

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН
ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ САДРИДИНА АЙНИ**

На правах рукописи

**КУРБАНОВ ТАГАЙ ЗУХУРОВИЧ
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО
МАТЕРИАЛА КАК ОСНОВА ВЫДЕЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИЯМ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШИХ
КЛАССАХ (на примере средних школ Республики Таджикистан)**

**13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)**

**ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель –
доктор педагогических наук
профессор Сайфуллаев Х.Г.**

Душанбе - 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|---------|
| Введение | 3-9 |
| Глава I. Дидактический анализ усвоения грамматического материала в 5-6 классах | |
| 1.1. Методологический подход к описанию дидактических единиц обучения иностранному языку | 10-15 |
| 1.2. Значение и пути выделения грамматической единицы обучения | 15-22 |
| 1.3. Сопоставительный анализ грамматического материала на морфологическом и синтаксическом уровнях | 22-39 |
| 1.4. Проверка прогнозируемых грамматических трудностей в практике обучения французскому языку в таджикской школе | 39-46 |
| Выводы | 46-50 |
| | |
| Глава II. Выделение грамматических единиц обучения и технология формирования грамматических навыков на их основе | |
| 2.1. Описание содержания единиц обучения | 51-73 |
| 2.2. Последовательность изучения грамматических единиц учащихся обучения | 73-83 |
| 2.3. Обоснование теоретической предпосылки обучения на основе грамматических единиц | 83-98 |
| 2.4. Организация опытного обучения | 98-142 |
| 2.5. Результаты экспериментального обучения | 142-166 |
| Выводы | 166-168 |
| | |
| Заключение | 169-171 |
| Использованная литература | 172-187 |

Введение

Актуальность исследования.

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

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

Стране нужны именно высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком. Изучение иностранного языка помогает подрастающему поколению узнать о связи языков и их влиянии друг на друга.

При изучении иностранного языка обучающиеся овладевают новым средством общения. Они получают, согласно И.Л.Бим, как бы дополнительное «окно в мир», непосредственный доступ к ценностям страны изучаемого языка к ее истории, географии, литературе, искусству [34, с. 288].

Изучение иностранного языка способствует расширению не только филологического кругозора учащихся . Замечая перемены в производственной и других сферах нашего общества, многие родители уверены, что иностранный язык пригодится их детям в будущей профессии.

Основная цель обучения иностранным языкам в средней школе, согласно требованиям программы состоит в том, чтобы научить учащихся пользоваться изучаемым языком как средством общения.

В нашем государстве из года в год растет количество учителей французского языка для таджикских образовательных учреждений, однако в организации преподавания французского языка в республике имеется еще много недоработок. Учителя не располагают дидактико-методической литературой, освещающей основные вопросы обучения французскому языку с учетом

особенностей родного языка учащихся. Общий уровень подготовки учащихся к овладению иностранным языком все еще остается низким и не отвечает возросшим требованиям общества. Собственный опыт работы в школе и вузе, посещение уроков учителей французского языка в таджикских образовательных учреждениях, анализ ответов учащихся на рейтингах и экзаменах в вузах позволяют прийти к выводу, что у многих учащихся 5-6 классов отсутствуют прочно сформированных лексико-грамматические навыки, следствием чего является низкий уровень владения устной французской речью.

Речь выпускников таджикских школ относительно французского языка характеризуется следующими главными недостатками:

а) наличием большого количества ошибок на морфологическом и стилистическом уровнях, многие из которых имеются в изучаемых речевых образцах;

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

Специфика формирования иноязычных речевых навыков в таджикской школе связана с тем, что она осуществляется на фоне трёх языков. В связи с тем, что учащиеся-таджики изучают три языка, в школьном учебном плане таджикской школы на изучение иностранного языка в 5 и 6 классах отводят меньшее количество часов, чем в двуязычной. Уменьшенная сетка часов ограничивает практические возможности обучения иностранному языку. Поэтому одним из актуальных является вопрос: как при ограниченной сетке часов сформировать у учащихся речевые умения и навыки в их практической речевой деятельности

Выделение единицы обучения всегда интересовало исследователей педагогики и психологии.

Из анализа ряда дидактико-методических работ, посвященных определению единицы обучения, в частности в обучении языку, вытекает, что у

многих исследователей ближнего и дальнего зарубежья на этот счет существуют разные точки зрения. Так, И.В Рахманов [153], В.И Пасечник [146] и другие в качестве основной единицы обучения выдвигают «Предложение, в основе которого лежит определенная модель». М.Н Вятютнев . [53] и А.П Старков . [165] в качестве основной единицы обучения выдвигают «структуру», С.Б Аблам [2] и И.Ф Комков. [121] в качестве основной единицы обучения предлагают «речевой образец – типовую фразу», Н.Д Зарубина [95] и другие в качестве основной единицы обучения выдвигают «монологическое единство».

Степень научной разработанности проблемы. По рассматриваемой проблеме существует ряд исследований: Х.Р Алиевой [13], Г.А Беляковой [33], М.С. Гребенковой [72], П.И Карчевской[106], Н.П. Комкова. [121], К.А.Пригорской [148], П.Н Сацкой. [158] и других, основными положениями и выводами которых мы воспользовались в нашей диссертации: они нам послужили теоретической базой для решения следующих вопросов:.

Основанием для выбора данной темы исследования послужили противоречия между состоянием практики обучения французскому языку и отсутствие разработанной дидактической организации языкового материала в таджикской школе.

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

Объект исследования - процесс изучения французского языка в таджикской школе в условиях изучения трёх языков.

Предмет исследования – формирование речевых умений в средней общеобразовательной школе на основе выделения грамматических единиц обучения на примере французского языка.

Гипотеза исследования: если в средней общеобразовательной школе с позиции дидактики организовать и выделить грамматические единицы обучения

и разработать технологию формирования грамматических навыков, то это приведёт к лучшему усвоению учащимися языкового материала. .

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы с учетом проблемы, объекта и предмета исследования необходимо было решить следующие **задачи**:

- провести сопоставительный анализ грамматического материала трех языков, чтобы раскрыть сходные и отличительные явления, выявить трудности, которые испытывают таджикские учащиеся на начальном этапе обучения при изучении грамматического материала французского языка и на его основе выделить и определить состав единиц обучения с учетом взаимодействия трех изучаемых языков;
- разработать технологию формирования грамматических навыков на основе выделенных дидактических единиц обучения;
- определить последовательность изучения единиц обучения;
- определить содержание и приемы обучения, отражающие особенности каждой единицы обучения.

Теоретико-методологическая основа исследования состоит:

в философском аспекте – теория познания;

в общедидактическом и методическом аспектах – теория развивающего обучения и теория формирования обобщенных умений и навыков, принципы обучения;

в психологическом аспекте – деятельностный подход к развитию знаний умений, учение об индивидуальных особенностях личности и развитии психических функций сознания обучающихся, теория поэтапного формирования умственных действий.

Методы исследования: наблюдение за развитием умений устной речи у учащихся на уроках в средней школе; изучение состояния преподавания французского языка в 5-6 классах; сопоставительный анализ французского, русского, таджикского языков в пределах отобранного языкового материала в

целях прогнозирования трудностей, возникающих у учащихся-таджиков при его употреблении; личный опыт автора и изучение передового опыта учителей школ; организация и проведение экспериментальной работы.

Этапы исследования:

Первый этап [2016 – 2017 гг.] - *констатирующий* этап. На первом этапе задача опытно-экспериментального исследования состоит в изучении литературы по теме диссертации, нормативных документов и постановлении Правительства РТ по вопросам образования в определении базы опытно-экспериментальной работы, создании экспериментальной и контрольной групп в 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 [2017—2018 гг.] –*формирующей* - посвящен констатирующему и формирующему эксперименту; определению педагогических условий, способствующих обеспечению формирования речевых умений у учащихся-таджиков на основе выделения грамматических единиц обучения на примере французского языка; реализации формированию речевых умений на основе выделения грамматических единиц обучения .

Третий этап [2018—2019 гг.] –*обобщающий* – посвящен доработке теоретической и экспериментальной частей исследования, обработке и систематизации полученных данных, педагогического эксперимента, обработке и анализу результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые в педагогической науке и истории образования Таджикистана изучена проблема формирования речевых умений как основа выделения грамматических единиц обучения французскому языку в условиях трёх языков.
2. Определена роль, сущность и структура речевых умений как основа выделения грамматических единиц обучения французскому языку

3. Теоретически обоснована и разработана проблема организации языкового материала как основа выделения грамматических единиц обучения на примере французского языка.

4. Определены пути выделения грамматической единицы обучения.

5. Раскрыты прогнозируемые грамматические трудности в практике обучения французскому языку в таджикской школе.

Обоснованность и достоверность положений, выводов и рекомендаций обеспечиваются методологией научного знания, логикой теории познания, использованием различных теоретических и эмпирических методов, экспериментальной проверкой установленных закономерностей, соответствием исходных предположений с основными выводами, а также обобщением передового и личного опыта работы в средней общеобразовательной школе. Личное участие автора в получении научных изложенных результатов в данной работе и опубликованных статьях, тезисах, выразилось в теоретическом и научно-практическом обосновании проблемы и её решении.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные методические рекомендации по выделению грамматических единиц обучения могут быть широко использованы в условиях средних школ, что повысит качественный уровень коммуникативных знаний и умений школьников. Предложенные автором методические рекомендации приведут к значительному повышению учебной активности обучающихся французскому языку, к развитию их творческих способностей и компетентности.

На защиту выносятся:

- пути выделения грамматических единиц и проверка прогнозируемых грамматических трудностей у учащихся 5-6-х классов;
- описание содержания и последовательности изучения грамматических единиц обучения французского языка;
- технология формирования грамматических навыков на основе выделенных единиц обучения путем экспериментальной проверки.

Внедрение результатов исследования. Разработанные в ходе исследования теоретические положения и практические рекомендации были внедрены в практику средних школ г. Душанбе и Гиссара и дали положительные результаты.

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

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы. Содержание диссертации изложено на 186 страницах компьютерного набора. Список литературы насчитывает 189 наименований.

ГЛАВА I. ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В 5-6 КЛАССАХ

1.1. Методологический подход к описанию дидактических единиц обучения иностранному языку

Дидактическая организация языкового материала зависит от условий обучения и специфики изучаемых языков. В зависимости от этого, проводимая в национальной школе дидактико-методическая организация языкового материала, специфична для этой школы и в многом зависит от усвоения дидактических единиц обучения на основе системного подхода.

Как отмечает В.Г. Афанасьев, система действует, развивается с множеством коммуникаций, система более высокого порядка [уровня] ставит перед данной системой цели, задачи, выделяет ресурсы, устанавливает ограничения. В этом проявляется новый аспект систем – системно-коммуникативный [5, с 152].

В связи с этим заметим, что, в сущности, все понятия, специфические для системного исследования: система, структура, компонент, элемент, связь, организация и самоорганизация, цель, управление и т.п, служат тому, чтобы с различных сторон охарактеризовать и конструктивно выразить интегративные, целостные свойства реальных процессов. Эти понятия, по существу, определяют внутренние системообразующие факторы системного исследования.

Кроме внутренних системообразующих факторов, в образовании и развитии системы огромное значение имеют внешние системообразующие факторы. Под внешним системообразующим фактором понимаются такие силы, которые способствуют возникновению, образованию и развитию системы.

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

В качестве ещё одного элемента процесса обучения выступает механизм процесса усвоения. Под этим компонентом понимается целенаправленное

взаимодействие субъектов обучения в ходе последовательной смены решения их задач и достижения целей.

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].

А.Н. Леонтьев считает, что «только в процессе автоматизации грамматического навыка начинается формирование грамматических навыков» [130,с.48]. Известно, что основное развитие речевых навыков и умений проходит совместно с усвоением языкового материала. Следовательно, более основательное владение языковым материалом начинается в процессе развития речевых навыков и умений уже на первом этапе обучения иностранному языку.

На основе отработки основных и сопутствующих операций предложенный подход к выделению дидактических единиц обучения позволил нам выделить 17

групп единиц обучения, которые по своим речевым функциям способствуют оформлению цепочки логически связанных речевых образцов на уровнях высказывания больше, чем одно предложение и диалогического единства. Но для того, чтобы учащиеся правильно оперировали единицей обучения, необходимо установить последовательность их изучения.

В нашем понимании в качестве дидактической единицы обучения, в частности обучения иностранному языку, можно принять относительно неделимую составную часть системы обучения – «клеточку» системы обучения, которая проявляется в процессе усвоения материала.

При проведении сопоставительного анализа [РО] выяснилось, что некоторые [РО] представляют общие трудности, а их усвоение может происходить при выполнении одинакового состава упражнений. Это означает, что единица обучения может состоять из ряда речевых образцов объединенных по общности совершения операций и с учетом одинаковых языковых трудностей. Такая единица обучения может повлечь за собой экономию учебного времени по сравнению с тем, что предлагают ныне действующие учебники, в которых не учитывается ни особенности родного языка, ни коммуникативная значимость изучаемых речевых образцов, ни их речевая потребность.

Технология усвоения единиц обучения должна иметь коммуникативную направленность, поскольку целью обучения иностранному языку является овладение языковой коммуникацией.

Учитывая данное положение, можно согласиться с П.Н Сацкой. [158,с. 54] в том что основными требованиями выделения единиц обучения являются следующие:

а) методические, связанные с процессом обучения, т.к. без продуманной техники обучения добиться положительных результатов нельзя;

б) психологические, связанные со спецификой усвоения данного языкового материала;

в) лингвистические, связанные с системным анализом с целью выяснения особенностей языковых явлений.

Данные требования позволили П.Н. Сацкой представить, на наш взгляд, совершенно правильное определение единицы обучения. Так, под единицей обучения понимаются речевые образцы, объединенные наличием одинаковых языковых трудностей, которыми учащиеся должны овладеть в процессе выполнения одинакового набора упражнений, при определенной последовательности с учетом принципа речевой необходимости, что не противоречит нашему пониманию.

При сопоставительном анализе всех групп моделей было отмечено, что преодоление трудностей и отработка операций может носить как первичный, так и повторный характер, потому что при последовательном усвоении учащимися речевых образцов они будут встречаться как с уже преодоленными ими трудностями, так и вновь появляющимися. Учитывая психологический аспект филологического опыта, приобретенного ими в школе с тремя языками обучения можно сделать вывод, что повторный характер обрабатываемых моделей возникает не только при условии их вторичного появления в изучаемом речевом образце, но и в случае наличия аналогичного состава операций в русских и таджикских речевых образцах. С учетом характера отработки операций, мы выделяем основные, которые обрабатываются впервые и корректируемая отработка которых происходит на основе приобретенного филологического опыта, обеспечивающего перенос навыков. П.Н Сацкая в своем исследовании указывает: «чтобы вывести единицу обучения, необходимо еще определить качественный и количественный составы операций, как основных, так и сопутствующих». [158,с.54].

Под количественным составом операций надо понимать число основных и сопутствующих операций, а под качественным составом операций подразумевать состав основных и корректируемых операций.

Проведенный операционный анализ позволил нам установить, что сопутствующая операция может совершаться на том же качественном наборе упражнений, которые предполагаются для отработки основной операции, но в

меньшем количественном составе. Это связано с тем, что сопутствующая операция имеет повторный характер.

Такой подход к определению и отработке операций позволит нам более эффективно организовать управление учебной деятельностью.

Полученные речевые образцы на основе операционного анализа со стороны его качественного и количественного состава позволяют нам обобщить и представить результаты анализа.

1. Так было выявлено, что РО СПГМ включают в себя все отрабатываемые учащимися операции при усвоении речевых образцов ПГМ, но при отсутствии члена S , что уменьшает число операций и тем самым способствует объединению РО с ПГМ и СПГМ, что подтверждает необходимость их одновременного усвоения.

При объединении речевых образцов ПГМ и СПГМ, которые обладают информативно-воздейственной функцией и одинаковым составом операций, получаем единицу обучения, состоящую из коммуникативной цепи логически связанных речевых образцов, что, в свою очередь, способствует оформлению высказывания на уровень больше, чем одно предложение и диалогическое единство.

Такой подход к выделению единиц обучения дал нам возможность развивать устную речь учащихся параллельно в монологической и в диалогической формах.

Учитывая это, было решено провести операционный анализ на основе объединения речевых образцов ПГМ и СПГМ.

Так как проанализированные нами речевые образцы имеют информативно-речевую функцию, то на их основе можно оформить коммуникативную цепочку логически-связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение.

2. Речевые образцы ССПГМ в своей основе содержат одну основную операцию правильного выбора места вспомогательного глагола, остальные операции являются сопутствующими и не вызывают новых трудностей при их усвоении.

Поскольку речевые образцы данной группы моделей выражают намерение что-то сделать, то отработка одинакового состава операций позволяет объединить все речевые образцы ССПГМ в одну единицу обучения, которая может способствовать оформлению коммуникативной цепочки логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение.

3. Речевые образцы СМПГМ, как и речевые образцы ССПГМ, имеют одну основную, повторяющуюся операцию: правильный выбор места вспомогательного глагола **vouloir** – хотеть и **pouvoir** - мочь, а остальные имеют характер сопутствующих.

Общая речевая функция образцов, выражающих состояние, возможность что-либо сделать, позволяет составить коммуникативную цепочку логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение, исходя из учета определения единицы обучения, операционного анализа речевых образцов и их речевых функций, условий объединения РО по группам моделей, в результате чего можно провести выделение единиц обучения.

1.2. Значение и пути выделения грамматической единицы обучения

. Из анализа ряда дидактико-методических работ, посвященных определению единицы обучения, в частности в обучении языкам, вытекает, что у многих исследователей ближнего и дальнего зарубежья на этот счет существуют разные точки зрения. Так, И.В Рахманов [153], В.И Пасечник [146] и другие в качестве основной единицы обучения выдвигают «Предложение, в основе которого лежит определенная модель». М.Н Вятютнев [53], А.П Старков [165] в качестве основной единицы обучения выдвигают «структуру». В.Д Аракин [18, с.3] , С.Б Аблам [2], И.Ф Комков [121], в качестве основной единицы обучения предлагают «речевой образец – типовую фразу», Н.Д

Зарубина [95] и другие в качестве основной единицы обучения выдвигают «монологическое единство».

Выдвижение предложения в качестве единицы обучения И.В Иванова обосновывает тем, что:

а) в предложении выражается мысль, она является коммуникативно-завершенной;

б) предложение имеет свой эквивалент в иностранном языке;

в) предложение является основой синтаксиса [100, с.10].

С помощью подстановочных таблиц можно построить множество предложений по образцу. Этому мнению придерживаются Аракин В.Д. [18], Вишневский Е.И. [48], Гохлернер М.М. [73] и другие. Так, Гохлернер М.М. пишет: «Предложение характеризуется грамматической оформленностью, что при соответствующем сопоставлении с иноязычным грамматическим оформлением предложения способствует выявлению языковых трудностей [73, с.22-26]

При обучении грамматическому оформлению иноязычного высказывания единица обучения меньше предложения нецелесообразна, так как в ней не отражается полная грамматическая оформленность и отсутствует относительно законченная мысль. П.Н Сацкая подчеркивают важную мысль, отмечая, что «чем раньше учащиеся начнут высказываться на уровень больше, чем одно предложение, тем быстрее у них будет развиваться речь». [158, с.22-29].

Исходя из выше приведенного определения единицы обучения, нельзя согласиться с высказываниями Н.И Серковой [159, с.25] и А.П. Запороженко [94, с.26], которые в качестве основной единицы обучения, выдвигают монологические или диалогические единства или комплекс сферхфразовых единств, содержащих в себе целый комплекс языковых трудностей. Такая единица обучения, в силу наличия комплекса языковых трудностей, не может быть использована на начальном этапе обучения.

Учитывая вышеуказанные положения, считаем, что для наиболее приемлемой нужно считать единицу обучения оформленную в виде предложения, с учетом количества языковых трудностей и последовательности их появления, а также с учетом принципа сочетания смыслового содержания и языковых средств, необходимых для адекватного его выражения.

А.А. Миролюбов, анализируя подходы к выделению единицы обучения, обратил внимание методистов на то, что они, пытаясь использовать в той или иной мере данные структурной лингвистики, подменяли свою задачу выделения единицы обучения как средства методической организации языкового материала, пытались решать лингвистические задачи, применяя категории методики Х.Р. Алиева. [142, с.26], которая была первой в попытке разграничить эти две задачи применительно к выделению единиц обучения.

П.Н. Сацкая в свою очередь считает что, лингвистическое понятие «речевая единица не может стать без предварительной методической интерпретации единицей обучения, так как выделение последней зависит от степени сложности и характера трудностей, которые возникают у учащихся». [158, с.92, 94], Мы придерживаемся точки зрения В. в вопросе необходимости выделения языковых трудностей, которые возникающих у учащихся -таджиков, для их трудностей искоренения мы придерживаемся следующей точки зрения необходимо составить набор упражнений с учетом особенностей родного языка, условий и специфики обучения французскому языку в таджико-язычной школе. Кроме того необходимо уточнить и откорректировать некоторые положения применительно к условиям нашей школы как трехязычной. В области психолингвистики исследователи сходятся в том, что процесс овладения иностранным языком не означает выработку нового механизма речи. По этому поводу А.А. Леонтьев пишет, что «процесс овладения иностранным языком представляет собой коррекцию существующего речевого механизма. Мы также считаем, что дети 11-12 летнего возраста уже сознательно владеют определенными механизмами речи, которые управляют порождением речевого высказывания на родном языке». [131, с. 55].

К.П. Пригорская подчеркивает что с психологической точки зрения, «переход с одного языка на другой есть смена правил перехода от программы к реализации» [148,с.25], П.Н. Сацкая, соглашаясь с К.П Пригорская, добавляет, что “ человек не может сразу заговорить на новом языке, вначале ему необходимо усвоить тот минимум единиц и правил произношения, которые способствовали бы формированию иноязычной речи».[158,с.45] Принимая во внимание мнения Пригорской К.П. и Сацкой П.Н, необходимо было определить такую единицу обучения, которая обладает не только лингвистической, но и дидактико-методической характеристикой.

Надо полагать, что выделение единицы обучения зависит от степени сложности и характера трудностей, возникающих у учащихся и от их устранения, которые преодолеваются на основе выполнения определенных упражнений. Р.Ю.Барсук отмечает: «Нам представляется, что наиболее приемлемым для дидактико-методической организации языкового материала является отработка сходных операций на основе учета психологических и лингвистических трудностей усвоения, выполнения определенных операций. Так как под речевой операцией надо понимать «способ выполнения речевого действия», одно и то же действие может осуществляться разными операциями» [28,с.43]. Операции оформления могут быть как количественными, так и качественными, различия операций ярко проявляются в последовательности их осуществления. Представляется, что сложность употребления той или иной единицы языка в речевой деятельности зависит от характера и количества операций. Основные пути формирования речевого механизма располагаются в определенной последовательности по мере возрастания психологических трудностей, считает И.А. Зимняя [98, с. 369].

Далее И.А. Зимняя продолжает: «При выработке речевого механизма основной единицей и целью является предложение». Автор обращает внимание методистов на то, что отработка целого обязательно предшествует отработке его элементов, что дает возможность ученику сосредоточиться на одном отрабатываемом языковом элементе, при этом следует учитывать также и тот

факт, что трудности усвоения зависят не только от аспектных особенностей языка, но и от имеющегося у учащихся языкового опыта. Так в наших средних школах учащиеся начинают изучать русский язык с второго класса, к пятому классу у них появляется некоторый практический двуязычный филологический опыт пользования русским языком. Учащиеся могут самостоятельно или при помощи учителя выявить сходства и различия изучаемых языков, используя при этом сопоставление для быстрого усвоения нового языка. Так как в образовательных учреждениях нашей республики обучение иностранному языку проходит в условиях трёхязычия, задача обучения сводится к тому, что все грамматические операции, формирующиеся на материале родного языка, должны переноситься на язык-посредник [русский язык], а потом на изучаемый третий язык. Совершенно прав В.А.Артемов, когда утверждает, что «человек при выполнении вновь изучаемых действий опирается на свой прежний филологический опыт, полученный при сознательном изучении предыдущего языка».[20, с.27]. Навыки и умения, полученные учащимися при изучении русского языка, могут стать необходимым промежуточным этапом становления механизма речевого действия на иностранном языке. Поэтому в некоторой степени этот промежуточный этап снимает трудности в обучении третьему языку: это подтверждается тем, что на начальном этапе обучения у учащихся в определенной степени уже выработано умение переключаться с одной системы языка на другую то есть это сформированное умение за весь последующий период при одновременном обучении русскому и иностранному языку постепенно совершенствуется и развивается. Следует отметить, что проблеме переноса уделяли большое внимание многие учёные. Так И.А. Зимняя говоря об использовании языкового опыта, связанного с проблемой переноса отмечал, что сущность переноса при изучении иноязычной речи состоит в действиях по аналогии». [97, с.260]. По мнению Я.А. Каменского, «Аналогия проявляется в двух направлениях: а) между изучаемыми системами; б) внутри самой изучаемой системы» [104, с.41],

подтверждает положение о переносе речевых навыков с одного изучаемого языка на другой и внутри самого языка. «Перенос в психологии, по мнению И.А. Зимняя рассматривается как активный процесс, связанный с развитием творческого мышления обучающихся. Чем шире самостоятельный перенос языкового материала на новую ситуацию, тем выше уровень обобщенности» [97, с.26-34]. В основе переноса лежат структурные и функциональные механизмы языковой коммуникации. Родная речь учащихся обеспечивает устойчивость вырабатываемых временных связей в то время, когда второй язык еще не сложился в систему, а лишь только формируется.

Вот почему перенос, в основном и главным образом осуществляется на материале родного языка, но если то или иное языковое явление отсутствует в родном, а имеется в иностранном и русском языках, то перенос вполне допустим с использованием русского языка. Например, при изучении учащимися-таджиками: а) категории рода местоимений; б) множественного числа существительного в сочетании с числительными; в) порядка слов в повествовательном предложении и т.д.

Затрагивая вопрос о возможности опоры на русский язык, считаем, что опоры на русский язык целесообразны при условии наличия у учащихся, помимо знания грамматического материала русского языка, также и прочных умений пользоваться этим материалом.

По мере накопления филологического опыта, у учащихся развивается умение анализировать и сопоставлять языковые явления, группировать и обобщать их, находить в них главные факторы прочного усвоения.

В средних школах при изучении трех языков уровень владения языками постоянно изменяется, и это способствует росту объема ассоциативных опор при обучении трём языкам, иноязычную речь относят к перспективному плану. В учебном процессе перспективный уровень речи формируется с учетом уже сформированных у учащихся речевых умений и навыков, составляющих уровень актуальной речи учащихся. Наличие двуязычного опыта учащихся

национальной школы в средних школах рассматривается как принцип учета взаимодействия трех языковых систем.

В.А. Артемов отмечает, что «Взаимодействие изучаемых языков не только способствует успешному развитию учебного процесса, но и тормозит его. Это объясняется тем, что в живой речи психологический перенос проявляется в двух направлениях: в транспозиции и в интерференции» [19, с.32].

Транспозиция означает, что ряд навыков и умений оперирования в родном языке может удовлетворительно функционировать при овладении иностранной речью и проявляться в ассоциативных опорах.

Интерференция же родного языка создает значительную часть трудностей, под влиянием чего учащиеся допускают большое количество ошибок в устной речи. При этом отметим, что успешный перенос навыков осуществляется при условии, если ученик осознает механизм этого переноса.

Поэтому задача состоит в организации таких действий по усвоению конкретного материала, которые обеспечивали бы осознанное формирование на отдельных конкретных компонентах механизма переноса, поэтапное становление механизма переноса как целого интегрированного единства и сделать этот перенос управляемым.

В результате проведенного анализа научно- методической, педагогической, психологической и филологической литературы по проблеме выделения единицы обучения, нами был получен фактический материал в объеме достаточным для того, чтобы организовать более успешное управление учебной деятельностью в таджикоязычных школах и выделить грамматические единицы обучения французскому языку.

Придерживаясь точку зрения П.Н Сацкой, которая определяет основные факторы развития устной речи учащиеся в условиях полиязычие ,и соглашаемся с выводами, к которым она пришла, что заключается в необходимости:

1] проведения двуязычного сопоставления;

2] дифференциации результатов анализа данного сопоставления по:

а] характеру совершаемых операций в речевом действии;

б] выявлению языковых трудностей;

в] наличие опор;

2] на основании общности выполнения операции выявленных трудностей и опор выделить единицы обучения;

3] установить последовательность изучения единиц обучения;

4] подобрать состав упражнений для усвоения единиц обучения

Направленных на преодоление выявленных языковых трудностей, а также на формирование речевых навыков и умений.

1.3. Сопоставительный анализ грамматического материала на морфологическом и синтаксическом уровнях

Сопоставительный анализ проводится нами с целью выяснения черт сходства и расхождения в функционировании и эквивалентных моделях в трёх сопоставительных языках: французском, русском и таджикском.

По рассматриваемой проблеме существует ряд исследований: Х.Р. Алиева , Г.А. Беляковой , М.С. Гребенковой, Н.П. Ким, К.П. Пригорской, П.Н. Сацкой и других, основными положениями и выводами которых мы воспользовались в своей диссертации, так как они послужили теоретической базой для решения следующих вопросов:

а] группировка в укрепленные единицы модели, обладающие одинаковыми особенностями в трех сопоставляемых языках;

б] определение содержания учебной информации, необходимой для овладения каждой языковой единицей;

в] установление градации единиц обучения по трудностям;

г] определение последовательности обучения таким единицам.

Для того, чтобы получить данные о единице обучения, необходимо провести такой анализ, который прогнозировал бы трудности, вызываемые спецификой изучаемого языка по сравнению с родным для учащихся языком. К такому подходу относится системный анализ, которого мы будем придерживаться в своем исследовании.

Системный анализ позволяет определить возможность или невозможность переноса приобретенных обучающимся речевых умений и навыков таджикского языка на французский язык и тем самым выделить единицы обучения. В отношении практического обучения иностранному языку Г.А. Белякова и П.Н. Сацкая, отмечают, что грамматический материал должен подаваться таким образом, чтобы синтаксические явления изучались в комплексе с морфологическими. Оба исследователя получили положительные выводы, поэтому сопоставительный анализ моделей и речевых образцов французского языка будет проводиться как на синтаксическом, так и на морфологическом уровнях в сочетании с лексическим.

Основным объектом усвоения грамматической структуры французского языка является несовпадение структур двух языковых систем [фр - тадж.].

Для французского предложения, по сравнению с русским и таджикским предложениями, характерны такие критические точки, которые являются его структурными признаками. Это:

- а) ярко выраженная двухсоставность;
- б) обязательная глагольность;
- в) фиксируемое место сказуемого.

Для таджикского языка отличительной чертой является обязательная глагольность.

Глагол в таджикском языке может заменяться глагольными и другими энклитическими связками. Например,

Je suis un élève.

Ман хонанда-ам.

Я ученик.

Поэтому основным объектом усвоения в учебном процессе должно стать овладение функционально структурными отношениями в предложениях.

Одна из сторон структурных отношений, пишет А.С. Сабиров, «это расположение членов предложения по отношению друг к другу» [163, с. 23],

При анализе синтаксических особенностей сопоставляемых языков надо исходить из отношений между подлежащим и сказуемым, т.е. из порядка слов в предложении.

Во французском как в русском и других языках главные члены предложения имеют фиксированное место: подлежащее находится в препозиции к сказуемому.

В таджикском языке, в отличие от русского и французского сказуемое обычно располагается в конце предложения и только в нераспространенном предложении оно стоит после подлежащего:

Ma soeur travaille.

Моя сестра работает.

Хохари ман кор мекунад.

Сказуемое среди других членов предложения занимает одно из важнейших мест по своей синтаксической функции.

Во всех трех языках типы сказуемого в общих чертах совпадают, обстоятельство и дополнение, в отличие от французского и русского языков, в таджикском располагаются после подлежащего.

Je vois un livre sur la table.

Я вижу книгу на столе.

Ман дар болои миз китобро мебинам.

В таджикском языке определение осуществляет связь с определяемым словом посредством изафетной конструкции – «и» талаба-и хуб – хороший ученик – **un bon élève**.

Особого внимания при сопоставлении на морфологическом уровне частей речи требуют предлоги. Во всех сопоставляемых языках предлоги выполняют особо важную функцию - они часто являются единственными выразителями отношений между словами в предложениях. Но объем подсистемных первичных предлогов в таджикском языке значительно меньше, чем во французском. Каждому из первичных предлогов таджикского языка во французском языке соответствуют, с точки зрения выражения сходных грамматических отношений, два-три предлога, а иногда и более, что вызывает интерференцию в их употреблении не только со стороны таджикского языка, но и сопоставление значений французских предложных словосочетаний с их соответствиями в таджикском и русском языках. Приведем ниже трехязычное сопоставление предлогов в таблице и укажем на возможность появления ошибок в их употреблении.

| Французский язык | Таджикский язык | Русский язык |
|------------------|------------------|---------------|
| a l'école | ба мактаб | в школу |
| au magasin | ба мағоза | в магазин |
| sur la table | дар болои миз | на столе |
| sous la table | дар таги миз | под столом |
| dans la chambre | дар хучра | в комнате |
| a la maison | дар хона | дома |
| Dimanche | дар рӯзи якшанбе | в воскресенье |

При употреблении французских предлогов **sur**, **sous**, **dans**, которые передаются таджикским предлогом «дар», а в русском языке - «в» они по своей функциональности однозначны, они могут вызывать интерферирующее влияние при употреблении французских предлогов **sur**, **sous**, **dans**.

Опыт работы показывает, что учащиеся не распознают функциональное значение предлогов **sur**, **sous**, **dans**, значения которых они передают одним предлогом «а». Это происходит потому, что однозначность таджикского

предлога “дар” и русского “в” оказывает двойное интерферирующее влияние, что вызывает трудности при усвоении языкового материала.

В таджикском языке, как и в русском, нет артикля как грамматической категории, определяющей существительное, но существуют показатели определенности, которые соответственно примерно передают смысловое значение артиклей.

Категория неопределенности во французском языке, как известно, выражается неопределенным артиклем «un» в единственном числе, что соответствует числительному «un», а в таджикском языке частицей «е» и числительным «як» **il a un livre** – Вай як китоб дорад – У него одна книга – **il lit un livre** – Вай китобе мехонад. Он читает книгу.

Необычная для учащихся -таджиков форма выражения и позиция артикля вызывает значительные трудности в его употреблении. Особые языковые трудности вызывает то явление, что суффикс “е” выполняет двойную функцию в таджикском языке: функцию неопределенности и указательности, также выражается суффиксом «е», **китобе, des livres**. Категория определенности во французском языке выражается артиклем «la» для женского рода «le», для мужского рода и «les» для обоих родов, а в таджикском послелогом «ро», который может передавать также значение французского неопределенного артикля, **un livre – китобе-китоберо**.

Здесь мы встречаемся с так называемыми сложными параллелями, т.е. с такими коррелятами, которые не совпадают ни по объему своего категориального значения, ни по широте употребления, в связи с чем оформление определенности существительного наблюдается в гораздо меньшей степени, чем во французском языке.

Поэтому следует более четко установить употребление французских артиклей, то есть сходство и расхождение между французским, родным и русским языками, надо брать во внимание особенности функционирования каждого

грамматического явления этих языков на операционном уровне. Это значит, что необходимо:

1] определить круг всех операций, которыми должны овладеть учащиеся, обеспечивать их умение употреблять данные речевые образцы;

2] выяснить сходство и различие в выполнении операций, совершаемых при употреблении речевых образцов в разных языках;

3] учесть характер взаимодействия речевых образцов на различных уровнях и их сочетаемость.

Выявление характера взаимодействия речевых образцов на различных уровнях двух изучаемых языков, определение операций с языковым материалом, а вместе с тем и выделение единицы обучения невозможно без сопоставительного анализа соответствующих образцов.

Анализ существующей программы обучения французскому языку разработанный при кафедре французского языка и методике его преподавания факультета романо-германских языков при содействии Института педагогических наук г. Душанбе для таджикоязычной школы, и речевые образцы, представленные в проекте этой школы могут обеспечить нужды таджикской школы .

Для сопоставительного анализа в этот список включаются 54 речевых образца, которые строятся на 27 языковых моделях с развертыванием членов предложения – дополнения и обстоятельства.

Языковые модели зашифруем следующими условными символами:

| | |
|---|-------------------------|
| S – подлежащее | at – определение |
| P – сказуемое | adj – прилагательное |
| O ₁ – прямое дополнение | n – существительное |
| O ₂ – косвенное дополнение | v – глагол |
| O ₃ – предложное дополнение | inf – инфинитив |
| A [...] обс образа действия, места, времени | mod – модальный глагол. |

1. *P – Lève toi! – Встань! – Бихез!*
2. *P + O – Prend le crayon! – Возьми карандаш! – Ин аламро гир!*
3. *P + O A + At Prend le crayon rouge !– Возьми красный карандаш! - Ралами сурхро бигир!*
4. *P + O₃ – Va chez Michel! – Иди к Мишелю! – Ба назди Мишел бирав!*
5. *P + At + O₃ - Va chez mon frère!– Иди к моему брату – Ба назди бародарам бирав.*
6. *P + O₂ – O₁ - Donne moi le stylo! – Дай мне ручку! – Ба ман ручкаро бидеҳ!*
7. *P + O₂ + At + O₁ - Donne moi ton stylo! – Дай мне твою ручку! – Ба ман ручкаатро деҳ!*
8. *P + A [m, t, p] Écrit Bien! – Пиши красиво! – Хуш хат навис!*
Lève toi à 7 heures! Встань в 7 часов!Дар соати 7 аз хобат бархез!
Va à l' L'école !Иди в школу !Ба мактаб бирав!
9. *P + A[P] Va vers le tableau! – Иди к доске! – Ба назди тахтаи синф бирав!*
10. *S + P Il travaille bien– Он работает. Ў кор мекунад.*
11. *S + P [m, t] Il travaille dans le jardin Он работает в саду. Ў дар боғ кор мекунад.*
12. *S + P + At + A Я работаю в маленьком саду Ман дар боғи хурде кор мекунам.*
13. *S + P + O Il voit un garçon Он видит мальчика. Ў бачаро мебинад.*
14. *S + P + At + O Il voit un petit garçon . Il voit deux garçons.*
Он видит маленького мальчика. Он видит 2 мальчиков
Вай бачаи хурдро мебинад. Вай 2 бачаро мебинад.
15. *S+P+At+O+A [p, t] Je vois un chat noir à la maison. Я вижу черную кошку дома Ман дар хона гурбаи сиёхро мебинам.*
16. *S + P + O₃ Il travaille avec Lola. Он работает с Лолой. Ў бо Лола кор мекунад.*
17. *S + P + O₃ + A [p, t] Ali travaille avec elle à l'école .*
Али работает с ней в школе. Али бо ў дар кор мекунад.
18. *S + P + O₂ + O₁ J'écris à Soro des lettres. Я пишу письмо Соро.*

Ман ба Соро мактуб менависам.

19. *S + P + O₂ + O₁ + A [p, t] J'écris une lettre à Paris*

Je leur écris des lettres chaque semaine. Я пишу письмо в Па

Я каждую неделю пишу им письма. Ман ба Париж мактуб менависам.

Ман ба онҳо ҳар ҳафта мактуб менависам.

20. *S + P [cop+n]. C'est un élève. Это ученик. Ин талаба аст.*

21. *S + P [v + inf]. J'aime lire. Я люблю читать. Ман хонданро дӯст медорам.*

22. *S + P [v+inf]+A+O. J'aime lire des livres français Я люблю читать на французском языке книги. Ман хондани китобҳои забони фаронсавиро дӯст медорам.*

23. *S+P [v+inf]+O+A. J'aime lire des livres chaque jour. Я люблю читать книги каждый день. Ман мутолиаи ҳамарӯзаи китобҳоро дӯст медорам.*

24. *S+P [mod+inf]. Je peux courir. Я могу бегать. Ман давида метавонам.*

25. *S+P [mod+inf]+At. Je peux courir chaque matin. Я могу бегать каждое утро. Ман ҳар пагоҳ субҳидам давида метавонам.*

26. *S+P [mod+inf]+A [t, p]. Je peux courir chaque matin jusqu'au jardin.*

Я могу бегать каждое утро до сада. Ман ҳар саҳар то боғ давида метавонам.

Речевые образцы в вопросительной форме.

Où est mon livre? Где моя книга? Китоби ман дар кучост?

Est-ce qu'il va à l' L'école ? Разве он идет в школу ? Оё ӯ ба мактаб меравад

Quand-tu vas à l' L'école ? Когда ты пойдешь в школу ? Ту кай ба мактаб меравӣ ?

Речевые образцы в отрицательной форме.

Ce n'est pas mon stylo Il ne peut pas aller à l' L'école. Je ne peux pas courir.

Это не моя ручка. Ин ручкаи ман нест.

Он не может идти в школу. Вай ба мактаб рафта наметавонад.

Я не могу бегать. Ман давидан наметавонам.

Так как РО имеет типовые структурно-семантические признаки, которые позволяют служить как бы образцом для образования множества других фраз по аналогии, то сопоставление речевых образцов должно проводиться параллельно с соответствующими им моделями. На этом основании рассмотрим

нижеперечисленные французские РО с их соответствиями в русском и таджикском языках.

I Модель S + P.

Il travaille S + P. Он работает S + P. Ӯ кор мекунад. S + P

На морфологическом и лексическом уровнях перед учащимися стоят следующие языковые трудности: трудности, связанные с дифференцированным по родам употреблением личного местоимения в 3-ем лице единственного числа, языковая трудность обуславливается отсутствием рода местоимения в таджикском языке [франц. **il, elle** соответствуют русскому “он”, “она” и одному таджикскому местоимению «вай» или его синонимом «он», «Ӯ»].

Для того чтобы обучающиеся овладели речевыми образцами данной модели, они должны научиться совершать операцию выбора личного местоимения, провести дифференцировку в местоимениях **il, elle – он, она**.

Ассоциативные опоры, которые учащиеся находят в русском языке, где местоимения также дифференцируются по родам, способствуют переносу сформировавшегося в данном языке навыка производить операцию выбора рода местоимения 3-его лица единственного числа во французском языке.

На синтаксическом уровне РО, построенный по данной модели, не представляет для учащихся особых трудностей, так как позиция главных членов по отношению друг к другу в целом одинакова в сопоставляемых языках.

II Модель S + P + O. *Elle prend un stylo. S + P + O*

Она берет ручку. S + P + O. Вай ручкаро мегирад. S + O + P

При употреблении данной модели возникают затруднения на синтаксическом уровне:

- 1] в расположении сказуемого – его размещении после подлежащего;
- 2] в определении места дополнения.

Ассоциативные опоры учащиеся могут находить, в частности, в русском языке, который они с второго класса изучают как язык межнационального общения.

На морфологическом уровне с указанными в первой модели языковыми трудностями у учащихся возникает новая трудность – употреблении артикля.

При выборе места для французского дополнения, учащиеся находят различие в позиции дополнения в таджикском языке, и сходство в русском. Сходство в русском языке помогает ученикам перенести сформировавшийся в русском языке навык операции выбора места для сказуемого и данных компонентов во французском РО.

III Модель S + P + O₃

Il [elle] travaille avec elle S + P + O₃

Он работает с ней. S + P + O₃. Вай бо ъ кор мекунад S + O₃ + P

При употреблении данного французского речевого образца данной модели на грамматическом уровне возникает трудность в употреблении сочетания личного местоимения в объектном падеже с предлогом и таджикского, в котором отсутствует категория склонения личных местоимений в объектном падеже. На синтаксическом уровне появляется новая, наряду с указанными во второй модели языковыми трудность – усвоение позиции предложного дополнения, которое помещается после сказуемого. Для усвоения позиции предложного дополнения нужно провести операцию выбора места для данного компонента.

Учащиеся находят ассоциативные опоры в расположении личного местоимения с предлогом во французском и русском языках. Выявленные данные ассоциативной опоры в русском языке способствуют дидактическому переносу сформировавшихся в русском языке навыков сочетания предлога с личным местоимением в объектном падеже и отработке операции выбора места для предложного дополнения при употреблении данных компонентов во французском речевом образце.

IV Модель S + P + At + O

Je voie un petit garçon $S + P + At + O$

Я вижу маленького мальчика. $S + P + At + O$

Ман писари хурдеро мебинам. $S + O + At + P$

Je voie deux garçons $S + P + At [num] + O$

Я вижу двух мальчиков. $S + P + A [num] + O$

Ман 2 бачаро мебинам. $S + At [num] + O + P$

При изучении данной модели на морфологическом уровне, перед школьниками возникает новая трудность – оформление сочетания числительного с существительным.

В данном сочетании учащиеся находят ассоциативную опору в русском языке. В таджикском языке в таких случаях существительное не оформляется с помощью суффикса.

При изучении данного французского речевого образца на синтаксическом уровне появляется новая языковая трудность – расположение членов предложения относительно дополнения. Ассоциативные опоры учащиеся находят как на морфологическом, так и на синтаксическом уровне.

Количество позиционных трудностей уменьшается в речевом образце, в котором определение выражено числительным, так как здесь определение помещается перед дополнением, как во французском, так и в таджикском языках. При изучении данного французского образца на операционном уровне учащиеся выбирают место для определения, которое в таджикском речевом образце обычно стоит после дополнения.

В данном случае ассоциативные опоры отмечаются в русском языке. При изучении оформления словосочетания числительного с существительным, мы выявляем сходство только во французском и русском речевых образцах и определяем различие в таджикском речевом образце.

При совершении операции выбора мест для определения и дополнения ассоциативные опоры, которые выявляют учащиеся в случае выражения дополнения существительным во множественном числе в русском языке,

помогают ученикам перенести сформировавшийся в русском языке навык отработки операции выбора места для определения и дополнения во французском речевом образце.

V Модель $S + P + O + A [p, t]$

Je voie le chat noir à la maison $S + P + O + A [p]$

Я вижу черную кошку дома. $S + P + O + A [p]$

Ман дар хона гурбаи сиёҳро мебинам $S + A [p] + O + P$

На морфологическом уровне в данной модели новые языковые трудности усвоения перед учащимися не возникают.

На лексическом уровне возникает следующая языковая трудность в употреблении предлогов, оформляющих адвербиальные словосочетания. Ассоциативные опоры учащиеся находят в русском языке.

На синтаксическом уровне при изучении данной модели появляется новая трудность – позиция обстоятельства, которое расположено в постпозиции по отношению к сказуемому и дополнению.

Учащиеся, если они сопоставляют эти речевые образцы на операционном уровне при выборе места для обстоятельства, находят сходство обстоятельства во французском и русском образцах и его позиции в таджикском образце данной модели.

VI Модель $S + P + At + A [p, t]$

Je travaille dans un petit jardin- $S + P + At + A$

Я работаю в маленьком саду- $S + P + At + A$

Ман дар боғи хурд кор мекунам- $S + A + At + P$

Кроме представленных языковых трудностей в I, II, III моделях, новые языковые трудности на синтаксическом уровне не возникают. Здесь французские и русские речевые образцы идентичны по своей структуре.

VII Модель $S + P + O_2 + O_1$. *Je leur écris des lettres.* $S + O_2 + P + O$. *Я им пишу письмо.* $S + O_2 + P + O_1$ *Ман ба онҳо мактуб менависам.* $S + O_2 + O_1 + P$

При усвоении данной модели на лексическом уровне возникает трудность употребления личного местоимения в объектном падеже без предшествующего ему предлога. Опыт работы показывает, что учащиеся по аналогии с таджикским языком часто вставляют предлог “а” перед членом O_2 и кроме того добавляют к s букву [e], в связи с чем речевой образец оформляется неправильно- **je leur écris des lettres.**

На морфологическом и синтаксическом уровнях новые языковые трудности в данной ситуации не возникают.

Соответственно расположению членов O_2 , O_1 , ассоциативные опоры учащиеся находят в русском языке.

VIII Модель S + P [cop + n] . *Je suis un élève .S + P [cop + n] Я ученик. S + P [n].* Ман талаба ҳастам . S + P [n + cop]

Построенный по данной модели французский речевой образец имеет одинаковый синтаксический состав в трех сопоставляемых языках.

В данном речевом образце есть некоторое сходство и различие в совершении операций. Сходство проявляется в том, что место для подлежащего в сопоставляемых языках одинаково. Различие в том, что в таджикском речевом образце после подлежащего ставится именная часть составного сказуемого, а затем глагольная часть, во французском языке- наоборот.

Языковая трудность усвоения данной модели заключается в употреблении именной части составного сказуемого, так как ассоциативной опоры в русском языке учащиеся не находят и это усугубляет трудности оперирования данным речевым образцом.

На морфологическом уровне затруднение заключается в изменении глагола **être** по лицам и числам.

Поэтому основными операциями являются: операция выбора места для именной части сказуемого и операция трансформации глагола-связки.

IX Модель S + P [v + inf] . *J'aime lire . S + P [v + inf]. Я люблю читать*

$S + P [v + inf]$. *Ман хонданро дӯст медорам* $S + O [inf] + P$

При изучении данной модели существуют некоторые сходства и различия в совершении операций. Сходство в совершении операции заключается в том, что местоположение подлежащего в трех сопоставляемых языках одинаково.

Различие в совершении операций проявляется в том, что в данной таджикской модели после подлежащего помещается инфинитив в функции прямого дополнения, а затем сказуемое, а во французском языке наоборот – вначале спрягаемый глагол-связка, а затем именная часть. При этом учащиеся должны совершить операцию выбора места для именной части сказуемого и операцию трансформации глагола-связки. Здесь ассоциативные опоры находятся в русском языке. На морфологическом уровне, кроме вышеуказанных трудностей, возникает новая языковая трудность: употребление предлога – “а” перед инфинитивом, а это явление не существует ни в русском, ни в таджикском языках.

X Модель $S + P [v + inf] + O + At$

J'aime lire des livres francais. $S + P [v + inf] + O + At$

Я люблю читать книги на французском языке. $S + P [v + inf] + At + O$

Рассматривая эти речевые образцы на синтаксическом уровне, можно отметить, что в таджикском речевом образце при инфинитиве имеется определение со значением объекта действия. В данном примере определение появилось впервые. Спрягаемый глагол остался на прежнем месте в конце предложения. При появлении определения спрягаемый глагол отодвинулся от инфинитива дальше, что ставит учащихся перед необходимостью преодоления новой трудности. В данной модели учащиеся находят ассоциативные опоры в русском языке. Если у учащихся сформировался навык набора сложного сказуемого, выбора мест для дополнения, то они могут перенести эти навыки во французский язык.

XI Модель S + P [v + inf] + O + A. *J'aime lire des livres chaque jour.* S
 + P [v + inf] + O + A. *Я люблю читать книги каждый день.* S + P [v + inf] + O +
 A. *Ман ҳар рӯз хондани китобҳоро дӯст медорам* S + A + O₁ + inf + n [At] + P

При усвоении учащимися французского речевого образца, соответствующего данной модели, учащиеся имеют ассоциативные опоры в русском языке при выполнении операций набора сложного сказуемого, выбора мест для дополнения и обстоятельства.

XII Модель S + P [v + inf] + O₁ + At + O₃

Je peux courir. [S + P [mod + v]. *Я могу бегать.* [S + P [mod + v]
Ман давида метавонам [S + P [mod + v]

При усвоении французского речевого образца данной модели на морфологическом уровне у учащихся возникают следующие трудности: различие в оформлении составного глагола, который в таджикском языке выражается спрягаемой формой глагола «тавонистан», в сочетании с основным глаголом, выступающим в форме причастно-деепричастной формы прошедшего времени. Форма образования составного глагола, спряжение глагола «тавонистан» вызывает у учащихся языковые трудности усвоения.

На синтаксическом уровне в русском речевом образце появляется тождественность в структуре с французским речевым образцом.

Ассоциативные опоры они находят в русском языке.

XIII Модель P + O

Prends le crayon. P + O. *Возьми карандаш.* P + O. *Қаламро бигир.* O + P

Анализируя данный речевой образец, приходим к выводу, что новые трудности ни на морфологическом, ни на лексическом, ни на синтаксическом уровнях не возникают.

XIV Модель P + O + adj

Prends ce crayon rouge ! P + O + adj –

Возьми этот красный карандаш! P + ADJ + O –

Ин галами сурхро бигир! O + adj + P

Рассматривая французский речевой образец данной модели, учащиеся сталкиваются со следующими трудностями:

а] связанную с позиционным отношением члена P, adj;

б] Учащиеся должны совершать операции по данным позиционным отношениям.

XV Модель P + O₁ + At

Prends le crayon rouge! P + O₁ + At. Возьми красный карандаш! P + At + O

Ралами сурхро бигир! O₁ + At + P.

XVI Модель P + O₃

Va chez Michel ! P + O₃ Иди к Мишелю! P + O₃ Ба назди Мишел бирав! O₃ + P

XVII Модель P + At + O₃

Va chez mon frère! P + At + O₃. Иди к моему брату! P + At + O₃.

Ба назди бародарам бирав! O₃ + A + P

IX Модель P + A [m]

Écris bien! P + A [m]. Пишите хорошо! P + A [m]. Хуш хат навис! A [m] + P.

X Модель P + A [p, t]

Va vers le tableau! P, A [p]. Иди к доске! P, A [p] Ба назди тахта бирав! A [p] + P

XI Модель P

Écris! P. Пиши! P. Навис! P

В результате анализа данных выше моделей пришли к выводу, что у учащихся не возникают новые трудности, так как все они носят повторный характер. В данных речевых образцах отрабатывается выбор места для сказуемого и факультативных членов. Различия местоположения сказуемого и факультативных членов встречаются во всех французских, русских и таджикских речевых образцах, кроме речевого образца XX модели.

Ассоциативные опоры учащиеся находят в русском языке, которые способствуют переносу сформировавшегося у учащихся в русском языке навыков.

Вопросительные формы речевых образцов в таджикском языке, в отличие от французского языка, образуются путем резкого изменения тона голоса в конце предложения.

По желанию говорящего, иногда в конце вопросительного предложения в таджикском языке прибавляется вопросительная частица – **ми**.

Специальные вопросы, относящиеся к подлежащему и начинающиеся с **qui** – **кто** – **ки**, **que** – **что** – **чи**, вызывают наименьшие трудности.

При употреблении данной вопросительной формы учащиеся не выполняют новых операций.

Речевой образец общего вопроса, образованный при помощи изменения позиции сказуемого, выраженного глаголом **être** в форме, который выносится на первое место и ставится перед подлежащим, представляет собой большую трудность, так как это явление, не свойственное для таджикского языка. При выполнении данного речевого образца учащиеся должны отработать операцию выбора мест для подлежащего и сказуемого.

Est-ce un stylo? Это ручка? Ин ручка аст?

На интонационном уровне учащиеся преодолевают трудность усвоения французской интонации при общих вопросах. В особую группу вопросов общего характера относятся вопросительные формы речевых образцов, образованных при помощи вспомогательных глаголов, так как в них сохраняется позиция сказуемого по отношению к подлежащему:

Peut + P + S...? Можно + Сказ. + Подлеж?

При образовании вопросительной формы наличие вспомогательных глаголов вносит новую трудность на синтаксическом уровне. Это определяется не только изменениями структуры данной языковой модели, но и возникающими новыми трудностями морфологического характера, когда от учащихся требуется не только заполнить формы вспомогательного глагола, но и произвести их выбор.

На интонационном уровне появляется трудность – усвоение восходящего тона.

При разработке данных речевых образцов учащиеся отрабатывают операции выбора вспомогательного глагола и выбора места для вспомогательного глагола.

Речевой образец в вопросительной форме

Est-ce un chat ou un chien?

Кроме указанных трудностей, появляются новые трудности усвоения: на лексическом уровне это запоминание союза [ou], на интонационном уровне – усвоение употребления восходящего и нисходящего тона.

Речевой образец в форме специального вопроса имеет свою трудность усвоения: на синтаксическом уровне – позиция вопросительного слова по отношению к «расщепленному» сказуемому. На морфологическом и лексическом уровнях новые трудности не появляются.

Qu'est-ce que tu peux lire? Что ты можешь читать? Ту чиро хонда метавонӣ?

На интонационном уровне появляется трудность овладения нисходящим тоном.

При усвоении этих речевых образцов учащиеся совершают операции выбора вспомогательного глагола, его трансформацию и выбора места для вспомогательного глагола.

1.4. Проверка прогнозируемых грамматических трудностей в практике обучения французскому языку в таджикской школе

Наблюдения над существующей задачей обучения французскому языку в таджикско-язычной школе велись в период с 2010 по 2017 год:

Для фактического выяснения состояния методической работы в употреблении предлагаемого нами моделей был проведён соответствующие срезы в октябре и ноябре 2016 года в средних школах № № 7, 61 г. Душанбе и в октябре и ноябре 2017 года в ср. шк. № № 5, 13, 35 Гиссарского р-на, и октябре и ноябре в 2018 в ср. шк. №23 Шахринауского р-на.

Цель срезов заключалась в проверке:

- а) правильности прогнозирования появления типичных ошибок;
- б) выяснении значения ассоциативных опор, которые способствуют положительному переносу языковых явлений. Для проверки был использован письменный перевод с таджикского и русского языков данного среза, определяя это тем, что, как отмечает А.А. Леонтьев «перевод рассматривается как переход от одного языкового кода к другому». [131, с. 78],

Родной язык играет первостепенную роль в оформлении мыслительно-речевой и психической деятельности индивида. Перевод способствует объективизации фактов речи, он помогает проверить степень устойчивости навыка правильного морфологического и синтаксического оформления иноязычного предложения.

Ко второму году у учащихся -таджиков продуктивность вербальной памяти на родном языке почти уравнивается с ее продуктивностью на русском языке. Речевые умения и навыки по русскому языку приобретают устойчивый характер, и это позволяет ученикам осуществлять речевые действия на основе переноса так как перевод играет важную роль в выявлении интерференции и транспозиции приобретенных речевых навыков и их использовании в речевой деятельности учащихся ,с целью проверки был использованмы перевод как с таджикского, так и с русского языков.

Для перевода мы отобрали предложения, которые содержат языковые явления, представляющие для учащихся наибольшие трудности и вызывающие ошибки, которые можно было бы считать типичными:

- а) оформление личных местоимений в 3-ем лице единственного числа;
- б) оформление множественного числа существительного в сочетании с числительным;
- в) выбор мест для членов Р, О, At, A [m, p, t].

Для перевода с таджикского и русского языков учащимся были предложены следующие речевые образцы:

S+P Вай кор мекунад. Он работает.

S+P+O Вай китобро мехонад. Она читает книгу.

S+P+A+O Вай китоби фаронсавиро мехонад. Он читает на французском языке книгу. S+P+At[n]+O Вай 4 дона китоб дорад. У нее есть четыре книги. У него есть четыре книги.

S+P+A[m] Вай хуб кор мекунад. Она работает хорошо. Он работает хорошо.

S+P+A[p] Ман дар зери миз ручкаро мебинам. Я вижу ручку под столом.

S+P+At+A[p] Вай дар ҳавлӣи калон бозӣ мекунад. Он играет в большом дворе.

S+P+At+O₃ Вай бо ӯ кор мекунад. Она работает с ней. Он работает с ней.

S+P+O₃+O₁ Вай ба ӯ мактуб менависад. Она пишет ей письмо. Он пишет ему письмо.

S+P+A[p]+A[t] Ман рӯзи шанбе ба боғ меравам. Я пойду в субботу в парк.

S+P+A[p] Ман ба мактаб меравам. Я пойду в школу
Ман аз мактаб меоям. Я прихожу из школы .

S+P+O₂+At+O Вай ба ӯ китобҳои фаронсавиро медиҳад.
Она даст ему на французском языке книги.

б) субъектно-сложно предикатные группы моделей [ССПМ]

S+P [v+inf] Вай навиштанро дӯст медорад. Он любит писать.

S+P [v+inf]+O Ман навиштани диктантро дӯст медорам.

S+P [v+inf]+At+O Я люблю писать диктант.

Я люблю писать диктант на французском языке.

Ман навиштани диктантро бо забони фаронсавӣ дӯст медорам.

S+P[v+inf]+O+O₃ Вай бо ӯ дарс тайёр карданро дӯст медорад.

Она любит делать уроки с ней.

Он любит делать уроки с ним.

S+P[v+inf]+O+At Вай бегоҳи дарс тайёр карданро дӯст медорад.

Она любит готовить уроки вечером. Он любит готовить уроки вечером.

в) субъектно-модально-предикатные группы моделей [СМПГМ]

S+P [mod+inf] Вай хонда метавонад. Она умеет читать. Он умеет читать.

S+P [mod+inf]+O Ман китобхоро хондан метавонам. Я могу читать книги.

S+P [mod+inf]+At+O Ман китобҳои фаронсавиро хонда метавонам.

Я могу читать французские книги.

S+P [mod+inf]+A[m] Он может хорошо читать. Вай нағз хонда метавонад.

г) предикатной группы моделей ПГМ

P+O. Возьми ручку! Ручкаро бигир!

P+O₃+O₁. Дай мне ручку! Ручкаро ба ман деҳ!

P+O₃. Иди с ней! Бо ӯ бирав! Иди с ним!

P+S+O₃. Иди с моим братом! Бо бародарам бирав!

д) субъектно-предикативной группы моделей [СП₂ГМ]

S+P [cop+n]. Ин китоб аст. Это книга.

S+P [cop+adj]. Вай сабз аст. Она зеленая. Он зеленый

Выделенные нами группы языковых моделей отличаются грамматическим оформлением члена Р. Для выяснения языковых трудностей мы провели контрольные срезы поэтапно, соответственно выделяя группы. Контрольные срезы проводились со 2 февраля по 20 февраля 2017 года. Было проведено 2 среза в форме перевода с таджикского языка на французский язык.

В срезах приняли участие 144 учащихся указанных школ, которые имели положительные оценки по французскому языку.

Перед проведением контрольных срезов была проведена работа над лексическим материалом, с тем чтобы учащиеся при выполнении заданий концентрировали свое внимание лишь на грамматически правильном оформлении речевых образцов.

Для того, чтобы убедиться в положительном влиянии ассоциативных опор, которые существуют в русском языке, первым педагогическим срезом мы решили сделать перевод с таджикского на французский язык.

Надо отметить, что все прогнозируемые языковые трудности подтвердились, но кроме них возникли и дополнительные.

При анализе перевода срезов речевых образцов:

Единица I СПГМ

Прогнозируемые трудности возникали как на морфологическом, так и на лексическом уровнях и имели следующий процент допущения ошибок при:

а] спряжении глаголов 1-группы в единственном числе- 830 ошибок, что составляло 79% от числа возможных;

б] спряжении глаголов **avoir** – иметь - доштан, **être** – быть - будан и **faire** – делать – кардан, 35 ошибок, т.е. 11,1% от числа возможных;

в] при выборе личных местоимений в 3-м лице единственного числа- 56 ошибок – 5,33% от числа возможных;

г] в предложных словосочетаниях, обозначающих местонахождение -80 ошибок, 25% от числа возможных;

д] в предложных словосочетаниях, выражающих время совершения действия- 160 ошибок 52% от числа возможных.

Возникли дополнительные трудности на лексическом уровне при оформлении: личных местоимений в 1-м лице единственного числа в объектном падеже.

- Он работает с ней и Она работает с ним – соответственно переводили как **il travaille avec lui** вместо **avec elle** и **elle travaille avec lui / avec elle** вместо.

Таких ошибок насчитывалось много -100 – 47,6% от числа возможных.

Появление у учащихся таких ошибок, по-видимому, объясняется воздействием родного языка, в котором одно предложное сочетание – ба вай,

соответствует значениям двух французских предложных сочетаний **avec il, avec elle**.

Возникновение указанных ошибок указывает на неотработанность операций трансформации и выбора местоимений в объектном падеже.

Единица II ССПГМ

Прогнозируемые трудности, которые возникли на морфологическом уровне, имели следующий процент допущения ошибок:

1] Учащиеся нарушали порядок слов в предложении, они неправильно производили операцию выбора места:

а] для члена Р инфинитив размещался после факультативных членов – 15 ошибок – 3,4% от числа возможных;

б] для члена А – определение ставилось учащимися после дополнения – 20 ошибок – 18,6% от числа возможных.

Появление указанных ошибок у учащихся объясняется интерферирующим влиянием родного языка.

2] Неправильное оформление учащимися сложного предиката повлекло за собой ошибки при операции выбора места для факультативного члена А-22 ошибки, что составляло 21% от числа возможных.

Этот вывод сделан на основании того, что операция выбора места для всех членов правильно производилась учащимися при переводе РО СПГМ.

При отработке ССПГМ у учащихся появились ошибки по причине того, что для русского языка характерно относительно свободное расположение синтаксической структуры предложения, что оказывает интерферирующее влияние на правильное оформление речевых образцов данной группы моделей на таджикском языке.

Ассоциативные опоры, возникающие у учащихся при оформлении сложного предиката в русском языке и способствующие формированию навыка

оформления сложного предиката на французском языке, положительно влияли на перевод учащимися РО с русского на французский язык .

Это было подтверждено невысоким процентом получения неправильных ответов – 120 ошибок, что составляло 10,7% от числа возможных.

Единица III СМПГМ.

Прогнозируемые трудности возникали как на морфологическом, так и на синтаксическом уровнях:

а) при совершении операции выбора места для членов O_1 At, A [m] - 92 ошибки, что составило 22% от числа возможных;

б) в совершении операции при употреблении вместо вспомогательного основного глагола – 12 ошибок, 2,9% от числа возможных.

Ошибки, сделанные учащимися, объясняются фактором положительного влияния ассоциативных опор, существующих в русских РО данной группы моделей.

Единица IV ПГМ

При отработке РО этой группы моделей были подтверждены только прогнозируемые трудности – ошибки в основном проявились на лексическом уровне: при оформлении предложных словосочетаний **avec-lui-avec-elle** – 150 ошибок, что составляло 63,7% от числа возможных.

Единица V СП₂ГМ

Прогнозируемые трудности возникали на морфологическом и лексическом уровнях:

1.Связочный глагол ставился в конце предложения – 250 ошибок, что составило 59,6% от числа возможных.

2. При выборе личных местоимений – 79 ошибок, что составляло 7,33% от числа возможных.

Не предполагаемые трудности возникали также как на морфологическом, так и на лексическом уровнях-240 ошибок, что составляло 57% от числа возможных.

1. Пропускался глагол être

2. При оформлении личных местоимений в случае перевода речевых образцов.

Это ручка – C'est un stylo и Она красная – Il est rouge.

Здесь проявилось интерферирующее влияние русского языка, когда учащиеся неправильно совершали операции выбора и трансформации.

ВЫВОДЫ

Сопоставительный анализ французских речевых образцов и их соответствий в таджикском языке позволяет сделать соответствующие выводы дидактико-методического характера:

а) На лексическом уровне трудности проявляются:

- при выборе французских личных местоимений: **il, elle**, так как в таджикском языке род местоимений в 3-ем лице отсутствует;

- при выборе французских местоимений в объектном и притяжательном падежах;

- при оформлении предложных словосочетаний – лексическом наполнении членов – А [p, t], 02, 03;

- при оформлении основного глагола, который оформляется при помощи вспомогательных глаголов **avoir** и **être**.

б) На морфологическом уровне трудности усвоения проявляются:

- при употреблении определенного и неопределенного артиклей;

- при употреблении вспомогательного глагола **avoir** – **иметь** и **être** – **быть**.

в) На синтаксическом уровне было обнаружено, что в составе французских моделей и речевых образцов, которые были отобраны для сопоставления с их таджикскими эквивалентами, обнаруживается наличие одинаковых компонентов с разным позиционным отношением, и это помогло выявить частные и общие трудности усвоения.

К частным трудностям относится грамматическое оформление члена **P**.

Этот член является общим компонентом для данных языковых моделей и выражает отношение взаимосвязанности между членами **S** и **P**, которые во всех отобранных французских моделях и их соответствиях в русском и таджикском языках несут функцию конструктивно-значимых членов, за исключением моделей, в которых представлен один член **P**.

Наличие языковых моделей с членом **P**, несущим различные грамматические функции сказуемого, вносит затруднения в отработку различных операций в процессе обучения. Сопоставительный анализ показывает, что основные трудности усвоения выявляются в моделях с двумя конструктивно-значимыми членами **S + P + развертывание**, в которых член **P** выражен простым глагольным сказуемым.

В моделях с одним членом **P + развертывание**, которые повторяют синтаксическую структуру моделей с двумя конструктивно-значимыми членами **S** и **P**, но без члена **S**, не появляются новые трудности.

К общим трудностям относятся:

- позиция второстепенных членов предложения по отношению к главным членам предложения и по отношению друг к другу;
- позиция главных членов **S** и **P** по отношению друг к другу в вопросительных речевых образцах.

Выявление трудностей усвоения в моделях с одним конструктивно значимым членом **P** и двумя членами **S + P** с различной глагольной функцией члена **P**, на основе учета степени трудностей позволяет в целях дальнейшей методической работы выделить пять групп языковых моделей:

1. Предикатные: **P + O**, **P + O₃**, **P + O₂ + O₁**, **P + A [m, p, t]**
2. Субъектно-предикатные: **S + P₁S + P + O**, **S + P + O₂ + O₁S + P + A [p, t, m]**
3. Субъектно-сложнопредикатные: **S + P [m + inf] + развертывание членов O и A.**
4. Субъектно-модально-предикатные: **S + P [m + inf] + развертывание членов O и A.**

5. Субъектно-предикативные: S + P [cop + n], S + P [cop + adj].

Полное структурное совпадение по позиции членов предложения во французских и русских языковых моделях, имеющих ассоциативные опоры, прослеживается в следующих языковых моделях.

С П Г М:

S + P, S + P + C₁ S + P + At + O₁ S + P + At [num] + O

S + P + O₃, S + P + At + A, S + P + At, S + P + O + A,

S + P + O₂ + O

С С П Г М:

S + P [v + inf], S + P [v + inf] + O₃,

S + P [v + inf] + At + O, S + P [v + inf] + At + O₁ + O₃,

S + P [v + inf] + A.

С М П Г М:

S + P [m + inf], S + P [m + inf] + m + inf] + At + O

S + P [m + inf] + O₃, S + P [m + inf] + O + A [m]

П Г М:

P + O, P + O₂ + O₁, P + At + O, P + A [m], P + A [m]

P + O₃, P + At + O₃

Отсутствие структурного совпадения во французском и русском языках и ассоциативных опор прослеживается в двух моделях

С П₂ Г М: S + P [cop + m] S + P [cop + adj]

Во французском и таджикском языках полное структурное совпадение прослеживается всего в двух языковых моделях: P, S + P.

На морфологическом уровне ассоциативные опоры в русском языке прослеживаются при:

а) оформлении сочетания числительного с существительным;

б) при выборе личных местоимений в 3 лице единственного числа;

в) при сочетании прилагательного с существительным;

г) при сочетании притяжательного местоимения с существительным.

Наличие ассоциативных опор, которые проявляются в таджикском и русском языках, при их использовании способно облегчить преодоление трудностей усвоения.

Сопоставительный анализ РО французского языка с русским и таджикским проведенный в методических целях позволил выявить потенциальные трудности, которые учащиеся встречают в процессе обучения французскому языку.

В результате сопоставления прогнозируемые трудности необходимо было должны проверить в практике школы, так как при проверке возможно возникновение новых трудностей, не выясненных при проверке прогнозируемых грамматических трудностей и практике обучения французскому и таджикскому языкам.

На основании проведенного анализа был получен материал, достаточный для того, чтобы прийти к определенным выводам:

1] Наряду с интерференцией родного и русского языков, несформированность совершения операций набора, выбора, сличения, комбинирования, трансформации, внутриязыкового переноса, навыков, сказывалось двойное воздействие интерферирующего влияния русского и таджикского языков, в случае наличия аналогичных языковых явлений в этих языках.

2] При переводе с родного языка на другой сказывается воздействие переноса навыков того языка, с которого происходит переключение внимания.

3] Более высокий процент ошибок был допущен при переводе с русского языка – 41,4% от числа возможных.

4] Было подтверждено положительное влияние ассоциативных опор, выявленных в русском и таджикском языках.

5] На основе проведенного сопоставительного анализа, были подтверждены не только выявленные трудности усвоения, но и выявлены в ряде речевых образцов одинакового состава операций.

Данные выводы позволили сгруппировать речевые образцы, которые имеют общие языковые трудности, преодоление которых может происходить и при совершении тождественного состава операций, и при выполнении одинакового набора упражнений, и на этой основе были выделены соответствующие единицы обучения.

ГЛАВА II.

ВЫДЕЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА ИХ ОСНОВЕ

2.1. Описание содержания единиц обучения

Дидактическая организация языкового материала зависит от условий обучения и специфики изучаемых языков. В зависимости от этого, проводимая в национальной школе методическая организация языкового материала, специфична для этой школы .

При проведении сопоставительного анализа выяснилось, что некоторые речевые образцы [РО] имеют общие трудности, а усвоение этих речевых образцов может происходить при выполнении одинакового состава упражнений. Это означает, что единица обучения может состоять из ряда речевых образцов, объединенных по общности совершения операций и с учетом одинаковых языковых трудностей. Такая единица обучения может повлечь за собой экономию учебного времени по сравнению с тем, что предлагают ныне действующие учебники, в которых не осуществляется ни учет родного языка, ни коммуникативная значимость изучаемых речевых образцов, ни их речевая потребность.

Технология усвоения единиц обучения должна иметь коммуникативную направленность, поскольку целью обучения иностранному языку является овладение языковой коммуникацией.

Учитывая данное положение, нужно согласиться с П.Н Сацкой, что «основными требованиями выделения единиц обучения являются:

а) методические, связанные с процессом обучения, т.к. без продуманной техники обучения добиться положительных результатов нельзя;

б) психологические, связанные со спецификой усвоения данного языкового материала;

в] лингвистические, связанные с системным анализом с целью выяснения особенностей языковых явлений» [162, с. 54].

Данные требования позволили П.Н.Сацкой дать, на наш взгляд, совершенно правильное определение единицы обучения. Так, под единицей обучения понимаются речевые образцы, объединенные наличием одинаковых языковых трудностей, которыми учащиеся должны овладеть в процессе выполнения одинакового набора упражнений, при определенной последовательности, с учетом принципа речевой необходимости.

При сопоставительном анализе всех групп моделей было отмечено, что преодоление трудностей и отработка операций может носить как первичный, так и повторный характер, потому что при последовательном усвоении учащимися речевых образцов они будут встречаться как с уже преодоленными ими трудностями, так и вновь появляющимися. Учитывая психологический аспект филологического опыта, приобретенного ими в трёхязычной школе, можно сделать вывод, что повторный характер отрабатываемых моделей возникает не только при условии их вторичного появления в изучаемом речевом образце, но и в случае наличия аналогичного состава операций в русских и таджикских речевых образцах. Учитывая характер отработки операций, выделяем основные, которые отрабатываются впервые и корректируемая отработка которых происходит с учетом приобретенного филологического опыта, обеспечивающего перенос навыков. П.Н. Сацкая в своем исследовании указывает: «чтобы вывести единицу обучения, необходимо еще определить качественный и количественный составы операций, как основных, так и сопутствующих» [162, стр. 48].

Под количественным составом операций надо понимать число основных и сопутствующих операций, а под качественным составом операций подразумевать состав основных и корректируемых операций.

Проведенный операционный анализ позволил нам установить, что сопутствующая операция может совершаться на том же качественном наборе упражнений, которые предполагаются для отработки основной операции, но в

меньшем количественном составе. Это связано с тем, что сопутствующая операция имеет повторный характер.

Такой подход к определению и отработке операций позволит более эффективно организовать управление учебной деятельностью.

Полученные речевые образцы на основе операционного анализа со стороны его качественного и количественного состава позволяют обобщить изученное и сделать результаты анализа:

При объединении речевых образцов ПГМ и СПГМ, которые обладают информативно-воздейственной функцией и одинаковым составом операций, получаем единицу обучения, состоящую из коммуникативной цепи логически связанных речевых образцов, что в свою очередь способствует оформлению высказывания на уровень больше, чем одно предложение и диалогическое единство.

Такой подход к выделению единиц обучения предоставит возможность развивать устную речь учащихся параллельно в монологической и в диалогической формах.

С учетом этого было решено провести операционный анализ на основе объединения речевых образцов ПГМ И СПГМ.

Так как проанализированные речевые образцы имеют информативно-речевую функцию, то на их основе можно оформить коммуникативную цепочку логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение.

Речевые образцы ССПГМ в своей основе содержат одну основную операцию правильного выбора места вспомогательного глагола, остальные операции являются сопутствующими и не вызывают новых трудностей при их усвоении.

Поскольку речевые образцы данной группы моделей выражают намерение что-то сделать, то отработка одинакового состава операций позволяет объединить все речевые образцы ССПГМ в одну единицу обучения, которая

может способствовать оформлению коммуникативной цепочки логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение.

Речевые образцы СМПГМ, как и речевые образцы ССПГМ, имеют одну основную, повторяющуюся операцию: правильный выбор места вспомогательного глагола **vouloir** – **хотеть** и **pouvoir** – **мочь**, а остальные имеют характер сопутствующих.

Общая речевая функция образцов выражающих состояние, возможность что-либо сделать, позволяет составить коммуникативную цепочку логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение. Исходя из учета определения единицы обучения, учета операционного анализа речевых образцов и их речевых функций, условия объединения РО по группам моделей, можно провести выделение единиц обучения.

При усвоении речевых образцов и их грамматических вариантов в моделях ПГМ Lis P и СПГМ S+P Je lis учащиеся производят следующие речевые операции:

- а) выбор личного местоимения;
- б) трансформацию личной формы глагола.

Обе эти операции являются сопутствующими, так как при усвоении этих речевых образцов учащиеся уже отработывали тождественный состав операций в русском языке, что облегчает их усвоение во французском языке.

Данные РО несут информативную и воздейственную сущность восприятия.

При объединении этих речевых образцов учащиеся могут оформлять диалогическое единство:

M: **Lola lit!** M: **Qui lit?** У₁: Лола читай! У₁: Кто читает?

L: **Je lis.** E1 – **Lola lit.** У₂: Я читаю. У₂: Лола мехонад.

Т₁: Лола бихон! Т₁: Ки мехонад?

T₂ :Ман мехонам. T₂ :Лола мехонад.

В данной группировке прослеживаются все требования предъявляемые к единицам обучения, поэтому эти речевые образцы и их грамматические варианты выделяются в качестве обучения.

Проследим в следующих моделях характер выражения операций, необходимых для употребления РО и их грамматических вариантов речи:

P+O **Prends ce livre!** Возьми книгу! Китобро бигир!

S+P+O **Qui prend ce livre?** Эту книгу кто возьмет? Ин китобро
ки мегирад?

Lola il [elle] prend ce livre. Эту книгу возьмет Лола. Лола ин китобро мегирад.

P+A [m] **travaille bien!** Хорошо работай! Хуб кор кун!

S+P+A [m] **Qui travaille bien?** Кто хорошо работает? Ки хуб кор мекунад?

P+S+A [m] **travaille t-il bien?** Разве он хорошо работает? Оё вай нағз кор
мекунад?

При изучении данных речевых образцов учащиеся отрабатывают следующие четыре операции:

1] выбор места для члена P, который располагается после члена S, перед членом O или A [m];

2] выбор места для членов O или A [m], которые расположены в препозиции по отношению к члену P [нужно отметить, что ассоциативная опора наблюдается в русском языке];

3] выбор личного местоимения;

4] трансформация окончания при оформлении личной формы глагола.

Так как отработка этих операций наблюдается в аналогичных речевых образцах в русском языке, то все выполняемые операции можно назвать сопутствующими.

Данные речевые образцы несут коммуникативно-воздейственную и информационную функцию, и это позволяет оформлять цепочку логически

связанных **PO** на уровне высказывания больше, чем одно предложение и диалогическое единство.

A. M – **Lola, prend ce livre. Ouvre!** Лола, бери эту книгу, открой! Лола ин китобро гир. Вайро кушо!

Lis le texte. Lis bien! Прочитай текст! Прочитай хорошо! Матнро хон ! Хуб хон!

S – **Lola prend ce livre. Elle l'ouvre.** Лола, возьми книгу. Она открывает её. Лола ин китобро мегирад. Ў вайро мекушояд.

Elle lit le texte. Lola lit bien. Она читает текст. Лола читает хорошо. Вай матнро мехонад. Лола хуб мехонад.

B. S – **Ouvres le livre et lis le texte.** Открой книгу и читай текст. Китобро кушо ва матнро хон.

Lola, qui ouvre le livre et lit le texte? Лола, кто открывает книгу и читает текст? Лола, ки китобро мекушояду матнро мехонад?

L – **Anvar peut. Il ouvre le livre et lit le texte.** Анвар может. Анвар метавонад. Он открывает книгу и читает текст. Вай китобро мекушояд ва матнро мехонад.

– **Qui lit bien?** Кто хорошо читает?. Ки нағз мехонад?

M – **Anvar peut. Il lit bien.** Анвар может. Анвар метавонад. Он читает хорошо. Вай нағз мехонад.

Данные **PO** соответствуют всем требованиям предъявляемым к единицам обучения, поэтому эти речевые образцы и их грамматические варианты нами выделяются в качестве **II** единицу обучения.

Проведем анализ речевых образцов и их грамматических вариантов следующих моделей:

P+O+At Prends le crayon rouge. Возьми красный карандаш! Қалами сурхро бигир!

P+At [num]+O **Prends deux crayon.** Возьми два карандаша! Ду қаламро бигир!

Qui prends le crayon rouge? Кто возьмет красный карандаш?

Ки галами сурхро мегирад?

S+P+O+At **Je prends le crayon rouge.** Я возьму красный карандаш. Ман галами сурхро мегирам.

Lola [il, elle] prend le crayon rouge. Лола возьмет красный карандаш. Лола галами сурхро мегирад.

Qui prends deux crayons? Кто возьмет два карандаша? Ки ду галамро мегирад?

S+P+At [num]+O **il [elle] prend deux crayons.**

При усвоении указанных речевых образцов учащиеся отрабатывают следующие операции:

а) выбор места для члена P, который находится в постпозиции по отношению к члену S;

б) выбор личного местоимения в 3-м лице единственного числа;

в) трансформация при усвоении существительного во множественном числе.

При усвоении данных речевых образцов прослеживается трехязычная общность отработки операций выбора и трансформации, поэтому эти операции являются сопутствующими.

Рассматриваемые речевые образцы несут в себе коммуникативно-воздейственную и информационную функции, что позволяет:

а) оформлять цепочку логически-связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение;

б) оформлять диалогические единства.

A. **Je prend le crayon rouge.** -Я возьму красный карандаш. Ман галами сурхро мегирам.

Lola prend le stylo rouge et - Ali prend deux stylos rouges. Лола возьмет красную ручку и Али возьмет два красные ручки. Лола ручкаи сурхро мегирад ва Али ду ручкаи сурхро мегирад.

Б. М. **Lola prend deux stylos rouges** Лола возьмет две красные ручки. Лола ду ручкаи сурхро мегирад.

Qui prend quatre crayon? Кто берет четыре карандаша? Кй чор қаламро мегирад?.

Е. **Ali il [elle] prend quatre crayons.** Али возьмет четыре карандаша. Али чор қаламро мегирад.

Данные речевые образцы отвечают указанным требованиям предъявляемым к единицам обучения, что позволяет на их основе выделить III единицу обучения.

Обратимся к анализу речевых образцов и их грамматических вариантов следующих моделей:

P+A [p, t] **travaille dans la cour!** Работай во дворе! Дар ҳавлӣ кор кун!

travaille le matin! Работай по утрам! Саҳаргоҳон кор кун!

P+O₃ **travaille avec mon frère!** Работай с моим братом! Бо бародари ман кор кун!

Qui travaille dans la cour? Кто работает в дворе? Ки дар ҳавлӣ кор мекунад?

S+P+A [p, t] **Lola travaille dans la cour.** Лола работаеть во дворе. Лола дар ҳавлӣ кор мекунад.

Qui travaille le matin? Кто работает по утрам? Ки саҳаргоҳон кор мекунад?

Ali travaille le matin. Али работает по утрам. Али саҳаргоҳон кор мекунад.

Qui travaille avec mon frère? Кто работает с моим братом? Ки бо бародари ман кор мекунад?

P+O Ali travaille avec mon frère. Али работает с моим братом. Али бо бародари ман кор мекунад.

Здесь совершаются следующие операции:

а) выбор личного местоимения;

б) выбор места для членов А [p, t] и О₃, располагающихся в постпозиции по отношению к члену Р;

в) выбор места для члена Р, который находится в постпозиции по отношению к члену S.

Эти образцы обладают информационной и коммуникативно-воздейственной речевыми функциями, что позволяет оформлять:

а) цепочки логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение;

б) диалогическое единство.

Akram travaille dans la cour, il travaille le matin. Акрам работает во дворе, он работает по утрам. Акрам дар ҳавлӣ кор мекунад . Вай сахаргоҳон кор мекунад.

A. Akram travaille avec Lola. Акрам работает с Лолой. Акрам ҳамроҳи Лола кор мекунад.

E – Elle travaille dans la cour. Она работает во дворе. Вай дар ҳавлӣ кор мекунад.

B. M – Qui travaille dans la cour? Кто работает дома? Ки дар хона кор мекунад?

E – Lola travaille dans la cour. Лола работает во дворе. Лола дар ҳавлӣ кор мекунад.

M – Qui travaille avec mon frère? Кто работает с моим братом? Ки ҳамроҳи бародари ман кор мекунад.

E – Akram travaille avec mon frère. Акрам работает с моим братом. Акрам бо бародари ман кор мекунад.

Данные речевые образцы соответствуют всем требованиям предъявляемым к единицам обучения, поэтому эти речевые образцы и их грамматические варианты нами выделяются в качестве IV единицы обучения.

Проведем анализ речевых образцов и их грамматических вариантов следующих моделей: *Donne – moi le stylo*

$P + O_2 + O_1$ - **Qui me donne le stylo?** Кто мне даст ручку? Ки ба ман ручка медихад.

$S + P + O_2 + O_1$ **Lola [elle] me donne le stylo.** Лола мне даст ручку. Лола ручкаро ба ман медихад.

При употреблении данных речевых образцов производятся следующие операции:

а] выбор места для члена P , который находится в постпозиции по отношению к нему;

б] выбор личных местоимений в именительном и объектном падежах;

в] выбор места для члена O_2 , находящегося в постпозиции по отношению к члену P и препозиции по отношению к нему.

Отработка всего состава операций в указанных французских речевых образцах одинакова с выполнением данного состава операций в русском языке, что позволяет считать их сопутствующими.

Данные речевые образцы, выполняя коммуникативно-информационную функцию способствуют оформлению:

а] цепочки логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем предложение;

б] диалогического единства;

A. Je lui donne des crayons. Я ему дам ручки. Ман ба вай ручкахоро медихам.

M – Soro, donne le livre à Lola. Соро даст книгу Лоле. Соро китобро ба Лола медихад.

E1 – **Qui donne le livre à Lola?** Кто даст Лоле книгу? Ки китобро ба Лола медихад?

E2 – **Elle donne le livre à Lola.** Она даст книгу Лоле. Вай китобро ба Лола медихад.

M – **Lola, écrit des lettres.** Лола пишет письма. Лола мактубхоро менависад.

E1 – **Qui écrit des lettres?** Кто пишет письма? Ки мактубхоро менависад?

В данной группировке речевых образцов прослеживается наличие всех требований предъявляемым к единицам обучения, поэтому эти речевые образцы и их грамматические варианты выделяются в качестве V единицы обучения.

Проведем анализ речевых образцов и их грамматических вариантов следующих моделей:

P+O+A [t, p, m] **Lis des livres à la maison**

Читай книги дома. Китобхоро дар хона хон.

Peus-tu lire en français bien.

Ты можешь хорошо читать по французски?

Ту бо забони фаронсавӣ нағз хонда метавонӣ?

P+A+O+A [t] **Peus-tu lire tes leçons le soir?**

Можешь ли ты готовить уроки по вечерам?

Оё ту дарсхоятро ҳар бегоҳӣ тайёр карда метавони?

S+P+O+At **il prépare ses leçons bien.**

Он готовит уроки хорошо. Вай дарсхояшро хуб тайёр карда метавонад.

S+P+O+At **Qui lit le français le matin?**

Кто читает на французском языке по утрам?

Ки дарсҳои забони фаронсавиро ҳар пагоҳӣ тайёр мекунад?

Здесь не возникает языковой трудности в употреблении местоимений O+A, так как тождественность позиции двух членов встречается в русском языке, что облегчает усвоение этих речевых образцов. Данные PO, обладая коммуникативно-информационной функцией, способствуют оформлению:

а] цепочки логически связанных РО на уровне высказывания больше, чем одно предложение;

б] диалогического единства.

A. E – Je peux faire mes leçons le soir. Il peut faire ses leçons après midi.

Я могу готовить свои уроки вечерам. Ман метавонам дарсҳои худамро iар дар шаб тайёр намоям. Он может готовить свои уроки после обеда. Вай метавонад дарсҳои худахро баъди нисфирӯзи тайёр намояд.

B. Vous pouvez faire bien vos leçons. Вы можете хорошо готовиться к своим урокам? Шумо дарсҳои худатонро нағз тайёр карда метавонед.

M – Pouvez – vous faire vos leçons? Вы можете готовить свои уроки? Шумо дарсҳои худатонро тайёр карда метавонед? **Qui peut faire les leçons après midi?** Кто может готовить свои уроки после обеда? Ки метавонад дарсҳоро баъди нисфирӯзи тайёр намояд?

E – Je peux faire mes leçons après midi. Я могу готовить свои уроки после обеда. Ман метавонам баъди нисфирӯзи дарсҳои худамро тайёр намоям.

Данные речевые образцы отвечают всем требованиям предъявляемым единицам обучения, и на их основе определяем VI-ую единицу обучения.

Проведем анализ РО СП₂ГМ.

[cop+n] **Qu'est-ce que c'est?** Что это такое? Ин чи аст?

C'est un stylo. Это ручка. Ин ручка аст.

Qui est-ce? C'est le maitre.? Кто это ? Ин ки аст? Это учитель. Ин муаллим аст.

[cop+adj] **Le crayon est noir.** Карандаш черный. Қалам сиёҳ аст.

При усвоении данных РО отрабатываются операции:

а] выбор места для составной части именного сказуемого;

б] выбор глагол-связки.

Данные речевые образцы обладают коммуникативно-познавательной и информативной функциями, которые способствуют оформлению:

а] цепочки логически-связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение;

б] диалогического единства.

А. М – **Qu'est-ce que c'est?** Что это такое? Ин чи аст?

Е₁ – **C'est un stylo.** C'est un stylo rouge. Это ручка. Это красная ручка. Ин ручка аст. Ин ручкаи сурх аст.

C'est un stylo rouge et ça? Это красная ручка, а та? Ин ручкаи сурх аст ва дигараш чи?

C'est un stylo vert. Это зелёная ручка. Ин ручкаи сабз аст.

Б. Е₂ – **Qui est-ce?** Кто это? Ин ки аст?

il est le maitre, il est le maitre d'école. Он учитель. Он учитель средней школы . Вай муаллим аст. Вай муаллими мактаби миёна аст.

Так как данные речевые образцы отвечают всем требованиям, определяющим единицу обучения, мы на их основе выделяем VII-ую единицу обучения.

Проанализируем наличие операций, осуществляемых при употреблении речевых образцов и их грамматических вариантов и соответствующих моделей.

S+P [v+inf] **Qui aime lire?** Кто любит читать? Ки хонданро дўст медорад?

J'aime lire. Я люблю читать. Ман хонданро дўст медорам.

S+P [v+inf]+O **Qui aime lire des livres?** Кто любит читать книги? Ки хондани китобхоро дўст медорад?

Soro [il, elle] aime lire des livres. Соро любит читать книги. Соро хондани китобхоро дўст медорад.

S+P [v+inf]+O+At. **Qui aime lire des livres français?** Кто любит читать французские книги? Ки хондани китобҳои забони фаронсавиро дўст медорад?

Il [elle] aime lire des livres français. Он любит читать на французском языке книги. Вай хондани китобҳои забони фаронсавиро дўст медорад.

S+P [v+inf] A [p, t] **Qui aime travailler dans la cour le matin?** Кто любит работать во дворе по утрам? Ки сахаргоҳон дар назди ҳавлӣ кор карданро дӯст медорад?

Lola il [elle] aime travailler dans la cour. Лола любит работать во дворе по утрам. Лола сахаргоҳон дар ҳавлӣ кор карданро дӯст медорад.

При усвоении данных речевых образцов учащиеся отрабатывают следующие операции:

- а) выбор личного местоимения;
- б) выбор места для факультативных членов;
- в) выбор места для сложного предиката;
- г) трансформация при оформлении личной формы глагола;
- д) трансформация числа существительного.

Отработка всей операции наблюдается в русском языке, а операции трансформации личной формы глагола и оформления существительного во множественном числе в таджикском языке.

В речевых образцах данной группы моделей, за счет развертывания факультативных членов происходит увеличение компонентов РО.

Все эти речевые образцы и их грамматические варианты обладают информационно-коммуникативной речевой функцией, что позволяет оформлять:

а) цепочку логически-связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение;

б) диалогическое единство.

A. M – **Anvar aime travailler dans la cour.** Анвар любит работать во дворе. Анвар дар ҳавлӣ кор карданро дӯст медорад. **J'aime travailler aussi dans la cour.** Я тоже люблю работать во дворе. Ман ҳам дар ҳавлӣ кор карданро дӯст медорам.

Aimer vous travaillez chaque matin?. Вы любите работать каждое утро? Шумо хар сахар кор карданро дӯст медоред?.

Б. М – **Qui aime lire des livres français?** Кто любит читать на французском языке книги? Ки хондани китобҳои забони фаронсавиро дӯст медорад?

Salim aime lire des livres très bien. Салим очень любит читать книги. Салим хондани китобҳои хеле дӯст медорад.

Объединение данных речевых образцов отвечает всем требованиям к единицам обучения и позволяет на их основе определить VIII-ую единицу обучения.

Проведем речевой анализ речевых образцов и их грамматических вариантов моделей:

S+P [mod+inf]+A [t, p, m]

Qui peut courir? Кто может бегать. Ки давида метавонад? **Je peux courir bien.** Я могу бегать хорошо. Ман нағз давида метавонам. **Qui peut travailler chaque matin?** Кто может работать каждое утро? Ки ҳар саҳар кор карда метавонад? **Vous pouvez travailler chaque matin?.** Вы можете работать каждое утро? Шумо ҳар саҳар кор карда метавонед?

S+P [m+inf]+At+O

Qui peut lire des livres français? Кто может читать французские книги? Ки китобҳои фаронсавиро хонда метавонад?

Je peux lire des livres française. Я могу читать французские книги. Ман китобҳои фаронсавиро хонда метавонам.

Здесь учащиеся отрабатывают следующие операции:

- а) выбор личных местоимений;
- б) выбор места для факультативных членов предложения;
- в) выбор места для модального предиката;
- г) трансформация числа существительного.

Мы считаем эти операции сопутствующими, так как совершенные операции во французском и русском языке одинаковы.

Эти речевые образцы обладают информационной и коммуникативной функциями, что способствует оформлению:

а) цепочки логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение;

б) диалогического единства.

A. Anvar peut lire des livres français. Анвар может читать французские книги. Анвар китобҳои фаронсавиро хонда метавонад.

Soro peut aussi lire des livres français. Соро тоже может читать на французском языке книги. Соро ҳам китобҳои фаронсавиро хонда метавонад.

Ils peuvent lire des livres français très bien. Они могут очень хорошо читать книги на французском языке . Онҳо китобҳои фаронсавиро хеле хуб хонда метавонанд.

B. Qui peut courir? Кто может бегать? Кӣ давида метавонад?

Ali peut. Il peut courir bien. Али может. Он может хорошо бегать. Али метавонад. Вай нағз давида метавонад.

Данные речевые образцы соответствуют всем требованиям предъявляемым к единицам обучения, что позволяет на их основе определить IX единицу обучения.

Проведем операционный анализ речевых образцов в вопросительной форме, образованной при помощи постановки вспомогательного глагола на первое место.

Pouvoir +S+P

Peux-tu travailler à l' L'école ? Ты можешь работать в школе? Ту дармактаб кор карда метавонӣ?

Peut-elle faire ses leçons le soir? Она может делать свои уроки по вечерам? Вай дарсхояшро метавонад ҳар шаб тайёр кунад?

Pouvez-vous lire des livres français? Вы можете читать книги на французском языке ? Шумо китобҳои фаронсавиро хонда метавонед?

Pouvez-vous travailler dans la cour? Вы можете работать во дворе? Шумо дар назди ҳавли қор карда метавонед?

При усвоении данных речевых образцов отрабатываются первые две основные операции:

а) трансформация вспомогательного глагола *pouvoir*;

б) выбор места для вспомогательного глагола *pouvoir* при сохранении позиции предиката.

Остальные операции являются сопутствующими, поэтому целесообразно их повторять.

При речевой реализации данные речевые образцы оформляют диалогическое единство.

М – **Peux-tu courir chaque matin?** Ты можешь бегать каждое утро? Ту ҳар саҳар давида метавонӣ?

Е – **Oui, je peux. Je peux courir chaque matin.** Да я могу. Я могу бегать каждое утро. Ҳа ман метавонам. Ман ҳар саҳар давида метавонам.

Указанные речевые образцы отвечают всем требованиям предъявляемым к единицам обучения, что позволяет выделить **X-ую единицу обучения** .

Анализ речевых образцов в вопросительной форме с синтаксической структурой **avoir+S+развертывание** и **être+S+развертывание** показывает, что на синтаксическом уровне производятся две основные операции:

а) выбор места для факультативных членов O, At, adj;

б) выбор места для предиката.

По своей познавательной-коммуникативной значимости данные речевые образцы способствуют оформлению диалогического единства.

М. **Avez-vous un crayon noir?** У вас есть черный карандаш? Шумо қалами сиёҳ доред?

Е – **Oui, j'en ai.** Да, я имею. Ҳа, ман дорам.

Данные РО соответствуют всем требованиям предъявляемым к единице обучения, поэтому на их основе определяем мы XI единицу обучения.

Анализируем РО в вопросительной форме с синтаксической структурой *rouvoir+S+P*+развертывание, где эти РО отличаются образованием вопросительной формы.

а] это трансформация сказуемого, его перестановка на первое место представляет основную операцию;

б] выбор места для членов О, А;

в] выбор целого из частей;

г] выбор личного местоимения.

При усвоении этих РО основное внимание уделяется отработке основных операций, остальные операции носят повторный характер и не влияют на организацию упражнений.

Для усвоения основных операций можно подобрать подобные упражнения.

Данные речевые образцы по своей познавательной-коммуникативной значимости способствуют оформлению диалогического единства.

А. М – **Pouvez vous courir?** Вы можете бегать? Шумо давида метавонед?

Е – **Oui, je peux.** Да, я могу. Ҳа, ман метавонам.

М – **Pouvez vous lire des livres français?** Вы можете читать книги на французском языке? Шумо китобҳои забони фаронсавиро хонда метавонед?

Е – **Oui, je peux.** Да, я могу. Ҳа, ман метавонам.

На основе данных речевых образцов определяем XII-ую единицу обучения.

Проведём анализ речевых образцов в отрицательной форме с синтаксической структурой.

Il [elle] ne peut pas travailler. Она не может работать. Вай кор карда наметавонад.

Elle ne peut pas travailler dans la cour. Она не может работать во дворе. Вай дар хавлї кор карда наметавонад.

Il ne peut pas écrire. Она не может писать. Вай навишта наметавонад.

Je ne peux pas faire mes leçons chaque jour. Я не могу делать мои уроки каждый день. Ман дарсҳоямро ҳар рӯз тайёр карда наметавонам.

Здесь отрабатывается одна операция – выбор места для отрицательной части глагола, остальные операции имеют повторный характер.

По коммуникативной значимости данные РО способствуют оформлению диалогического единства:

A. Il ne peut pas travailler dans la cour. Он не может работать во дворе. Вай дар назди хавлї кор карда наметавонад. **J'aime travailler dans la cour.** Я люблю работать во дворе. Ман дар назди хавлї кор карданро дўст медорам.?

B. Aimes-tu jouer au footballe? Ты любишь играть в футбол? Ту футболбозиро дўст медори?

Non, je n'aime pas jouer au footballe. Нет, я не люблю играть в футбол. Не, ман футболбозиро дўст намедорам.

Данные речевые образцы отвечают всем требованиям, предъявляемым к единицам обучения, и позволяют на их основе определить XIII-ую единицу обучения.

При усвоении следующих речевых образцов в отрицательной форме отрабатываются следующие операции:

а] трансформация спрягаемого глагола;

б] выбор места для отрицательной частицы;

а также производятся сопутствующие операции:

а] выбор личного местоимения;

б] выбор места для факультативных членов O, At, adv;

в] сопоставление целого и частичного из элементов при оформлении предложных словосочетаний

Il n'est pas un écolier. Он не школьник. Вай мактаббача нест. **Elle n'est pas une petite fille.** Она не маленькая девочка. Вай духтари хурд нест. **Je ne suis pas à la maison.** Меня нет дома. Ман дар хона нестам. **Il n'a pas de cahiers.** У нее нет тетради. Вай дафтар надорад.

По своей коммуникативной значимости эти РО способствуют оформлению:

а] цепочки логически связанных речевых образцов на уровне больше, чем одно предложение;

б] диалогического единства.

А. **Il n'est pas notre maître de français.** Он не наш учитель французского языка. Вай муаллими забони фаронсавии мо нест. **Ce n'est pas notre classe de français.** Это не наш французский класс. Ин синфи фаронсавии мо нест.

В. **As-tu un crayon noir?** У тебя есть черный карандаш? Ту қалами сиёх дори?

Е – **Non, je n'en ai pas.** Нет я не имею. Не ман надорам.

Указанные РО отвечают всем требованиям предъявляемым к единицам обучения, и способствуют объединению данных речевых образцов в XIV-ую единицу обучения.

При усвоении следующих речевых образцов отрабатываются следующие основные операции:

а] трансформация модального глагола, его перевод из утвердительной в отрицательную форму;

б] выбор места для модального глагола.

Остальные операции являются повторными

Il peut travailler à la maison. Она может работать дома. Вай дар хона кор карда метавонад.

Lola [il, elle] peut lire bien le français. Лола может читать хорошо по французский. Лола бо забони фаронсавӣ метавонад хуб хонад.

Ali peut aller à la gare chaque matin. Il peut courir. Али может идти каждое утро на вокзал. Али метавонад ҳар саҳар ба вокзал равад. Он может бегать. Вай давида метавонад.

Je peux courir bien. Я могу бегать хорошо. Ман хуб давида метавонам.

По своей коммуникативной значимости эти речевые образцы способствуют оформлению:

а) цепочки логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение;

б) диалогического единства.

А – **Je peux courir bien. il peut lire bien.** Я могу бегать хорошо. Он может читать хорошо. Ман нағз давида метавонам. Вай нағз хонда метавонад.

В – **Peux-tu lire bien le français?** Ты можешь хорошо читать по французски? Ту бо забони фаронсави нағз хонда метавони?

Non, je ne peux pas. Нет, я не могу. Не ман наметавонам.

Указанные речевые образцы по своему содержанию отвечают всем требованиям, предъявляемым к единицам обучения, и на их основе можно выделить XV единицу обучения.

При усвоении следующих речевых образцов отрабатываются следующие сопутствующие операции:

а) выбор места для предиката;

б) выбор места для субъекта;

в) выбор места для членов;

г) выбор личного местоимения.

Qu'est ce que tu as dans ta serviette? Что у тебя есть в твоей сумке? Дар чевонат чӣ дорӣ?

Qu'est-ce que c'est? Это что? Ин чй аст?

По своей информационно-коммуникативной значимости эти речевые образцы способствуют оформлению диалогического единства:

М. – **Où est Lola?** Где Лола? Лола дар кучост?

Е – **Elle est à la maison.** Она дома. Вай дар хона аст.

Данные РО соответствуют всем требованиям, предъявляемым к единицам обучения, и это позволяет на их основе выделить XVI-ую единицу обучения.

При изучении следующих РО производятся сопутствующие операции:

а] выбор места для членов О, А;

б] выбор места для предиката;

в] составление целого из элементов, при оформлении предложных словосочетаний.

Qu'est-ce que tu fais dans la cour? Что ты делаешь во дворе? Ту дар назди хавлй чи кор мекунй?

Où vous jouez au footballe? Где вы играйте в футбол? Шумо дар кучо футбол бози мекунед?

Сопутствующие операции:

а] выбор места для членов О, А;

б] выбор места для предиката;

в] составление целого из элементов, при оформлении предложных словосочетаний.

Данные РО и их грамматические варианты при речевой реализации способствуют оформлению диалогического единства.

М. **Où vous jouez au footballe?** Где вы играете в футбол? Шумо дар кучо футбол бозй мекунед?

Е. **Dans la cour.** Во дворе. Дар сахни хавлй.

Данные РО отвечают всем требованиям предъявляемым к единицам обучения, поэтому можно на их основе выделить XVII групп единицу обучения.

На основе отработки основных и сопутствующих операций предложенный подход к выделению дидактических единиц обучения позволил нам определить 17 единиц обучения, которые по своим речевым функциям способствуют оформлению цепочки логически связанных речевых образцов на уровнях высказывания больше, чем одно предложение и диалогического единства. Но для того, чтобы учащиеся правильно оперировали единицей обучения, необходимо установить последовательность их изучения. Этот вопрос будет рассмотрен в следующем параграфе.

2.2. Последовательность изучения грамматических единиц обучения

В целях овладения языком как средством общения, на основе анализа литературы, а также соблюдения принципа учебной потребности в процессе изучения учебного материала необходимо придерживаться последовательности, которая определяется задачей формирования речевых умений и навыков.

В нашем исследовании процесс поэтапного усвоения единиц обучения основывается на учете выявленных языковых трудностей.

При установлении последовательности изучения языкового материала рекомендуется учитывать следующие критерии:

а) минимального количества языковых трудностей и постепенности их наращивания;

б) учета возможностей введения новой единицы обучения на базе уже усвоенной;

в) учета учебной потребности;

г) учета сочетаемости единиц обучения.

Проанализируем данные критерии.

1. Наличие минимального количества языковых трудностей и постепенности их наращивания в речевых образцах.

На основе анализа речевых образцов было выявлено, что в трёх сопоставляемых языках есть сходные и различные черты.

Важное значение при обучении французскому языку имеют сходные черты, то есть ассоциативные опоры в таджикских и русских речевых образцах, так как приобретенный учащимися навык совершения операций переносится во французский язык.

2. Учет возможностей введения новой единицы обучения на базе уже усвоенной должен стать принципиальной установкой для определения последовательности изучения выделенных единиц обучения. В зависимости от характера речевых ситуаций, она т.е. речевая ситуация может раскрываться несколькими предложениями, связанными между собой в определенной последовательности.

Практика обучения показывает, что без использования различных по структуре предложений невозможно построить высказывание, следовательно необходимо научить учащихся употреблять в речи различные модели предложений.

С учетом дидактическом принципа последовательности изучения языкового материала, предлагается сходные по структуре в изучаемых языковых РО вводить параллельно с теми РО, в которых наблюдаются одинаковые языковые трудности.

При изучении сложной структуры речевых образцов учащиеся могут опираться на сходные компоненты ее в структуре русского и таджикского речевых образцов, то есть использовать положительный перенос речевого навыка, что будет способствовать наполняемости речи учащихся и соответствовать потребностям учебного процесса.

3. Учебная речевая потребность. На основе этого принципа представляется, что чем более употребительна та или иная единица обучения, тем раньше надо вводить ее в речь учащихся, но при этом учитывать степень ее языковой трудности.

При установлении последовательности изучения единиц обучения исходя из значимости этого процесса, принцип последовательности изучения РО можно считать основным.

На каждом этапе работы с языковым материалом надо учитывать сочетаемость и комбинированность единицы обучения.

По мнению Ш.И.Хахашвили, «сочетаемость языкового материала осуществляется разнообразными комбинациями материала и позволяет эффективно использовать ограниченный языковой материал в устной и письменной речи учащихся. Но единица обучения должна сочетаться с ранее усвоенной, осуществлять взаимное комбинирование и способствовать выведению одной единицы обучения из другой» [173,с.24].

Сочетаемость и комбинирование единиц обучения можно проследить на данных примерах:

E₁ – Qui peut étudier à l'école ?

Кто может учиться в школе? Кӣ дар мактаб хонда метавонад?

E₂ – Ma soeur peut.

Моя сестра может. Хоҳари ман метавонад.

Elle étudie bien.

Она хорошо учится. Вай хуб мехонад.

Следует отметить, что вопрос о последовательности введения единиц обучения при обучении французскому языку на первоначальном этапе в таджикской школе решается впервые.

При проведении исследования был учтён проведенный опыт исследования по последовательности изучения единиц обучения Г.А.Беляковой [33] в немецком языке, а также возможности межязыкового и внутриязыкового переноса, выявления языковых и психологических трудностей и учет реального количества основных и сопутствующих операций, которые являются основой для выделения единиц обучения.

Исходя из учета возможностей сочетаемости и комбинированности в целях установления последовательности обучения и учебной речевой

потребности, необходимо было определить единицу обучения с наименьшим числом совершения основных операций.

По наличию совершения основных и сопутствующих операций, при выделении единиц обучения, были получены следующие показатели:

1] с нулевым числом основных операций в упражнениях обнаруживаем в I –ой группе единицы обучения;

2] с единичным числом совершения основных операций оказались следующие группы упражнения единиц обучения: в VII группе единицы обучения – 2 сопутствующих операции,

3] с двойным числом совершения основных операций при выполнении упражнения были получены: в VIII группе единиц обучения – 3-5 сопутствующих операций;

4] X-XI, XII, XIII группа единицы обучения в вопросительной форме и XIII, XIV в отрицательной форме – являются трансформацией повествовательных форм единиц обучения.

При работе выполняются три основных операции:

а] выбор вспомогательного глагола;

б] выбор места для члена Р при оформлении вопросительных форм;

в] трансформация личной формы глагола в вопросительной и отрицательной формах.

В вопросительных и отрицательных формах при последовательности изучения единиц обучения мы придерживаемся принципа учебной речевой потребности и возможности выведения одной единицы обучения из другой.

В некоторых единицах обучения существуют аналогичные числа основных сопутствующих операций, в связи с чем возникает необходимость решить следующую задачу частотность их употребления, и теоретической базой для решения вышеназванной задачи в известном смысле послужили опыт и материалы исследования.

Для выявления частотности употребления речевых образцов были проведены устные срезы по основным темам, которые изучают учащиеся в школе:

Ma famille [Моя семья], Оилаи ман: **Ma ville natale** [Мой родной город], шахри азизи ман. **En été.** [Летом]. Тобистон.

На основе анализа речевых единицы был сделан вывод о том, что речевые образцы с двумя конструктивно-значимыми членами S и P+развертывания в повествовательной форме являются наиболее распространенными при речевом высказывании, на основе чего был установлен средний процент употребления учащимися этих речевых образцов.

Таким образом на основе вышеуказанных принципов удалось определить последовательность изучения анализируемых единиц обучения.

Так, первая группа упражнений +P является наиболее легкой по составу операции с ее компонентами. Эта группа аналогична таджикскому и русскому языкам.

Несмотря на свою легкость в употреблении на синтаксическом уровне, она представляет собой нулевую трудность усвоения, как самая малоупотребительная в речи.

Отсутствие языковых трудностей усвоения на синтаксическом уровне позволяет включать её в речевые упражнения, направленные на преодоление только морфологических трудностей.

По словам Р. М. Фрумкина, «трехкомпонентный речевой образец является наиболее употребительным, он входит во II группу единиц обучения» [170, с.19]

В учебной речи учащиеся, согласно составленной таблице «частотности употребления», II группа единиц обучения - P+O, S+P+O, P+A[M], S+P+A [m] – является самой употребительной - 5,2%.

На основе развертывания двухчленных речевых образцов II -ой группы появляются трехчленные речевые образцы.

Во II группе число сопутствующих операций невелико, в основном это выбор места для сказуемого.

II группа по своей совокупности способствует развитию речевой коммуникации при создании ситуации общения.

На основе вышеуказанных принципов II группа способствует формированию диалогического единства.

M – Vous écrivez bien.

Akram écrit bien?

E₁ – Lola peut, elle écrit bien.

Данная группа соответствует принципу последовательности, предлагаем ее изучение после усвоения I группы единицы обучения.

III группа единица обучения P+At+O, S+P+A+O, P+A+[num]+O, S+P+O[num]+O по трудности усвоения, на основе принципа учебной потребности, предлагается усвоить после закрепления II группы.

Данная группа соответствует тематике уроков французского языка на начальном этапе, поскольку начальные разговорные навыки вырабатываются на базе учебной обстановки, в которой легче всего создать естественную ситуацию общения.

По сочетаемости и комбинированности эта группа способствует формированию логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем одно предложение и диалогическое единство, которое формирует начальную форму ситуации общения.

E₁ – Sitora, lève toi, Prends le crayon vert!

E₂ – Je prend le crayon vert.

E₁ – Lola, qui a un crayon rouge.

E₂ – Akram [il] a un crayon rouge.

Эта по своему содержанию имеет высокую частотность употребления [5%] и соответствует принципам последовательности обучения.

Поскольку IV группа проходит через все модели французского языка с развертыванием членов A [p, t], 02, 01 и её употребительность гораздо больше по сравнению с VI группой единиц обучения.

Так как IV группа соответствует принципу учебной речевой потребности и выводимости, она является исходной единицей для VI группы из-за соответствующих вышеназванных принципов. Эта группа способствует созданию ситуаций общения и формирует диалогические единства.

E₁ – Qui travaill dans le jardin?

E₂ – Je travaille dans le jardin.

E₁ - Appelle mon frère et travaille avec lui.

Соответственно указанным принципам обучения, эту группу мы рекомендуем изучать после III группы.

VI группа по степени употребительности имеет одинаковое количество основных операций и много сопутствующих операций, как и V группа единиц обучения.

VI группа на основе принципа выводимости, ее факультативные члены O, A [p, t] – являются частью развертывания VIII и IX групп единиц обучения.

Эта группа имеет высокую частотность употребления [4,2%], она легко сочетается и комбинируется с другими, а все сопутствующие операции имеют ассоциативные опоры в русском языке.

Данная группа, как и другие группы, способна формировать цепочку логически связанных РО на уровне высказывания больше, чем одно предложение: Je vois Soro **chaque jour. Je la vois à l'école ce matin. Il apprend le français à l' L'école** Соответственно значимости всех принципов обучения, рекомендуется ее изучение после IV группы единиц обучения.

В VII группе наблюдается небольшое количество основных [1] и сопутствующих [2] операций. Хотя данная группа не обладает высокой степенью выводимости, она соотносится с принципом учебной потребности и

хорошо сочетается и комбинируется. Следует отметить, что частотность ее употребления высока [4,2%].

Данная группа является одной из наиболее распространенных при введении лексики, что способствует формированию:

а) цепочки логически-связанных РО на уровне высказывания больше, чем одно предложение;

б) диалогического единства.

E₁ – J'ai un frère. Mon frère est très petit, il a 5 ans.

E₂ – Qu'est-ce que c'est?

E₃ – C'est un crayon. C'est le crayon rouge, il est sur la table.

Эта связанность речевых единиц даст возможность после VI группы ввести VII группу

В V-ой группе степень употребляемости речевых единиц меньше, чем в VII группе, а число сопутствующих операций велико [7%].

Все эти условия позволяют нам предложить ее изучение после VII группы.

В данной группе речевых единиц невысокая степень частотности употребления и выводимости, но она хорошо комбинируется и сочетается, что позволяет формировать у учащихся цепочку логически-связанных РО на уровне высказывания больше, чем одно предложение и диалогическое единство.

E₁ – Ma soeur, tu as trois gommés, les deux donne moi.

E₂ – Zébo, vas à la table prends le stylo rouge et vert et donne moi le stylo vert.

E₁ – Je prend le stylo vert.

Соответственно принципам последовательности изучения, V группу предлагаем изучить после VII группы; соответственно принципам комбинированности и сочетаемости, вслед за V группой вводим X группу - **pouvoir+S+P** развертывание.

X группа единиц обучения, за исключением РО с глаголами **avoir** и **être**, обслуживает все речевые образцы со смысловыми глаголами, поэтому она может формировать у учащихся не только цепочку логически связанных РО и оформляет диалогическое единство, но и позволяет расширять и разнообразить ситуации общения.

E₁ – J’aime ce chat et toi? Lola aimes-tu ce chat?

E₂ – Oui, j’aime ce chat.

E₁ – Ton frère peut-il aimer ce chat?

E₂ – Oui, il peut, il aime ce chat aussi.

Согласно принципу учебной речевой потребности, рекомендуется ввести вопросительную форму XI группы единиц обучения. Хотя у этой группы по сравнению с X группой меньше число операций, но степень употребительности позволяет формировать у учащихся разнообразные высказывания и оформлять диалогическое единство, они смогут использовать различные по синтаксической структуре речевые образцы.

E₁ – J’ai trois livres français. As-tu des livres français?

E₂ – Oui, je l’ai. J’ai deux livres français.

E₁ – Peux-tu lire ces livres?

E₂ – Oui, je peux.

E₁ – Est-ce un chien?

E₂ – Oui, C’est un chien. As – tu un chien?

E₁ – Oui, j’ai un petit chien.

После усвоения XI-ой группы единиц обучения вводится XIV группа единиц обучения **-S+avoir+ne pas [отрицание]+развертывание, S+être+развертывание**, которая представляет собой отрицательную форму X группы единицы обучения.

Эта группа соответствует принципу последовательности и способствует созданию ситуации общения.

E₁ – As-tu un livre de français?

E₂ – Non, je ne l’ai pas. Je n’est pas un livre de français.

E₁ – Est-ce un chat noir?

E₂ – Non, ce n’est pas un chat noir.

VIII группа единицы обучения **S+P[v+inf]+развертывание** имеет- высокую степень употребительности [6,2%], комбинированности и сочетаемости.

Так как эта группа имеет большое число основных [2] и сопутствующих [6] операций. Это объясняется тем, что при развертывании обладает большой вариантивностью, которая появляется при изучении РО СПГМ.

Для усвоения основных операций прежде всего надо усвоить сопутствующие операции в других единицах обучения, что позволит облегчить изучение VIII группы и формировать цепочку логически связанных РО на уровне высказывания больше, чем одно предложение и диалогическое единство.

E₁ – Dimanche, j’aime aller à la gare, et Lola aime aller au parc.

E₂ – J’aime lire des livres français. Est-ce que tu aimes lire aussi?

E₃ – Oui, j’aime lire des livres français chaque jour.

В соответствии со всеми принципами и опытом оформления вопросов в XVII группах единиц обучения, рекомендуется после VIII группы ввести XVI группу- **quand+rouvoir+S+P+развертывание** и **où+rouvoir+S+P+развертывание**. Это позволит сформировать цепочку логически связанных речевых образцов на уровне высказывания больше, чем диалогическое единство.

E₁ – Je vais au Zoo à 10 heures.

Quand tu vas au Zoo?

E₂ – Je vais au Zoo à 11 heures.

E₁ – Où se trouve votre Zoo?

E₂ – Notre Zoo se trouve à l’avenue Somoni.

IX группа единиц обучения **S+P[mod+inf]+развертывание**, имеет невысокую степень употребительности [3,2%], у нее одна основная операция и небольшое число сопутствующих операций.

При усвоении операций, которые возникают при развертывании факультативных членов в предыдущих РО, облегчает введение данной группы единиц возможность сочетать, комбинировать изученные РО при оформлении высказывания на уровне больше, чем предложение.

E₁ – Je peux lire en russe et en français.

Ma soeur peut lire en anglais.

Соответственно всем принципам, эту группу рекомендуем изучать после XIV группы единицы обучения.

XII группа единиц обучения **pouvoir+S+P+развертывание** имеет на одну операцию больше чем IX группа.

Эта группа соответствует всем указанным принципам и позволяет ввести ее изучение после IX группы.

E₁ – Peux tu jouer à la balle?

E₂ – Non, je ne peux pas.

2.3. Обоснование теоретической предпосылки обучения на основе грамматических единиц

. Как следует из психологических источников например из работ И.А Зимняя[97] и Н.И.Жинкина[85], основа формирования правильной разговорной речи заключается в формировании речевых навыков.

По мнению С.Ф. Шатилова [181], Е.И Пассова [144] и др учёных навык рассматривается как действие, которое обладает такими основными качествами, как гибкость, обобщенность, автоматизированность, устойчивость. Навык направлен на цель выполнения действия, а не на способ, как считают многие. Для выделения единиц обучения необходимо определить технологию формирования грамматического навыка. Вслед за А.А Леонтьевым рассматриваем навык как действия, включающее в себя ряд операций или, как их называет В.А. Артемов, [19] – «поступков». При этом важно иметь в виду, что грамматическое действие в развернутом виде воспроизводится в основном и

в целом и выполняется только вначале, т.е. на первом этапе обучения, на котором необходимо обеспечить формирование речевых навыков.

А.А. Леонтьев считает, что «только в процессе автоматизации грамматического навыка начинает происходить медленное расширение основных его операций, т.е. задача формирования грамматических навыков сводится к превращению первоначальных развернутых действий в свернутые операции».[131,с. 105] Известно, что основное развитие речевых навыков и выработка умений проходит параллельно с усвоением языкового материала. Следовательно, более основательное владение языковым материалом начинает происходить в процессе развития речевых навыков и умений уже на первом этапе обучения иностранному языку.

По мнению Е.И. Пассова, «умения имеют две общие характеристики – это автоматизированность и неавтоматизированность навыков. [144, с 139].

Взаимная связь этих компонентов оказывает положительное влияние одного на другой, что даёт возможность и шанс заложить основу для создания системы упражнений, способствующих формированию автоматизированного речевого навыка.

По характеристике Р.Р.Миньяр-Белоручева, «такая система упражнений должна представлять собой взаимосвязанные, взаимообусловленные и организованные действия учащихся, которые направлены на достижение определенной учебной цели при формировании конкретных навыков и умений»[140,с.66].

В любой системе упражнений главными качествами являются: научность и направленность всей системы, их взаимосвязь и взаимообусловленность упражнений, их доступность, последовательность и повторяемость речевых действий с языковым материалом.

Такой подход к пониманию системы упражнений указывает на необходимость учёта языковых трудностей, усвоение которых проходит как на операционном, так и на мотивационно-мыслительном уровнях.

Когда у обучающихся постепенно формируется навык овладения определенным языковым материалом, т.е. уменьшаются языковые трудности операционного характера, у них начинают развиваться и проявляться умения употреблять данный материал в речи. Поэтому надо сосредоточивать внимание учащихся не только на содержании, но и на языковой форме навыка, что требует организации языковых упражнений. В это время начинает формироваться мотивационно-мыслительный уровень и совершается постепенный переход навыка языкового оформления - от простых предложений, к более сложным. На данном этапе ученик начинает выполнять речевые упражнения, которые должны быть направлены на выработку автоматизма, без чего невозможно формирование языкового навыка.

Для определения последовательности расположения упражнений в общей языковой системе и выделения видов упражнений, которые соответствуют каждой определенной стадии, основным критерием являются этапы становления речевых навыков, стадия предъявления материала, имитация, соединение речевого образца с ранее изученным, с учетом принципа минимального количества трудностей.

Выделенные единицы обучения имеют разные операционные трудности, и их преодоление опирается на филологический опыт обучающихся, что способствует более сознательному пониманию принципов производимых учащимися действий.

Учебные действия, которые концентрируют и формируют речевую деятельность, выделяются на основе более современных представлений о механизме грамматической реализации высказывания.

А.А. Леонтьев на основе всех этих представлений, считает «такие действия, как действия оперирования и оформления» [131, с. 105].

По мнению И.А. Зимней, «действия оперирования обеспечивают функционирование механизма реализации на сличение, отбор и т.д., а действия оформления, обеспечивают языковые оформления высказывания» [98, с. 142],

Действия оперирования и оформления содействуют подбору соответствующих упражнений на основе теории поэтапного оформления умственных действий так считает П.Я.Гальперин.

Действия, разработанные П.Я.Гальпериным, подразделяются на две составные части:

1] ориентировочную и 2] исполнительную.

По сравнению с исполнительной частью ориентировочная основа действия занимает определенный отрезок времени.

Учёный утверждает, что «полноценность ориентировочной части обеспечивается через достаточную системность, полноту и обобщенность учебной информации»[55,с.221]. Полноту и обобщенность в течение нашего исследования обеспечивалась следующим заданием учебной информации через речевые образцы, моделями, алгоритмами и схемами; системность обучения достигается тем, что учебная информация была организована в единицах обучения.

Каждая единица обучения имеет свои языковые трудности усвоения, и для этого необходимо создать определенную ориентировочную основу действий.

Занимаясь исследованием данной проблемы, Я.Н Черноватый обращает внимание на то, что «успех формирования исполнительной части зависит от содержания ориентировочной основы, поэтому ее формирование считается исключительно ответственным этапом». [178, с.123]

По мнению учёного, существует «три типа ориентировочной основы. В наличии ориентировочной основы I типа ученики выполняют действия по образцу, без указаний на способ выполнения операций. При таком восприятии речевых образцов выполнение операций очень сложно, и эти операции учащиеся производят сами путем проб и ошибок»[178,с.23].

-При ориентировке II типа основы действий задаются ученику в готовом виде, при использовании объяснений и путём показа примеров. В этом типе

ориентировки ученики овладевают действиями с опорой на внешние ориентиры-образцы, которые даёт учитель в устной и письменной форме, применяя схемы, таблицы и т.д.

Затем учащиеся выполняют упражнения по усвоению этих ориентиров, но более полная ориентировка восстанавливается в процессе формирования грамматических навыков, путем использования нужной учебной информации. Под учебной информацией здесь подразумевается лингвистическая информация, касающаяся языковых средств, конкретных действий по их воспроизведению, сочетанию, преобразованию и т.д. На этой основе выделяются пять типов учебной информации:

- признаки опознания языковой единицы;
- модель, отражающая синтаксическую структуру речевого образца;
- речевой образец как модель;
- схема – графическое изображение;
- алгоритм – средство использования информации.

Все перечисленные виды информации, нужны для обеспечения необходимой ориентировки.

Но для того, чтобы связать теоретические знания с практическими умениями, нужен определенный этап переработки правил лингвистической грамматики в правила педагогической грамматики.

Я.Н. Черноватый считает, что «модель, отражающая синтаксическую структуру речевого образца и алгоритм как средство использования информации, считается правилом-инструкцией, что рассматривается более приемлемым типом учебной информации» [178,с.19]. Следует отметить, что в работе над усвоением выведенных единиц обучения, нами были использованы алгоритмы, т.к. этот метод способствует безошибочному усвоению изученного материала, хотя не следует забывать, что всякий алгоритм, есть правило, но не всякое правило есть алгоритм.

По мнению С.Ф Шатилова, «алгоритм всегда является полной инструкцией, т.е. таким указанием на последовательность действия, выполнение которого приводит к выполнению нужной определенно поставленной цели. В процессе выполнения упражнений происходит поэтапное формирование речевых действий» [181, с. 91].

Поэтапность формирования умственных речевых действий согласно теории поэтапного формирования умственного действия П.Я.Гальперина, представляется следующим образом:

- 1] предварительное ознакомление с действием;
- 2] материальное действие по усвоению его содержания;
- 3] внешнеречевое действие;
- 4] проговаривание про себя;
- 5] умственные действия.

Все положения теории поэтапного формирования умственных действий и речевой деятельности позволяют нам определить ряд методических требований, которые должны предъявляться к организации упражнений на первоначальном этапе обучения иностранному языку.

Точка зрения И.П.Ким [113] относительно проблемы поэтапного формирования умственных действий, по нашему мнению, является наиболее приемлемой в вопросе организации упражнений на первоначальном этапе обучения, поэтому за основу разработки набора упражнений были использованы положения, разработанные И.П Кимом:.

а] звуковой образ в механизмах речи является первичным, и поэтому работа над новым языковым материалом начинается с устных упражнений;

б] каждое упражнение должно иметь коммуникативный характер;

в] упражнения должны делиться на две группы: 1] готовящие к усвоению конкретного языкового материала, 2] упражнения в употреблении языкового материала в речи;

г] с учетом количества трудностей, в упражнении должна быть продумана поэтапность введения и отработка языкового материала;

д] при разработке упражнений должна учитываться возрастающая самостоятельность ученика;

е] количество упражнений должно способствовать быстрому выполнению операций и формированию речевых навыков.

Сознательное обучение иностранному языку достигает результата в том случае, когда у ученика появляется потребность сообщить кому-либо какую то информацию на изучаемом языке. При изучении материала, нужно донести до ученика значение и сущность языкового материала, поэтому мотивированность должна стать органической частью обучения и осуществляться в процессе выполнения упражнений.

Выбор упражнения зависит от характера тех операций, которыми должны овладеть ученик. Для правильной организации упражнений, способствующих овладению речевыми умениями и навыками, были проанализированы не только все речевые действия но операции, которые были использованы при этом, речевые единицы, которые были подобраны для анализа, имеют разную степень трудностей, и их преодоление, зависит от учета филологического опыта каждого ученика.

Важной отличительной чертой данных упражнений, предназначенных для овладения иностранным языком учениками-таджиками является опора на результаты, которые были получены в процессе сопоставительного анализа отобранного языкового материала.

Данный подход будет использоваться с учетом трудностей, которые возникают у учащихся -таджиков в связи с расхождениями между речевыми образцами иностранного языка и их эквивалентами в таджикском. Именно это было учтено при организации упражнений.

По мнению ряда исследователей, таких как А.Д. Климентенко [114] и И.В. Рахманов [153], процесс обучения иностранному языку должен проходить в два этапа:

1ый - усвоение языкового материала;

2ой - формирование речевых навыков и умений.

Учитывая данное положение, а также вышеуказанные суждения о теории речевой деятельности, считаем наиболее приемлемой систему упражнений, которая включает в себя два вида упражнений; языковые и подготовительные.

И.В. Рахманов считает, что «языковые упражнения привлекают внимание ученика к изучаемому явлению языка, что создаёт синтаксические связи с другими языковыми явлениями, и постепенно вырабатывают представление о системе изучаемого иностранного языка» [153, с. 41].

Выделяются еще два вида упражнений – ориентировочные и тренировочные. Среди языковых упражнений уделяется особое внимание ориентировочным упражнениям, которые сосредотачивают внимание учащихся на более полном и глубоком осмыслении ориентировок. Данные упражнения считаются этапом начального ознакомления, а также первоначальным этапом формирования у учащихся умственных речевых действий. Предлагаемые нами упражнения имеют направленные цели на;

1] преодоление трудностей, которые выделяются в отобранном языковом материале иностранного языка;

2] осмысление и более глубокое запоминание учащимися определенных сложно-изолированных слов иностранного языка;

3] осмысление и запоминание учащимися способов выполнения действий.

В процессе усвоения языковых единиц они направлены на осмысление ориентиров и помогают учителю применять такие задания , как «подчеркните», «объясните», «составьте схему» и т.п. При выполнении таких упражнений можно сэкономить время и усилия учащихся , которые нужны для формирования навыков оперирования речевыми образцами.

Тренировочные упражнения предоставляют учащимся возможность повторения речевых действий и операций, способствующих:

- автоматизированному выполнению операций;
- формированию механизма независимого, самостоятельного построения предложения на иностранном языке;
- формированию у учащихся речевой реакции, умению реагировать на вопросы преподавателя.

Важно отметить, что тренировочные упражнения подготавливают учащихся к использованию языкового материала в порядке возрастания определенных трудностей.

Среди тренировочных упражнений особое внимание уделяется рецептивным упражнениям, которые направлены на распознавание языковых и репродуктивных языковых явлений. При выполнении таких упражнений определяется, например число существительных, глаголов, род местоимений и т.п.

Наиболее репродуктивными тренировочными упражнениями, являются следующие:

- а) упражнения на определение; среди которых выделяются; имитативные, заучивание наизусть рифмовок, простая подстановка;
- б) упражнения на преобразование; элементарная подстановка, подстановочные упражнения с элементами трансформации, подстановочные с элементами расширения;
- в) упражнения на комбинирование; составление предложений по образцу, составление предложения из слов, данных вразбивку;

Чтобы в дальнейшем не ссылаться на значение каждого из данных видов упражнений, необходимо определить их содержание до начала работы над единицами обучения.

Так, и И.В. Рахманов считает, что «среди упражнений на уподобление имитативные упражнения являются первичными»[153,с.48]

Среди имитативных упражнений П.Н. Сацкая [162] выделяет два вида. По ее мнению, имитативные упражнения зависят от того, является ли имитация чисто имитативной, или же обращается внимание ученика на ту или иную языковую единицу. Вторым видом имитативных упражнений называет условно-имитативные. При выполнении таких упражнений ученик должен выполнять действия по образцу, а основное внимание учащихся уделяется правильному способу выполнения речевой операции. Выполнение условно-имитативных упражнений проводится в течение всего начального обучения иностранному языку, т.к. при их выполнении внимание учащихся направлено на воспроизведение речевого образца по выделенным опорным пунктам на отработку правильного произношения, его морфологического и синтаксического оформления. При выполнении имитативных упражнений достигается лишь начальное свертывание речевого действия, т.к. учащиеся еще не имеют возможности выполнять действия самостоятельно, без опоры на образец.

Положительную роль при изучении французского языка играет использование рифмовок, в том числе заучивание наизусть рифмовок

Заучивание наизусть рифмовок, со зрительной опорой, которые содержат в себе языковые явления, входящие в речевой образец иностранного языка.

При составлении используются рифмовок как правило, определённые модел и ритм. В рифмовки, как правило включались изучаемые морфологические и синтаксические структуры речевых образцов.

j'ai un livre

j'ai un cahier

модель S+P+O выражается в синтаксической структуре речевого образца. Заложенный в этой рифмовке алгоритм указывает на способ оформления личной формы глагола, в зависимости от лица и числа употребляемого личного местоимения. Многолетний педагогический опыт работы в средней школе

показывает, что если заучивать рифмовки, мелодично и ритмично произнося их, то это помогает их быстрому усвоению и запоминанию, потому что в процессе заучивания отрабатывается произношение, расширяется и закрепляется лексический и грамматический материал. Также при изучении рифмовки отрабатывается ряд речевых действий: сначала ученики прослушивают рифмовку, затем повторяют за учителем, а потом заучивают её. На основе выученных рифмовок ученики могут составлять собственные, используя зрительную опору, производя замену некоторых слов речевого образца.

je vois un chien

je vois 2 chats

je les vois sur cette image

По мнению И.А. Стернина, «Заучивание рифмовок с использованием зрительной опоры происходит непроизвольно, в процессе составления собственных примеров, здесь этап запоминания совмещается с этапом выполнения действий, а само запоминание происходит при обращении внимания ученика на цель выполнения действия, что является предпосылкой высокой эффективности этого процесса[166,с.138]

Как заметил А.В. Грейсер, «Упражнения, составленные для изучения рифмовок имеют различные виды постановок отдельных компонентов речевого образца, то есть при их изучении учащиеся начинают приобретать более свободный и безошибочный навык подстановки, что в дальнейшем оказывает существенную помощь в формировании механизма построения различных предложений, их лексического и интонационного оформления» [74, с.24]

При выполнении таких упражнений, в сознании учащихся иностранное слово как и в родном языке ассоциируется с образом реальной действительности.

Работа над подобными упражнениями стимулирует речевые действия учащихся и вносит большую заинтересованность в учебный процесс. Кроме того,

эти упражнения дают возможность ученикам составлять аналогичные предложения, заменяя определенные компоненты речевого образца, и это позволяет перейти к более сложной их конструкции..

Упражнения на комбинирование делятся на две группы со следующими условиями:

- 1] составление собственных примеров со зрительной опорой на образец;
- 2] составление предложений из слов, данных вразбивку.

Упражнения I группы вначале выполняются устно, а по мере формирования орфографических навыков и письменно. Данные упражнения обеспечивают безошибочный переход к формированию речевого действия. Упражнения второй группы формируют у учащихся навык отработки операции комбинирования. Эти упражнения делаются в случае отсутствия упражнений на заучивание рифмовок и составление учащимися собственных рифмовок.

В упражнения на преобразование РО включаются следующие задания:

- 1] составление упражнений с элементами трансформации;
- 2] составление упражнений с элементами расширения;
- 3] составление упражнений с использованием таблицы селективного характера.

Такие упражнения включают в себя различного рода изменения на уровне предложения. К ним можно отнести изменения лексического наполнения предложения внутри заданной структуры. В зависимости от ситуации, в структуре расширяются и трансформируются некоторые элементы предложения.

Упражнения на трансформацию и расширение способствуют обучению учащихся совершению операций комбинирования различных языковых знаков, что ведет к созданию ситуации общения, и это формирует у учащихся умение создавать соответствующую реплику. Вот некоторые примеры:

- 1] Упражнения с элементами трансформации с использованием слуховой или зрительной опоры.

M – Lola prend ce stylo. Qui a un stylo?

E – C'est lola, elle a un stylo.

При выполнении упражнений на элементарную подстановку, помимо речевых навыков, у учащихся формируется начальное умение добавлять к высказыванию свои реплики, то есть они дополняют, вносят свои изменения в лексическую и грамматическую формы слова.

При выполнении таких упражнений у учащихся закладываются основы самостоятельного формирования действий.

2] Упражнения с элементами трансформации и расширения с использованием слуховой и зрительной опоры.

M. Lola prend ce stylo et le passe a Nina!

Qui prend ce stylo et a qui passe le stylo?

E₁ C'est Lola – Lola prend ce stylo et le passe a Nina.

Выполнение таких упражнений способствует отработке операции трансформации, т.е. умение вносить изменения в грамматическую форму лексических единиц, и у учащихся формируется умение самостоятельно выполнять речевые действия.

3] упражнения на подстановку с расширением и элементами продуцирования с использованием слуховой и зрительной опоры.

Выполнение упражнений с данными условиями способствует формированию у учащихся навыка самостоятельно овладевать механизмом построения предложения.

4] упражнения на расширение с элементами продуцирования.

M. je vais à la place...

E₁ je vais à la place lundi...

При выполнении таких упражнений учащиеся учатся правильно совершать операцию выбора места для нужного компонента речевого образца.

5] Упражнения с использованием слуховой опоры и с элементами трансформации, расширения и комментирования.

M – Lola, veus tu aller chez ton frère.

E – je veux aller chez mon frère chaque jour.

В данном речевом образце заменяется притяжательное местоимение, подбираются слова в нужной грамматической форме: учащиеся учатся правильно лексически оформлять речевой образец, в зависимости от синтаксической функции лексических единиц, что формирует у них умение составлять предложения.

б) Подстановочные таблицы селективного характера: учащиеся должны составить предложения по указанной постановочной таблице:

| | | |
|-----------|------------------|------------------|
| J | aime | le chien |
| il | lit | le livre |
| il | travaille | à l'usine |

При составлении таких предложений учащиеся совершают операцию выбора нужных элементов для подстановки, в зависимости от содержания предложения.

Так как учащиеся составляют предложения по заранее подготовленным элементам, это ограничивает их самостоятельность в выборе содержания высказывания у учащихся формируется умение создавать такие высказывания, и их внимание, хотя и частично, сосредоточивается на содержании высказывания.

Данные упражнения направлены на преодоление языковых трудностей, которые возникают при овладении речью на определенном уровне и выполняются в условиях II типа ориентировки. При выполнении вышеназванных упражнений на преобразование происходит уменьшение опоры на готовый речевой образец.

Выполняя такие упражнения учащихся овладевают способом построения предложения и его воспроизведения в готовой речи.

Выполнение таких упражнений связано не только со знанием языка, но и с речевым умением оформления предложения на иностранном языке. При этом

очень важно соблюдать последовательность, правильное оформление предложения на французском языке с учетом нарастания языковых трудностей и постепенного устранения опор. Такой подход к выполнению упражнений требует организации следующей последовательности формирования речевых умений:

1] умение соединять два предложения, употребляя союзы, с использованием слуховой и зрительной опоры;

2] умение заканчивать сложное предложение, состоящее из двух предложений, употребляя союзные слова.

Исходя из психологических исследований по формированию речевой деятельности, Е.М.Верещагин считает, что «в нормально протекающем акте речи, часть действий выполняется в свернутой форме на основе образовавшихся стереотипов, языковых знаков и действий с ними, а часть действий и выбор нужных слов выполняется под постоянным контролем сознания. Реализация речевого акта может быть обеспечена при условии выполнения речевых упражнений, а на начальном этапе – путем выполнения речеподготовительных упражнений»[46, с.92].

Первым этапом выполнения таких упражнений является построение собственных предложений по аналогии. Когда учащиеся выполняют упражнения по аналогии, выбирая необходимый по смыслу речевой образец, у них проявляется творчество, чтобы осуществить коммуникацию.

Как считает А. М. Михайлов, «речеподготовительные упражнения обучают учащихся формировать умение оперировать предложениями в различных речевых ситуациях» [143,с.87] Как утверждает А.Д. Климентенко, «обязательным условием речеподготовительного упражнения должна быть коммуникативная направленность каждого сказанного предложения. Среди них мы выделяем такие, как: скажите, попросите, узнайте, отдайте приказание, поговорите, опишите картину, уточните и т.д» [114. стр.76].

Приведем ряд примеров таких упражнений.

1. Предложите своему товарищу задать вопросы и попросите другого ответить на ваш вопрос.

E₁ Nina prend ce crayon! Où est le crayon?

E₂ C'est à Nina

2. Скажите друг другу, что вы хорошо читаете, и что ваш товарищ также хорошо читает.

E₁ je lis bien et mon amie lit aussi bien.

3. Составьте диалог по образцу.

E₁ Passe – moi ta gomme!

E₂ je te donne ma gomme.

4. Узнайте у своего товарища, когда он идет в школу .

E₁ Ali – quand tu vas à l' L'école ?

5. Опишите картинку, употребляя различные речевые образцы.

Soro peut jouer à la balle

Elle peut aller au cinéma

Elle peut lire des livres français.

Выполнение данных упражнений вырабатывает у учащихся умение самостоятельно проводить выбор речевых средств и осуществлять высказывания без опоры на внешнюю, звучащую речь, что способствует приближению к совершенствованию формирования умственного этапа речевых действий.

Все речеподготовительные упражнения в нашем исследовании направлены на исследование у учащихся умения использовать усвоенный речевой материал французского языка для речевого общения, т.е. коммуникации на французском языке.

2.4.Организация опытного обучения

Общеизвестно, что занятия по французскому языку в школах, проводятся по учебникам, в которых не учитываются не только бытовые условия, но и специфика обучения французскому языку в таджикской аудитории. Поэтому целью опытного обучения явилось:

а] апробирование и уточнение разработанного нами набора упражнений, направленного на устранение языковых трудностей, обнаруженных в ряде единиц обучения;

б] определение уровня владения учениками речевым умением оформления своих мыслей языковыми средствами французского языка;

в] определение затраченного времени на усвоение каждой единицы обучения.

Для проведения опытного обучения были отобраны 3 группы учеников в количестве 75 человек на базе средних школ № 35 и Для контрольных классов были отобраны 3 группы учеников в количестве 55 человек на базе данных школ . Исследованием в различных формах было охвачено свыше 90 учеников и 4 учителей иностранных языков вышеуказанных школ.

Опытные и контрольные группы по успеваемости являлись средними, учителя имели одинаковый уровень знаний и опыта работы в школе.

Все контрольные классы занимались по учебнику относительно русских школ. Опытные группы работали по учебнику указанных авторов, но его содержание было приспособлено ближе к условиям таджикской аудитории и выразалось 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.

1 единица обучения

Ориентировочная основа действия

Структура учебной информации:

S+P₁ Модели и речевые образцы.

М - **Lève-toi. Je me lève. Qui se lève?**

E₁ – **Il se lève.**

1. Состав формируемых операций, замена личных местоимений по роду.
2. Признаки: **il** – личное местоимение 3-го лица единственного числа – [русское он] мужского рода, **elle** – женского рода – она.
3. Алгоритм:

- если подлежащее выражено личным местоимением мужского рода 3-го лица единственного числа, то употребляется местоимение; если же она подлежащей выражено личным местоимением женского рода, то употребляется местоимение

il.

4. Схема:

| | | | | | |
|-----------|--|-------------|---|-----|--|
| il | | | | он | |
| | | | | Вай | |
| | | elle | Ў | она | |

1. Выберите нужные местоимения: il или elle с опорой на картинки.

а] укажите на своего друга и употребите соответствующее местоимение;

б] подготовьте картинки, изображающие людей различных профессий с местоимениями **il-elle**.

2. Соотносите личные местоимения со схемами глаголов:

объедините карточки с изображением мальчиков и девочек - с карточкой – глаголом, выберите карточки местоимения **je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles** и соотнесите их с соответствующей схемой глагола

| | | | | |
|--|---|-----|-----|--|
| | | | | |
| | s | ont | ent | |

1. Рецептивные: На распознавание рода личных местоимений:

а] прослушайте предложение на французском языке с местоимениями **il, elle** выберите карточку с изображением **il, elle** и покажите elle.

2. Имитативные: повторите за учителем [диктором]:

Lève-toi. Je me lève. Il se lève.

Сделайте простую подстановку,

je, tu, il, elle [me, te, se] lève

tu [te] lèves

il [elle] se lève.

3. на преобразование: а] замена имени собственного личным местоимением; б] изменение приглагольного местоимения во всех лицах.

В процессе разработки данных упражнений использовались ориентировки II типа.

учитель использует разъяснение, которое сводится к формулировке способа оформления приглагольных местоимений [**me, te, se**] во всех лицах, а также обращает внимание учеников на существование ассоциативной опоры в русском языке на наличие рода у местоимений [**il – он**], [**elle – она**].

4. на комбинирование: а] выберите из скобок те слова, которые сочетаются в синтаксических рамках предложения;

б] составьте на французском языке предложения с опорой на картинку.

На выполнение тренировочных упражнений было затрачено 35 минут рабочего времени урока. При выполнении данных упражнений школьники учились умственно производить операции отработки внешнего действия по опоре, с чем они справились успешно.

В. Речеподготовительные упражнения.

При решении данных упражнений школьникам учатся сокращать операции выбора и комбинирования.

Вот некоторые примеры:

1.Просите друга, выполняя распоряжение, пусть он прокомментирует его:

E₁ Karim, lève-toi!

E₂ Je me lève.

2.Отдайте приказание другу.Это действие пусть прокомментирует другой ученик.

E₁ Dilbar, lève-toi!

E₂ Dilbar, elle se lève.

3.Отдайте приказание другу и спросите другого о том, кто выполняет действие.

E₁ Lola, lève-toi! Dilbar, qui se lève?

E₂ Lola, elle se lève.

4.Скажите, что обычно делает ученик на уроке [вечером]...

Все эти упражнения были выполнены безошибочно, и на них было затрачено 25 минут.

На усвоение I единицы обучения было затрачено 60 минут рабочего времени на двух занятиях.

II единица обучения

Ориентировочная основа действий структура - УИ:

1. Модели и речевые образцы:

P+O – Prends un livre. Qui prends un livre?

S+P+O – **Je prends un livre.**

P+A [m] **lis bien. Qui lit bien?**

S+P+O – **Je lis bien.**

2. Состав формируемых операций:

- выбор места для члена P;
- выбор места для членов O, A;
- выбор артиклей.

3. Признаки:

- un, une – признак существительного в единственном числе имеет значение любой [один из многих];

- **un** – признак существительного соответствует таджикскому послелогу – ро.

- сказуемое всегда стоит после подлежащего, после сказуемого в трехчленном предложении следует дополнение или второстепенный член предложения.

4. Алгоритм.

- перед французским существительным в единственном числе ставится один из определенных [**le, la**] или неопределенных [**un, une**] артиклей.

- если предложение состоит из трех членов, то на I место ставится подлежащее, на II - сказуемое, на III – любой второстепенный член предложения, как в русском языке.

Схемы:

подл

| | | | | | |
|------|-----|-----|------|------|--|
| сказ | доп | под | сказ | обст | |
|------|-----|-----|------|------|--|

У П Р А Ж Н Е Н И Я.

а. Ориентировочные упражнения:

- На употребление артикля:

1] слушайте слова и поднимайте руку, когда слышите слова с определенным [неопределенным] артиклем.

На усвоение месторасположения сказуемого и дополнения или другого второстепенного члена, выраженного наречием:

1] выберите из данных схем ту, которая отражает порядок слов в трехчленном французском предложении;

2] составьте из карточек схемы трехчленных предложений на французском, русском и таджикском языках. Сравните их, найдите разницу и сходство;

3] составьте из карточек схему французского трехчленного предложения.

б Тренировочные упражнения

- На распознавание:

1] Назовите употребление артикля со следующими словами:

une chaise la chaise, un livre le livre.

2] Прослушайте трехчленное французское предложение, поднимите руку, когда услышите подлежащее, сказуемое, дополнение, и т.п.

1.Имитативные

2. Заучивание наизусть со зрительной опорой рифмовок №1, 2, 3, 4, 5, которые отражают синтаксическую структуру РО-П- ой единицы обучения.

До разучивания рифмовок преподаватель объяснял ученикам позицию членов Р, О и А [m], обратил их внимание на ассоциативные опоры, существующие в русском языке.

II. На комбинирование

После разучивания учениками наизусть рифмовок проводится составление собственных примеров по картинкам.

Здесь происходит сокращение операций и переход в план громкой речи с использованием зрительной опоры.

IV На преобразование.

Производя подстановку членов Р, О с использованием элементов расширения и комментирования:

1] Выполните распоряжение учителя, прокомментируйте его.

M - Ali prend le livre et ouvre le livre.

E – Je prends le livre et j’ouvre le livre

2] Ответы на вопросы преподавателя, начинающиеся с **qui**.

3] Пусть один ученик выполнит твое распоряжение, а другой ответит на его вопрос, используя элементы трансформации и комментирование; произвести подстановку членов P, O.

M – Salima, ouvre le livre et lit. Lit bien.

Rano qui lit bien?

R. Salima, elle lit bien.

При выполнении данных упражнений была использована ориентировка II типа; учитель привлекал внимание учеников на отработку сложной операции-выбора места для членов P, O, A.

Выполняя эти упражнения, школьники учились выполнять расширение операции выбора.

Данные упражнения в основном были выполнены правильно, на них было затрачено 40 минут рабочего времени одного урока.

Речеподготовительные упражнения.

1. Просите другу взять какой-либо предмет, пусть он выполнит данное распоряжение, а другой ученик ответит на вопрос первого,

E₁ – Ali, prend ce stylo. Qui prend ce stylo?

E₂ – Ali prend ce stylo.

2 Просите своему другу что-то сделать, пусть он выполнит данное распоряжение, а другой ученик ответит на вопрос первого.

E₁ – Akram dessine une image. Il dessine bien. Karim qui dessine bien une image?

E₂ – Akram dessine bien une image.

3. Скажите друг другу, что вы хорошо рисуете и что ваш друг тоже хорошо рисует.

E – *Je dessine bien et mon ami dessine aussi bien.*

4. Спросите друг друга, а затем класс, что вы берете, затем, что берет ваш друг.

E – *Je prends un stylo, je le vois*

Karim, prend un livre , il le vois.

При выполнении данных упражнений речевые действия осуществлялись в уме с выдачей готового высказывания.

Выполнение этих упражнений заняло 29 минут рабочего времени одного урока. В итоге усвоение II единицы обучения заняло 69 минут рабочего времени на двух уроках.

III единица обучения

Ориентировочная основа действий.

Структура УИ:

1. Модели и речевые образцы.

P+O+At – *Prends un crayon rouge.*

Prends trois crayons.

S+P+O+At – *Je prends un crayon rouge*

Je prends trois crayons rouges.

2. Состав формируемых операций

- выбор места для члена O:

- трансформация существительного в единственном и множественном числе.

3. Признаки:

- S – оформляет множественное число существительных:

- второстепенный член [определение, выраженное во французском языке прилагательным, числительным, размещается после дополнения];

- неопределенный артикль «us» размещается непосредственно перед дополнением для определения рода существительного.

4. Алгоритм:

- Если в конце существительного стоит суффикс «S», то это означает, что существительное стоит во множественном числе;

- если предложение четырехчленное, то на I месте стоит подлежащее, на II – сказуемое, на III – второстепенный член, выраженный прилагательным, местоимением, числительным на IV месте – дополнение или другой второстепенный член, как в русском языке.

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочное упражнение.

I. Образование множественного числа существительного:

а] выберите карточки с существительным во множественном числе и скажите, как вы определили число.

б] выберите карточки с изображением цифры и существительного в соответствующем числе, объясните данное словосочетание.

II. Образование притяжательных местоимений:

- соотнесите карточки с изображением личных и притяжательных местоимений:

je tu il elle mon ton son

III. Образование второстепенного члена:

а] выберите из данных схем ту, которая отражает порядок слов в четырехчленном предложении;

б] составьте из карточек схему словосочетаний, выраженных числительным, притяжательным местоимением, прилагательным с существительным;

в] составьте из карточек схему четырехчленного предложения на французском, русском и таджикском языках и укажите на разницу в порядке слов этих предложений.

2. Подчеркните в предложении второстепенные члены предложения одной, а подлежащее двумя чертами и скажите, какие это члены предложения: главные или второстепенные.

Б. Тренировочные упражнения.

1. На распознавание:

а] увидев существительное во множественном числе на карточках, поднимите правую руку, а в единственном числе – левую.

un livre – deux livres...

un livre vert – deux livres verts

б] прочтите и назовите существительное во множественном числе.

Репродуктивные:

1. Имитативные: повторите за преподавателем, выполняя его распоряжение, комментируйте свое действие, при этом замените существительное или прилагательное с учётом показанного преподавателем предмета и его цвета.

M – Prends une balle rouge;

E – Je prends cette balle rouge. [verte, jaune].

В. На преобразование:

а] закончите предложение, предлагаемое преподавателем и ответьте на его вопрос, производя трансформации, расширения и комментарии.

M. Prends une balle verte et...

E₁ – Prends une balle verte et une gomme noire.

M. Qui prend une balle verte et une...?

E₂ – Roustam prend une balle verte et une gomme noire.

При выполнении этих упражнений участники учатся производить операции при выборе места для членов At+O при наличии словесной опоры, на основании которой разрабатывалась операция аналогии.

б] Выполните приказание учителя, ответьте на его вопрос, затем отдайте другому ученику распоряжение, пусть ваш друг ответит на наш вопрос.

M. Lola prends un crayon rouge

Qui prend un crayon rouge?

E₁ – Lola prend un crayon rouge

Prends un stylo vert. Nazira, qui prend un stylo vert?

E₂ – Oïcha prend un stylo vert.

в] Выполняя приказание учителя, комментируйте свое действие, а другой ученик ответит на вопрос о том, кто выполняет действие.

При выполнении упражнения используйте таблицу склонения личных и притяжательных местоимений.

1. *M – Zakir, prends ton stylo!*

Z – Je prends mon stylo.

2. *M – Karim, qui prend son stylo?*

K. Zakir prend son stylo.

При отработке операции, учитель обращает внимание учеников на ассоциативную опору на русском языке и объясняет местоположение притяжательного местоимения.

При выполнении упражнения ученики усвоили операцию трансформации местоимений на уровне осуществления операции внешнего действия.

г] Употребляя соответствующее местоимение, выполните приказание учителя.

M. Salima, prends ton stylo!

Qui prend son stylo?

E – Salima prend son stylo.

д] Упражнение со зрительной опорой – показом количества предметов.

Выполните приказание учителя и прокомментируйте свое действие.

M – Lola, prend deux stylos.

E₁ – Je prends deux stylos.

M – Salim prend deux livres et trois cahiers.

E₂ – Je prends deux livres et trois cahiers.

При выполнении данного упражнения учитель, используя **ориентировку II типа**, обращает внимание учеников на ассоциативную опору в русском языке.

При выполнении данного упражнения отрабатываются операции трансформации и расширения на уровне совершения операции внешнего действия.

e] Вместо точек поставьте нужные слова [постановка с элементами расширения и трансформации]

M. Prends deux livres et quatre...

E₁ – Prends deux livres et quatre stylos.

M. Qui a deux livres et quatre...

E₂ – Qui a deux livres et quatre cahiers?

M. Il a trois cartes et six...

E₃ – Il a trois cartes et six livres.

Для учеников при выполнении данного упражнения таблица рифмовок и ассоциативные опоры в русском языке служили образцом, здесь использовались **ориентировки II типа**.

Повторение учениками рифмовок обеспечило правильное употребление глагола avoir и сочетание числительного с существительным.

При выполнении этого упражнения происходило сокращение операции, и ученики переходили в план громкой речи без предметной опоры.

На усвоение III типа единицы обучения затрачено 35 минут рабочего времени на трех уроках.

В. Речеподготовительные упражнения:

1. Отдайте распоряжение своему другу:

К – Lola, prends mon stylo et Zakir, prends ton stylo!

2. Отдайте приказание своему другу и спросите другого о том, кто выполняет действие.

E₁ – Oîcha, lis le texte,

Qui lit le texte?

E₂ – Oîcha, lit le texte.

3. Скажите, сколько у вас и у вашего друга есть цветных карандашей?

E₁ – J'ai deux crayons couleur et mon ami a quatre crayons en couleur.

4. Спросите, у кого и сколько есть книг [тетрадей].

E₁ – Qui a quatre livres?

E₂ – Moi, j'ai quatre livres.

5. Обменяйтесь друг с другом предметами и скажите, что у вас теперь есть.

E₁ – Je prends mon stylo, j'ai un stylo.

6. Обменяйтесь цветными предметами и скажите, что у вас есть.

E₁ – Je prends mon stylo rouge et il prend son stylo noir.

При отработке данного упражнения были допущены некоторые ошибки в выборе притяжательного местоимения в 3-ем лице, и поэтому учитель использовал в качестве ассоциативной опоры навык выбора притяжательного местоимения в русском языке.

В основном, правильное выполнение данных упражнений указывало на то, что у учеников постепенно происходило свертывание сознательных операций и осуществление речевого действия «в уме», с выдачей готового высказывания. Выполнение речеподготовительных упражнений отнимало 35 минут рабочего времени на одном уроке.

В итоге на выполнение упражнений и на усвоение III единицы обучения затрачено 73 минуты рабочего времени на четырех занятиях.

IV тип единица обучения

Ориентировочная основа действий.

Структура УИ

I. Модели и речевые образцы:

P+A [p, t], S+P+A [p, t], P+O₃, S+P+O₃

A. M – *Rano, travaille dans le jardin!*

R – *Je travaille dans le jardin.*

B. M – *Dilbar, va à la gare avec ta soeur!*

D – *Je vais à la gare avec ta soeur.*

2. Состав операций:

- выбор места для обстоятельства;
- выбор места для предложного дополнения;
- выбор предлогов оформляющих обстоятельство;
- выбор предлогов оформляющих дополнение.

3. Признаки:

- сочетание предлогов [**dans, à, au près de**] с определенным артиклем и существительным указывает на то, что данное сочетание является второстепенным наречием;

- сочетание предлога **avec** с притяжательным местоимением и существительным указывает на то, что данное сочетание является дополнением с предлогом;

- в пятичленном предложении при наличии дополнения с предлогом отводится место второстепенному члену [обстоятельству], выраженному наречием;

- в пятичленном предложении при наличии второстепенного члена, выраженного наречием, отводится место дополнению с предлогом;

- в пятичленном предложении, где существует дополнение с предлогом, вначале ставится подлежащее, потом сказуемое, после сказуемого ставится наречие отвечающее на вопрос "Où" «где» или «куда» на четвертое, на последнее – дополнение с предлогом;

- обстоятельство места оформляется сочетанием предлога "à" с определенным артиклем и существительным.

Ориентировочные упражнения.

1] По различению словосочетания:

а] выбор карточки с ответом на вопрос “Où”;

б] выбор карточки со словосочетаниям, которые обозначают дополнение с предлогом.

2] На определение местоположения наречия:

а] выберите из схем ту, которая определяет порядок слов французского предложения , и скажите, как вы определили это;

б] составьте из карточек схемы:

- трехчленного французского предложения выражающим существительным с предлогомс;

- трехчленных предложений с дополнением и предлогом, которые отражают порядок слов французского, русского и таджикского предложений, и определите различие в порядке слов этих предложений.

3] На усвоение местоимением выраженное дополнения с предлогом:

а] выберите из данных схем ту, которая обозначает порядок слов французского предложения, и объясните;

б] составьте из карточек схемы:

- в пятичленного французского предложения, обращая внимание на порядок слов и назовите различия в них;

1) почеркните во французском предложении второстепенный член, выраженный наречием одной чертой, дополнение с предлогом двумя чертами, и скажите как вы их определили.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные:

1. На распознавание: а] прочитать несколько словосочетаний и указать, какой из второстепенных членов выражен наречием и является обстоятельством,

а какой выражен существительным с предлогом и является дополнением с предлогом: **dans le jardin, avec ma soeur, sur la table, sous la table;**

б] Определите на слух в каком из словосочетаний, есть наречия и в каком существительное с предлогом **à dans le jardin, avec un livre, avec un stylo, avec une fille.**

II. На преобразование:

а] в трехчленном предложении с простым комментированием, например:

первый ученик, выполняя приказание учителя, комментирует свое действие, а другой ответит на вопрос учителя.

M – Rano, va au tableau!

E₁ – Je vais au tableau.

M – Qui va au tableau?

E₂ – Rano va au tableau!

б] постановка со слуховой опорой с элементами комментирования, расширения и трансформации, например:

один ученик комментирует приказание учителя, другой отвечает на вопрос учителя, комментируя свое действие и действие своего друга.

M. Lola, prends un stylo!

E₁ – Je prends un stylo.

M. Rano qui prend un stylo?

R – Lola prend un stylo.

Выполнение данного упражнения помогло ученикам воспроизводить трансформацию местоимений. Предварительная устная отработка помогла ученикам выполнить данное упражнение, в основном правильно.

IV. а] На комбинирование:

Составьте собственные предложения на тему «Кино»

б] Речеподготовительные упражнения:

1. Попросите друга что-нибудь сделать, пусть он прокомментирует свое действие, а другой ученик спросит о том, кто выполняет действие, а следующий ответит на вопрос:

E_1 – *Allez le soir au cinéma!*

E_2 – *Le soir je vais au cinéma.*

E_3 – *Qui va le soir au cinéma?*

E_4 – *Le soir, Lola va au cinéma.*

2. Попросите друга пойти куданибудь, пусть он прокомментирует свое действие:

E_1 – *Va à l'école avec ton frère!*

E_2 – *Je vais au cinéma avec mon frère.*

3. Скажите, что вы [ваши близкие] обычно делаете днем [вечером].

4. Скажите, куда вы [ваш друг] ходите утром [вечером] после занятия.

5. Скажите, кто из ваших близких работает на заводе, в банке....

Выполнение творческих упражнений заняло 37 минут рабочего времени на одном уроке. В целом выполнение упражнений по усвоению IV единицы обучения заняло 75 минут рабочего времени трех занятий.

VI группа единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ

1. Модели и РО

P+O+A [p, t], S+P+O+A [p, t]

M. *Mets le livre sur la table!*

E_1 – *Je mets le livre sur la table.*

2. Состав формируемых операций:

- выбор места для дополнения;

- выбор места для обстоятельства;

- выбор предлога для оформления обстоятельства.

УПРАЖНЕНИЯ

A. Ориентировочные упражнения.

I. На усвоение местоположения второстепенного члена [обстоятельства], выраженного наречием:

а] выберите одну из схем, ту, которая отражает структуру французского предложения;

б] составьте по карточкам схему четырехчленного предложения с прямым дополнением и второстепенным членом, выраженным наречием;

в] составьте схемы четырехчленных предложений из карточек на французском, русском и таджикском языках с прямым дополнением и второстепенным членом, выраженным наречием, и докажите их различие в структуре.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные:

II. На распознавание:

а] прочитайте и назовите второстепенный член /обстоятельство/, выраженный наречием, и скажите, как вы это определили: *sur la table, le pupitre, sous la table, sous le pupitre*;

б] определите на слух дополнение и поднимите руку
je vois un stylo sur la table;

в] определите на слух обстоятельство и поднимите руку
il voit un chien dans le jardin.

III. На уподобление: а] имитативные, б] подстановка с заменой члена А [p, t] и трансформацией местоимений: отдайте приказание своему другу, пусть он прокомментирует свое действие другой спросит о том, кто выполняет действие, а следующий ответит на вопрос.

E₁ – Mets ton livre sur le pupitre.

E₂ – Je mets mon livre sur le pupitre.

E₃ – Qui met son livre sur le pupitre?

E₄ – Lolà met son livre sur le pupitre.

В случае появления ошибок при выполнении данного упражнения учитель использует ориентировку II – типа, то есть он объясняет местоположение для члена А [p, t] и обращает внимание учеников на наличие опор в русском языке.

IV На преобразование:

постановка с элементами расширения при помощи союза **puis [потом-баъд]**- закончите предложение учителя.

M – Karim fait son devoir et puis...

E – Karim fait son devoir et puis il va dans le jardin.

На выполнение тренировочных упражнений затрачено 35 минут рабочего времени двух занятий.

Речеподготовительные упражнения:

- а) дайте названия предметам, которые находятся в аудитории;
- б) укажите местонахождение предмета;
- в) скажи, с кем вы ходите в школу;
- г) скажи, сколько тетрадей есть у тебя и сколько у твоего друга.

Выполнение этих упражнений заняло 24 минуты рабочего времени. В итоге на выполнение упражнений на усвоение VI единицы обучения было затрачено 63 минуты рабочего времени трех занятий.

VII единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ:

1. Модели и речевые образцы S+P [cop+N], S+P [cop+adj] C'est un livre, il est vert.
2. Состав формируемых операций.
 - выбор места для члена P [cop+n]
 - выбор места для члена P [cop+adj]
 - выбор глагола - связки
 - выбор целого из частей.
3. Признаки:

- предикативная часть выражается существительным или прилагательным
- глагол - связка **être** – **быть**, будан, выражает состояние лица и предмета.

4. Алгоритм:

- если существительное или прилагательное следует за глаголом-связкой, то это словосочетание образует составное именное сказуемое – suis, употребляется с личным местоимением 1-го лица, единственного числа. **es** 2-го лица единственного числа, **est** – с местоимением 3-го лица единственного числа, **sommes, êtes, sont** с 1-го, 2-го, 3-го лица множественного числа.

Таблица
спряжение глагола être – быть - будан

| Лицо | Ед.число | Лицо | Множ. число |
|------|---------------|------|---------------------|
| 1 | Je suis | 1 | Nous sommes |
| 2 | Tu es | 2 | Vous êtes |
| 3 | Il [elle] est | 3 | Ils [elles] sont |

Упражнения

А. Ориентировочные упражнения.

1. глядя на таблицу, выберите карточки с личными местоимениями, соответственно с личными формами глагола-связки **être** и укажите на различие в этих сочетаниях.
2. Усвоение местоположения предикативной части: а) выберите из трех схем те, которые отражают структуру французского предложения, составьте схему французского предложения, в котором предикативная часть выражена существительным;
в) составьте из карточек схему французского предложения, в котором предикативная часть выражена прилагательным;

г] составьте из карточек схемы французского, русского и таджикского предложений с составным именным сказуемым и укажите на их различия.

Б. Тренировочные упражнения.

I. На распознавание

а] прочтите французское предложение и назовите предикативную часть:

C'est un livre. Ce livre est vert.

Il est un garçon.

Ces livres sont verts.

б] прослушайте предложение и назовите предикативную часть

C'est un stylo. Ce stylo est noir. Elle est une fille.

Les stylos sont noirs.

Продуктивные

II. На уподобление:

1] имитативные; 2] заучивание наизусть рифмовок.

III. На комбинирование:

- составьте собственные примеры по образцу.

При выполнении данного упражнения учитель использует картинки, на основании которых этих картинок ученики составили собственные примеры.

Данное упражнение в основном было выполнено правильно.

В случае появления ошибок, учитель использует в качестве образца – рифмовки.

IV. На воспроизведение:

а] постановка с трансформацией члена и добавлением слова **aussi- тоже**: измените местоимение и глагол-связку в предложении, прибавив слова – **aussi тоже**.

M – aussi

E₁ – Je suis ingénieur.

E₂ – il est aussi ingénieur

В итоге выполнение тренировочных упражнений заняло 84 минуты рабочего времени трех занятий.

V. Речеподготовительные упражнения:

- назовите цвет своей книги и покажите, где она находится;
- назовите профессии своих родителей;
- назовите профессии родителей своего друга.

На выполнение этих упражнений ушло 25 минут рабочего времени двух занятий.

В итоге на выполнение упражнений по усвоению VII единицы обучения было затрачено 109 минут рабочего времени семи занятий.

V единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ:

1. Модели и речевые образцы:

M – P+O₂+O*, S+P+O₂+O

Lolà donne moi le livre!

E – Qui me donne le livre?

Lolà, elle me donne le livre.

2. Состав формируемых операций:

- выбор места для члена O₃;
- выбор личного местоимения в объектном падеже;
- выбор целого из частей.

3. Признаки:

- в четырехчленном предложении третье место с двумя дополнениями отводится усвоенному дополнению;

- косвенное дополнение выражается местоимениями в объектном падеже: **mon, ton, son, notre, votre, leur.**

4. Алгоритм:

- если в четырехчленном предложении есть два дополнения, то косвенное дополнение размещается перед прямым;
- если косвенное дополнение выражается местоимением, то оно берется в объектном падеже [**mon, ton, son, notre, votre, leur**].

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочные упражнения.

I. На дифференциацию местоимений: а) соотнесите карточки местоимений в именительном и объектном падежах; б) глядя на таблицу, выберите карточки с местоимениями в объектном падеже и скажите по каким признакам вы их определили.

II. На местоположение членов O_1 и O_2 :

а) выберите из двух схем ту, которая отражает структуру французского предложения, и объясните свой выбор;

б) составьте из карточек схемы:

- французского предложения с двумя дополнениями;

- четырехчленных предложений с двумя дополнениями, которые отражают структуры французского, русского и таджикского предложений, и укажите на их различие.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные.

I. На распознавание:

а) прочитайте предложение и назовите косвенное дополнение:

je prends son livre, il prend mon livre, ils les voient dans le jardin.

б) прослушайте предложение и назовите косвенное дополнение.

Продуктивные.

II. На уподобление:

а) имитативные; б) заучивание рифмовок, в основе рифмовок составление собственных примеров со зрительной опорой .

III. На комбинирование: составление собственных предложений по картинке.

IV. На преобразование:

a] подстановка со зрительной опорой с элементами трансформации и комментированием ученика.

M. Ali te donne son crayon?

E₁ – Je te donne mon crayon.

M – Qui me donne son crayon?

E₂ – Ali, il te donne son crayon.

Для выполнения данного упражнения, нужно было опираться на рифмовки и ассоциативные опоры для членов O₂, O₁ в русском языке, которые способствовали правильному выполнению упражнения.

В целом на выполнение тренировочных упражнений было затрачено 38 минут рабочего времени трех занятий.

V. Речеподготовительные упражнения:

a] попросите своего друга дать что-нибудь вам, и пусть он прокомментирует свое действие;

б] попросите своего друга дать вам [или другому] несколько различных предметов, и пусть он прокомментирует свое действие.

Выполнение упражнений заняло 28 минут рабочего времени на одном занятии. В итоге усвоение VII единицы обучения заняло 66 минут рабочего времени четырех занятий.

X единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ.

1. Модель и речевые образцы

Pouvoir+S+P...?

Peux-tu aller à l'école?

Peut-t-il aller à l'école.

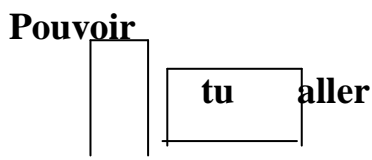
2. Состав формируемых операций:

а] выбор вспомогательного глагола **pouvoir**; б] выбор места для вспомогательного глагола; в] выбор целого из частей.

3. Признаки: вопросительная форма предложений образуется при помощи **pouvoir**.

Алгоритм: а] если предложение вопросительное, то перед подлежащим ставится вспомогательный глагол **pouvoir**;

4. Схема



Таблица

Peux – tu, ...?

Peut-il [elle]...?

Pouvons-nous...?

Pouvez-vous?

Peuvent-ils [elles]...?

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочные упражнения.

I. На дифференциацию вспомогательных глаголов:

а] глядя на таблицу, выберите карточку с вспомогательным глаголом, который образует вопросительную форму предложения с личным местоимением в 3-м лице единственного числа;

б] по таблице составьте схемы двух предложений в вопросительной форме и объясните разницу в их употреблении.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные.

На распознавание: а] прослушайте два предложения и определите их формы;

б] прочтите вопросительные формы предложений с **peux**, **peut** и подчеркните сочетание **peux** с подлежащим одной чертой, а сочетание **peut** с подлежащим двумя чертами.

Продуктивные

II. На уподобление: а] имитативные; б] заучивание соответствующих рифмовок; в] простая подстановка членов Р, О, А: замените в предложении сказуемое, а затем второстепенные члены. Данные упражнения направлены на автоматизацию позиции вспомогательного глагола и смыслового оформления РО. В процессе ситуации ученики выработывали навык осознанно производить операции выбора места для членов Р, О, А без внешних опор.

Безошибочное выполнение данных упражнений дало нам возможность не выполнять упражнения на составление предложений с использованием подстановочной таблицы, что сократило затраты на учебное время.

III. На комбинирование:

- составьте собственные предложения по картинке.

IV. На преобразование:

а] ответьте на вопросы, употребляя краткие утвердительные ответы;

б] правильно употребляя вспомогательный глагол **pouvoir** – **мочь**, задайте уточняющие вопросы к предложениям и дайте краткие утвердительные ответы. На выполнение тренировочных упражнений было затрачено 82 минуты рабочего времени трех занятий.

V. Речеподготовительные упражнения:

а] узнайте у товарища, куда и с кем он ходит, употребляя записанные на доске словосочетания: **avec ton frère, ta soeur, avec lui [elle]**. Используйте утвердительные ответы;

б] узнайте у товарища, пишет ли он на уроках [читает ли он...];

в] поговорите с товарищами по классу о своих друзьях, уточняя действия, которые производятся ими в аудитории, дома, в поле...;

г] поговорите о картинках, уточняя детали действия;

д] спросите у друга, какой из двух предметов ему нравится больше;

е] уточняя действия и задайте три вопроса своему другу о его друге.

При выполнении данных упражнений допускалось незначительное количество ошибок при совершении операции выбора **pouvoir**. Упражнения в основном выполнялись правильно, образцом при исправлении ошибок послужили рифмовки.

Выполнение речеподготовительных упражнений заняло 42 минуты рабочего времени двух занятий.

В итоге усвоение X единицы обучения заняло 124 минуты рабочего времени пяти занятий.

XIII единица обучения

Ориентировочная основа действий.

Структура УИ.

1. Модели и речевые образцы:

S+вспомогательный глагол **pouvoir** – мочь, **vouloir** – хотеть, в отрицательной форме + расширение.

- вспомогательный глагол с отрицанием + P + расширение операций.

Tu ne peux-tu pas aller chez lui?

Je ne peux pas aller chez lui.

2. Состав формируемых операций:

- выбор вспомогательного глагола в отрицательной форме

- набор целого из частей.

3. Признаки:

- отрицательная форма предложения образуется при помощи двух отрицательных частиц;

- основной глагол в личной форме при наличии **ne...pas** имеет нулевое окончание.

4. Алгоритм.

- если предложение отрицательное без вспомогательного глагола, то сказуемое ставится между частицами **ne...pas**;

- если в отрицательной форме перед сказуемым стоит вспомогательный глагол в отрицательной форме, то основной глагол имеет нулевое окончание;

- если отрицательное предложение образуется при помощи вспомогательного глагола в отрицательной форме, то порядок слов прямой: на первом месте стоит подлежащее, перед сказуемым - вспомогательный глагол в отрицательной форме, затем основной глагол с нулевым окончанием, после чего располагаются второстепенные члены предложения.

5. Схема:

вспомогательный глагол в отрицательной форме. Je nepas

Таблица:

Je ne peux pas aller...

Tu ne peux pas aller...

Il ne peut pas aller...

Elle

Nous ne pouvons pas aller...

Vous ne pouvez pas aller...

Ils ne peuvent pas aller...

Elles ne peuvent pas aller

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочные упражнения.

1. На дифференциацию: глядя на таблицу, выберите карточку со вспомогательным глаголом, который образует отрицательную форму предложения с личным местоимением в I лице множественного числа, и укажите разницу с его употреблением в единственном. числе.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные:

1. На распознавание:

а] прослушайте три предложения и определите их структур;

б] прочтите отрицательные формы предложений с **pouvoir** во всех лицах и числах и подчеркните **pouvoir** в единственном числе одной чертой, а во множественном числе - двумя чертами.

2. На комбинирование: составление собственных предложений по картинкам.

3. На уподобление:

а] имитативные;

б] заучивание рифмовок;

4. На преобразование:

а] замените в предложении второстепенный член, выраженный наречием;

б] ответьте на вопросы учителя, употребляя отрицательную форму.

На выполнение этих упражнений было затрачено 54 минуты рабочего времени четырех занятий.

В. Речеподготовительные упражнения.

Организация повторения рифмовки перед выполнением данных упражнений способствовала профилактике появления ошибок:

а] задайте другу вопрос так, чтобы он ответил употребляя краткую утвердительную форму;

б] задайте другу вопрос так, чтобы он ответил, употребляя краткую отрицательную форму;

в] расскажите 2-3-емя предложениями о том, что вам нравится;

г] расскажите 2-3-емя предложениями о том, что вам не нравится;

д] расскажите, чего вы не хотите и почему, и пусть твой друг повторит предложения во множественном числе;

е] скажите, что ваш товарищ делает и не делает во дворе [на занятиях, в горах];

ё] скажите, что вы делаете хорошо и что плохо;

ж] спросите у друга, что ему не нравится.

Выполнение этих упражнений заняло 6-7 минут рабочего времени четырех занятий. В итоге на выполнение упражнений по усвоению XIII единицы обучения было затрачено 130 минут рабочего времени восьми занятий.

XI единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ.

1. Модели и речевые образцы:

avoir+S+развертывание

As-tu un stylo?

être+S+расширение

Es-tu un écolier?

2. Состав формируемых операций:

- выбор места для глаголов **avoir** и **être**;

- выбор целого из частей – конструирование предложений.

3. Признаки:

- глаголы **avoir** – **иметь** и **être** – **быть** – будан при построении вопросительного предложения.

4. Алгоритм:

- если предложение вопросительное, то оно образуется при помощи **suis, es, est, sommes, êtes, sont, ai, as, a, avons, avez, ont**;

- с личными местоимениями в **I-ом** лице единственного числа употребляется **ai [suis]**, во **2-ом** лице - **as [es]**, **3-ем** лице единственного числа - **a [est]**, в **1-ом** лице множественного числа **avons [sommes]**, во **2-ом** лице - **avez [êtes]**, в **3-ем** лице множественного числа - **ont [sont]**.

5. Схема

avoir

+ развертывание Таблица

as-tu...?

avez-vous...?

a-t-il [elle]...?

être + развертывание es-tu...?
est-il [elle]...?
êtes-vous...?
sont-il [elle]...?

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочные упражнения.

1. На дифференциацию:

а] составьте схемы с глаголами: avoir и être и обоснуйте их употребление.

б] глядя на таблицы, выберите карточки со словами, которые образуют вопросительные предложения и укажите на их различие.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные.

I. На распознавание:

а] определите на слух вопросительную форму предложения [поднимите правую руку];

б] прочтите вопросительную форму предложения и подчеркните вопросительные слова.

II. На уподобление. Продуктивные:

а] имитативные; б] заучивание наизусть рифмовок.

III. На комбинирование: составьте собственные примеры со зрительной опорой.

Эти упражнения позволили выполнять упражнения на простую подстановку, что сократило затраты на учебное время при усвоении изучаемой единицы.

IV. На преобразование:

а] замените в предложении подлежащее и сказуемое;

б] ответьте на вопрос учителя двумя предложениями.

Использование ориентировок I и II типов позволило выполнить упражнение в основном правильно.

Необходимо обращать внимание учеников на ассоциативные опоры в русском языке:

в] ответьте на вопрос учителя и задайте свой вопрос;

г] подстановка с элементами расширения членов О и А. Сложность упражнения не вызывала появления большого количества ошибок. В случае же появления ошибок учащиеся обращались к ранее выученной одной из рифмовок.

В основном, упражнения были выполнены правильно, на их выполнение было затрачено 6-7 минут рабочего времени трёх занятий.

В. Речеподготовительные упражнения:

1] скажите, что у вас есть и где этот предмет находится;

2] скажите, что есть у вашего товарища и где этот предмет находится;

3] назовите предметы на картинке и скажите, где они находятся;

4] выясните названия предметов и их местонахождение;

5] скажите, сколько у вас сегодня занятий и каких?

6] спросите у товарища, есть ли у него сегодня урок французского [русского, таджикского] языка;

7] скажите, где и кто из ваших товарищей сейчас находится;

8] спросите у друга, в каком из названных вами мест находится тот или иной предмет;

9] назовите 2-3 логически связанных предложения по теме, употребляя РО с различной синтаксической структурой.

На выполнение данных упражнений ушло 92 минуты рабочего времени пяти занятий.

В итоге на усвоение XI единицы обучения было затрачено 159 минут рабочего времени восьми занятий.

XIV единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ.

1. Модели и рабочие образцы:

S+avoir в отрицательной форме+развертывание

Je n'ai pas un stylo

S+être в отрицательной форме+развертывание

Je ne suis pas un medecin.

2. Состав формируемых операций:

- выбор места для отрицательной частицы;

- выбор отрицания **Non [ne...pas]**.

- выбор целого из частей – структурирование предложения.

3. Признаки:

Non, ne...pas – признак отрицательной формы предложения.

4. Алгоритм:

- если предложение отрицательное, то глагол стоит в середине отрицательной частицы **ne...pas**.

- отрицательное слово [**Non**] обычно стоит в начале предложения , после него подлежащее, и затем основной глагол в середине отрицательной частицы **ne...pas**.

5. Схемы.

Non+S+n'ai pas

Non

Таблица

As-tu un livre?

Non, je n'ai pas de livre

Non+S+глагол с отрицанием

Es-tu un écolier?

Non, je ne suis pas d'écolier.

Non, nous ne sommes pas des écoliers.

УПРАЖНЕНИЯ

A. Ориентировочные упражнения.

I. На дифференциацию

Глядя на примеров отрицательных предложений с глаголами **avoir** и **être**, укажите на разницу глаголов **avoir** – **иметь** и **être** – **быть**.

II. Усвоение местоположения отрицания: а] составьте две схемы предложений в отрицательной форме с глаголами **avoir** и **être**.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные:

I. На распознавание:

а] прослушайте предложения, и определив отрицательную форму предложения, поднимите правую руку;

б] прочтите фразу и подчеркните отрицательную форму.

II. На уподобление:

а] имитативные; б] выучить наизусть указанные рифмовки.

III. На комбинирование: а] составьте собственные примеры по картинке в устной и письменной формах.

IV. На преобразование:

а] подстановка на уточнение предмета с элементами расширения: замените в предложении второстепенные члены;

б] подстановка с расширением и трансформацией при употреблении слова **mais** в предложении указанном учителем;

в] подстановка с расширением членов **O** и **A**: замените дополнение в **PO** с глаголами **avoir** и **être**, а затем второстепенный член, выраженный наречием;

г] закончите предложение, направленное на логическое оформление связанных между собой предложений по теме, например *Ma famille - Моя семья- Оилаи ман.*

Чтобы ученики придумали правильный заголовок к тексту, упражнения были выполнены в устной форме, а потом учитель написал на доске незаконченные предложения и попросил учеников закончить предложения в письменной форме.

После было дано задание прочесть текст. Следует отметить что все ученики дали одинаковый заголовок тексту.

Данный приём работы дал возможность ученикам убедиться в том, что они могут высказываться на французском языке по теме.

Выполнение тренировочных упражнений заняло 55 минут рабочего времени четырех занятия.

В. Речеподготовительные упражнения;

а] задайте друг другу вопросы по теме, используя глаголы avoir и être;

б] задайте вопросы друг другу по картинке, употребляя глаголы avoir и être, и дайте на них ответы;

в] придумайте 2-3 предложения, используя различные РО по теме «Notre école»;

г] скажите, какого предмета у вас нет и где по вашему он находится;

д] скажите, где вы находитесь сейчас и кого нет с вами;

е] скажите, есть ли у вас собака; любите ли вы вообще животных, а затем спросите об этом у своего товарища;

ё] составьте по картинке логически связанные 3-4 предложения, употребляя различные РО;

ж] по предлагаемым предметам составьте 4-5 логически связанных предложений.

На выполнение речеподготовительных упражнений ушло 102 минуты рабочего времени.

В итоге усвоение XIV единицы обучения заняло 157 минут рабочего времени восьми занятий. Упражнения выполнялись, в основном, правильно.

VIII единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ.

1. Модель и речевой образец.

S+P+v+развертывание

J'aime lire des livres.

2. Состав формируемых операций

- выбор места для сложного члена **P**.

3. Признаки:

- сложное сказуемое в своем составе содержит спрягаемый глагол и глагол инфинитив.

4. Алгоритм:

- если это сложное сказуемое, то после спрягаемого глагола обычно стоит инфинитив;

- если это сложное сказуемое, то оно не «расщепляется» и обычно стоит после подлежащего, как и в русском языке.

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочные упражнения:

1. Составьте две схемы предложений со сложным сказуемым на французском, русском и таджикском языках, сравните их и укажите на различие в их построении.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные:

- I. На распознавание: а] прочтите предложения и определите сложные сказуемые; б] прослушайте и определите предложение со сложным сказуемым [поднимите правую руку].

Продуктивные:

- II. На уподобление: 1] имитативные; 2] выучить наизусть предложенные учителем рифмовки.

III. На комбинирование: составление собственных предложений по образцу в устной и письменной форме. Составление собственных примеров по образцу позволило не выполнять упражнение на подстановку члена **O** и перейти к более сложному.

IV. На преобразование:

1] подстановка с расширением предложения при помощи союза **et**, закончите предложение учителя и добавьте свое употребляя союз **et** и сложное сказуемое;

2] подстановка с расширением предложения при помощи слов **et** и **mais**, закончите предложение и добавьте свое, употребляя **союзы et и mais** и сложное сказуемое;

3] подстановка с расширением членов **O** и **A** при помощи союза **mais** и добавлением отрицательной частицы с элементами трансформации и комментирования упражнение выполняется сначала устно, а потом письменно.

4] закончите данные учителем предложения на тему: *Notre école*.

На выполнение данных упражнений ушло 74 минуты рабочего времени пяти занятий.

V. Речеподготовительные упражнения:

1] задайте друг другу вопросы, используя в ответах не менее 2-3 предложений;

2] скажите, что вам нравится делать дома [во дворе, в лесу];

3] исправьте сообщения, соотнесенные с действительностью, употребляя в ответах 2-3 РО со сложным сказуемым.

При выполнении данных упражнений некоторые ученики затруднялись в составлении высказывания на уровне предложения. В таких случаях учитель сам или просил других школьников задавать дополнительные вопросы, а затем просил учеников повторить и обобщить все приведённые ими предложения.

На выполнение речеподготовительных упражнений затрачено 42 минуты рабочего времени трёх занятий. В общей сложности усвоение VIII единицы обучения заняло 118 минут семи занятияи.

XVI единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ.

1. Модели и речевые образцы:

Que+P+S+развертывание

Que vois tu sur cette image?

Que fait-il dans la cour?

Quand tu le vois?

2. Состав формируемых операций:

- выбор вопросительного слова;

- выбор места для основного глагола.

3. Признаки:

- **Que, qui, quand** – это признаки вопросительного предложения.

4. Алгоритм:

- если предложение начинается с вопросительного слова **que** – что, то глагол размещается после вопросительного слова перед подлежащим .

Que + fais tu + развертывание

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочные упражнения.

1. На дифференциацию: сравните две схемы предложений, начинающихся с **que, quand** и объясните разницу в порядке слов этих предложений.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные:

I. На распознавание:

а] прослушайте вопросительные предложения и определите предложения с **que** [поднимите руку];

б] прослушайте вопросительные предложения и определите предложения с **quand** [поднимите правую руку].

Продуктивные:

II. На уподобление: а] имитативные; б] выучите наизусть предложенные рифмовки.

III. На комбинирование:

- составьте собственные вопросительные предложения со зрительной опорой [используя картинки или предметы].

Выполнение данных упражнений позволило не выполнять упражнения на простую подстановку и тем самым сократить рабочее время, отводимое на усвоение XVI единицы обучения.

IV. На преобразование:

а] подстановка с элементами расширения членов О и А: замените в предложении второстепенные члены, выраженные местоимением, прилагательным или числительным;

б] ответьте на вопросы учителя;

в] подстановка с элементами расширения при помощи слова **et** и трансформации. Повторите вопрос учителя, употребляя союз **et** употребите в своём вопросе другие глаголы.

Выполнение этих упражнений заняло 34 минуты рабочего времени двух занятий.

V. Речеподготовительные упражнения:

- спросите у друга, когда он обычно ходит в сад [в школу...];

- спросите у друга, что он делает во дворе [в саду...];

- спросите у друга, когда он его увидит;

- спросите у друга, когда он идет в школу [в магазин...].

Все упражнения были выполнены в основном правильно, на что было затрачено 48 минут рабочего времени двух занятий.

В итоге на выполнение упражнений по усвоению XVI единицы обучения ушло 82 минуты рабочего времени четырех занятий.

IX единица обучения

Структура УИ.

1. Модель и речевые образцы:

S+rouvoir+P+развертывание

Je peux aller au cinéma.

2. Состав формируемых операций:

- выбор места для модального глагола в сложном модальном сказуемом.

3. Признаки:

- сложное модальное сказуемое в своем составе содержит модальный глагол и инфинитив глагола;

- модальный глагол не спрягается.

4. Алгоритм:

- если нужно употребить сложное модальное сказуемое, то перед инфинитивом ставится модальный глагол, как и в русском языке.

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочные упражнения.

I. На дифференциацию:

а] сравните схемы предложения со сложным сказуемым и со сложным модальным сказуемым;

б] составьте две схемы предложения со сложным сказуемым и со сложным модальным сказуемым и объясните разницу между ними.

II. Установите местоположение модального глагола, составьте три схемы предложений на французском, русском и таджикском языках и сравните их.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные.

I. На распознавание:

а] прослушайте предложения и укажите модальные глаголы;

б] прослушайте два предложения, определите предложение со сложным сказуемым и со сложным модальным сказуемым;

в] прочтите несколько предложений, выделите предложения со сложным модальным предикатом.

Продуктивные:

II. На уподобление: имитативные.

III. На преобразование:

а] глядя на картинки, составьте свои предложения со сложным модальным сказуемым;

б] подстановка на расширение предложения при помощи союзов **mais** и **aussi**, элементами трансформации и комментирования; закончите предложения, данные учителем, употребляя союзы **mais** и **aussi**;

в] соедините два простых предложения при помощи союзов.

Выполнение тренировочных упражнений заняло 32 минуты рабочего времени трех занятия.

В. Речеподготовительные упражнения.

а] расскажите, что вы [ваш друг] можете делать на уроках французского [русского, таджикского] языков;

б] расскажите в какие спортивные игры вы можете играть;

в] составьте высказывание по теме “Notre école”.

Решение речеподготовительных упражнений заняло 52 минуты рабочего времени двух занятий.

В итоге выполнение упражнений по усвоению IX единицы обучения заняло 84 минуты рабочего времени пяти занятий.

XII единица обучения

Ориентировочная основа действий

Структура УИ.

1. Модель и речевой образец:

pouvoir+S+P+развертывание

Peux-tu lire ce livre français?

2. Состав формируемых операций: выберите место для модального глагола в вопросительном предложении.

3. Признаки:

- модальный глагол стоит на первом месте.

4. Алгоритм:

- если это вопросительное предложение, то модальный глагол ставится перед подлежащим, а вторая часть сказуемого после подлежащего.

УПРАЖНЕНИЯ

А. Ориентировочные упражнения:

а] сравните две схемы французских вопросительных предложений, начинающихся с **pouvoir** и **vouloir**, найдите общие и отличительные черты;

б] составьте две схемы вопросительных предложений с модальным глаголом на французском, русском и таджикском языках, проведите сравнение.

Б. Тренировочные упражнения.

Рецептивные:

I. на распознавание:

а] слушая диктора, определите на слух вопросительные предложения, начинающиеся с модального глагола;

б] прочтите вопросительное предложение, начинающееся с модального глагола,

Продуктивные.

II. На уподобление:

1. Имитативные.

2. Простая подстановка второй части [инфинитива] модального сказуемого: замените вторую часть сложного модального сказуемого в предложении, данном учителем.

III. На комбинирование:

- составьте вопросительные предложения по образцу со зрительной опорой, используя картинки.

IV. На преобразование:

а] подстановка второй части модального сказуемого и расширения, замените вторую часть сложного модального сказуемого в четырех и пятичленном предложениях;

б] употребляя краткий утвердительный ответ, ответьте на вопросы учителя, а затем дайте полный утвердительный ответ;

в] подстановка второй части модального сказуемого с элементами трансформации, постановкой вопроса [ответьте на вопрос учителя и задайте свой].

На выполнение тренировочных упражнений было затрачено 26 минут двух занятий.

V. Речеподготовительные упражнения:

1] задайте друг другу вопросы, начинающиеся с **pouvoir**;

2] ответьте на каждый вопрос, начинающийся с **pouvoir** двумя предложениями.

Выполнение речеподготовительных упражнений заняло 28 минут рабочего времени одного урока.

В общем, выполнение упражнений по усвоению XII единицы обучения заняло 54 минуты рабочего времени, т.е. трёх занятий.

2.5. Результаты экспериментального обучения

В процессе проведения опытного обучения в целях проверки усвоения учащимися выделенных нами единиц обучения, было составлено 225 упражнений: 54 - ориентировочных, 86 – тренировочных, 85 – речеподготовительных в контрольной группе.

В нашем исследовании были выявлены и проанализированы те единицы обучения, в составе которых находятся РО одинаковые по составу языковых трудностей. Поэтому, при проведении срезов на высказывание и ведение беседы, были подвергнуты анализу компоненты единиц обучения речевых образцов.

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 учитывалась 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 большее количество речевых образцов с различной синтаксической структурой.

Так, например по теме **Ma famille – Моя семья – Оилаи ман**, ученикам предлагалось назвать свое имя, возраст, место жительства, в каком классе учится, свой распорядок дня, о своих родителях и близких.

Для выяснения умения вести беседу по данной теме им предлагалось провести диалог.

. При работе по теме **Notre école – Наша школа – Мактаби мо** ученикам было предложено рассказать о своей школе дать краткое описание ее внешнего вида, рассказать о своем классе об уроках и товарищах; кроме того выяснить в форме диалога друг у друга: в каком классе учатся, время занятий в школе, количество уроков в день, какие уроки им нравятся, что они делают на уроках, когда приходят из школы домой.

. По теме **En été – Летом- Дар тобистон** учащиеся должны были выяснить друг у друга о своем проведении свободного времени: ходят ли они летом в парк [лес, горы, на речку, озеро], умеют ли они плавать, чем увлекаются, какие книжки любят читать, в какие игры они играют летом и т.д.

По теме **Mon ami – Мой друг- Дўсти ман** были предложены следующие вопросы: как его зовут, где он живет, в каком вуз он учится, чем он увлекается и т.д.

Эти наводящие вопросы помогают 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.¹

Так, на морфологическом уровне:

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

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

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

¹ См. таблицы № № 9,10,11.12

4] при оформлении глагола во множественном числе в опытной группе насчитывалось 32 ошибок, 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 составляло в опытной группе 102, в контрольной – 157ошибок.

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.

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

1. Несформированность навыка правильного построения синтаксической структуры речевого образца.
2. Неотработанность операции выбора места для компонентов РО ввиду отсутствия филологического опыта у учащихся. Количество ошибок, полученных в опытной группе, составило 139, в контрольной – 492 ошибки, которые допустили ученики 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 РО **Pouvez vous aller au cinema?**, ученики нарушили порядок слов в предложении, например, **Vous peut aller 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 таблицах № №10, 11, 12, 13, 14;

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

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.

Таблица² 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.

² см.таблицы № 13

Таблица³ 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.

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 построения 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 русских⁴ школ отличается в теоретическом подходе к подбору упражнений с учета 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;

³ см. таблицы № 11

⁴ см. Приложения. Табл. № 9

X см. Приложения. Табл. №11

XX см. Приложения. Табл. №14

X см. Приложение. Табл. №15

X. Учебник французского языка для 5 класса. Раджабова И.С.

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

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

г) использовали имитативные упражнения как начальное восприятие **РО** в качестве средства произносительной тренировки;

д) организовали разучивание рифмовок как одно из средств создания динамического стереотипа при усвоении речевых образцов.

1. РИФМОВКИ И ТАБЛИЦЫ

№1 prends un chat

prends un chien

prends un livre

prends un cahier

№2 je prends un chat

je prends un chien

je prends un livre

je prends un cahier

№3 il [elle] prend un chat

il [elle] prend un chien

il [elle] prend un livre

il [elle] prend un cahier

il [elle] prend aussi

№4 j'ai un chat

j'ai un chien

j'ai un livre

j'ai un cahier

№5 il [elle] a un chat

il [elle] a un chien

il [elle] a un livre

- il [elle] a un cahier
 il le dit encore un fois
- №6 j'ai un livre
 j'ai un cahier
 j'ai un chat
 j'ai un chien
 Je le dit encore un fois
- №7 ne prends pas le chat
 ne prends pas le chien
 ne prends pas le livre
 ne prends pas le cahier
- №8 Donne moi ce chat!
 Donne moi ce chien!

Трехязычное сопоставление языковых моделей и образцов с целью выявления ассоциативных опор на начальном этапе в таджикоязычной школе

| Французский язык | Русский и таджикский язык | Наличие ассоциативных опор |
|---|--|------------------------------|
| j'aime lire S+P[v+inf]+O+At | S+P[inf+v] Ман хонданро дӯст медорам. S [v+inf]+A+At | Ф.Я.=Т.Я. [нет] Ф.Я.=Р.Я. |
| j'aime lire des livres français S [m+inf]+O+At | Я люблю читать французские книги. S [inf]+O+At+P[v] Ман хондани китобҳои фаронсавиро дӯст медорам. S [m+inf]+O+At | [есть] Ф.Я.=Т.Я. [нет] |
| Je peux lire des livres français | Я могу читать французские книги. S+At+P [m+inf] Ман китобҳои | Ф.Я.=З.Я. [есть] |

| | | |
|--|--|--|
| S+P[m+inf]+adj+O+A[m]+adj je peux bien lire des livres français | фаронсавиро хонда метавонам. S[v+inf]+adj+O+A Я могу читать хорошо французские книги. S+At+adj+v+inf Ман китобҳои забони фаронсавиро хуб хонда метавонам. | Ф.Я.=Т.Я. [нет] Ф.Я.=Р.Я [есть] |
| P+O Prends le livre! | P+O Возьми книгу! O+P Китобро гир! | Ф.Я.=Т.Я. [нет] |
| P+O+At Prends le livre vert! | P+A+O Возьми зеленую книгу! O+A+P Китоби сабзро гир! | |
| S+P[v+inf]+O+A[t] j'aime lire des livres le soir | S+[v+inf]+O+A[t] Я люблю читать книги вечером. S+P+O ₁ +A[t]+v[inf] Ман бегоҳи хондани китобхоро дӯст медорам. | Ф.Я.=Р.Я. [есть] Ф.Я.=Т.Я. [нет] Ф.Я.=Р.Я. [нет] Ф.Я.=Т.Я. [нет] |
| P+O ₂ +O ₁ Donne moi le crayon! | P+O ₂ +O ₁ Дай мне карандаш O ₁ +O ₂ +P Қаламро ба ман дех. | Ф.Я.=Р.Я. [есть] |
| P Assies toi! | P Садись! P Шин! | Ф.Я.=Т.Я. [нет] |
| P+O ₂ +O ₁ +A Donne moi le crayon noir! | P+O ₂ +At+O ₁ Дай мне черный карандаш. O ₂ +O ₁ +At+P Ба ман галами сиёхро дех. | Ф.Я.=Р.Я. [есть] |
| P+A Lis bien! | P+A Читай хорошо! A[m]+P Дуруст хон! | Ф.Я.=Т.Я. [нет] Ф.Я.=Р.Я. [есть] |

| | | |
|--|---------------------|-----------|
| | P+A[p] Иди к двери! | Ф.Я.=Р.Я. |
|--|---------------------|-----------|

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------|
| P+O ₃ Vas chez moi! | A[p]+P Ба назди дар рав! | [есть] |
| | P+O ₃ Иди ко мне! | Ф.Я.=Т.Я. [нет] |
| | O ₃ +P Ба назди ман биё! | Ф.Я.=Р.Я. |
| | | [есть] |
| | | Ф.Я.=Т.Я. [нет] |

Таблица №3 Результаты срезов при переводе с русского языка на французский язык

| Ошибки | РО- субъектно предикатно й группы моделей | | РО- субъектно модально- предикатно й группы моделей | | РОССП группы моделей | | РОСП группы моделей | | РО предикатн ой группы моделей | |
|-----------------------------------|---|--------------------------------------|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
| | Кол- во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. | К-во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о оши б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о оши б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о оши б. |
| На морфологичес ком уровне. | | | | | | | | | | |
| - выбор местоимения | 1060 | 920 | | | Пов - тор н. | | | | | |
| - выбор предлогов | 820 | 48 | 310 | 35 | Пов - тор н. | | Повторные | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|------|------|-----|-----|-----------------------|----|-----|----|-----------|--|
| - оформление мн.ч. существитель ных | 410 | 120 | | | Пов - тор н. | | 210 | 33 | | |
| - оформление | 1040 | 46 | | | Пов - тор н. | | | | Повторные | |
| Личной формы глаголов avoir и être в ед. числе | | | 210 | 67 | 29 | 22 | | | | |
| Всего: | 3330 | 1130 | 520 | 102 | 29 | 22 | 210 | 33 | | |

Таблица №4. Результаты срезов при переводе с русского языка на французский язык

| Ошибки | РОСП группы моделей | | РОССП группы моделей | | РОСМП группы моделей | | РОСП группы моделей | | РОП группы моделей | |
|---|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| | Кол- во возм. ошиб б. | Реал ьн числ о ошиб б. | К-во возм. ошиб б. | Реал ьн числ о ошиб б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о ошиб б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о ошиб б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о ошиб б. |
| На синтаксическ ом уровне. | | | | | | | | | | |
| Член Р | 1420 | 0 | 430 | 18 | | | | | 922 | 0 |
| Член O ₁ O ₂ O ₃ | 930 | 0 | 310 | 22 | 222 | 36 | - | - | | |
| Член At | 515 | 0 | 112 | 16 | 216 | 39 | - | - | 718 | 0 |

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|------|---|------|----|----------|-----|-----|-----|----------|---|
| Член adv | 610 | 0 | 317 | 19 | 214 | 18 | - | - | 820 | 0 |
| Член пред. | | | | | 530 | 42 | - | - | 216 | 0 |
| Модель пред. предикатов | | | | | | | 416 | 312 | | |
| Итого: | 3475 | 0 | 1169 | 85 | 119 2 | 135 | 416 | 312 | 267 6 | 0 |

Таблица №5. Результаты срезов при переводе с таджикского языка на французский язык

| Ошибки | РО СП группы моделей | | РО ССП группы моделей | | РО СМП группы моделей | | РО СП группы моделей | | РО СП группы моделей | |
|---|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| | Кол- во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. | К-во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о оши б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о оши б. | К- во воз м. ош иб | Реал ьн числ о оши б. |
| На морфологиче ском уровне. | | | | | | | | | | |
| Оформление личной формы глаголов avoir и être в ед. и множ. числе | 1042 | 1002 | ПОВТОРЕНИЕ | ПОВТОРЕНИЕ | ПОВТОРЕНИЕ | | ПОВТОРЕ | | ПОВТОРЕНИЕ | |
| Выбор местоимения il-elle | 1063 | 960 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|------|------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Выбор местоимения Ie-Ia | 225 | 132 | | | | | | | | |
| Оформление мн.ч. существит. | 316 | 180 | | | | | | | | |
| Выбор предлогов | 840 | 420 | | | | | | | | |
| Итого: | 3486 | 1692 | | | | | | | | |

Таблица №6. Результаты срезов при переводе с таджикского на французский язык

| Ошибки | РОСП группы моделей | | РОССП группы моделей | | РОСМП группы моделей | | РОСП группы моделей | | РОП группы моделей | |
|---|---------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| | Кол-во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. | К-во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. | К-во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. | К-во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. | К-во возм. оши б. | Реал ьн числ о оши б. |
| 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 | 390 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | | | | | | 0 | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|

Таблица №7.

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] | 1,6% |
| | S+P+A[p]+A[t] | 4,2% |
| | S+P+A[p]+P+A[p] | 0,7% |
| | 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% |
| 4. S+P+A[m] | At+S+P+A[m] | 2% |
| 5. S+P+O ₃ | At+S+P+O ₃ | 0,7% |
| | S+P+O ₃ +A[p] | 1,4% |
| 6. S+P+O ₂ +O ₁ | S+faire+O ₃ +A[p] | 0,6% |
| 7. S+P[nom+n] | | 1,4% |
| 8. S+P[nom+adj] | | 4,13% |
| 9. S+P[v+inf] | | 3% |
| | S+P[v+inf]+O | 0,8% |
| | S+P[v+inf]+A[p] | 1,4% |
| | At+S+P+[v+inf]+O | 3,4% |
| | S+P[v+inf]+A[p]+A[t] | 0,8% |
| | S+P[v+inf]+O+O ₃ | 1,4% |
| | S+P[v+inf]+A[p]+O ₃ | 0,9% |
| | S+P[v+inf]+O+A[p] | 0,7% |
| | S+P[v+inf]+O+A[t] | 1,9% |
| | At+S+P[v+inf]+A[p] | 0,7% |
| | S+P[v+INF]+O1+O3+A[p] | 1,4% |
| | S+P[v+inf]+O+A[t] | 1,3% |
| | At+S+P[v+inf]+A[p] | 0,8% |
| | S+P[v+inf]+O+O ₃ +A[p] | 1,5% |
| | S+aussi+P[v+inf]+A[p] | 1,3% |
| | S+P[v+inf]+A[p]+A[m] | 0,9% |

| | | |
|----------------|--------------------|------|
| 10. S+P[m+inf] | | 0,8% |
| | S+P[m+inf]+O | 1,3% |
| | S+P[m+inf]+A[m] | 0,9% |
| | S+P[pouvoir+inf]+O | 0,7% |

Таблица №8. 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 |
|-------------|---------------|-------------------|----------------------------|-------|--|
| Опытный | 115 | 14 | 19 | 33 | 0,2 |
| Контрольный | 110 | 65 | 88 | 153 | 1,3 |

Таблица №9. Качественные показатели при устном высказывании на синтаксическом уровне

| | | |
|--|--------------------------------|------------------------------------|
| Синтаксич. структ. речевых образцов при расширении | Опытная группа 115 учащихся | Контрольная группа 110 учащихся |
|--|--------------------------------|------------------------------------|

| | | |
|--|-----|-----|
| S+P+At+O+adj | 14 | 54 |
| S+P+O+At+adj | 12 | 52 |
| S+P+Adv+O ₃ | 9 | 58 |
| S+P[cop+n]+Adv+O | 12 | 34 |
| S+P[m+inf]+... | 8 | 43 |
| S+P+O ₂ +O ₁ | 15 | 15 |
| S+P+At+O | 18 | 29 |
| S+P+O | 8 | 21 |
| Всего ошибок в среднем на 1-ого ученика | 0,7 | 2,7 |

Таблица №10. 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 |
| Контроль | 110 | Моя семья | 2-3 | 5-12 | сл/мин |
| ная | | | | | 66-58 |
| | | | | | сл/мин |
| Опытная | 115 | Notre école | 9-12 | 7-14 | 76-68 |
| Контроль | 110 | Моя | 4-4 | 3-8 | сл/мин |
| ная | | школа | | | 59-44 |
| | | | | | сл/мин |
| Опытная | 115 | En été | 4-7 | 7-15 | 76-68 |
| Контроль | 110 | Летом | 3-5 | 3-10 | сл/мин |
| ная | | | | | 56-47 |

| | | | | | |
|-----------------|-----|----------|-----|------|-----------|
| | | | | | сл/мин |
| Опытная | 115 | Mon ami | 2-4 | 8-14 | 72 сл/мин |
| Контроль ная | 110 | Мой друг | 3-6 | 6-12 | 49 сл/мин |

Таблица №11. 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 №12. Качественные показатели на морфологическом уровне при ведении беседы “Моя семья”

| Класс | Кол-во учащихся | Пропуск глаг. | Образ вопр. ф. РО | Прочие ошибки | Общее кол-во ошибок | Среднее кол-во ошибок на 1-ого ученика |
|-------------|-----------------|---------------|-------------------|---------------|---------------------|--|
| Опытный | 115 | 14 | 32 | 26 | 72 | 0,6 |
| Контрольный | 110 | 30 | 78 | 67 | 175 | 1,6 |

Таблица №13. Качественные показатели на синтаксическом уровне при ведении беседы по теме “ Notre L'école ”

| Синтаксическая структура РО | Опытный класс - 115 | Контрольный класс - 110 |
|--|---------------------|-------------------------|
| être+S+...? | 16 | 36 |
| avoir+S+...? | 14 | 32 |
| pouvoir+S+P+...? | 18 | 62 |
| Que+faire+S+P+...? | 9 | 72 |
| QUI+être+S+P...? | 12 | 49 |
| Que+avoir+S+P...? | 10 | 36 |
| Que+pouvoir+S+P...? | 14 | 51 |
| <i>Всего ошибок:</i> | 93 | 318 |
| <i>Сред кол-во ошибок на 1 Ученика</i> | 0,8 | 2,8 |

Таблица №14. Количественные показатели на синтаксическом уровне при ведении беседы по теме “Летом”

| Тема | Клас с | Кол- во уч-ся | Всего | Количество реплик | | |
|-------------------------------|-----------|---------------------|-------|-------------------|-------------|---|
| | | | | Правильно | Неправильно | Кол-во реплик на 1- ого учени ка |
| В классе | Оп | 115 | 840 | 722-86 % | 62-7% | 7 |
| | конт | 110 | 720 | 230-39 % | 140-19% | 2,3 |
| О себе О своей семье | Оп | 115 | 1042 | 1031-99% | 36-0,3% | 9 |
| | кон | 110 | 760 | 710-93% | 118-0,16% | 6 |
| О своём друге | Оп | 115 | 920 | 842-92% | 49-0,5% | 8 |
| | кон | 110 | 562 | 393-70% | 163-0,29% | 5 |
| Весна | Оп | 115 | 860 | 763-89% | 52-0,06% | 7 |
| | кон | 110 | 482 | 342-71% | 120-0,25% | 4 |
| <i>Всего:</i> | Оп | 115 | 3662 | 3388-93% | 199-0,05% | 31 |
| | кон | 110 | 2524 | 1905-75% | 741-0,29% | 22 |

Примеры ответов учащихся

а) в опытной группе

Notre école [ответ К.Раджабова]

Je m'appelle Karim. Je va^{xx} à l'école J'ai 18 ans. Je ne va pas à l'école chaque matin. Je va à l'école après midi. Notre 'école grande et belle.

A l' école nous écrivons et lisons. Je peux lire la langue russe, tadjique et Français. J'aime des lecons français.

Chaque jour nous avons 5 leçons. Notre classe grande et belle. Nous aimons jouer au football dans le stade. Nous aimons notre J'aime des leçons français.

[ответ Курбановой]

Je suis une fille, je suis une étudiante, j'ai 18 ans. Je vais à L'école chaque matin. Notre école n'est pas grande mais très belle. Nous aimons notre école. Dans l'école nous lisons, écrivons et dessinons.

J'aime la langue tadjique, russe et français. Notre maîtresse du français Lola Azisova, elle passe le français très bien. Après les leçons je vais à l'école .

XX-ошибки.

Dialogue "Notre école".

ОТВЕТЫ К.Раджабова и Ш.Курбановой

К – Es tu une élève?

Ch – Oui, je suis une élève .

К – Je vais à l'école après midi et toi?

Ch – Je vais à l'école chaque matin.

Ch – Combien de leçons avez vous chaque jour?

К – Chaque jour nous avons 4 ou 5 leçons.

К – Aime tu le français?

Ch – Oui, j'aime le français et vous?

Ch – J'aime aussi.

К – Peut-tu lire le français.

Ch – Oui, je peux et vous?.

К – Je peux aussi lire le français.

б] в контрольной группе

Notre **ecole**

[ответ Хабибова Т.]

Je vas à l'école chaque matine. Je vais à l'école avec Mahmoud. Je lire bien et Mahmoud lire bien aussi. Je vais au parc après midi avec Mahmoud. Je vois beaucoup des garçons au parc.

[ответ Ф.Кадыровой]

Je vais à l'école après midi. Je vais à l'école avec Nisso. Je lire bien, j'ai une soeur. elle s'appelle Nisso, elle a 2 ans. Après midi je vais au parc avec ma soeur.

Dialogue

T – Vas-tu à l'école chaque matine?

F – Non, je vais à l'école après midi.

F – Vas-tu à l'école après midi.

T – Non, je vais à l'école chaque matin.

F – Avec qui tu vas au parc?

T – Je vais au parc avec Mahmoud et vous?

F – je vais au parc avec ma petite soeur.

б) в опытной группе [ответ Каримова Т.]

Ma famille

Je m'appelle Ali. J'ai 18 ans. Je vas à l'école . J'aime aller à l'école . Je peux lire le français, russe et tadjique. Nous sommes quatre à la maisone, ma mère, mon père, mon soeur et moi. Ma mère travaille à la fabrique. Mon père travaille à l'usine. Ma soeur a 8 ans. Elle va a l'école. J'aime ma famille.

Dialogue

ОТВЕТЫ КАРИМОВА Т.

CH – Comment appelle tu?

R – Je m'appelle Tillo et toi, commen t appelle tu?

Ch – Je m'appelle Chahodat.

Ch – Peux tu lire le français?

R – Oui, je peux lire le français et toi?

Ch – Moi aussi, je peux lire le français bien.

Ch – Aime tu ta famille?

R – Oui, j'aime mon famille et toi.

Ch – Moi aussi.

В контрольной группе [ответ Шарипова Р.]

Je m'appelle Rano, j'ai 18 ans. Je va^{xx} à l'école . J'aime notre école.

A l'école nous lisons, écrivons. J'ai deux frères, ils s'appellent Mahmoud et Ravchan. Il va à l'école aussi. Mon père travaille à la fabrique, ma mère ne travaille . J'aime notre famille.

Dialogue

Ответы Ширинова Р., Кадырова Л.

L – Comment t'appelle toi?

R – Je m'appelle Rano.

R – Et comment t'appelle tu?

R – A quelle classe est tu?

L – Je suis en 5 classe est tu?

R – Moi aussi, je suis en 5 classe.

L – Combien de frère as toi?

R – J'ai 2 frères.

L – Comment s'appelle t-ils?

R – Ils s'appellent Iskandar et Rassoul.

L – Va t-ils à l'école .

xx-ошибки

R – Oui ils va à l'école .

R – Aime tu ton famille?

L – Oui, j'aime ma famille.

Dialogue

As tu des frères

E₁ -Oui, j'ai deux frères, ils sont petits

E₂ -tes frères sont-ils d'écoliers?

E₁-Oui, ils sont d'écoliers.

E₂-ta mère travaille -t-elle?

E₁-Non, elle ne travaille pas.

E₂-Aime tu tes frères, ta mère et ton père

E₁-Oui je les aime.

в контрольной группе

Ma famille

[Ответ Махкамова Л.]

Je m'appelle Latofat . Je travaillerà l'école , J'ai un père un mère, deux frères, deux sur Mon père travaille, Mon mère travaille aussi. Mes deux frères ne travaillerpas Mes soeures est écoliers

Dialogue

[Ответ Сабурова К. и Исматова П.]

K-Comment t'appelle tu?

P-j'appelle Parvina.

K-As tu un frère?

P-Oui j'ai une frère.

K-Aimertu ta frère?

P-Oui j'aime ma frère.

K-Aimertu ta père?

P- Oui, je l'aimer.

В опытной группе.

Ma soeur.

ОТВЕТ [Kourbanova P.]

J'ai une soeur. Elle s'appelle Rissolat. Elle a 9 ans. Elle est ecoliere. Chaque jour elle va à l'école. Ma soeur chaque jour a 3 leçons. Pendant la récréation elle joue dans la cour de l'école. Le samedi ma soeur et moi nous allons au park. J'aime jouer au fotballe. Ma soeur aime jouer au corde. Après les cours ma soeur va à la maison. Elle se repose un peu et puis elle aide ma mère. elle aime lire des livres français. Chaque soir elle prépare ses devoirs.

Ma soeur.

[опытная группа: ответ Каримова Л.]

J'ai une soeur. Elle s'appelle Lola. Je l'aime. Elle a 12 ans. elle va à l'école. Elle étudie en 5 classe. Elle apprend la langue française. Elle aime cette langue. Elle peut lire bien en français. Elle aime aussi jouer au cache-cache. Chaque jour elle a 5 leçons. Après midi elle revient chez soi. A la maison dans la cour nous jouons au cache-cache. Elle aide aussi ma mère. Elle aime faire la chambre. Chaque soir elle prépare ses leçons. Elle se couche à 10 heures.

Dialogue

[ОТВЕТЫ Расулова Ш. и Камолова П.]

Mon ami.

E1-As tu un ami?

E2-Oui

E1-Comment s'appelle -t-il?

E2-Il s'appelle Chodi

E1- quelle âge a -t-il?

E1 -Il a 18 ans

E2- -En quelle groupe a-t-il?

E1 -Il est en 2 ieme groupe

E2--Aime -t-il jouer au footalle?

E1--Oui il aime jouer au footballe.

E2-Va-t-il aller à l' L'école chaque jour.

E1 -Oui. Nous allons à l'école chaque jour ensemble.

E2 -Est-ce qu'il étudie bien.

E1 -Oui, il étudie bien

E2 -Est-ce qu' il aide sa mère?

E1 -Oui, il aide sa mère chaque jour.

E2- Est-ce que tu estime ton ami

E1 -Oui, j'estime mon ami.

Контрольная группа ответ Сабурова Ф

Mon amie

J'ai une amie. elle s'appelle Nigora. Nigora est une étudiante. Nigora étudie bien à l'école .

Dialogue

Ответ Каримова Z и Раджабова Л.

Z- As tu une ami?

L-Oui, j'ai un amie

Z- Comment s'appelle -t-il?

L- Elle s'appelle Sabina.

Z-Aime-t-elle la gymnastique?

L-Oui, Elle aimer la gymnastique.

ВЫВОДЫ

На основе коммуникативной задачи обучения иноязычной речи были выделены четыре принципа последовательности изучения единиц обучения:

1. Принцип учета сочетаемости единиц обучения.
2. Принцип учета речевой потребности.
3. Принцип учета минимального количества трудностей в одной единице обучения.
4. Принцип учета выводимости одной единицы обучения из другой.

Данные принципы способствовали последовательности изучения предложенных нами единиц обучения.

I.P S + P

II.P+O, S+P+A[m].

III. P+O+At, S+P+O+At, P+O+At [num], S+P+O+At [num].

IV. P+A [p+t], S+P+A [p+t], P+O₃, S+P+O₃.

VI. S+P+O+A [p, t, m], P+O+A [p, m, t], S+P+At+O+A [t, m, p], P+At+O+A

VII. S+P [cop+n], S+P [cop+adj].

V. P+O₂+O₁, S+P+O₂+O₁ X. pouvoir+S+P+ развертывание

XIII. S+pouvoir+ne pas [отрицание]+развертывание

XI. Avoir+S+ развертывание Être+S+ развертывание

XIV. S+avoir+ne pas [отрицание]+развертывание

VIII. S+P [inf+m]+ развертывание

XVI. quelle+pouvoir+S+P+развертывание quelle+avoir [être]+S+ развертывание

IX. S+P [m+inf]+ развертывание

XII. pouvoir+S+P+ развертывание

XV. S+pouvoir+S+P+ развертывание

XVII. Que+pouvoir+S+P+ развертывание

Представленная нами последовательность изучения единиц обучения дал нам возможность организовать управление учебной деятельностью, что способствовало формированию у учащихся умения высказываться на французском языке на уровне больше, чем одно предложение и диалогическое единство.

На основе поэтапного формирования умственных действий, мы пришли к выводу, что система упражнений, которые были составлены, включала в себя языковые и подготовительные упражнения и вполне отвечала современным условиям таджикской школы.

Эти упражнения учитывали не только условия, общие для любой школы, но и условия таджикоязычной школы – это филологический опыт, приобретенный в процессе изучения родного и русского языков. Следует отметить, что опытное обучение, которое было проведено для проверки эффективности и актуальности предложенной нами методики и системы упражнений, подтвердило гипотезу нашего исследования. Большое внимание уделялось и соответствующим высказываниям, в процессе работы над которыми вырабатывалось самостоятельность учащихся и проявлялось их творчество

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основанием для выбора исследования данной темы послужили отсутствие разработанного дидактико-методического отбора языкового материала французского языка и его организации в таджикской школе. Для решения данных вопросов в диссертации были поставлены следующие задачи:

1. Провести трехязычный сопоставительный анализ грамматического материала, чтобы раскрыть сходные и отличительные явления.
2. Выявить языковые трудности, которые испытывают таджикские учащиеся на начальном этапе обучения при изучении грамматического материала французского языка и на его основе определить состав единиц обучения с учетом взаимодействия трех изучаемых языков.
3. Определить последовательность изучения единиц обучения.
4. Разработать технологию формирования грамматических навыков на основе выделенных единиц обучения.
5. Определить содержание и приемы обучения, отражающие особенности каждой единицы обучения.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования:

1. Наблюдение за совершенствованием их умений на уроках,
2. В целях прогнозирования трудностей возникающих у учащихся-таджиков при употреблении отобранного языкового материала, проведение трехязычного сопоставительного анализа (французский, русский, таджикский языки)
3. Осуществление педагогического среза для проверки правильности прогнозирования.
4. Проведение опытной работы в средних школах. Научная новизна в исследовании заключается в обосновании необходимости выделения укрупненных единиц обучения как средства методической организации языкового материала с учетом взаимодействия трех изучаемых языков в таджикской школе. В процессе исследования была доказана необходимость

выделения этих единиц, как средства методической организации языкового материала. В процессе исследования было показана практическая значимость работы, то есть:

1. Выявлены единицы обучения для учащихся 5-6 классов таджикской школы.
2. Установлена последовательность изучения этих единиц.
3. Разработан набор упражнений на усвоение выделенных нами единиц обучения.

На основе разработанной нами методики речевые образцы были сгруппированы в XVII единиц обучения. В этих целях были проанализированы и сгруппированы 54 речевых образца для изучения.

Для объединения всех речевых единиц использовался системный и пооперационный сопоставительный анализ французских речевых образцов и их эквивалентов в русском и таджикском языках.

С помощью сопоставительного анализа, было определено существование отрицательного и положительного переноса, наличие ассоциативных опор в русском и таджикском языках.

Проверка сгруппированных единиц обучения осуществлена на основе проведенных срезов в средних школах №5, №16, №35 Гиссарского района и средних школах №11 и № 61 г. Душанбе.

Каждая единица обучения включает в себя перечень формируемых операций включающих в себя модель, схему, образец, признаки и алгоритмы представлены ориентировочные, тренировочные и речеподготовительные упражнения.

Разработан и аргументирован набор упражнений для учащихся-таджиков, изучающих французский язык на начальном этапе обучения.

Среди тренировочных условно-имитативных упражнений было уделено особое внимание заучиванию наизусть рифмовок, как одному из эффективных средств при усвоении РО. Предлагаемая нами методика обучения, прошла проверку в школьном опытном обучении, что подтвердило ее эффективность. В процессе

обучения французскому языку удалось достичь сравнительно высокого уровня владения учащимися-таджиками отработанными единицами обучения.

Предложенные нами единицы обучения могут быть использованы в основе организации грамматического материала в учебниках французского языка предлагаемых в основном для таджикоязычной школы. Полученные нами научные данные могут лечь в основу написания учебников по французскому языку для 5-6 классов. Учителя могут использовать разработанные нами условия упражнения приемы отработки каждой единицы обучения.

Предлагаемые подходы к методической организации языкового материала открывают возможность использования укрупненных единиц обучения при овладении более сложными синтаксическими единицами французского языка, а также при формировании произносительных, грамматических и лексических навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулина О.А.Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М: Просвещение, 1984.- 208 с.
2. Аблам С.Б. Проблемы изучения иностранных языков. Часть III. - Минск, 1976.- 228 с.
3. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся. Дис. ... канд.пед.наук. – Орел, 2003. – 243 с.
4. Абрамова Е. А. Поликультурное воспитание учащихся вуза на основе системного подхода [на примере обучения иностранному языку]. Автореф.дис. ... канд.пед.наук. –М., 2011. –31 с.
5. Афанасев В.С. Современные методы обучения и контроля знаний / Владивосток: Изд-во ДГТРУ, 1999. - 125 с.
6. Авганов С.С. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков на основе применения компьютерных технологий для общеобразовательных школ [на материале английского языка]. Дис. ... д-ра пед.наук. –Душанбе, 2010. – 356 с.
7. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя. Дис. ... д-ра пед. наук. -М. 1998. -292 с.
8. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. 1998. - №1.- 242 с.
9. Азарова Л.В. Речевая коммуникация: Учеб. Пособие.-СПб.,- 2002. 132с.
10. Активное многоязычие - постулат гуманитарного образования и воспитания личности/ Гусейнова Т.В., Искандарова Ф.Д. и др. //Проблемы языка, культуры, искусства и философии Востока.- Душанбе, 2001,- 185с.
11. Алешникова О.Д. Некоторые вопросы обучения по речевым моделям. И.Я.Ш. №6.- 164 с..
12. Алиев С.Н. Научно–педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан [на материале английского языка]. Дис. ...д-ра пед. наук. Душанбе, 2009. – 370 с.

13. Алиева Х.Р. Особенности работы над речевыми образцами, англ. яз. в азербайджанской школе. диссерт. к.п.н. М. 1967,- 220 с.
14. Алиева Х.Р. «Особенности работы над РО, англ. яз. в азербайджанской школе». 1967,- 203 с.
15. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. //Известия Академии пед.наук РСФСР, вып. 70,1955.- 242с.
16. Андреева.Л.И.Использование интерактивных технологий в мультикультурной образовательной среде гимназии /Л.И. Зарипова // Вестник школы а Российской академии образования. 2008.№1.- 264 с.
17. Анисимов Г.А. Речевые ситуации на уроках русского языка // Актуальные проблемы обучения и воспитания в чувашской школе. Вып.2. Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1987. – 184 с.
18. Аракин В.Д. Речевая единица – основа обучения устной речи. Книга «Вопросы обучения устной речи и чтения на иностранном языке.» М. 1965.-286 с.
19. Артемов В.А. «Основные проблемы современной психологии обучения иностранных языков в школе И.Я.Ш. 1967, №1.- 164 с.
20. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. М. Просвещение. Глава II. Язык и речь. 1969.- 292 с.
21. Багрецов Н.В. Проблема отбора языкового материала на основе речевых образцов для обучения монологической речи на английском языке. Дисс. к.п.н. - М., 1973.- 310 с.
22. Базарова С.Ш. Теоретические основы становления и развития высшего педагогического образования [на материале вузов Республики Таджикистан]. Автореф.дис. ... д-ра пед.наук / Душанбе, 2006. – 37с.
23. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. - 296 с.
24. Балабайко М.С. Обучение моделированию диалогической речи – И.Я.Ш. 1976, №1.- 220 с.

25. Бандаев С.Г. Многоуровневое высшее профессиональное образование и проблемы его реализации на практике. Сб.: Подготовка педагогических кадров: Материалы международной конференции, Душанбе, 18-19 сентября 2001 года. – Душанбе, ТГПУ. 2001- 184 с..
26. Барышников Н.В. Дидактика многоязычия Текст. / Н.В. Барышников // Вестник Пятигорского ГЛШ. 2003. - №3. – 140 с.
27. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двухъязычия. М. Высшая школа, 1970,-176 с.
28. Барсук Р.Ю. Основные проблемы обучения иностранным языкам в национальной школе в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. Автореферат диссерт. д.п.н. М. 1967, - 31с.
29. Бахтин М.М. Что такое культура Текст. / М.М. Бахтин. -М., 1999.-54 с.
30. Беленкова Н.М. Реализация коммуникативного тренинга. М., 2010.- 148 с.
31. Беленкова Н.М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного школу а. Дис. ... канд.пед.наук. – М., 2010. – 148 с.
32. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам М. Учпедгиз. 1959,- 174 с.
33. Белякова Г.А. Методика обучения синтаксису немецкого языка в V-VIII кл. в таджикских школах. Диссерт. к.п.н. М. 1974,- 185 с.
34. Бим И.Л. Методика обучения иностранному языку как наука и проблемы школьного учебника М. 1974, - 288 с.
35. Бим И.Л. Выделение единицы обучения иностранным языкам – важнейшая предпосылка управляемого формирования иноязычной речевой деятельности – иностранные языки в школе, - 1975, №6,- 144 с..
36. Бим И.Л. Некоторые вопросы теории и практики обучения немецкому языку на начальном и среднем этапе/ И.Я.Ш в школе, - 1975, №6,- 148 с..

37. Бланк Л.Д. Работа над речевыми моделями И. Фриз/ Иностранные языки в школе, 1964, №2,-122 с.
38. Берман И.М. Ситуативность и обучение устной речи/ Иностранные языки в школе. 1964, №5,-140 с..
39. Вайсбург М.Л. Требования к речевым умениям. И.Я.Ш. 1972, №3,-80с.
40. Варгамян М.В. Оптимизация процесса преодоления трудностей в становлении профессионализма педагога. -М.: МААН, 1999. -122 с.
41. Варгамян М.В. Психологические условия преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма: Автореф. дисс. кпн. М., 2000. -25 с.
42. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10.-169 с..
43. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация: тез.докл. Иркутск, 1993.-210 с.
44. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод.пособие [Текст] / А. А. Вербицкий. М: Высшая школа, 1991. - 207 с.
45. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия Текст. / Е.М. Верещагин. М.: Наука,> 1969. -160 с.
46. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - М, 1993. - 246 с.
47. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий. Вариант речевого поведения Текст. / Т.Г. Винокур. М.: Наука, 1993. - 171 с.
48. Вишневский Б.И. – Подстановочные упражнения грамматической интерференции IV-V классов. Диссерт. к.п.н. Киев, 1976,- 180 с.
49. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным иным условиям: Автореф. дис. кпн. СПб, 1994. - 37 с.
50. Волков М.К. Сравнительный анализ речевых моделей русского и родного языков и последовательность обучения языковому материалу // Проблемы развития речи учащихся . Чебоксары, 1982.- 175 с.
51. Волкова Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Автореф. дис. ... канд. психолог.наук. - М., 1992. - 20 с.
52. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.- 1934,-148 с.

53. Вятютнев М.Н. Модели для обучения иностранным языкам в работах Гальмера, Френча, А, Ч. Фриза и Р.Ладо. И.Я.Ш. №2, 1963,- 166 с.
54. Вятютнев М.Н. Базисные синтаксические модели в обучении иностранному языку. Автореф. к.п.н. М. 1964.- 23 с.
55. Гальперин П.Я. Методы, факты и теория в психологии формирования умственных действий и понятий. В кн. Международный психологический конгресс. Симпозиум 24. М. 1966.- 240 с.
56. Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальскова [и др.] // ИЯШ. - 2003. - № 2. - С. 12-16. - № 3. – 124 с..
57. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. И.Я.Ш. 1963, №5.- 150 с.
58. Гогошидзе В.Д. К вопросу сравнения некоторых длительных форм ввода временной системы английского и таджикского языков. Ученые записки. Сталинабад, 1966, т.29, выпуск 13,- 122 с.
59. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. Учебник для вузов. М., 1997.-267 с.
60. Голубев Я.В. О формировании речи на иностранном языке на ранней стадии обучения. И.Я.Ш. №1, 1969,- 146 с.
61. Гомелева О. В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений. - Иностр. языки в школе, 1987, № 6,- 140 с.
62. Гонтарь Г.И. Использование проблемного подхода при обучении иностранному языку: Автореф.дис. ... канд.пед.наук / М., 1987. – 23 с.
63. Гончарова Ю. В. Предметные олимпиады как фактор активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся / Ю. В. Гончарова // Профессиональное образование. — 2006 .- № 6. – 220 с.
64. Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности. Таллин, 1987.-217с.
65. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 1-02 03 06 Французский язык, степень: бакалавр. — Душанбе, 2012. [текст на тадж. яз.]- 112 с.

66. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Республики Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 23.02.1996 г. под № 96 // Ахбори Вазорати маорифи ЧТ. – Душанбе: Шарки озод, 2003. [текст на тадж.яз.]- 111 с.
67. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. Квалификация «Учитель иностранного языка». – Душанбе, 2007.- 64 с.
68. Государственный образовательный стандарт общего среднего образования Республики Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 2.04.2009 г. под № 206. –Душанбе, 2013. – 60 с. [текст на тадж. яз.].
69. Государственная программа подготовки специалистов педагогической сферы на 2005 – 2010 годы: Постановление Правительства РТ от 1.11.2004 г. под № 425. Душанбе, 2004. – 18 с. [текст на тадж.яз.].
70. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004 – 2014 годы. Постановление Правительства РТ от 2.12.2003 г. под № 508. Нормативно-правовые акты системы образования. – Душанбе, 2003. - № 3. – 70 с. [текст на тадж. и русск. яз.].
71. Государственный стандарт среднего образования в Республике Таджикистан // Учебные стандарты для начального, основного и общего среднего образования: Иностранные языки / Под ред. С.Раджабова. - Душанбе, 2003. – 267 с. [текст на тадж.яз.].
72. Гребенкова М.С. Проблемы начального обучения французскому языку в киргизской школе. Автореф. к.п.н. М. 1969,-28 с.
73. Гохлернер М.М. Поэтапное формирование грамматических механизмов речи на родном и иностранном языках. Диссерт. к.п.н. 1968,- 24с.
74. Грейсер А.В. Методика обучения устной речи на начальном этапе в школе на английском языке. Диссерт. к.п.н. 1964,-24 с.
75. Гурвич П.Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе.// Иностр. языки в школе. - 1973. - №5. -162с.

76. Гурьянова Т.Ю. Формирование поликультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Т.Ю. Гурьянова. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический школу , 2008. – 308 с.
77. Гусева О.Ю. Особенности развития этнической идентичности в процессе межкультурного взаимодействия и в ситуации моноэтнической среды // Журнал прикладной психологии, 2003. № 6.-143 с.
78. Гусева О.Ю., Радина Н.К. Этнопсихологические проблемы и межкультурное взаимодействие: теория и практика [На материале программ обмена учащимися в Нижегородской области] // Современные проблемы гуманитарных наук: Сб. науч.-метод. трудов. [Нижегородский филиал], 2003.-89с.
79. Гуськова Т. В. Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии: на примере технического вуза: Дисс... канд. пед. наук. – Пенза, 2008.-24 с.
80. Джамшедов П.Д. Сопоставительный анализ таджикских глагольных форм муаян в английских конъюнктивах. Диссерт. к.ф.н. Л. 1979.- 18 с.
81. Деканоцишвили К.Д. Двойное влияние русского языка на обучение грамматику немецкого языка в грузинской школе. Автореф. к.п.н. 1973,- 23 с.
82. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться. // Иностранные языки в школе.- 1996.- N4.-129 с.
83. Ефанова Л. Д. Вербальные ассоциации как средство для управления усвоением профессиональной лексики / Л. Д. Ефанова // Лингвометодическая концепция обучения иностранному языку бизнеса и профессиональной коммуникации в ГУУ. М., 1999.-115 с.
84. Ждан А.Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. М. 1972,-180 с.
85. Жинкин Н.И. Психология. Учебник для вузов. М. 1962,- 133с.
86. Журавлева Е.В. Отбор грамматического материала на основе речевых моделей. Иностранные языки в школе. М. 1962, №5,-123 с.

87. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука/ В. И. Загвязинский// Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. - Тюмень, 1990. - С. 5-14.
88. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. - М., 2001. – 192 с.
89. Закирьянов К.З. Двухязычие и интерференция: Учебное пособие. Уфа: Изд-во БГУ, 1984.-80 с.
90. Закон Республики Таджикистан «Об образовании» [в новой редакции]. Принят Правительством РТ от 14.05.2004 под № 34. –Душанбе, 2004. – 92 с. [текст на тадж. и русс.яз.]. ш. Душанбе, 22 июля соли 2013, № 1004
91. Закон Республики Таджикистан воспитание и обучение детей». Принят Правительством РТ 2.08.2011г.- 122 с.
92. Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. - Душанбе, «ИТЭС», 2007.-57 с. [текст на тадж.яз.].
93. Закон Республики Таджикистан о языке. –Душанбе: Ирфон, 1993.-40 с.
94. Запорожченко А.П. «Обучение устной подготовленной монологической речи на I курсе факультета англ. яз. К.п.м. Автореф. 1971.- 26 с.
95. Зарубина Н.Д. Сверхфразовое единство как лингвистическая единица. К.ф.н. М. 1973.- 23 с.
96. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
97. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? [теоретико-методологический аспект] / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня : реформы, нововведения, опыт: журнал. - 2006. - N8.-260 с..
98. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи. М. 1974.- 370 с.
99. Зимняя И.А. Основа теории речевой деятельности. -М. 1974.- 369 с.

100. Иванова И.В. Методика обучения грамматическому оформлению речевого высказывания на английском языке. Дисс. к.п.н. М. 1977, -19 с.
101. Иванушкина П.Ф. Риторика. Логические, психологические и языковые основы речевой деятельности. Ставрополь, 1993. -214 с.
102. Иевлева В.Н. Об использовании системы речевых образцов при организации учебного грамматического материала. В кн. Психолого-лингвистика и обучение русскому языку не русских. М. 1977.-195 с.
103. Иматова Л. Теоретическая обусловленность осуществления приемственности в непрерывном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях формирования языковой личности. Дис.доктора пед.наук. -Душанбе, 2013.-390с.
104. Каменский Я.А. Дидактика. -М., 1957.-225 с.
105. Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования учащихся таджикских школ: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. - Душанбе, 2000. -46 с.
106. Карчевская П.И. Построение начального этапа обучения ин. яз. Автореф. дисс... к.п.н. - М., 1968.- 22 с.
107. Кашаева В.В. Создание языковой среды как фактор социализации учащихся лингвистической гимназии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Пенза, 2000. – 20 с.
108. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения. Учебно-методическое пособие. Тетра-Системс, 2011. – 224 с.
109. Киселева Н.И. О постановке произношения второго иностранного языка // ИЯШ.- 1971. -№6.-192 с.
110. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
111. Кларин, М.В. Технологический подход к обучению [Текст] / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – №5.-122 с.
112. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. - М.: Академический Проект, 2004. – 176 с.

113. Ким Н.П. Формирование грамматических умений на англ. яз. в 5-7 классах киргизской школы . Диссерт. к.п.н. 1973.- 210 с.
114. Климентенко А.Д. Развитие устной речи на английском языке. М.1972.- 176 с.
115. Кодиров К.Б. Гуманитаризация системы высшего профессионального образования Республики Таджикистан. – Сб.: Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы и пути их решения // Материалы международной конференции, Душанбе, 18-19 сентября 2001 года. – Душанбе, ТГПУ, 2001.-122 с.
- Козина Л.М. Межкультурный диалог как педагогическое средство воспитания поликультурности. -Образование и наука, 2014, № 3 8. -183 с.
116. Козлов П.Р. О функциях сознательного и бессознательного в переносе речевых навыков. В кн.: Психология и методика обучения второму языку. М. 1971,- 112 с.
117. Козлова Н.В. Методика использования интерактивных приемов в обучении немецкому языку учащихся языковых вузов. Дис. ... канд.пед.наук. – Горно-Алтайск, 2008. – 213 с.
118. Козлова Р. П. Преодоление барьеров профессионального общения как фактор развития интегральной индивидуальности: Исслед. специалистов досуговых центров: Дис. ... канд. психол. Наук. - Пермь, 1994.- 23 с.
119. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? // ИЯШ. – 2000г. - №1-133 с.
120. Колыхалова, О.А. Билингвизм и гуманитарное образование Текст. / О.А. Колыхалова Иностранные языки в школе. 2004. - №3.- 99 с.
121. Комков. Обучение иностранному языку по речевым моделям. М. 1974.-166 с..
122. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, 2006 – 122 с.
123. Концепция развития профессионального образования в Республике Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 1.11.2006 под № 484 /

- Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. – Душанбе, «ИТЭС», 2007.-176 с. [текст на тадж.яз.].
124. Концепция этнокультурного образования в Республике Таджикистан. Постановление Правительства РТ №50 от 16 февраля 1998 г.-170 с.
125. Копылова В.В., Воронина Г.И. Организация обучения иностранным языкам и профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях модернизации содержания образования // ИЯШ. 2003. - № 1.-110 с.
126. Крушельницкая Г.К. Очерки по сравнительной грамматике нем. и русск. яз. М. 1961,- 265 с.
127. Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. - 2002. -№ 6.-266 с.
128. Лебедев А.Н. Прогнозирование и профилактика межличностных производственных конфликтов в условиях нововведений // Психологический журнал. 1992. - № 6. – 179с.
129. Леонтьев А.А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1968. №2.-135 с.
130. Леонтьев А.А. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. - М., 1972, - 105 с.
131. Леонтьев А.А. Некоторые психологические трудности отбора и подачи грамматического материала. В кн.: Психология и методика обучения второму языку. - М., 1967,- 173с.
- Леонтьев А.А. Слова о речевой деятельности. - М. Наука, 1965. .234 с.
132. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
133. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. - № 2.-111 с.

134. Лунева Л.П. Речевая компетенция учителя как основа эффективной педагогической деятельности/ Л.П. Лунева //Образование в современной школе.- 2003.-№4.-161с.
135. Лутфуллоев М. Дидактикаи муосир: маълумот, таълим, инкишоф, тарбия: Воситаи таълим.- Душанбе, 2001.- 338 с.
136. Львова С.И. Язык в речевом общении. -М.: Просвещение, 1991.- 165 с.
137. Маджидова Б. Народные традиции и обычаи как средство формирования нравственных качеств детей в семье. Дис. ... д-ра пед. наук. - Душанбе, 2004. - 298 с.
138. Маруга Э.В. Психологические исследования формирования речи на иностранном языке. Диссерт. к.п.н. - М., 1971,-122 с.
139. Мамадназаров А. Теоретические обоснования сравнения переводных словарей в таджикской лексикографии. Дис. док. филол. наук. –Душанбе, 2013. - 420 с.
140. Миньяр-Бенаручев Р.Р. Методика преподавания французского языка. М., 1989,- 266 с.
141. Миролубов А.А. Основные вопросы методики в советской школе. - И.Я.Ш. – 1962. - №1.-132 с.
142. Миролубов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М., 1998. – 314 с.
143. Михайлов А.М. Методика обучения английскому произношению учащихся 5 классов средней школы . Диссерт. к.п.н. - М., 1968. – 24 с.
144. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языком. - М., 1977.- 213 с.
145. Плаксин Д.Г. Развитие устной речи на английском языке в 5 классе туркменской школы . Диссерт. к.п.н. - М., 1973.- 22 с.
146. Пасечник В.И. Грамматические модели при обучении английской разговорной речи. В кн.: «Методика обучения иностранным языкам». - Минск, 1976. -138 с.

147. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М.: Нар. Образование, 1999. -224 с.
148. Пригорская К.П. «Отбор и организация синтаксического материала фр-го яз. для обучения речевой деятельности. V-VII кл. молдавской школы ». Автореф. дисс...к.п.н. - М. 1977,- 25 с.
149. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – Изд. 4-е, стереотипное. – М. Книга, 2006. -224 с.
150. Рахимзода Х. Традиции таджикского народа и их роль в подготовке старшеклассников к семейной жизни. — Душанбе, 1982. — 85 с.
151. Робинович В.М. Вопросы об отборе грамматического материала. Иностраный язык в школе. 1961, №6 - 142с.
152. Раджабова Е.С. Обучение монологической устной речи на английском языке в V-VII классах узбекской школы . Дисс. к.п.н. -М. 1977. - 18 с.
153. Рахманов И.В. «Модели и их использование при обучении иностранным языкам». И.Я.Ш. 1965, №4,-122 с.
154. Рахронов Э. Таджикистан на пороге XXI века, - Душанбе, 2001. - 62 с.
155. Сайфуллаев Х.Г. Педагогические условия формирования лингвосоциокультурной компетенции учащихся в полиэтнических группах педагогических вузов Республики Таджикистан [на материале немецкого языка]. Дис... д-ра пед. наук. - Душанбе, 2013. - 266 с.
156. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. М. 1966.- 127 с.
157. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культурологические аспекты языкового образования / Под.ред. В.В. Сафоновой. – М., 1998.- 273 с.
158. Сацкая П.Н. . Грамматическая единица обучения-средство методической организации языкового материала 4-5 класс. Диссерт. к.п.н. Душанбе, 1982.-185 с.

159. Серкова Н.И. «Сверхфразовое единство как функционально речевая единица». К.ф.н. М. 1968,- 25 с.
160. Силантьева В.А. Методические разработки для учащихся педагогических вузов и учителей французского языка. –М.1983.- 149 с.
161. Скалкин В.Л. Коммуникативные основы отбора языкового материала для обучения устной иноязычной речи. -Воронеж, 1983.- 210 с.
162. Слабодчиков В.Л. Структурное оформление речи учащихся на начальном этапе обучения. И.Я.Ш. №1, 1979.- .27с
163. Собиров А.С. Порядок слов в двустороннем предложении в современном таджикском и английском языке. Автореф. -Д. 1973.- 23 с.
164. Сорокин Ю.А. . Язык и культура /под ред. Березина Ф.М., Сафур ВТ. М., 1987.-110 с.
165. Старков А.П. «Грамматические структуры английского языка». Воронеж.- 141 с.
166. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. – Воронеж. - 2001. – 252 с.
167. Таджиев Д.Т. Способы связи определения с определяемым в современном таджикском литературном языке. -Сталинобод, 1955.- 72 с.
168. Убайдуллоев Р.М. Сопоставительный анализ вокализма в английском и таджикском языках. Диссерт. к.ф.н. М. 1971.- 221с.
169. Утаев М.М. Дидактические условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе педагогической практики (на материале английского языка). Дис.канд.пед.наук. –Душанбе, 2012. -160 с.
170. Файзалиев Дж. Философия образования таджикско-персидских мыслителей средневековья и их ценность в развитии современной национальной педагогики. Дис.докт. пед.наук. -Душанбе, 2015. -383 с.
171. Хакимов И.А. Методика обучения временным формам немецкого глагола в V-VII классах с узбекским языком обучения. Диссерт. к.п.н. М. 1967,- 170 с.

172. Хасанов М.А. Организация обучения английскому языку в V классе башкирской школы . Диссерт. к.п.н. М. 1969,- 167с.
173. Хахашвили Ш.И. Особенности работы над синтаксическими конструкциями нем. яз. в 8 летней школе Грузии. 1921.- 124 с.
174. Хитрик, К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: На материале иранской ветви индоевропейских языков Текст.: автореф. дисс. . доктора пед. наук / К.Н. Хитрик. М.: 2001. - 44 с.
175. Ходжаева З.И. Проблемы навыка в психологии. Тб. 1960, - 211с.
176. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2.-164 с.
177. Цетлин В.С. Методика преподавания французского языка. М. 1950 154 с.
178. Чинкина Н.Ш. Педагогический прогноз и критерии эффективности стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности // Магистр. 2000. - № 3.-152с.
179. Шавернева Л.И. Обучение самостоятельному высказыванию английскому языку на начальном этапе в школе. Диссерт. к.п.н. 1959. -370 с.
180. Шарипова Д.Я. Теоретические основы преобразования нравственно-патриотического воспитания младших школьников на основе развития критического мышления. -Душанбе, 2012. - 421с.
- 181 Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Л. 1977.- .2 91с.
- 182 Шербоев С. Лингвистические основы изучения синтаксиса таджикского языка в средней школе. Дис ... д-ра пед.наук. –Душанбе, 1992. -431 с.
- 183 Шернас В. Принципы учета взаимодействия изучаемых языков. В кн.: Взаимодействие языков в процессе обучения.-Вильнюс, 1971.-125с.
- 184 Щукин А.Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. М.. 2008, №5.-202 с.

- 185 Черноватый Я.Н. К вопросу о соотношении типов учебной информации в процессе формирования иноязычных грамматических навыков. Дис. к.п.н. – Харьков, 1980. – 190 с.
- 186 Эминов Т. Методика обучения синтаксису немецкого языка в V-VII классах узбекской школы . Диссерт. к.п.н. -М., 1973.- 227 p.
- 187 Galisson R. L'écho, cinquième moment de la classe de langue Paris. 1966.-221 p.
- 188 Galisson R. Et Caste D. Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, 1976, - 554 p.
- 189 Hotyat F. Delepine, Messe D. Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne Paris Bruxelles. 1973.- 870 p.