных для данной ситуации средств ее

осуществления (форм речи, их вариантов и собственно языковых средств: фонетических, синтаксических, лексических и иных);

- планирование деятельности (на разных уровнях осознания результатов планирования) и предсказание ее возможного результата;
- производство (выполнение) определенных действий и операций;
- текущий контроль над совершаемой деятельностью и ее коррекция (если она необходима);
- конечное сличение результата деятельности с ее целью (замыслом).

В практической части опытно-экспериментальная работа показала, что современные педагогические технологии лучше активизируют речевую деятельность будущих учителей русского языка, чем применение на занятиях традиционных методов обучения.

Наши наблюдения и исследование показало, что современные педагогические технологии:

- ✓ позволяют сделать учебный процесс более интересным, интерактивным и эффективным, что способствует повышению мотивации, лучшему усвоению знаний и развитию навыков;
- ✓ способствуют формированию у будущих учителей русского языка навыков критического мышления, самостоятельности, коммуникации, сотрудничества, проектного мышления и других важных компетенций, необходимых для успешной жизни в современном мире;
- ✓ позволяют учитывать индивидуальные особенности будущих учителей русского языка, предоставлять им возможность выбора образовательных ресурсов и траекторий обучения.

РЕКОМЕНДАЦИИ

Безусловно, подготовка учителя русского языка в Таджикистане в контексте активизации его речевой деятельности действительно является ключевым фактором формирования полноценной коммуникативной

компетентности учащихся – носителей таджикского языка. Однако для более углубленного изучения проблем подготовки будущего учителя русского языка в системе высшего профессионального образования необходимо расширить возможности изучения, анализа и обобщения передовой педагогической мысли в контексте научно-педагогических исследований. Среди важных и приоритетных задач хотелось бы особо отметить следующее:

1. Современная система подготовки педагогических кадров в Республике Таджикистан сталкивается с необходимостью качественно нового подхода к формированию профессиональной компетентности будущих учителей русского языка. В условиях ограниченной естественной языковой среды именно учитель выступает главным носителем русской речи, моделирует речевое поведение учащихся и формирует основы их коммуникативной компетентности. Поэтому вопрос активизации речевой деятельности будущих и действующих учителей приобретает ключевое значение и требует дальнейших теоретических осмыслений.

2. Коммуникативная компетентность учащихся – носителей таджикского языка во многом определяется качеством языковой подготовки и речевой компетенции будущего учителя. Учитель русского языка выполняет функцию медиатора межкультурного общения, организатора речевой практики и источника языковой нормы. От уровня его собственной речевой культуры зависит эффективность формирования устной речевой культуры школьников. Отсюда следует разработать теоретические основы и педагогические условия формирования лингвокоммуникативной компетентности будущего учителя в условиях реально функционирующего таджикско-русского двуязычия.

3. Следует особо обратить внимание на проблему методической готовности будущего учителя русского языка к активизации речи учащихся – носителей таджикского языка.

4. Эффективная речевая деятельность школьников невозможна без

педагогической компетентности учителя в области технологий активного общения. В этой связи предлагаем исследовать различные формы и пути проблемно-коммуникативного обучения, проектной и исследовательской речевой деятельности, моделирования речевых ситуаций и пр.

5. Важным направлением признаем разработку теоретической модели речевой подготовки будущего учителя русского языка в школах с таджикским языком обучения в контексте исследования структуры речевой деятельности педагога, определения уровней речевой компетентности (языковой, коммуникативный, методический). Такая модель станет научным фундаментом для дальнейших прикладных разработок.

Предложенные рекомендации могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс вузов, обеспечивая повышение качества профессиональной подготовки и формирование готовности будущих учителей к успешной реализации речевой деятельности в условиях современной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов [Текст]. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.
2. Акишина, А.А., Каган, О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
3. Актуальные проблемы изучения и преподавания иностранных языков: Материалы межвузовской конференции. – Душанбе: РТСУ, 2012. – 229 с.
4. Алисов, Е.А. История развития образовательных моделей и технологий: учебник / Е.А. Алисов, Л.С. Подымова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 352 с.
5. Анисимов В.В. Общие основы педагогики. – Изд-во: Просвещение, 2009. – 163 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
7. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
8. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1992 – 207 с.
9. Баженова, И.В. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие / И.В. Баженова, Н.И. Пак. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2021. – 160 с.
10. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие / Т.М. Балыхина [Текст]. – Изд. 2-е, испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.
11. Балыхина Т.М., Нетесина М.С., Юрманова С.А., Аббасова А.А., Федоренков А.Д. Исследовательская лингводидактика по русскому языку:

теория, практика, инновации: Монография. – М.: Российский университет дружбы народов, Издательство, 2016. – 598 с.

12. Баринова, Е.А. и др. Методика русского языка. Учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов. Под общ. ред. Е.А.Бариновой. М., «Просвещение», 1974. – 368 с.

13. Безрукова, В.С. Педагогика: Учебное пособие / В.С. Безрукова. – Рн/Д: Феникс, 2013. – 381 с.

14. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 310 с.

15. Бердичевский, А.Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного [Текст] / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов – М.: Русский язык. Курсы. 2011. – 184 с.

16. Бовтенко, М.А. и др. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов, С.И. Ельникова, Д.О.Жуков, О.И. Руденко-Моргун / Под ред. А.Д. Гарцова [Текст]. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 211 с.

17. Богин, Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Учеб. пособие / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1975. – 106 с.

18. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Р/н/Д: Из- во Рост, ун-та, 1983. – 214 с.

19. 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.

20. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды [Текст] – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

21. Божович, Л.И., Конникова, Т.Е. Нравственное формирование личности школьника в коллективе / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова – М., 2000. – 312 с.

22. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972 – 361 с.
23. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
24. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
25. Буйдаков Х.Б. Психологические основы обучения учащихся в целостном педагогическом процессе. – Душанбе: Маориф, 2000. – 280 с.
26. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
27. Бутенко И.А. Анкетный опрос как общение социолога с респондентами. – М.: Высш. шк., 1988. – 176 с.
28. Васильева, А.Н. Художественная речь [Текст] / А.Н. Васильева – М.: Рус. яз., 1983. – 256 с.
29. Введенская, Л.А. Культура речи [Текст] / Л.А. Введенская – Изд-во: Феникс, 2001. – 448 с.
30. Величко, Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка: Пособие для учителя / Л.И. Величко – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
31. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
32. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е издание. [Текст] / Е.М.Верещагин. / – М.: Русский язык, 1990. – 137 с.
33. Виды речевой деятельности/ [Электронный ресурс]. <http://helpiks.org/6-57327.html>
34. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации. – М.: Из-во Моск. ун-та, 1990. – 238 с.
35. Власенков А.И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. Пособие для учителя. М., «Просвещение», 1973. – 384 с.

36. Володин Александр Анатольевич, Бондаренко Наталья Григорьевна Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №2. Интернет ресурс: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya>.

37. Газиева, Х.Х. Формирование коммуникативно-речевой культуры в процессе профессионально-социального становления будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Х.Х. Газиева. – Душанбе, 2009. – 24 с.

38. Власенков А.И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. Пособие для учителя. М., «Просвещение», 1973. – 384 с.

39. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов педагогических институтов / под ред. А.В. Петровского. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.

40. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

41. Гарцов, А.Д. Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе / А.Д. Гарцов [Текст]. – М.: Изд-во Экон-Информ, 2007. – 173 с.

42. Голованова, Н.Ф. Педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.Ф. Голованова. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 377 с.

43. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

44. Дадобоева, М.А. Педагогические условия подготовки будущих учителей к творческой деятельности в школе / М.А. Дадобоева [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук.– Душанбе, 2010. – 209 с.

45. Денисенко, В.Н., Чеботарев, Е.Ю. Современные психологические методы анализа речевой коммуникации / В.Н. Денисенко: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.

46. Джурицкий, А.Н. Сравнительная педагогика: Учебник для бакалавриата и магистратуры / А.Н. Джурицкий. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 440 с.

47. Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика: материалы всерос. конф. с междунар. участием, посвященной 75-летию проф. А.Н. Утехиной: в 2 ч. / ред.: Т.И.Зеленина, Л.М. Малых. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – Ч. 1: Педагогика. – 320 с.

48. Ельникова, С.И. Инновационные педагогические технологии как средство формирования русскоязычной компетенции в сфере профессионально-делового общения: Учеб. пособие / С.И. Ельникова [Текст]. – М.: РУДН, 2008. – 157 с.

49. Ефимова, Н.С. Основы общей психологии: учебник / Н.С.Ефимова. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2014. – 288 с.: ил. – (Профессиональное образование).

50. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук [Текст]. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

51. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

52. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – 2-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 208с.

53. Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Интернет ресурс: <https://tnu.tj/wp-content/uploads/2023/03/o-vyshhem-i-poslevuzovskom-professionalnom-obrazovanii.pdf>.

54. Закон Республики Таджикистан «О государственном языке». Интернет ресурс: https://diaspora.tj/wp-content/uploads/2023/07/zakon_o_yazike.pdf.
55. Закон Республики Таджикистан «Об образовании». Интернет ресурс: <https://medical.tnu.tj/wp-content/uploads/2023/03/zakon-respubliki-tadzhikistan-ob-obrazovanii.pdf>.
56. Зверева М.В. О понятиях «дидактические условия». // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – №1. – С. 29-32.
57. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному / И.А. Зимняя // Русский язык за рубежом. -1985. -№5. -С. 49-53.
58. Зимняя, И.Я. Психологические основы обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.Я. Зимняя – М.: Русский язык, 1989. – 168 с.
59. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
60. Интернет ресурс: Обзор от искусственного интеллекта.
61. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: Учебник / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 440 с.
62. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия» // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1987. – №1. – С. 29-32.
63. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: диссертация доктора педагогических наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.
64. Кабаченко Т.С. Психология управления, Часть 1. Управленческая деятельность: Учебное пособие. – М.: РПА, 1996, – 146 с.
65. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: Теория и практика обучения: У-УПкл. – М.: Просвещение, 1991. – 380 с.

66. Капитонова, Т.И. и др. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин / Под ред. А.Н. Щукина [Текст]. – М.: Русский язык. Курсы. 2014. – 312 с.
67. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010 – 264 с.
68. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – 2-е изд., испр. и доп. [Текст]. – М.: Высш. шк., 1986. – 101 с.
69. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В.Кларин [Текст]. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
70. Клинберг Лотар. Проблемы теории обучения / Клинберг Лотар. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
71. Ковалева А.С. статья Индивидуальный стиль познавательной деятельности как психолого-педагогическое понятие. Интернет ресурс: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2023/03/05/individualnyu-stil-poznavatelnoy-deyatelnosti-kak>.
72. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев [Текст]. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
73. Коттрелл, С. Успешная учеба в вузе: самые важные навыки студента / С. Коттрелл; [пер. с англ. Е.И. Фатеевой]. – М.: Эксмо, 2015 – 368 с.: ил. – (Психология. Study Skills).
74. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 340 с.
75. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога – исследователя. – Самара: СГПИ, 1994. – 163 с.
76. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие / В.А.Красильникова; Оренбургский гос. ун-т. – 2-е изд. перераб. и дополн. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 291 с.

77. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКиППРО, 2015. – 232 с. – (Серия «Профессиональная лингводидактика»).
78. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 144 с.
79. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2001. – № 2. – С. 101-104.
80. Кустов Л.М. Анализ и проектирование педагогической деятельности. Программа и методические указания. – Челябинск: Обл. ИУУ, 1991.-103 с.
81. Кустов Л.М. Профессионально-педагогическая диагностика: Введение. Основные подходы. – Челябинск: ЧФИРПО, 1994. – 100 с.
82. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие для студентов – 2-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.
83. Лебедев О.Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе: Взаимосвязь целей образования и мотивов учения. – М.: Педагогика, 1980. – 168 с.
84. Лебединский, С.И., Гербик, Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф.Гербик – Мн., 2011. – 309 с. (электронная версия).
85. Левитан К.Н. Личность педагога: Становление и развитие. – М.: Наука, 1994. – 168 с.
86. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии: Книга для учителя /Д.Г. Левитес [Текст]. – Мурманск, 1997. – 108 с.
87. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д.Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.

88. Лекция 5. Общие понятия о видах речевой деятельности. Интернет ресурс: <http://megaobuchalka.ru/6/34686.html>.
89. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: МГУ, 1977. – 268 с.
90. Леонтьев, А.А. Психофизиологические механизмы речи. В кн.: Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / А.А.Леонтьев. – М., 1970. – С. 314-370. Интернет ресурс: <http://www.philology.ru/linguistics1/leontyev-70.htm>.
91. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
92. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Просвещение, 1970. – 688 с.
93. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1975. – 176 с.
94. Любичева, Е.В. Русский язык (10-11 классы): методические материалы для проведения уроков / Е.В. Любичева. – М.: Эксмо, 2007. – 336с. – (Мастер-класс для учителей).
95. Мандель Б.Р. Возрастная психология: Учебное пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2018. – 352 с.
96. Мандель, Б.Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р.Мандель. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 342 с.
97. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990, – 192 с.
98. Методика объяснительного и литературного чтения в национальной школе. Пособие для учителей национальных школ союзных республик. Под ред. К.В. Мальцевой и З.С. Смелковой. Л., «Просвещение», 1978. – 262 с.
99. Методика преподавания русской литературы в таджикской школе: Пособие для учителей и студентов вузов / Под. ред. проф.

К.В.Мальцевой и М.И. Стаменовой. – 2-е изд., испр. и доп. – Душанбе: «Маориф», 1986. – 304 с.

100. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2116 «Русский язык и литература в национальной школе» / Н.З. Бакеева, И.В.Баранников, Е.А. Быстрова и др.; Под ред. Н.З. Бакеевой и З.П. Даунене. – 2-е изд., перераб. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1986. – 400 с.

101. Методика русского языка для школьных педагогических училищ. Учеб. пособие для учащихся педучилищ по специальности № 2001. Изд. 2-е, перераб. М., «Просвещение», 1973. – 413 с.

102. 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.

103. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. – 216 с.

104. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя (под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской). – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

105. Модульное обучение: что это, всем ли подходит. Интернет ресурс: https://interneturok.ru/blog/uchebnye_voprosy/modulnoe_obuchenie

106. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

107. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований// Педагогика, 1995. – №5. – С.44-49.

108. Наумченко И.А. Самообразования будущего учителя. – Саранск: Мордгиз, 1974. – 252 с.

109. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: КГУ, 1975. – 302 с.

110. Никитина, Г.А. Формирование речевого поведения будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Никитина. – Саратов, 2004. – 238 с.

Интернет ресурс: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-rechevogo-povedeniya-budushchego-uchitelya>

111. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

112. Негневицкая, Е.И. Функции текста в процессе обучения второму языку и виды действий с учебным текстом [Текст] / Е.И. Нагневицкая. – Киев: Радянська школа, 1979. – 265 с.

113. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с. – (Педагогическое образование)

114. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.И.Андреевой, Я. Яноушека. – М.: МГУ, 1987. – 302 с.

115. Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников: методическое пособие для учителя /М.И. Оморокова [Текст]. – М.: АРКТИ, 1999. – 154 с.

116. Ортынский, В.Л. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений // В.Л. Ортынский [Текст]. – К.: Центр учебной литературы, 2009. – 472 с.

117. Осмоловская И.М. Дидактика. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

118. Основы Вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1972. – 293 с.

119. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.

120. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

121. 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.

122. Педагогика школы. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.

123. Петрикова, А. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.

124. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

125. Петрусевич, А.А. Педагогическая этика: учебное пособие / А.А.Петрусевич, Е.В. Чухина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2018. – 296 с.

126. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. – М.: МПУ, 1996. – 269 с.

127. Пинская, М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская [Текст]. – М.: Логос, 2010. – 264 с.

128. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004. – 365 с.

129. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010 – 368 с.

130. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. – Казань: КГУ, 1989. – 208 с.

131. Постановление Правительства Республики Таджикистан от 30 августа 2019 года № 438 О Государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года. Интернет ресурс: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32573267&pos=4;-88#pos=4;-88

132. Практическая методика преподавания русского языка как иностранного. / Под ред. Р.И. Соколовой. – Иркутск, 2005. – 180 с.
133. Принципы и методы обучения на уроках технологии. Интернет-ресурс: BookOnLime / <https://bookonlime.ru>.
134. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. / А.М. Прихожан. – М. – Воронеж, 2000. – 304 с.
135. Проблемы сопоставительного изучения и преподавания иностранных языков: Материалы межвузовской конференции. – Душанбе: РТСУ, 2011. – 236 с.
136. Пустовалов П.С. и Сенкевич М.П. Пособие по развитию речи. Учеб. пособие для учащихся пед. училищ по специальности № 2001. М., «Просвещение», 1976. – 287 с.
137. Развитие русской речи учащихся средних и старших классов / М.Б.Успенский, Н.В. Постнова, Г.П. Глазунова и др.; Под ред. Н.М.Шанского, И.Г. Чистяковой. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1988. – 255 с. – (Б-ка учителя рус. яз. и лит. нац. шк.).
138. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». – М.: Просвещение, 1979. – 431 с., ил.
139. Регирер Е.И. Развитие способностей исследователей. – М.: Наука, 1969. – 236 с.
140. Речь как деятельность. Интернет ресурс: <http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ido/6/rlang/rl6.html>.
141. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие для педагогических вузов. – М.: Изд-во ИИО РАО, 2006. – 259 с.

142. Рожкова, И.М. и др. Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля. Интенсивный курс. Книга для преподавателя / И.М. Рожкова, Л.И. Пирогова [Текст]. – М.: Русский язык, 1981. – 256 с.
143. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение и здоровье. – М.: Педагогика, 1989. – 253 с.
144. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Педагогика: экзаменационные ответы. Серия «Сдаем экзамен». Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 352 с.
145. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавания: Учебное пособие для студентов, учителей и слушателей ФПК. – М.: МПА, 1995. – 192 с.
146. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
147. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.
148. Сластенин, В.А., Исаев, И.Н., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – 3-е изд. / В.А. Сластенин, И.Н. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 120 с.
149. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С. Подымова [Текст]. – М., 1997. – 224 с.
150. Селевко Г.А. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
151. Смирнов В.И. Общая педагогика: Учебное пособие. Изд. второе, перераб., исправ. и доп. – М.: Логос, 2002. – 304 с.: ил.
152. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс. Базовый уровень: Учебник русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: РУДН, 2009. – 213 с.: ил.

153. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В.Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. – 140 с. Интернет ресурс: https://moodle.kstu.ru/pluginfile.php/276582/mod_resource/content/0/%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%B5-7.pdf.

154. Современный урок иностранного языка [Текст]. [pedportal.net/attachments/000/440/527/440527.docx?](http://pedportal.net/attachments/000/440/527/440527.docx)

155. Соловейчик, М.С. Первые шаги в изучении языка и речи / М.С.Соловейчик. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 104 с.

156. Состояние и перспективы изучения и преподавания иностранных языков в современном мире: Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Душанбе: РТСУ, 2013. – 289 с.

157. Структура и вид речевой деятельности. Интернет ресурс: <http://refleader.ru/meryfsrnarna.html>.

158. Табарча, Л.И. Рабочая программа по немецкому языку. Общее образование 10 класс / Л.И. Табарча. – Спб. – 2015-2016. Речевая деятельность. Интернет ресурс: http://baza-referat.ru/Речевая_деятельность.

159. Таирова, Д.Р. Дидактические основы формирования речевой деятельности учащихся средствами межпредметных связей на уроках русского языка в таджикской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.Р.Таирова. – Душанбе, 2010. – 22 с.

160. Таирова, Д.Р. Дидактические основы формирования речевой деятельности учащихся средствами межпредметных связей на уроках русского языка в таджикской школе [Текст] / Д.Р. Таирова: дис. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 2010. – 198 с.

161. Таланчук М.М. Введение в неопедагогику. Пособие для педагога-новатора. – М.: АПН СССР, 1991. – 182 с.
162. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний, – М.: МГУ, 1984. – 344 с.
163. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. И.А.Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 207 с.
164. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: МГУ, 1969. – 304 с.
165. Ткаченко, Н.Г. 300 диктантов для поступающих в вузы / Н.Г.Ткаченко. – 11-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2011. – 416 с. – (Домашний репетитор.)
166. Урок русского языка на современном этапе. (Сборник статей из опыта работы). Пособие для учителей. Сост. Л.А. Тростенцова, М.М.Разумовская. М., «Просвещение», 1978. – 144 с.
167. Устная и письменная речь. Интернет ресурс: http://geolike.ru/page/gl_9531.htm;
168. Учебник для студентов пед. вузов / Н.М. Борытко, И.А.Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 186 с.
169. Файзулло Шарифзода, Ирина Каримова. «Педагогика» (курс лекций). Душанбе: «Ирфон», 2008, 284 с.
170. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Высш. шк., 1994. – 504 с.
171. Цветова Н.Е. 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1-В1): учебное пособие для студентов-иностранцев. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.
172. Чеснокова, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

173. Чистяков А.В. Стили обучения и повышение эффективности учебной деятельности. Интернет ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-obucheniya-i-povyshenie-effektivnosti-uchebnoy-deyatelnosti>.

174. 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. – 416 с.

175. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2013. – 448 с.

176. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин [Текст]. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

177. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин [Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

178. Язык и речь. Речь как процесс и. результат. Интернет ресурс: <http://studopedia.org/2-74842.html>.

179. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

180. Futtdf >/D/ Адаптация курса «Русский язык и культура речи» для иностранных учащихся [Текст]. Интернет ресурс: http://www.philol.msu.ru/~rlc2010/abstracts/rlc2010_abstracts_sec17.pdf