

На правах рукописи

Курбанов Тагай Зухурович

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО
МАТЕРИАЛА КАК ОСНОВА ВЫДЕЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В 5-6
КЛАССАХ**

(на примере средних школ Республики Таджикистан)

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертационное соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Душанбе – 2020

Работа выполнена на кафедре общей педагогики Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни.

Научный руководитель: **Сайфуллаев Хайрулло Габдуллаевич** - доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Таджикского государственного педагогического университета им. С.Айни

Официальные оппоненты: **-Файзализода Джумахон Хол**, доктор педагогических наук, профессор, директор Таджикской национальной библиотеки Таджикистана

-Ахмедова Гулнора Усмановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков Российско-Таджикского (славянского) университета

Ведущая организация: Таджикский государственный институт языков имени Сотима Улугзода

Защита состоится ____ мая 2020 года в 12⁰⁰ часов на заседании объединенного диссертационного совета Д 999.221.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, созданного на базе Таджикского государственного педагогического университета им. С.Айни и Худжандского государственного университета им. акад. Б.Гафурова по адресу 734003, г. Душанбе, проспект Рудаки, 121

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни и на официальном сайте www.tgpu.tj

Текст автореферата размещен на сайте ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации vak.minobrnauki.mon.gov.ru

Автореферат разослан « ____ » _____ 2020 года

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент

Абдуллаева Р.Х.

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Последнее десятилетие XX века и начало XXI века стали новым этапом в развитии образования Республики Таджикистан. Таджикистан, как и все страны СНГ, интегрировал в мировой образовательный процесс. В этот период произошли значимые изменения в его нормативно-правовой базе: были разработаны и приняты такие документы, как Постановление Правительства Республики Таджикистан «Об утверждении государственной программы совершенствования и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015-2020 годы», Закон Республики Таджикистан «Об образовании», «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования» (1996) и «Национальная стратегия развития высшего профессионального образования в РТ на 2007-2015 годы», направленные на совершенствование обучения иностранному языку в средней и высшей школе.

Одним из важнейших условий становления общеобразовательного учреждения было обеспечение квалифицированными учителями, так как учитель, более чем кто-либо другой, является последовательным и активным носителем национального и этнокультурного компонента в образовании.

В настоящее время в связи с ростом международного сотрудничества, расширением политических, экономических и культурных контактов Республики Таджикистан с зарубежными странами, повысились требования, предъявляемые к специалистам в области практического владения иностранным языком.

Чтобы оценить значение иностранного языка как учебного предмета, нужно хорошо осознать: что получает общество, страна, если ее граждане владеют иностранным языком, а через него и само общество?

Как известно, повышение требований к качеству продукции заставляет нашим предприятиям конкурировать с лучшими зарубежными фирмами. Если главные специалисты этих предприятий раньше не изучали мировые стандарты, то сейчас они вынуждены делать это. Главные специалисты этих фирм должны владеть хотя бы одним иностранным языком. Стране нужны высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком. Изучение иностранного языка помогает учащейся молодежи узнать о связи языков и их влиянии друг на друга.

Актуальной представляется проблема обучения общению, которая рассматривается как целенаправленный процесс, предполагающий ориентацию на конкретные профессиональные ценности. В связи с этим при организации языкового такого материала как основа выделения грамматических единиц при обучении французскому языку главное внимание должно быть уделено не только процессу и результату, но ценностям и смыслам, которые осознанно принимаются студентом как основа для его профессиональной деятельности. Изучение иностранного языка в целом расширяет диалогические возможности культурного слоя сознания, в котором возникают, сохраняются и живут профессиональные ценности и смыслы. Гуманистический потенциал организации учебно-профессионального общения, как части изучения иностранного языка и подобранная структура состоит в том, что специальные задания (диалоги, коммуникативные игры, учебные задачи и т.д.) способны стимулировать такую ценностно-смысловую деятельность личностных структур сознания студентов, как субъектность, рефлексивность, мотивирование, критичность, смысловорчество и т.д.

При изучении иностранного языка обучающиеся овладевают новым средством общения. Они получают, согласно И.Л.Бима, как бы дополнительное «окно в мир»,

непосредственный доступ к ценностям страны изучаемого языка к ее истории, географии, литературе и искусству.

Очень важно формирование установок учащегося «на культурный выбор, возможности исповедать свою национальную и народную культуру, права на существование культуры других народов и этносов» (Х.Г.Сайфуллаев). Это связано с тем, что ряды районов РТ, особенно районы республиканского подчинения, Согдийская и Хатлонская области по своему национальному и этническому составу очень многообразны, учебные группы в общеобразовательных учреждениях являются мультиэтническими (в академических группах вместе с таджикскими учащимися учатся узбеки, киргизы, казахи, туркмены и т.д.).

Актуальность исследования обусловлена также необходимостью пересмотра критериев эффективности формирования речевых образцов на начальном этапе по французскому языку в средних общеобразовательных учреждениях и реализации на этой основе идеи оптимизации учебного процесса, с одной стороны, и недостаточной разработанностью данной проблемы, с другой.

Степень научной разработанности проблемы.

Непосредственное значение для данной работы имеют материалы исследований по проблематике формирования речевых образцов (далее: РО) на начальном этапе по французскому языку в средних общеобразовательных учреждениях, чему посвятили свои работы С.Б Аблам, Х.Р Алиева, В.Д Аракин, М.С. Балабайко, Н.В Багрецов, Р.Ю Барсук, И.Л. Бим, Р.Г. Булгакова, М.В. Булыгина, О.А. Лукина и др. В Республике Таджикистан по проблематике формирования РО на начальном этапе по иностранным языкам в средних общеобразовательных учреждениях исследования осуществлялись известными учеными республики: С.Н.Алиевым, Г.А. Беляковой, П.Джамшедодовым, А.М.Михайловым, Д.А.Каримовой, К.Пировым, Х.Г. Сайфуллаевым, П.Н.Сацкой, Ф.С.Худойдодовым и др. Однако относительно темы нашего исследования, то есть, формирования речевых навыков французского языка на начальном этапе исследований до настоящего времени ни кем не проводилось. Эта работа является первым шагом к формированию речевых навыков французского языка на начальном этапе.

Объективные источники настоящего исследования основываются на **противоречиях:** между постоянным совершенствованием современных педагогических технологий обучения на уроках французского языка и недостаточным уровнем их применения в учебном процессе; необходимостью подготовки профессиональных учителей и организацией обучения французскому языку в средних общеобразовательных учреждениях РТ; теоретической разработанностью и востребованностью формирования речевых образцов на начальном этапе по иностранным языкам в средних общеобразовательных учреждениях и реальным состоянием школьной практики, опирающейся на классические знания парадигмы образования; реальными потребностями общества в эффективной реализации современных педагогических технологий обучения на уроках французского языка в целях совершенствования качества знаний, умений и навыков учащихся; противоречия между состоянием практики обучения французскому языку и отсутствием разработанной дидактической организации языкового материала в таджикской школе.

Собственный опыт работы в школе и в вузе; посещение занятий преподавателей французского языка; анализ ответов студентов на экзаменах в вузах республики позволили прийти к выводу, что выпускники средних школ, изучая французский язык в течение 4-5 лет не получают прочно сформированных лексико-грамматических

навыков, следствием чего является низкий уровень владения устной французской речью. Общий уровень подготовки учащихся по иностранному языку на начальном этапе остается низким и не отвечает возросшим требованиям общества. Речь учащихся на начальном этапе по французскому языку характеризуется следующими главными недостатками:

а) большое количество ошибок на морфологическом и статистическом уровнях, многие из которых наблюдаются в изучаемых речевых образцах;

б) при самостоятельном высказывании и чтении у учащихся наблюдается неправильное членение фразы на смысловые группы, что часто приводит к нарушению коммуникации.

Специфика формирования иноязычных речевых навыков на начальном этапе связана с тем, что она осуществляется на фоне трилингвизма. В связи с тем, что учащиеся изучают три языка, поэтому одним из актуальных является вопрос: Как на фоне трилингвизма сформировать у учеников речевые умения и навыки в их практической речевой деятельности?

Выделенные противоречия позволили определить **проблему исследования**, которая заключается в необходимости повышения качества подготовки учителей ИЯ для средних общеобразовательных учреждений путём разработки системы формирования речевых умений в среднем общеобразовательном учреждении на основе выделения грамматических единиц обучения на примере французского языка, как одного из основополагающих компонентов их профессионального общения.

Общетеоретическое и практическое значение рассматриваемой проблемы и её недостаточная разработанность послужили основанием для выбора **темы исследования** «Дидактические условия организации языкового материала как основа выделения грамматических единиц при обучении французскому языку в 5-6 классах (на примере средних школ Республики Таджикистан)».

Цель исследования - теоретически обосновать, практически разработать и решить проблему организации языкового материала как основу выделения грамматических единиц обучения на примере французского языка.

Объект исследования - процесс изучения французского языка в среднем общеобразовательном учреждении РТ в условиях изучения трёх языков.

Предмет исследования – формирование речевых умений в среднем общеобразовательном учреждении на основе выделения грамматических единиц обучения на примере французского языка.

Гипотеза исследования основана на выделение укрупненной единицы обучения при формировании грамматических навыков, которая позволяет сделать процесс обучения французскому языку на начальном этапе в таджико-язычной аудитории более экономичным.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1) определить состав единиц обучения с учетом взаимодействия трех изучаемых языков;

2) провести методическую группировку единиц обучения;

3) определить последовательность изучения единиц обучения;

4) определить содержание и приемы обучения, отражающие особенности усвоения каждой единицы обучения;

5) экспериментально подтвердить процесс усвоения учащимися единиц обучения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: труды по философии, философии науки и образования; работы, посвященные теории выделения единицы обучения иностранным языкам, как важнейшей предпосылки управляемого формирования иноязычного деятельностно-речевого системного подхода; фундаментальные работы по методологии личностно-деятельностного подхода; концепция компетентностно-ориентированного образования; труды ведущих ученых по психолого-педагогическим исследованиям; труды по проблеме использования методики обучения иностранному, т.е. французскому языку в таджико-язычной аудитории.

В процессе написания диссертационной работы были использованы следующие **методы исследования**, представленные: анализом философских и психолого-педагогических исследований, анализом результатов теоретического и экспериментального исследования; моделированием педагогического процесса, теоретическим обобщением результатов исследования с учетом полученных фактов и конкретных условий; эмпирическими методами - анкетированием, тестированием, наблюдением; педагогическим экспериментом; методами математической обработки результатов, полученных экспериментальных данных.

Исследование выполнялось в три этапа (с 2014 по 2019 годы).

Первый этап [2014 – 2015 гг.] - *констатирующий этап*. На первом этапе задача опытно-экспериментального исследования состояла в изучении литературы по теме диссертации, нормативных документов и постановлений Правительства РТ по вопросам образования; в определении базы опытно-экспериментальной работы; создании экспериментальной и контрольной групп; уточнении программы опытно-экспериментального исследования на последующих этапах; конкретизации педагогических условий формирования речевых умений у учащихся 5-6-их классов на основе выделения грамматических единиц обучения на примере французского языка.

Второй этап [2015—2017 гг.] – *формирующий этап* - посвящен констатирующему и формирующему эксперименту; определению педагогических условий, способствующих обеспечению формирования речевых умений у учащихся таджиков на основе выделения грамматических единиц обучения на примере изучения французского языка; реализации формирования речевых умений на основе выделения грамматических единиц обучения .

Третий этап [2017—2019 гг.] –*обобщающий этап* – посвящен доработке теоретической и экспериментальной частей исследования; обработке и систематизации полученных завершающих данных; педагогическому эксперименту; обработке и анализу результатов математической обработки исследования; оформлению текста диссертационной работы.

Научная новизна исследования определяется следующими составляющими:

1. Определен состав единиц обучения, с учетом взаимодействия трех изучаемых языков.
2. Разработано и апробировано 17 групп грамматических единиц для учащихся младших классов таджико-язычной аудитории на основе речевых образцов.
3. Определено содержание и структура, состав РО, определяющие уровень знаний, умений, навыков учащихся, а также пути преодоления возникающих трудностей.
4. Обоснованы проводимые педагогические срезы, способствующие эффективному формированию исследуемой деятельности в условиях триллингвизма.

5. Установлены возможные ассоциативные опоры, содействующие прочности усвоения языкового материала, на основе выявленных закономерностей взаимодействия изучаемых языков.

6. Разработана группировка моделей с одинаковыми трудностями и опорами на единицы обучения.

7. Предложены современные приемы обучения, отражающие особенности усвоения каждой единицы обучения.

Опытно-экспериментальная база исследования. В экспериментальном исследовании приняло участие 240 учащихся младших классов и 16 учителей французского языка средних общеобразовательных учреждений (школа № 35 Гиссарского района и школа № 172 района Рудаки РТ.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нём: уточнена номенклатура требований в укрупненные единицы обучения для начальной стадии; подбор материала и организация процесса овладения грамматическими навыками говорения;

- установлена последовательность изучения этих единиц обучения и осуществлён подбор ряда упражнений, способствующих усвоению выделенных единиц обучения;

- обоснована необходимость организации упражнений на основе последовательно используемых РО;

- доказано, что последовательность изучения этих единиц обучения способствует развитию механизмов Рече порождения и формированию профессиональных навыков общения в условиях триллингвизма;

- определена корреляция между операциями грамматического навыка формальным и функциональным аспектами грамматических средств;

- уточнена структура и операционное содержание комплекса условно-речевых упражнений.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявлены укрупненные единицы обучения для начальной стадии; установлена последовательность изучения этих единиц обучения. Разработанный ряд упражнений, направленных на усвоение выделенных единиц обучения, могут быть использованы для целенаправленного формирования методической компетенции учащихся в учебном процессе, повышении качества и эффективности иноязычного образования.

Теоретические выводы и практические результаты исследования могут быть использованы в процессе развития коммуникативно-методической компетенции учащихся, а также педагогами образовательных учреждений. Отобранные единицы обучения могут быть положены в основу организации грамматического материала учебника, ориентированных на таджикскую школу. Содержание и приемы отработки каждой единицы обучения могут быть также использованы при написании учебника по французскому языку для учителей и учащихся общеобразовательных школ.

Материалы исследования могут быть также использованы для спецкурсов, спецсеминаров, практикумов, тренингов в образовательном процессе педагогических вузов и колледжей, а также для курсов повышения квалификации учителей французского языка общеобразовательных учреждений.

Достоверность результатов исследования обеспечивается четкостью исходных методологических и теоретических положений; анализом и учетом состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; использованием комплексом методов, адекватных цели, задачам, объекту и предмету исследования; экспериментальной проверкой гипотезы и успешным апробированием

опытно-экспериментальной работы в массовой практике средних общеобразовательных учреждений.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты работы представлены в научных журналах, вузовских и академических изданиях; докладывались на круглых столах, семинарах и тренингах, а также заслушивались на региональных, межвузовских и республиканских конференциях. Основные положения исследования систематически обсуждались на проблемных и методологических семинарах кафедры французского языка и методики его преподавания Таджикского государственного педагогического университета им. С.Айни.

Результаты теоретического и практического исследования нашли свое отражение в 10 научных работах, опубликованных автором.

На защиту выносятся следующие положения:

На защиту выносятся следующие положения:

- единица обучения как средство методической организации языкового материала отражающая особенности взаимодействия трех изучаемых языков;
- единица обучения грамматике, представляющая собой цепочку логически связанных предложений - речевых образцов или диалогическое единство, способствующих развитию у учащихся умений овладения устной речью при меньшей затрате учебного времени;
- ассоциативные опоры, содействующие прочности усвоения языкового материала, на основе выявленных закономерностей взаимодействия изучаемых языков;
- содержание и приемы обучения, отражающие особенности усвоения каждой единицы обучения;
- определение сходства и расхождения в функционировании эквивалентных моделей французского, таджикского и русского языков;
- обоснование проводимых педагогических срезов, способствующих эффективному формированию исследуемой деятельности в условиях триллингвизма.

Структура и объем диссертации соответствует логике исследования и состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы. Содержание диссертации изложено на 190 страницах компьютерного набора. Как результат исследования были выделены 57 речевых образцов, построенных на 30 языковых моделях и 14-и таблицах. Список литературы насчитывает 194 наименования, из них 8 - на иностранном языке.

2.ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении диссертации обосновывается актуальность исследования; определяются цель, объект, предмет исследования; формулируются гипотеза, задачи и методология; описаны использованные методы, этапы и представлена база исследования; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость, достоверность и апробация полученных результатов.

В первой главе **«Дидактический анализ усвоения грамматического материала в 5-6 классах»**, состоящей из четырех разделов, раскрываются понятие и сущность методологического подхода к описанию дидактических единиц обучения иностранному языку; значение и пути выделения грамматической единицы обучения; сопоставительный анализ грамматического материала на морфологическом и синтаксическом уровнях; проверка прогнозируемых

грамматических трудностей в практике обучения французскому языку в таджикской школе.

В данной главе отмечается, что особенность социально-философской мысли в переломные эпохи развития мировой истории представлена повышенным интересом к человеку, рассматриваемого в контексте понимания его как личностного индивидуального феномена, становление которого определяется эпохой Возрождения и получает свое дальнейшее развитие в новом и новейшем времени. Современные условия, характеризующиеся глобальными проблемами и угрозами для всей жизнедеятельности человечества, связаны с актуализацией внимания к проблеме личности в контексте осознания ее путем духовно-нравственных ценностей. В этом контексте один из факторов в социальном обновлении представлен стремлением философов в выдвижении и обсуждении проблем, связанных с выбором, ответственностью, виной, персональными обязанностями и правами человека.

С методологической точки зрения чрезвычайно важно иметь представление о том, что всякие составляющие целых компонентов могут рассматриваться как самостоятельные системы. В свою очередь, самостоятельные системы могут состоять из новых составляющих элементов, которые также могут рассматриваться в качестве новых, относительно меньших соподчиненных систем.

В психологической науке, и чаще всего через неё, в других сферах научной деятельности, под общей природой человеческой деятельности понимается определение А.Н.Леонтьева, которое гласит: «Человеческая деятельность отвечает его потребностям, она мотивирована и управляется психическим отражением наличных объективных условий и представлением будущего, в частности, представлением о том результате, на достижение которого она направлена, т.е. сознательной целью; она имеет, наконец, свою эффективную регуляцию, непосредственно выражающую всю жизнь целостного субъекта» [130, с 22].

Конкретные виды деятельности отличаются друг от друга, прежде всего, своим предметным содержанием. Каждый вид деятельности, в том числе педагогический, имеет вполне определенное содержание своих потребностей, мотивов, задач и действий.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, макроструктуру человеческой деятельности образуют, «во-первых, отдельные виды деятельности – по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия – процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий конкретной цели»[131, с.48].

Проведение исследования началось с анализа предпосылок выделения единиц обучения.

Рассмотрев предлагаемые другими авторами подходы к выделению единиц обучения, можно прийти к выводу о том, что они не могут быть использованы с интересующими нас целями, т.к. либо они строятся на чисто лингвистической основе и не учитывают трудностей переключения на иноязычную базу, либо при наличии методического подхода к выделению таких единиц, они характеризуют все трудности, превышающие возможности начального этапа обучения.

В отработке такого подхода к выделению единиц обучения, который соответствовал бы задачам формирования грамматических навыков, лежащих в основе овладения речевой деятельностью на французском языке в 5-6 классах таджикской школы важен учет:

а) особенностей формирования механизмов - переключения с одного языка на

другой,

б) влияний на этот процесс условий обучения в таджикской школе как трилингвистических.

Исследователи в области психолингвистики сходятся в том, что процесс овладения иностранным языком не означает выработку нового механизма речи, а скорее представляет собой коррекцию существующего механизма.

Задача обучения языкам в условиях трилингвизма, характерного для национальной школы, сводится к тому, что грамматические операции, сформированные на материале родного языка, должны переноситься на другой язык, а потом на третий изучаемый язык, а, получив подкрепление, обобщение, способствовать лучшему усвоению как родного, так и двух изучаемых языков.

Возникающие при этом трудности зависят как от соотношения из таджикского и русского языков, так и от имеющегося у детей филологического опыта, который субординирует в себе два аспекта этого опыта: лингвистический и психологический. Установление закономерностей использования филологического опыта связано с проблемой переноса, сущность которого при изучении иноязычной речи состоит в действиях по аналогии. Механизм аналогии является одним из ведущих при изучении языка, при этом он проявляется в двух направлениях: аналогии между изучаемыми системами и аналогии внутри самой изучаемой системы.

Психологи отмечают, что система отношений, усвоенная внутри родного языка, служит основой стереотипизации структур при восприятии иноязычной речи. Адекватные элементы и структуры иностранных языков должны быть осознаны не только в контрасте с родным языком, но и с русским. Навыки и умения, полученные учащимися при изучении русского языка, могут стать необходимым промежуточным этапом становления механизма речевого действия. Этот промежуточный этап в некоторой степени снимает или амортизирует трудности в обучении третьему языку.

Обычно перенос, в основном, проявляется со стороны родного языка, но, когда отсутствует то или иное языковое явление в родном, а имеется в иностранном и в русском языках, вполне возможен перенос из русского языка. Одновременное обучение трем языкам вызывает постоянные изменения уровней владения языками, что способствует росту объёма ассоциативных опор. Применительно к трехязычию в национальной школе наличие у учащихся речи на двух языках позволяет при обучении их иностранному языку говорить не столько об учете особенностей родного языка, сколько об учёте двуязычного опыта школьника, что определяет специфику обучения иностранному языку в национальной школе. Сформированный определенным уровнем речевого восприятия на родном и русском языках двуязычный опыт учащихся рассматривается как принцип учёта взаимодействия трех языковых систем.

Взаимодействие изучаемых языков между собой может не только способствовать успешному развитию учебного процесса, но и тормозить его. Это объясняется тем, что в живой речи психологический перенос проявляется в двух направлениях в транспозиции и в интерференции. Успешный перенос навыков осуществляется при условии, если учащийся осознает механизм этого переноса. В этих целях необходимо установить границы целесообразного переноса и предупредить возможность нежелательного переноса, т.е. сделать его управляемым. Для того, чтобы сделать перенос осознанным - организовать управление учебной деятельностью, необходимо было проведение сопоставительного анализа.

Сопоставительный анализ преследовал цели:

1) выяснить черты сходства и расхождения в функционировании

эквивалентных моделей французского, таджикского и русского языков на этой основе;

2) сгруппировать в укрупненные единицы модели, обладающие одинаковыми особенностями;

3) определить содержание учебной информации;

4) установить градацию обучения по трудности;

5) определить последовательность изучения единиц обучения.

Для получения необходимых данных мы использовали сочетание системного анализа с пооперационным. Такой анализ позволил определить границы переноса умений и навыков родного и русского языка на изучаемый и, тем самым, методически рационально организовать языковой материал, путём выделения единицы обучения.

Мы поддерживаем точку зрения А.А. Миролубова в том, что выделение такой единицы обучения должно зависеть от степени сложности и характера трудностей, возникающих у учащихся, преодоление чего проводилось бы на основе выполнения определенных упражнений.

Сопоставительный анализ проводился на материале речевых образцов, предлагаемых проектом программы для средней школы и преследовал цель:

1) определить состав операций, лежащих в основе употребления данных речевых образцов;

2) выяснить сходства и различия в выполнении операций, совершаемых при употреблении эквивалентных образцов в разных языках;

3) учесть характер взаимодействия речевых образцов на различных уровнях, их сочетаемость.

В конечный список для анализа были выделены 57 речевых образцов (в утвердительной, вопросительной и отрицательной формах), построенных на 30 языковых моделях с развертыванием членов θ и A .

Сопоставительный анализ французских моделей и речевых образцов и их соответствий в таджикском и русском языках привел нас к следующим выводам:

1. На морфологическом и лексическом уровнях французские модели и речевые образцы и их таджикские соответствия различаются средствами морфологического и лексического выражения компонентов. На синтаксическом уровне в составе отобранных французских моделей и речевых образцов и их таджикских эквивалентов наблюдается наличие одинаковых компонентов с разным позиционным отношением, что помогло выявить общие трудности усвоения и, как следствие, общие частные трудности.

Трёхязычный сопоставительный анализ отобранных языковых моделей и соответствующих речевых образцов с целью выявления ассоциативных опор показал, что при условии сопоставляемых речевых образцов нужно научиться прогнозировать позиции как главных, так и второстепенных членов предложения и производить операции: сличения, выбора, набора и трансформации.

2. Выявленные трудности усвоения в моделях с одним структурно- значимым членом P и с двумя конструктивно - значимыми членами и P с различной глагольной функцией члена P , позволили выделить пять групп языковых моделей:

1) предикатные[ППМ]: $P + \theta, p + \theta_3, p + \theta_2 + \theta, p + a]m, pt$;

2) субъектно - предикатные[СПМ]: $s + p, s + p + \theta, z + p + \theta_3, s + p + \theta_2 + \theta, s + p + a$;

3) субъектно - сложно - предикатные [ССПМ]: $s + p]v + inf +$ развертывание **оиа**;

4) субъектно – модально - предикатные[СМПМ] $z + p]m + inf] +$

развертывание членов **оиа**;

5) субъектно - предикативные [СП2М]: $s + p]cop + n, s + p]cop + adj$].

Полное структурное совпадение по позиции членов предложения в французских и русских языковых моделях, имеющих ассоциативные опоры, прослеживается в 27 языковых моделях с разворачиванием членов **оиа**: СПМ, ССПГМ, СМПГМ, ПСГМ.

Отсутствие структурного совпадения по позиции членов во французских и русских языковых моделях, а, следовательно, и отсутствие ассоциативных опор прослеживается в двух моделях субъектно-предикативных групп]СП2Г]: s+p]sp+n]. s+p]cop+adj].

3. Полное структурно - синтаксическое совпадение по позиции членов во французских и таджикских языковых моделях с наличием ассоциативных опор обнаруживается в ПГМ - Р и СПГМ - s+ p. Остальные 27 языковых моделей не имеют тождественного структурного совпадения по позиции членов во французских и таджикских моделях. Такие диаметрально противоположные совпадения (27 русских языковых моделей) и несовпадения (27 таджикских) в синтаксической структуре указывает на необходимость использования ассоциативных опор, проявляющихся в 27 моделях русского языка и в 2 моделях таджикского, как средства, способного уменьшить число совершаемых операций при усвоении той или иной языковой модели.

4. Сопоставление речевых образцов французского языка с речевыми образцами таджикского и русского, с целью выявления ассоциативных опор, позволило предвидеть потенциальные трудности, с которыми учащиеся могут встретиться в процессе овладения иностранным языком. Для того, чтобы выяснить фактическое состояние навыков учащихся в употреблении предлагаемого языкового материала, были проведены педагогические срезы на базе среднего общеобразовательного учреждения № 35 Гиссарского района РТ.

Для проведения опытного обучения были отобраны 3 группы учеников в количестве 75 человек на базе средней школы № 35 и для контрольных классов были отобраны 3 группы учеников в количестве 55 человек. Исследованием в различных формах было охвачено свыше 130 учеников и 4 учителя по иностранному языку вышеуказанной школы.

Во второй главе **«Выделение грамматических единиц обучения и технология формирования грамматических навыков на их основе»** раскрываются вопросы, включающие содержание единиц обучения; последовательность изучения грамматических единиц обучения; обоснование теоретической предпосылки обучения на основе грамматических единиц; организация опытного обучения; результаты экспериментального обучения.

Отмечается, что экспериментальные и контрольные группы по успеваемости являлись средними, учителя имели одинаковый уровень знаний и опыт работы в школе.

Все контрольные классы занимались по учебнику русских школ. Опытные группы работали по учебнику указанных авторов, но его содержание было приспособлено ближе к условиям таджикской аудитории и выражалось в учёте особенностей родного языка, подборе соответствующих речеподготовительных упражнений и выполнении отобранных нами языковых речеподготовительных упражнений, в изменении последовательности усвоения единиц обучения.

При подготовке учеников к выполнению упражнений, выделенных для усвоения, учитель использовал речевой образец, объяснение, а также филологический опыт учеников, то есть I и II тип ориентировок.

В зависимости от сложности и степени самостоятельности выполнения упражнения, на одном уроке ученики выполняли в устной и письменной форме по 2-3 упражнения.

При выполнении данных упражнений ученикам рекомендовалось придерживаться следующих форм работы: индивидуальная и хоровая отработка, групповая работа, работа по цепочке, письменная запись собственных примеров.

Одним из условий выполнения упражнений в данном исследовании послужила обязательная активизация всех учеников в работе над упражнением.

Ввиду того, что использованные нами критерии, обеспечивали почти безошибочное выполнение предлагаемых ниже упражнений, объектом данного раздела послужили те единицы обучения, которые, в основном, вызывали ошибки у учеников, а также отработанные операции, которые встречаются в новой единице обучения.

В опытных и контрольных группах уровень умений устной речи учащихся определялся путем анализа устных высказываний и бесед, которые были запротоколированы.

Для определения уровня владения учащимися устной речью учитывались количественные и качественные показатели, при этом принималось во внимание следующее: общее количество предложенных высказываний всеми обучающимися и среднее количество на одного человека, причём принималось в расчёт количество правильных и неправильных ответов. Для определения качественного анализа была учтена сформированность умения правильно употреблять РО в высказываниях по различным темам. В опытных и контрольных группах задания предлагались одинаковые, ученики должны были употребить в своей речи как можно больше количество речевых образцов с различной синтаксической структурой.

Так, например по теме *Mafamille – Моя семья – Оулаи ман. Notre école – Наша школа – Мактаби мо. En été – Летом- Дар тобистон. Mon ami – Мой друг- Дусти ман и др.* много задавали наводящие вопросы по темам. заданные наводящие вопросы помогли обучающимся более полно ответить на вопросы по изученной теме и употребить большее число различных по синтаксической структуре РО.

Результаты ответов учащихся позволили выявить ошибки как на морфологическом, так и на синтаксическом уровнях.

Так, на морфологическом уровне:

- 1) при выборе глаголов во множественном числе;
- 2) при употреблении множественного числа местоимений и существительных.

В опытной группе насчитывалось 22 ошибки, в контрольной – 36;

3) при оформлении сочетания существительного с числительным в опытной группе выявлено 36 ошибок, в контрольной – 46;

4) при оформлении глагола во множественном числе в опытной группе насчитывалось 32 ошибки, в контрольной – 53;

5) при выборе личного местоимения 3-го лица единственного числа в опытной группе выявлено 12 ошибок, в контрольной группе – 22.

Общее количество ошибок на морфологическом уровне составило в опытной группе 102, в контрольной – 157 ошибок.

На синтаксическом уровне учащимися допускались ошибки при оформлении следующих речевых образцов:

1. Речевой образец *il lit le livre français à l'école*, передавался как *elle lis français livre à l'école*.

Таких ошибок в опытной группе было 13, в контрольной – 24.

2. Речевой образец *il le voit dans le petit parc* передавался как *il voit le dans le petit ... il voit le a la petite parc*.

Таких ошибок в опытных группах было 18, в контрольных - 33.

3. Речевые образцы *il joue avec ... au parc* и *il joue dans le parc avec Lola* передавались как *il joue à la parc avec Lola*.

Таких ошибок в опытных группах было 32, в контрольных - 53.

4. Речевой образец *il est écolier* передавался как *il – écolier*.

Таких ошибок в опытных группах было 13, в контрольных - 28.

5. Речевой образец *il peut jouer à la balle* передавался *il peut jouer à la balle*.

6. Речевой образец *il aime aller à l'école* передавался *il aime va à l'école*, пропущен артикль и написан глагол при его спряжении.

Таких ошибок насчитывалось в опытной группе 17, в контрольной – 30.

7. Речевой образец *il donne à Lola un stylo* передавался так *il Lola donne un stylo*.

Таких ошибок ученики в опытной группе допустили 23, в контрольной группе – 45.

8. Речевой образец *j'ai une gomme* передавался так: *j'ai un gomme*. Ученики в опытной группе допустили 14 ошибок, в контрольной – 24.

Чтобы выяснить эффективность проводимой работы был проведен контрольный срез (анкетирование, письменные задания психологический тест, беседа, круглый стол). Анализ результатов был оценен экспертами и была выявлена самооценка студентов (см. таблицу 1).

Таблица №1

Результаты срезов на частотность употребления языковых моделей и их развертываний в устных высказываниях учащихся на основе изученных тем: *Ma famille, notre école, Ma ville natale, En été*.

Группа моделей	Операции	Процент частотности употребления
1. S+P	At+S+P	2,35%
2. S+P+O	S+P+At+O	6,4%
	S+P+O+O ₃	1,64%
	At+S+P+O	0,72%
	At+S+P+At+O	0,8%
	S+P+O+At+A[t]	0,92%
	A[t]+S+P+At+O	1,1%
	At+S+P+At+O	0,7%
	S+P+O+At+A[p]	5,8%
	S+P+O+A[m]	1,2%
	S+P+O+A[t]	0,64%
	S+P+O+A[p]	8,2%
	S+P+O+A[p]+O ₃	0,7%
	S+pouvoir+P+O+A[m]	0,9%
	S+P+O+A[t]+P+A[m]	0,6%
	3. S+P+A[p]	S+pouvoir+A[p]
S+P+A[p]+A[t]		4,2%
S+P+A[p]+P+A[p]		0,7%

S+P+A[m] 5. S+P+O ₃	S+P+A[p]+O ₃	1,6%
	At+S+P+A[p]+A[t]	0,71%
	A[t]+S+P+A[p]+O ₃	1,4%
	S+P+A[p]+A[p]	0,8%
	S+P+A[p]+A[t]+A[t]	0,7%
	S+P+faire+A[p]+O ₃	0,9%
	S+souvent+P+A[p]+O ₃	0,6%
	At+S+P+permettre+P+A[p]	0,9%
	At+S+faire+A[p]	0,7%
	At+S+P+A[m]	2%
6. S+P+O ₂ +O ₁ S+P[nom+n] 8. S+P[nom+adj] 9. S+P[v+inf] 10. S+P[m+inf]	At+S+P+O ₃	0,7%
	S+P+O ₃ +A[p]	1,4%
	S+faire+O ₃ +A[p]	0,6%
		1,4%
		4,13%
	S+P[v+inf]+O	3%
	S+P[v+inf]+A[p]	0,8%
	At+S+P+[v+inf]+O	1,4%
	S+P[v+inf]+A[p]+A[t]	3,4%
	S+P[v+inf]+O+O ₃	0,8%
	<i>S+P[v+inf]+A[p]+O₃</i>	1,4%
	P[v+inf]+O+A[p]	0,9%
	S+P[v+inf]+O+A[t]	0,7%
	At+S+P[v+inf]+A[p]	1,9%
	S+P[v+INF]+O1+O3+A[p]	0,7%
	S+P[v+inf]+O+A[t]	1,4%
	At+S+P[v+inf]+A[p]	1,3%
	S+P[v+inf]+O+O ₃ +A[p]	0,8%
	S+aussi+P[v+inf]+A[p]	1,5%
	S+P[v+inf]+A[p]+A[m]	1,3%
	0,9%	
S+P[m+inf]+O	0,8%	
S+P[m+inf]+A[m]	1,3%	
S+P[pouvoir+inf]+O	0,9%	
	0,7%	

При проведении срезов на высказывания учащихся по теме были зафиксированы следующие ошибки:

1. Несформированные навыки правильного построения синтаксической структуры речевого образца.

2. Неотработанные операции выбора места для компонентов РО ввиду отсутствия филологического опыта у учащихся. Количество ошибок, полученных в опытной группе, составило 139, в контрольной – 492 ошибки, допущенные учениками при проведении срезов, результатом недоработки операций выбора, набора и учета трансформации. Так на морфологическом уровне ученики допускали нижеследующие ошибки:

а) неправильно употребляли вспомогательные глаголы *vouloir, pouvoir* при спряжении основного глагола в третьем лице единственного числа. Таких ошибок в опытной группе было 13, в контрольной – 24;

б) в вопросительной форме при оформлении личной формы основного глагола ученики в основном ставили сказуемое после подлежащего. Таких ошибок в опытной группе 12, в контрольной – 29.

На синтаксическом уровне были допущены ошибки:

а) при оформлении в вопросительной форме *PO Qui+pouvoir+P+....* Здесь в основном спрягался основной глагол. В опытной группе зафиксировано 16 ошибок, в контрольной - 36;

б) допущены ошибки при оформлении *PO Pouvez vous allez au cinema?*, ученики нарушили порядок слов в предложении, например, *Vous peut allez à la cinema*;

в) неправильно употреблён слитный артикль [au]: употреблялся [à la]. В опытной группе было отмечено таких 14, в контрольной - 34. Общее количество ошибок, допущенных учащимися в опытной группе составляет – 55, в контрольной группе – 113. Количество и характер ошибок, допущенных учащимися, подтвердили природу их возникновения - внутриязыковая и межъязыковая интерференция, являющаяся следствием:

а) недостаточной отработки операций выбора места и трансформации;

б) несоблюдением выполнения речевого действия на основе поэтапного формирования умственных действий;

в) на основе полученных устных высказываний учащихся были составлены качественные и количественных показателей таблицы. Эти таблицы позволили:

а) определить среднее число ошибок на одного ученика на морфологическом уровне;

б) определить общее количество ошибок на морфологическом и синтаксическом уровне, общее и среднее количество ошибок показано в представленных таблицах.

в) а также попутно проверить сформированность умения самостоятельно разворачивать языковые модели в членах О.

Таблица №2.

Количественный анализ нижнего, верхнего и среднего уровней при экспрессивном высказывании

Класс	Кол-во учащихся	Тема	Кол-во моделей	Кол-во РО	Время ответов
Опытная	115	Ma famille	3-6	8-18	84-55
Контрольная	110	Моя семья	2-3	5-12	сл/мин 66-58 сл/мин

Опытная	115	Notre école	9-12	7-14	76-68
Контрольная	110	Моя школа	4-4	3-8	сл/мин 59-44 сл/мин
Опытная	115	En été	4-7	7-15	76-68
Контрольная	110	Летом	3-5	3-10	сл/мин 56-47 сл/мин
Опытная	115	Monami	2-4	8-14	72 сл/мин
Контрольная	110	Мой друг	3-6	6-12	49 сл/мин

Таблица количественных показателей по устным высказываниям дала нам возможность определить: а) правильность оформления учащимися устных высказываний в опытных и контрольных группах; б) нижний и верхний уровень владения речевыми образцами, а также в) средний темп речи учащихся в 1 минуту.

Таблица качественных показателей при ведении беседы нам позволила определить:

- а) общее количество ошибок в обеих группах;
- б) среднее число ошибок на одного ученика на морфологическом и синтаксическом уровне.

Таблица №3

Количественный показатель правильности оформления устного высказывания

Класс	Кол-во	Тема	Кол-во РО		
			Всего	Прав. %	Неправ.%
Опытн.	115	Моя комната	1447	1432-98 %	54-3,7 %
Контр.	110		1038	740-71 %	320-30 %
Опытн.	115	В школе	1240	1098-88 %	62-0,5 %
Контр.	110		870	495-56 %	310-3 5%
Опытн.	115	О себе	1235	1210-97 %	28-2,2 %
Контр.	110		620	410-66 %	219-35 %
Опытн.	115		3922	2888-0,7 %	144-3,6 %
Контр.	110		2528	1850-73 %	722-28.5 %

Таблица количественных показателей при ведении беседы, позволила определить:

- а) правильность употребления учащимися речевых образцов в каждой из групп;
- б) средний уровень количества реплик, употребляемых одним учеником.

Таблица №4.

Результаты срезов при переводе с таджикского на французский язык

Ошибки	РОСП группы моделей		РОСПП группы моделей		РОСПП группы моделей		РОСП группы моделей		РОП группы моделей	
	Кол-во возм.	Реальн число	К-во возм.	Реальн число	К-во возм.	Реальн число	К-во возм.	Реальн число	К-во возм.	Реальн число
На синтаксическом										

уровне	ошиб.	ошиб.	ошиб.	ошиб.	ошиб	ошиб.	ошиб	ошиб.	ошиб	ошиб.
Член Р	1422	700	410	18					890	80
Член O ₁ +O ₂ +O ₃	920	480	430	270	215	155			920	310
Слож. пред.			390	260						
Модель пред.					432	49				
предикатов							462	216		
Итого:	2342	1280	1230	530	647	204	462	216	181 0	390

На основе результатов среза мы пришли к выводу, что учащиеся, в основном, усвоили выделенные нами единицы обучения, им удалось сформировать навык автоматизированного употребления речевых образцов.

Показателем этого явилось:

а) наличие в высказывании моделей с различной синтаксической структурой речевых образцов;

б) умение высказаться в соответствии с заданной темой;

в) устойчивость навыка правильного настроения моделей.

В период проведения опытного обучения результаты качественных и количественных показателей указывали на рациональность и эффективность составленного нами набора упражнений.

Подобранный нами набор упражнений в сравнении с набором упражнений в учебниках для русских школ отличается в теоретическом подходе к подбору упражнений с учетом языковых трудностей и методической организации единиц обучения.

Для организации учебного процесса, исходя из учета условий и специфики обучения французскому языку в таджикоязычных школах нами были выделены, некоторые отличительные черты:

а) в зависимости от результата учета языковых трудностей установили иную последовательность усвоения языкового материала;

б) использовали результаты трехязычного составления предложений с учетом опыта учащихся;

в) опирались на ассоциативные опоры в русском и таджикском языках;

г) использовали иммитативные упражнения как начальное восприятие РО в качестве средства произносительной тренировки; был получен материал, достаточный для того, чтобы:

а) четко представить, какой материал следует тщательно отработать, опираясь на речевой опыт в родном и русском языке.

б) сослаться на этот опыт и непосредственно включить их в упражнения.

в) уточнить трудности усвоения и ассоциативные опоры, можно рассчитывать при совершении учащимися операций в процессе употребления речевых образцов.

На основе полученных данных решалась следующая задача исследования:

а) уточнение понятия единица обучения;

б) отбор единицы обучения;

в) определение последовательности овладения отобранными единицами.

В качестве основных критериев для объединения речевых образцов, образующих одну единицу обучения, рассматривались:

- 1] лингвистические, связанные с языковыми особенностями;
- 2] коммуникативные, связанные с целями обучения;
- 3] психологические», связанные со спецификой формирования навыков;
- 4] методические, связанные с процессом обучения.

Проведен системный и операционный сопоставительный анализ речевых образцов. Выводом явилось то, что некоторые речевые образцы имеют общие трудности и функционирование этих речевых образцов может происходить при совершении одинаковых операций, и, следовательно, требует выполнения одинакового состава упражнений.

Таблица №5

Качественные показатели при устном высказывании на морфологическом уровне

Класс	К-во учащихся	Выбор être	Оформлен. личн. существит.	Всего	Среднее кол-во ошибок на 1-ого ученика
<i>Опытный</i>	115	14	19	33	0,2
<i>Контрольный</i>	110	65	88	153	1,3

Данные таблицы свидетельствуют о влиянии педагогического взаимодействия на эффективность воспитательно-образовательного процесса в процессе занятий. Причём в опытном классе значительно выросли показатели аспектов, связанные именно с учебной деятельностью. Вместе с тем, удовлетворённость преподавателями профессиональной деятельностью и потребность во взаимном общении в опытном классе намного выше, чем в контрольном классе.

Таблица №6

Качественные показатели при устном высказывании на синтаксическом уровне

Синтаксич. структ. речевых образцов при расширении	Опытная группа 115 учащихся	Контрольная группа 110 учащихся
<i>S+P+At+O+adj</i>	14	54
<i>S+P+O+At+adj</i>	12	52
<i>S+P+Adv+O₃</i>	9	58
<i>S+P[cop+n]+Adv+O</i>	12	34
<i>S+P[m+inf]+...</i>	8	43
<i>S+P+O₂+O₁</i>	15	15
<i>S+P+At+O</i>	18	29
<i>S+P+O</i>	8	21
Всего ошибок в среднем на 1-ого ученика	0,7	2,7

Как видно из приведённых таблиц, уровень выполнения заданий учениками опытных групп намного превышает уровень в контрольных группах, что подтверждает эффективность разработанной нами методики экспериментального обучения французскому языку.

На данной основе было выдвинуто предположение, что единица обучения

может состоять из ряда речевых образцов, включающих в себя таковые трудности, и объединенные по общности выполнения операции. Поскольку целью обучения иностранному языку является владение языковой коммуникацией, то учебная работа по усвоению единиц обучения должна иметь коммуникативную направленность и, вместе с формированием механизма восприятия и порождения, обеспечить учащихся умением общаться на французском языке. Исходя из данного подхода к выделению единиц обучения в качестве коммуникативного критерия рассматривалась способность сгруппировать речевые образцы, образовать цепочку логически связанных предложений типа монологического или диалогического единства, например, вопрос и ответ» сообщение.

С учетом сказанного можно дать следующее определение единице обучения: под единицей обучения понимается совокупность речевых образцов или их грамматических вариантов, объединенных одинаковым составом языковых трудностей и операций, которыми должны овладеть учащиеся в процесс выполнения одинакового набора упражнений, и способных образовать текст на уровне больше, чем предложение. Предполагалось, что использование такой единицы обучения повлечет за собой затрат меньшего количества учебного времени, чем, если бы обучение происходило традиционно, когда каждый вновь вводимый речевой образец изучается отдельно, без связи с другими.

Для этого, чтобы сформировать единицы обучения, надо было определить качественный и количественный состав операций, необходимый для использования в речи каждого образца. Под качественным составом операций понимается состав основных и сопутствующих корректируемых операций. Был сделан вывод, что в зависимости от качественного состава операций соответственно должны подбираться упражнения. Проведенный операционный анализ речевых образцов со стороны качественного и количественного состава позволил выделить 17 групп единиц обучения:

- 1-я-р, s+p;
- 2-я-р+о, s+p+о, р+a[m], s+p+a [m]
- 3-ья-р+at+о, s+p+a+о, р+a+[num]+о, s+p+O[num]+о
- 4-я-р + a], p m t] s + p +a], p,m,t], p+0з , s+p+0з
- 5-я-р+ о+ a]p,m,t], s +p +о +a]p,m,t]:
- 6-я-р+02+о, s+p+02+о
- 7-я-s+p+adj]
- 8-я-s+p]v+inf+ развертывание
- 9-я-s+p[mod+inf]+ развертывание
- 10-я-pouvoir+s+p развертывание.
- 11-я-avoir- etre]+s+ развертывание
- 12-я-pouvoir+s+p+развертывание
- 13-я-s+pouvoir+otr+p+ развертывание
- 14-я-s+avoir+nepas [отрицание]+развертывание, s+être+развертывание
- 15-я-s+pouvoir+ p+ развертывание
- 16-я-quand+pouvoir+s+p+развертывание иoù+pouvoir+s+p+развертывание
- 17-я-pouvoir+s+p+ развертывание

Для того чтобы наиболее экономным способом научить учащихся правильно оперировать единицы обучения, необходимо было установить целесообразную последовательность их изучения, подчиненную задаче формирования речевых умений в целях овладения языком как средством общения. Были сформулированы

четыре критерия последовательности изучения единиц обучения:

1-й - учет минимального количества трудностей и постепенности их наращивания;

2-ой - учет возможностей введения единицу обучения на базе уже усвоенной;

3-й учет учебной речевой потребности;

4-й учет возможности сочетаемости и комбинирования единиц обучения.

На основе данных критериев была установлена последовательность единиц обучения.

Данные опытно-экспериментальной работы подтвердили правомерность создания интегративной модели педагогического взаимодействия. По проведённому исследованию можно судить об эффективности разработанной нами программы.

На следующем этапе исследования предстояло рассмотреть теоретические основы обучения с использованием выделяемых единиц, в связи с чем была проанализирована взаимосвязь навыков и умений.

Мы исходили из представлений о том, что не только навыки подготавливают умения, но и умения в процессе формирования оказывают положительное влияние на навыки, а это служит основой для создания системы упражнений, в которой формирование навыков и умений проводится параллельно. В процессе речи на любом языке говорящий сталкивается с двумя группами трудностей:

1) он должен определить содержание и объем высказывания, установить последовательность изложения - трудности, возникающие на мотивационно - мыслительном уровне;

2) говорящий должен произвести выбор языковых средств, способных обслужить, выразить избранный объем высказывания - задача, решаемая на операционном уровне. Соответственно и упражнения должны быть направлены на преодоление трудностей каждой группы.

При определении последовательности выполнения упражнений в системе учитывались стадии становления речевых навыков, таких как, стадия предъявления материала, имитация, "затверживание", генерализация, объединение речевого образца с ранее изученными, а также принимался во внимание принцип минимального количества трудностей. Грамматические действия являются одним из видов умственных действий, формирование которых включает ориентировочную и исполнительную части. Полноценность ориентировочной части обеспечивается необходимой и достаточной системностью полноты и обобщенности учебной информации [УИ]. Под учебной информацией понимается лингвистическая информация, касающаяся языковых средств, конкретных действий по их воспроизведению, сочетанию, преобразованию, комбинированию и т.д.

Мы выделили пять типов УИ:

1) признаки опознавания языковой единицы;

2) модель, отражающая синтаксическую структуру речевого образца,

3) речевой образец, который имплицитно содержит как модель грамматического явления, так и алгоритм выполнения грамматического действия и в определенных условиях может способствовать уяснению способа выполнения грамматического действия;

4) схема – условно-графическое изображение синтаксической структуры модели — речевого образца или морфологических признаков изучаемого образца,

5) алгоритм - средство использования информации, частный случай лингвистического правила.

В работе над усвоением выделенных единиц обучения в качестве правила -

инструкции был предложен алгоритм, средство, способствующее безошибочному употреблению изучаемого материала.

Выделенные нами единицы обучения обладают разными операционными трудностями, преодоление которых базируется на учете приобретений у учащихся филологического опыта, что обеспечивает понимание принципов выполняемых действий. Поэтому отличительной чертой упражнений, предлагаемых для национальной школы, считается опора на результаты, получение при сопоставительном анализе отобранного языкового материала. Исходя из того, что процесс обучения иностранному языку состоит из двух фаз: усвоения языкового материала и формирования речевых навыков и умений, а также, учитывая основные положения теории речевой деятельности и вытекающие из них методические выводы, было решено, что наиболее полно современным условиям таджикской школы отвечает система упражнений, включающая в себя языковые и речевые [подготовительные к речи] упражнения. Придавая важное значение созданию ориентировочной основы действий, среди языковых – упражнений было уделено особое внимание организации ориентировочных и тренировочных упражнений.

Усвоение учебной информации осуществляется в процессе ориентировочных действий типа: выберите, соотнесите, составьте, покажите. Тренировочные упражнения обеспечивают овладение способами выполнения действий с языковыми единицами, они готовят учащихся к употреблению языкового материала на основе порядка нарастания операционных трудностей с учетом становления речевых умений и навыков. Среди тренировочных упражнений мы выделили рецептивные, направленные на распознавание учащимися языковых явлений, и репродуктивные.

Наиболее существенными упражнениями считались:

А. Упражнения на уподобление:

1. имитативные,
2. заучивание наизусть,
3. подстановочные [простая подстановка];

Б. Упражнения на преобразование:

- 1) подстановочные с элементами трансформации
- 2) подстановочные с элементами расширения
- 3) подстановочные таблицы селективного характера

В. Упражнения на комбинирование:

- 1) составление предложения по образцу [по картинке]
- 2) составление предложения из слов, данных вразбивку.

Включение формируемых операций в речевые действия осуществляется путем выполнения речеподготовительных и речевых упражнений. Речеподготовительные упражнения относятся к той исполнительной фазе, когда происходит не только "свертывание" сознательных операций, но и их автоматизация, и осуществление речевого действия происходит пооперационно с выдачей готового высказывания. Эти упражнения дают учащимся возможность более самостоятельно и свободно использовать усваиваемые образцы с различной синтаксической структурой. Среди таких упражнений мы выделили упражнения типа: отдайте приказание, скажите, попросите, узнайте, спросите, составьте, расскажите, уточните, опишите.

В условиях экспериментального обучения усилия учебно-воспитательного процесса были направлены на изучение особенностей культуры каждой страны. Особое значение

имеют история, традиция, быт, образ жизни и обычаи населения, которое проживает в РТ. В связи с этим, вся деятельность педагогов направлена на возрождение, сохранение и развитие народных традиций и ценностей, которая обеспечит цепочную связь нынешнего с прошлым и будущим, вследствие чего обогатит быт и обычаи народа во всех областях культуры.

В диссертации представлены все виды упражнений, направленные на усвоение всех групп единиц обучения.

Для того, чтобы проверить эффективность предлагаемой методики обучения, было проведено опытное обучение, в результате чего мы получили следующие данные:

1) выделенные единицы обучения были усвоены на основе выполнения 296 упражнений: в том числе 66 ориентировочных, 139 тренировочных, 91 речеподготовительных [в контрольной группе 604 упражнения: 536 языковых, 68 речеподготовительных]. На усвоение выделенных нами единиц обучения было затрачено - 35,7% рабочего времени, 64,3% рабочего времени отводилось на выполнение упражнений из учебника, направленных на формирование умений устной речи, чтения, формирование лексических и орфографических навыков [в контрольной группе - 35%];

2) правильность оформления учащимися устных высказываний в опытных группах составила 96,4% [в контрольных - 77,7%], ведения беседы - в опытных группах 95% [в контрольных - 71,5%];

3) средний уровень владения учащимися речевыми образцами при монологическом высказывании в опытных группах - 11 [нижний - 7, верхний - 15], в контрольных - 6 [нижний - 3, верхний - 10];

4) средний уровень количества реплик, употребляемых учащимися в опытных группах - 7 реплик, в контрольных - 4.

Анализ результатов проведенного опытного обучения подтвердил эффективность использования укрупненной единицы обучения предложенного набора упражнений. У учащихся удалось сформировать навык автоматизированного употребления речевых образцов с меньшей, чем обычно, затратой учебного времени. Данный набор упражнений позволил, не снижая требований к умениям учащихся в устной речи, добиться количественных показателей усвоения, одинаковых как для русской, так и для таджикской школы.

В заключении нами подведены итоги проделанной работы и для дальнейших изысканий в исследуемой области представлены следующие **выводы и рекомендации**:

1. Обоснована необходимость поиска более экономных путей организации и подачи учебного материала с учетом условий, специфики и задач обучения в национальной школе.

2. В качестве одного из возможных путей решения этой задачи применительно к формированию грамматических навыков рекомендуется использование единицы обучения, объединяющей ряд речевых образцов или речевой образец с развертыванием.

3. Предлагается выделить единицы обучения на основе учета условий и специфики изучения французского языка в таджикской школе.

4. В качестве основного инструмента выявлены возможности положительного и отрицательного переноса с целью осуществления прогноза трудностей и возможных ассоциативных опор при формировании грамматических навыков

рекомендуется использование системного и пооперационного сопоставительного анализа французских речевых образцов, подлежащих изучению, и их таджикских и русских эквивалентов.

5. Разработаны критерии объединения речевых образцов в единицы обучения, к числу которых относятся:

а) сходство операций, необходимых для функционирования речевого образца в речи;

б) общность трудностей и факторов, облегчающих формирование навыка употребления речевых образцов;

в) возможность сгруппировать речевые образцы, в связанное высказывание монологического или диалогического характера.

Выделены 17 укрупненных единиц обучения.

7. Разработаны критерии последовательности изучения выделенных единиц обучения.

8. Для усвоения единиц обучения составлены упражнения, учитывающие профилактику появления языковых ошибок и способствующие параллельно развитию монологической и диалогической видов речи с меньшей затратой учебного времени.

9. Определен средний уровень владения учащимися речевыми образцами при самостоятельном высказывании и при ведении беседы.

Перспективность предлагаемого подхода заключается в том, что он открывает возможность использования укрупненных единиц обучения как при овладении более сложными синтаксическими единицами изучаемого языка, так и при формировании произносительных, лексических и орфографических навыков.

Таким образом, можно сделать вывод, что опытно-экспериментальная работа показала эффективность предложенной концепции дидактических условий организации языкового материала как основы выделения грамматических единиц при обучении французскому языку в 5-6 классах. Анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы научного исследования и позволяет считать его задачи решенными.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ:

1. Статьи, опубликованные в ведущих научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК Российской Федерации:

1. Курбанов Т.З. Методика последовательного изучения учебного материала французского языка на начальном этапе в таджикоязычной школе /Т.З.Курбанов [Текст]// Вестник Таджикского национального университета. – Душанбе, 2011. - № 8(56). - С. 118-123.

2. Курбанов Т.З. Методологический подход к описанию дидактических единиц обучения иностранному языку/ Т.З.Курбанов [Текст]// Вестник Таджикского национального университета . – Душанбе, 2014. - №5. – С.220-223.

3. Курбанов Т.З. Речевые образцы к формированию речевых умений студентов в условиях французско-таджикского двуязычия/// Т.З.Курбанов [Текст]//Вестник педагогического университета. – Душанбе, 2018. - № 3.- С.131-135.

2. Статьи, опубликованные в других изданиях:

4. Курбанов Т.З. Методическая организация языкового материала французского языка на начальном этапе обучения в таджикоязычной аудитории / Т.З.Курбанов [Текст]//Вестник педагогического университета. – Душанбе, 2001. - № 6. - С. 22-24.

5. Курбанов Т.З. Морфологический и синтаксический анализ грамматического материала французского языка, основа выделения РО французского языка на начальном этапе в таджикоязычной аудитории//Республиканская научно-практическая конференция на тему «Актуальные проблемы общего языкознания и методики преподавания языков». –Душанбе: Российско-таджикский (славянский) университет, 2003. –С. 132-133.

6. Курбанов Т.З. Последовательность усвоения учебного материала французского языка в таджикоязычной аудитории// Международная научно-практическая конференция по «Проблемам современной филологии и методики обучения -иностранным языкам в вузе».- Душанбе: ТГПУ,2015.-С.245-247.

7. Курбанов Т.З. Трёхязычный сопоставительный анализ грамматического материала на морфологическом и синтаксическом уровнях// Международная научно-практическая конференция по «Проблемам современной филологии и методики обучения иностранным языкам в вузе».-Душанбе: ТГПУ,2015.-С. 248-252.

8. Курбанов Т.З. Формы организации контроля речевых умений на уроках иностранных языков на старшем этапе обучения//Республиканская научно-практическая конференция на тему «Актуальные проблемы современной филологии и технологии преподавания иностранных языков в вузе»в честь гола молодежи.- Душанбе: ТГПУ,2017. -С.191-194.

9. Курбанов Т.З. Значения и пути выделения грамматической единицы обучения на материале французского языка//Международная научно - практическая конференция, посвященная 20-й годовщине «Дня национального единства Республики Таджикистан» на тему «Актуальные проблемы лингвистики, перевод ведения, литературоведения и методики обучения иностранным языкам в высшей школе». -Душанбе: ТГПУ, 2017. -С.197-203.

10. Курбанов Т.З. Проблемы единицы обучения и вопросы переноса речевых умений //Сб. «Актуальные проблемы лингвистики, перевод ведения, литературоведения и методики обучения иностранным языкам в высшей школе».- Душанбе: ТГПУ, 2018. - С.159-162.

Подписано в печать 26.02.2020 г.