

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН  
ГОУ «ХУДЖАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ АКАДЕМИКА Б.Г. ГАФУРОВА»**

**ДЖУРАЕВА НАЗИРА ИБРАГИМОВНА**

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНО-  
СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
(на примере английского и таджикского языков)**

**ДИ С С Е Р Т А Ц И Я**

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук  
по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального  
образования (13.00.08.04 – Теория и методика гуманитарных дисциплин)

Научный руководитель  
доктор педагогических наук,  
профессор М.А.Абдуллаева

**Худжанд – 2023**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....</b>	<b>17</b>
1.1. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка в качестве составляющего компонента его профессиональной компетентности.....	17
1.2. Характеристика лингводидактических умений, обуславливающих развитие методической компетенции студентов языкового вуза.....	30
1.3. Уровень разработанности проблемы применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении иностранному языку как специальности.....	35
1.4. Сравнительно-типологический анализ языковых явлений английского и таджикского языков по аспектам и методические приёмы их введения.....	42
1.4.1. Фонетика.....	42
1.4.2. Грамматика.....	49
1.4.3. Лексика.....	67
Выводы по I главе.....	82
<b>Глава II. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....</b>	<b>86</b>
2.1. Педагогическое обеспечение процесса применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении будущих учителей иностранного языка видам речевой деятельности.....	86
2.2. Описание процесса экспериментальной апробации исследования на занятиях по специальным предметам.....	106
2.3. Анализ результатов экспериментальной проверки эффективности применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении специальным дисциплинам студентов 1-курса.....	134
Выводы по II главе.....	156
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>161</b>
Список использованной литературы.....	168
Приложение №1.....	185
Приложение №2.....	191

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В свете выполнения ряда Постановлений Правительства Республики Таджикистан, направленных на улучшение качества образования, а также реализации «Государственной программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков до 2030 года» вопросы повышения уровня профессиональной подготовки учителей иностранных языков приобретают особую значимость и привлекают постоянный интерес ученых педагогической области. Кроме того, современное общество выдвигает особые требования к системе высшего образования, одним из которых является формирование личности особого типа новой формации, способной и готовой решать любые профессиональные, включая методические проблемы на основе нестандартного, творческого подхода. Компетентный учитель иностранного языка должен быть гибким, мобильным, легко адаптируемым к постоянно меняющимся условиям, открытый к преобразованиям и инновациям, происходящим в современном мире, а также способным переходить к новым идеям и технологиям. В результате интенсивных научных поисков создается система подготовки будущих учителей иностранного языка – определяются цели, задачи, содержание, принципы их обучения, развиваются различные методики.

Однако, как показывает анализ литературы, не все перспективные тенденции развития педагогической науки в полной мере отражены в имеющихся исследованиях, связанных с интеграцией научных достижений с практическим опытом профессиональной подготовки учителей иностранного языка. Одним из самых актуальных для исследователей остается вопрос об их методической подготовке. Особенно это касается аспектов, связанных со спецификой лингводидактических умений, входящих в номенклатуру составляющих методической компетенции специалистов, которые до сих пор находятся на стадии разработки. Преподаватели не в полной мере

располагают методической литературой, освещающей основные вопросы подготовки будущих учителей иностранного языка применительно к таджикской школе.

Методическая компетенция учителя иностранного языка формируется на основе ряда учебных дисциплин, т.е. на основе изучения предметов, входящих в номенклатуру учебного плана вуза. Методическая компетенция определяется как ключевой компонент профессиональной компетентности, объединяющий знания и опыт выпускника вуза, его квалификацию, отражает его подготовку на базовом уровне вуза, а также демонстрирует готовность к осуществлению развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательных школ.

Исследование работ ученых, изучивших методическую компетенцию специалистов данной области выявила наличие существенных разногласий в понимании целей и проблем данной компетенции, а также комплекса лингводидактических умений учителя иностранного языка.

При рассмотрении структурных компонентов методической компетенции, конкретизации постановки её целей, в качестве основного её элемента определяются лингводидактические умения будущего учителя иностранного языка, к числу которых относятся умения и навыки сравнения и сопоставления языковых явлений родного и изучаемого языков.

Приведем мнение С.Г. Николаева по этому поводу, который считает, что в преподавании иностранных языков существует три подхода, учитывающих особенности родного языка обучаемых:

- сравнение фактов двух языков с целью установления их сходств;
- сравнение фактов двух языков и установления смежности; учет их сходств и различий;
- сравнение фактов двух языков и установление системы несоответствий; изучение материала в сопоставлении.

Отсюда следует, что методическая компетенция учителя иностранного языка наряду с другими лингводидактическими умениями и навыками,

требует наличия умений и навыков сравнивать строй двух генетически не связанных языков (на нашем примере таджикский и английский языки), включая установление смежности и изучение их сходств и различий, а также их учет при объяснении языкового материала.

Однако, как показывает опыт преподавания в вузе, большинство студентов – будущих учителей иностранного языка являются выпускниками школ из отдаленных сельских районов республики, где отмечается недостаточное внимание к изучению иностранного языка. К сожалению, большинство из них на недостаточном уровне владеют школьным уровнем иностранного языка и показывают лучшие результаты лишь в том случае, когда преподаватель проводит обучение английскому языку опираясь на их родной (таджикский) язык, но, нужно признать тот факт, что методика преподавания иностранных языков с учетом особенностей родного языка студентов-таджиков весьма ограничена. Опыт работы в вузе доказывает особую важность и необходимость применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении тем языковым явлениям английского языка, которые в таджикской аудитории являются наиболее сложными для усвоения из-за существующих различий или неимения аналогов в родном языке. Поэтому от преподавателя иностранного языка требуется не только лингвистическая компетенция в изучаемом языке, но и твердые знания родного языка обучаемых, которых, к сожалению, не всегда хватает учителям данной области.

**Степень разработанности темы исследования.** Сравнительно-сопоставительный анализ в лингвистических исследованиях имеет довольно долгую историю, т.к. необходимость сопоставления различных языков возникла в тот период, когда люди начали сталкиваться с потребностью контактировать с носителями других языков. Первые исследования в данной области начали проводиться с составления переводных словарей, для создания которых подбирались определенные соответствия лексических единиц родного языка и иностранного.

Как показывает исследование научной литературы, сопоставление английского и таджикского языков стало особо актуальным начиная со второй половины XX века и продолжает интересовать ученых-лингвистов, а также и методистов до сегодняшних дней.

Так, в диссертационных работах, выполненных отечественными лингвистами рассматриваются проблемы сравнения фонетических особенностей двух сопоставляемых языков (Л.В.Букатина, У.У.Умаров, Р.М.Убайдуллоев), вопросы о переводческих трансформациях (Ф.М.Турсунов, А.Р.Рахимов), специфики лексического, фразеологического, терминологического аспектов таджикского и английского языков в сопоставительном и контрастивном плане (Э.Бабаев, М.Н.Азимова, А.Мамадназаров, М.М.Раджабова, Н.Ю.Пулатова, С.Джаматов, М.А.Юсупова, Д.А.Хайдарова, Х.Х.Мирзоев, С.Р.Азимова, М.Т.Джалилова, М.Х.Азизова, М.А.Сидикова, М.М.Комилов, М.Р.Асадова, и мн.др.), типологии сопоставления грамматических явлений таджикского и английского языков (В.Д.Гогошидзе, Н.Х.Хамроалиев, К.Усманов, П.Дж.Джамшедов, М.Н.Негматуллаева, Р.Т.Рахматова, М.И.Юсупова, Р.А.Ибрагимова, М.Э.Усманова, М.Н.Хамидова, З.Х.Бобоева, М.Н.Усманова, Ш.А.Сангинова и мн.др.).

Для решения проблем применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении языкам в педагогической науке также сделано немало (А.А.Реформатский, В.Г.Гак, А.М.Зуров, В.Н.Ярцева, М.А.Захарова, Т.В.Сусарина, И.Д.Полтавец, А.Х.Загаштоков и мн. др.); многие ученые в своих работах отмечают важность учета родного языка при обучении иностранному (Т.К.Саттаров, М.Д.Салиева, Т.Эминов, Х.П.Лийв, Б.С.Раджапов, И.А.Хахимов, И.Э.Тарсина, Х.Байкузиев, Л.Р.Бенъяминов, М.Ю.Солиева, М.А.Абдуллаева); исследованию вопроса о методической компетенции учителя иностранного языка в науке посвящено множество диссертаций, монографий, статей и др. (В.Г.Рогова, И.Н.Верещагина, Е.И.Пассов, В.П.Кузовлев, В.Б.Царькова, О.Н.Игна, Е.Ю.Никитина,

О.Ю.Афанасьева, М.Г.Федотова, С.Н.Макеева, А.В.Дубаков, Е.Н.Красикова, Т.Н.Корж, Г.Н.Курамаева, и мн. др.).

Что же касается исследования проблемы сравнительно-сопоставительного метода на примере контрастивного обучения английскому языку на основе его сопоставления с таджикским, то в данной области количество выполненных работ выглядит намного скромно. Здесь мы можем отметить лишь труды отечественных методистов – А.Р.Камаловой (сопоставительная работа над английскими предложениями со студентами таджикской аудитории), А.М.Михайлова (методика обучения английскому произношению учащихся таджикской школы), М.Р.Раупова (исследование методики овладения видовременными формами таджикского глагола), М.М.Тагаевой (обучение словам-реалиям английского языка в таджикской школе) и др. Однако именно вопросу применения сравнительно-сопоставительного метода в качестве составляющей лингводидактических умений, влияющих на развитие профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на примере английского и таджикского языков, к сожалению, не посвящена ни одна диссертационная работа.

Сложившаяся ситуация в педагогической науке и практике привела к возникновению **противоречий** между целью обучения и современными требованиями к формированию профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка с одной стороны, и уровнем подготовки будущих учителей в стенах языкового вуза – с другой, что обуславливает необходимость существенного пересмотра методов, способов и приемов обучения иностранному языку студентов с таджикским языком обучения.

Вышеперечисленные противоречия предопределили **проблему** исследования, заключающуюся в проверке эффективности использования сравнительно-сопоставительного метода в обучении английскому языку в таджикской аудитории, что может положительно повлиять на развитие их профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка.

Недостаточная научная разработанность проблемы формирования

профессионально-методической компетентности будущих учителей английского языка в вузе, с одной стороны, а с другой – низкий уровень владения лингводидактическими умениями, необходимыми для применения сравнительно-сопоставительного метода обучения из-за незнания особенностей лингвистического строя родного языка определили **выбор и актуальность** темы исследования.

**Связь исследования с программами или научными темами.** Настоящее исследование имеет непосредственную связь с «Государственной программой совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков на период до 2030 г.» (Постановление Правительства Республики Таджикистан №438 от 30 августа 2019 г.), а также с перспективным научным планом кафедры социальной и профессиональной педагогики ГОУ «ХГУ имени академика Б.Гафурова».

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ**

**Цель** данного исследования состоит в выявлении обоснованности применения сравнительно-сопоставительного метода обучения иностранному языку (на примере английского и таджикского языков), влияющего на развитие профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка.

**Объект** изучения – процесс профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка в вузе.

**Предмет** исследования в диссертации – аспекты формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе применения сравнительно-сопоставительного метода обучения специальным дисциплинам в процессе подготовки в вузе.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей иностранного языка происходит эффективнее, если:



- 1) при обучении студентов иностранному языку формировать и развивать их навыки и умения сравнивать и сопоставлять особенности родного и изучаемого языков;
- 2) учитывать языковой опыт обучаемых при межъязыковом и внутриязыковом сопоставлении лексико-грамматических явлений, что отражает профессиональную компетентность современного, грамотного учителя иностранного языка;
- 3) использовать сравнительно-сопоставительный метод при обучении иноязычным фактам и явлениям, лингвистическим понятиям и грамматическим категориям с целью эффективного усвоения лексико-грамматического строя родного языка;
- 4) обосновать педагогическое обеспечение сравнительно-сопоставительного метода на занятиях по специальным дисциплинам, способствующее формированию и развитию методической компетенции будущих преподавателей английского языка и доказать эффективность применения сравнительно-сопоставительного метода обучения при формировании их методической компетенции.

В соответствии с целью исследования и выдвинутой рабочей гипотезой были поставлены следующие **задачи**:

- 1) определить роль и место методической компетенции будущего учителя иностранного языка в системе профессионально-педагогической подготовки и раскрыть сущность и содержание понятия «методическая компетенция» учителя иностранного языка;
- 2) выявить содержание лингводидактических умений, входящих в состав методической компетенции учителя иностранного языка и определить лингводидактические возможности содержания специальных дисциплин в плане использования сравнительно-сопоставительного метода при обучении иноязычным фактам и явлениям;
- 3) выявить в процессе сопоставления сходства и различия в двух языках и наметить трудности, возникающие перед студентами таджикской аудитории

в усвоении английского языка, а также установить типичные ошибки студентов-таджиков при овладении фонетическими, грамматическими, лексическими навыками английского языка, а также определить направление и характер интерференции родного языка;

4) внедрить в практику обучения английскому языку в вузе теоретические положения, выработанные на основе лингвистических исследований, посвященных сравнительно-сопоставительному анализу ряда языковых явлений английского и таджикского языков и усовершенствовать содержание обучения английскому языку, направленного на формирование методической компетенции будущих преподавателей иностранного языка в процессе применения сравнительно-сопоставительного метода обучения на примере родного (таджикского) и иностранного (английского) языков.

**Методы исследования,** использованные для решения вышепоставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы:

- теоретический анализ научно-педагогической литературы;
- эмпирические методы (изучение и обобщение опыта преподавателей и студентов, наблюдение, описание, опрос);
- методы теоретического анализа (ретроспективный, сравнительно-сопоставительный, системный);
- статистические методы обработки данных;
- анализ образовательных стандартов, учебных планов, учебных рабочих программ (силлабусов) по специальным дисциплинам специальности «Английский язык» языкового вуза.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что в нём:

1) проведен сравнительно-сопоставительный анализ типологических особенностей английского и таджикского языков по аспектам (фонетика, грамматика, лексика) с точки зрения педагогической науки;

2) представлены теоретические основы эффективного использования сравнительно-сопоставительного метода обучения в условиях профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка

в вузах Республики Таджикистан;

3) определено содержание обучения английскому языку на основе созданной программы – комплекса упражнений и заданий, нацеленных на эффективное применение сравнительно-сопоставительного метода обучения английскому языку в языковом вузе;

4) приведены результаты исследования, которые являются определённым вкладом в исследование проблем формирования и развития профессиональной компетентности студентов – будущих преподавателей иностранного языка в национальной школе.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

– расширено представление о сравнительно-сопоставительном анализе типологии английского и таджикского языков;

– раскрыта сущность и определено основное содержание сравнительно-сопоставительного метода, являющегося одним из основных методов для решения исследуемой проблемы;

– систематизированы различные аспекты и подходы для использования сравнительно-сопоставительного метода в обучении английскому языку в языковом вузе;

– описаны роль и значение лингводидактических умений, обуславливающих развитие профессиональной компетентности студентов языкового вуза;

– разработаны способы эффективного педагогического обеспечения процесса применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении будущих преподавателей иностранного языка видам речевой деятельности;

– представлены пути и приёмы оптимального использования сравнительно-сопоставительного метода в рамках разработанной автором программы по формированию профессиональной компетентности будущих преподавателей иностранного языка.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что предлагаемая авторская программа по применению сравнительно-сопоставительного метода может быть использована в процессе преподавания всех аспектов (фонетики, грамматики, лексики) английского языка в национальной школе. Виды упражнений могут быть использованы в разработке учебников, учебных пособий по английскому языку для студентов языковых вузов, так как сравнительно-сопоставительный метод обучения английскому языку на начальном этапе обучения языкового вуза является целесообразным и способствует приобретению студентами – будущими учителями иностранного языка прочных профессиональных навыков.

**Эмпирическая база исследования.** Эмпирическая база настоящего исследования основывается на наблюдениях, фактическом опыте, а также результатах проведенного эксперимента, которые доказали, что несмотря на некоторые недостатки, метод сравнения и сопоставления лингвистических явлений родного и изучаемого языков является весьма эффективным на этапе презентации и закрепления нового языкового материала, что подкрепляется конкретными, поддающимися проверке данными.

**База исследования.** Экспериментальная работа проводилась на базе ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Б.Гафурова» и Таджикского педагогического института в г. Пенджикенте. Всего исследованием было охвачено 540 студентов.

**Этапы исследования.** Исследование проходило в три взаимосвязанных этапа с 2020 по 2024 гг.:

**На первом этапе (2020-2021 уч.г.)** проводился анализ существующей философской, педагогической, психологической и методической литературы в контексте исследуемой проблематики, проводился констатирующий эксперимент с целью определения уровня профессиональной подготовки респондентов, выявления существующих недостатков, препятствующих развитию их методической компетенции; изучался опыт и состояние

преподавания иностранных языков в языковых вузах Республики Таджикистан.

**На втором этапе (2021-2022 уч.г.)** на основе ключевых теоретических положений по теме научного исследования и по итогам изучения соответствующей литературы велась разработка отдельных программ, направленных на использование сравнительно-сопоставительного метода в обучении английскому языку с целью развития профессиональной компетентности будущих преподавателей иностранного языка; конструировался намечаемый эксперимент.

**На третьем этапе (2022-2023 уч.г.)** была проведена апробация разработанной программы на практике и её корректировка в ходе предварительного проверочного эксперимента; реализация и проверка эффективности использования сравнительно-сопоставительного метода в рамках предложенной авторской программы в профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранного языка, проводилась статистическая обработка количественных и качественных показателей экспериментальной работы, соотнесение результатов с положениями рабочей гипотезы; написание и оформление диссертации.

**Методологические основы диссертационного исследования:** положения, разработанные в рамках системного, деятельностного и компетентностного подходов, теории общей педагогики, общедидактическая теория обучения; теоретические положения по педагогике и психологии образовательной среды, исследования и обзоры по теории и методике преподавания иностранных языков в рамках высшего учебного заведения и т.д.

**Нормативно - правовая база исследования:** директивные документы Республики Таджикистан об образовании: Закон «Об образовании», «Национальная концепция образования Республики Таджикистан», Государственная программа по совершенствованию преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на

период до 2030 г.

**Достоверность и обоснованность** научного исследования обеспечиваются изучением научных, учебных и методических источников, опорой на базовые методические положения педагогики об обучении и психолого-педагогические основы обучения речи; личным участием автора в проведении педагогического эксперимента; анализом результатов экспериментальной апробации предлагаемой технологии; показателями сравнительного анализа предэкспериментального и постэкспериментального срезов; использованием совокупности исследовательских методов, соответствующих задачам и логике исследования, обобщением педагогического опыта в развитии самостоятельности обучаемых.

**Основные научные положения, выносимые на защиту:**

1. Развитию профессиональной компетентности будущих преподавателей иностранного языка, состоящей из определенных лингводидактических умений, способствует наличие навыков сравнения и сопоставления особенностей родного и изучаемого языка.
2. Наряду с коммуникативными, функционально-семантическими и ситуационно-тематическими принципами, учёт особенностей родного языка является одним из важных принципов, лежащих в основе изучения иностранного языка. Поэтому умение учителя сравнивать и сопоставлять лингвистические явления двух языков (родного и изучаемого) способствует изучению материала для его использования в речевой деятельности обучаемых.
3. При подготовке будущих преподавателей иностранного языка на этапе презентации и закрепления нового материала целесообразно использовать сравнительно-сопоставительный метод, который положительно влияет на формирование и развитие навыков и умений, входящих в содержание их профессиональной компетентности.
4. Учёт языкового опыта обучаемых, т.е. межъязыковое и внутриязыковое сопоставление фонетических и лексико-грамматических явлений отражает

лингводидактические умения и методическую компетентность современного, грамотного учителя иностранного языка, поскольку является одним из ведущих принципов в формировании профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка;

5. Использование на занятиях по иностранному языку сравнительно сопоставительного метода при обучении иноязычным фактам и явлениям, лингвистическим понятиям и грамматическим категориям приводит к более лучшему осознанию лексико-грамматического строя родного языка, что является немаловажным в будущей деятельности филологов – нынешних студентов языкового вуза.

**Личный вклад автора** отражается в его непосредственном участии на всех этапах исследования: планировании, выборе и обосновании темы, составлении структуры диссертации, определении цели, задач, объекта и предмета исследования, поиске и нахождении необходимой литературы по теме исследования, в определении и выявлении особенностей и условий применения сравнительно-сопоставительного метода, анализе результатов обработки экспериментальных данных, подготовке и публикации научных статей, участии в научных мероприятиях, обобщении полученных результатов и написании диссертации.

**Апробация и внедрение результатов исследования** проходили на всех этапах работы. Основные теоретические положения и результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседаниях теоретического семинара кафедр социальной и профессиональной педагогики, а также методики преподавания иностранных языков ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова», на международных, республиканских и внутривузовских научных конференциях, на лекциях и на практических занятиях слушателей – преподавателей английского языка в Согдийском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования; на заседаниях методических объединений преподавателей английского языка гг.

Худжанда, Бустона, а также Б.Гафуровского района Согдийской области.

Внедрение результатов исследования осуществлялось на занятиях по практическому курсу, практической фонетике и практической грамматике английского языка на факультете иностранных языков ГОУ «ХГУ имени академика Б. Гафурова».

**Публикации по теме.** Результаты исследования также нашли отражение в публикациях на страницах рецензируемых изданий, других журналов и сборников научно-методических статей. Основное содержание диссертации отражено в 12-ти научных статьях, 4 из которых опубликованы в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан и ВАК Минобрнауки РФ.

**Структура и объем диссертационной работы:** Работа состоит из введения, двух глав основного текста, заключения, библиографического списка по теме исследования и двух приложений. Содержание работы изложено на 182 страницах и включает 24 диаграммы и 23 таблицы. Список литературы содержит 151 наименование.



# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

## **1.1. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка в качестве составляющего компонента его профессиональной компетентности**

Динамический спрос на изучение иностранных языков в современном обществе требует повышения качества подготовки высококвалифицированных учителей в вузе, настроенных на самообразование и саморазвитие, готовящих компетентных в своей профессиональной области кадров. Профессия учителя содержит в себе комплекс необходимых компетенций, которые должны служить не только передаче знаний, но и их эффективному и успешному восприятию обучаемыми. К сожалению, не все учителя серьезно относятся к овладению своей профессией будучи в стенах вуза, в результате чего это приводит к негативным последствиям, и исходя из этого, вопрос исследования методической компетенции будущих учителей иностранного языка является актуальным, так как он связан с современными требованиями к специалистам, изучающим иностранный язык в профессиональном контексте.

Для развития методической компетенции студентов языкового вуза необходимо направлять обучение на формирование профессионального мышления уже на начальном этапе и поэтому здесь требуется научное понимание и разработка эффективной методологии интеграционного овладения профессиональными компетенциями. Как уже было отмечено во введении, целью нашей работы является исследование и создание педагогических условий применения сравнительно-сопоставительного метода обучения для развития профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка, поэтому, в настоящем параграфе, мы

постараемся рассмотреть теоретические основы формирования и развития базовой профессионально важной – методической компетенции будущего учителя иностранного языка на начальном этапе вуза.

Многие исследователи внесли свой определенный вклад в исследование вопроса развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка (В.Г.Рогова, О.С.Михайлова, И.Н.Верещагина, Е.И.Пассов, В.П.Кузовлев, Л.С.Андреевская-Левенстерн, Н.В.Языкова, А.С.Карпов, К.И.Саломатов, Л.А.Брызгалова, В.Б.Царькова, Н.Д.Гальскова, Е.Н.Соловова, О.Н.Игна, Е.Ю.Никитина, О.Ю.Афанасьева, М.Г.Федотова, С.Н.Макеева, А.В.Дубаков, Е.Н.Красикова, Т.Н.Корж, Г.Н.Курамаева, С.Н.Татарницева и мн.др.). Однако мнения ученых о структурных компонентах профессиональной компетентности учителя иностранного языка редко перекликаются.

Например, К.И.Саломатов выделяет следующие профессионально-педагогические умения учителя иностранного языка: гностические, конструктивные, организаторские и коммуникативно-обучающие [86].

Н.В.Кузьмина и А.А.Реан выделяют «пять составляющих профессиональной компетентности:

- специальная компетентность (определяется областью преподаваемой дисциплины);
- методическая компетентность (определяет способы формирования знаний, навыков, умений учащихся);
- психолого-педагогическая компетентность (психолого-педагогический компонент обучения);
- дифференциально-психологическая компетентность (включает в себя мотивы, способности, направленности обучаемых);
- аутопсихологическая компетентность» [56, с.68].

А.В.Овчинникова считает, что «к базовым компетенциям учителя иностранного языка относятся коммуникативная компетенция (которая, в свою очередь, подразумевает языковую, речевую и социокультурную

компетенции), общепедагогическая и профессиональная компетенции (профессиональная компетенция предполагает наличие умений в планировании, в обеспечении контроля и оценивания, а также организационные, аналитические, исследовательские и профессионально-коммуникативные умения), общекультурная и филологическая компетенции» [69, с.4].

В понимании Е.Н.Солововой профессиональная компетентность учителя иностранного языка определяется «как совокупность содержательного и структурного компонентов, которые реализуются через следующие компетентности: коммуникативную, филологическую, психолого-педагогическую, социальную, методическую, компенсаторную, общекультурную» [98, с.16].

С.Н.Алиев под профессиональной компетентностью учителя иностранного языка понимает «комплекс психолого-педагогических знаний, умений и навыков, на базе которых сформированы специальные знания о языковой системе изучаемого языка, практические умения и навыки владения им в коммуникативных целях, а также лингводидактические знания о специфических особенностях преподавания иностранного языка, умения и навыки обучающей деятельности» [13, с.27].

М.А.Абдуллаева считает, что «эффективность профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка представляет собой выработку профессионально значимых умений, ориентированных на такие важные аспекты, как познание и самопознание студента; планирование полноценного иноязычного общения; реализацию коммуникативно-ориентированного обучения; анализ иноязычного общения и пр.» [5, с.25].

По мнению А.Шелтен «профессиональная компетентность состоит из специальной (наличие специальных знаний), социальной (положительное представление о своей личности, способность общаться с другими людьми, умение себя вести в коллективе), методической (умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, самообразование, саморазвитие)

компетентности» [117, с.67].

Gumelar dan Dahyat, ссылаясь на мнение Азиатского института педагогического образования, выделяет четыре вида компетенции учителя иностранного языка: личные, педагогические, предметные и социальные, и полагают, что профессиональная компетентность учителей включает в себя способность (1) понимать и реализовывать знания философии и психологии; (2) понимать и применять теорию обучения в соответствии с уровнем развития обучаемых; (3) уметь преподавать предмет; (4) отбирать и применять соответствующий метод обучения; (5) иметь возможность использовать разнообразные способы и инструменты; (6) уметь организовывать и реализовывать программы; (7) оценивать результаты обучения; (8) уметь мотивировать учащихся [134].

Исследовав мнения различных авторов по данному вопросу, мы полагаем, что *профессиональная компетентность* учителя иностранного языка – это совокупность лингвистической, коммуникативной, методической и информационно-коммуникационной компетенций, а также готовность специалиста к самообразованию и саморазвитию, его профессиональная мобильность, творческая самобытность, педагогическое мышление, внутренние духовные ценности, чувство приверженности к профессии.

Как видно из вышеизложенного, несмотря на разный подход к определению структурных компонентов профессиональной компетентности, все ученые солидарны в том, что в формировании профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка значимое место занимает его *методическая компетенция*, в которой закреплены умения и способности правильно применять «...совокупность методических знаний, операционно-методических и психолого-педагогических умений, формируемых в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка, а также технологической готовности профессионально использовать в учебном процессе современные информационные и коммуникационные обучающие технологии, методики и приемы, адаптируя

их к различным педагогическим ситуациям» [50, с.24].

По праву, методическая компетенция является составным компонентом профессиональной деятельности учителя и в педагогической литературе характеризуется как «результат психолого-педагогической, методической, предметной подготовки, личного научно-исследовательского и профессионального опыта, представляющая собой интегративную личностно-профессиональную характеристику учителя, проявляющуюся в его педагогической деятельности по развитию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся и в научно-методической деятельности» [46, с.92]. Но к сожалению, как показывают наблюдения, качество методической подготовки учителей иностранного языка часто не отвечает требуемым стандартам. На это влияют несколько причин: сопряженность самой методической науки (совокупность фундаментальных и специфических знаний, личностных качеств); связь методической компетенции с другими профессиональными компетенциями (лингвистической, коммуникативной, межкультурной и информационно-коммуникационной); активное динамичное развитие методической науки, т.е. появляются проблемные вопросы из-за многообразия новых УМК (учебников, пособий), которые нужно изучить и ориентироваться на работу по ним; появление новых учебных планов и программ и др.

Рассмотрим точки зрения ученых по поводу определения методической компетенции будущего учителя иностранного языка.

Данную компетенцию С.Н.Макеева характеризует как «интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать задачи формирования межкультурной коммуникативной компетенции, образования, воспитания и развития учащихся, базирующаяся на знаниях, умениях и отношениях» [60, с.203].

А.В.Дубаков под методической компетенцией будущего учителя иностранного языка понимает «совокупность знаний о сущностных

характеристиках процесса обучения иностранным языкам и практических умений, заключающихся в его эффективной организации» [43].

В понимании Е.Ю.Никитиной, О.Ю.Афанасьевой и М.Г.Федотовой методическая компетенция – это «способность осуществлять и организовывать образовательный процесс по иностранному языку, направленный на решение поставленных задач на основе современных знаний и технологий. С позиции этих же авторов, «методическая компетенция представляет собой единство когнитивного, прагматического и рефлексивно-аналитического компонентов» [67, с.61].

Что же касается мнения наших зарубежных коллег, то они также подчеркивают важность данной компетенции в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка и определяют ее по-своему.

Например, L.S.Shulman понимает методическую грамотность учителя как "владение знаниями, теорией и верой в успешность процесса обучения, которые отражаются в подходах и методах учителя, используемых при его преподавании предмета в классе" [146, с.21].

Ummi Kultsum характеризует данную компетенцию коротко – "способность учителя обеспечивать учащимся эффективную атмосферу обучения" [147, с.55].

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что *методическая компетенция* учителя иностранного языка – знание преподавания своего предмета, отбор и использование эффективных методов, способов и приемов обучения, способность доводить свои знания до студентов, ориентироваться в современных документах, имеющих отношение к образованию (госстандарты, учебные планы, учебные рабочие программы), рациональное использование современных УМК (учебников, учебных пособий, дополнительных источников, включая Интернет и др. мультимедиа), целенаправленное планирование урока, умение оценивать результат обучения, динамику в поведении обучаемых.

Формирование методической компетенции учителя иностранного языка должно осуществляться в вузе в процессе всего курса обучения, т.к. на современном этапе развития иноязычного образования перед вузами «возникает задача формирования активной, творческой личности, глубоко знающей свой предмет, владеющей разнообразными методическими средствами, имеющей основательную психолого-педагогическую подготовку, обладающей эрудицией, культурой, стремлением к творчеству» [25, с.49].

Постараемся обобщить опыт по профессионально-направленной подготовке будущих учителей английского языка на практических занятиях по специальности в вузе.

Профессиограмма учителя предъявляет следующие требования к современному учителю иностранного языка: умение проводить обучение и воспитание средствами предмета, правильно планировать и вести урок, отбирать и дозировать учебный материал, определять типы упражнений, намечать последовательность их выполнения, моделировать учебно-речевые ситуации, рационально сочетать фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы, творчески использовать материал учебников, книг для учителя и других учебных пособий.

Профессиограмма отмечает пять основных функций педагогической деятельности учителя иностранного языка: коммуникативно-обучающую, конструктивно-планирующую, организаторскую, воспитывающую и исследовательскую. Все эти профессиональные стороны деятельности могут найти отражение в подготовке учителя при условии профессионально-педагогической направленности всех видов учебной и воспитательной работы в вузе.

Вопросы вузовской и школьной методики должны быть тесно увязаны в условиях преподавания в педвузе в плане отбора учебного материала на младших курсах «посредством интеграции в содержание и технологию иноязычного образования структурных компонентов профессиональной

подготовки (установок, мотивов, знаний, навыков, опыта, компетенций), чем и обеспечивается успешность формирования ключевых компетенций при изучении иностранного языка» [14, с.70].

На младших курсах большое внимание должно уделяться фонетическим упражнениям, написанию фонетических квизов, разучиванию стихотворений, прослушиванию текстов и другим видам работ, способствующим выработке у студентов выразительной слаженной речи, четкой дикции. Студенты обучаются выделять лингвистические трудности в изучаемом материале, составлять упражнения по работе над ними, последовательно, поэтапно работать с учебными видеороликами, составлять речевые упражнения на материале просмотренных фильмов. Они должны изучать технические средства не только на занятиях по информатике на первом курсе, но и вдумчиво осознавать, как их используют преподаватели всех курсов, какие методические приемы применяют в процессе проведения занятий. Студенты четвертого курса должны чаще строить фрагменты своих уроков с использованием одного или нескольких видов технических средств, апробируя свою работу во время педагогической практики. Поэтому очень ценным для учителя иностранного языка является умение создавать звуковые пособия (озвученные фильмы, слайды) с четко разработанной методикой их использования. Такие задания даются студентам по линии учебно-исследовательской работы.

На практических занятиях по иностранному языку студенты могут также ознакомиться с приемами дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в лингафонной лаборатории и готовности преподавателей показать эти приемы.

Обучение аудированию предполагает целую систему работы с использованием разнообразных приемов, а не отдельные, единичные прослушивания иностранного текста, эпизодические просмотры фильмов на иностранном языке и т.д. При профессиональной направленности обучения аудированию в арсенал умений преподавателя входит также разработка



учебного алгоритма действий по аудированию для студентов каждого курса, формирование у них соответствующих профессиональных навыков.

Последовательность операций по обучению аудированию включает, как известно, этап тренировочных упражнений (фонетических и лексико-грамматических) по снятию трудностей восприятия иностранного текста на слух (в особенности из-за различий фонологического строя двух языков). При профессиональной направленности обучения студенты учатся составлять тренировочные упражнения, использовать различные источники аудирования с учетом градации трудностей и т.д. Все это помогает развитию и приобретению определенных навыков и умений в аудировании, а также профессиональных навыков в целостном контексте.

Формирование профессиональных навыков осуществляется и при изучении грамматических тем. Студенты получают задания по линии учебно-исследовательской работы – готовить таблицы с продуманной методикой объяснения грамматического материала, составлять слайды, которые, например, демонстрируют сходства и различия в грамматической системе родного и изучаемого языков, и т. д. Например, студентам предлагается задание – прослушать объяснение преподавателем какого-либо грамматического материала и назвать использованные им приемы работы, проанализировать эффективность упражнений по закреплению грамматических структур, их виды, целесообразность. Такой вид работы помогает выработать у них нужный подход к грамматическому материалу. Лингвометодический анализ школьных учебников в связи с изучаемой грамматической темой, составление упражнений также являются эффективным средством для повышения уровня методической компетенции будущего учителя иностранного языка.

Профессиональная компетентность учителя иностранного языка развивается и при обучении письму. У студентов вырабатываются умения каллиграфически правильно оформлять письменные работы, правильно использовать доску, делать аккуратные, четкие записи в тетрадях и словарях,

составлять методические разработки проведения различных диктантов: зрительных, объяснительных, предупредительных и т.д. Профессионально важными представляются такие умения, как проверка тетрадей, контрольных работ, составление текстов и т.п. Студентам второго курса, например, можно поручать проверку квизов, некоторых тестов своих сокурсников, предварительно сообщив критерии для проверки, нормы оценок и требования к письменным работам.

Взаимосвязанность системы обучения диалогической и монологической речи в школе и вузе (правда, на различном материале и в разных объемах) находит свое выражение в тех приемах, которые используются на практических занятиях по иностранному языку и помогают формировать профессиональные навыки обучения устной речи будущих учителей. Студенты обучаются анализировать последовательность упражнений, их виды, коммуникативную направленность. По образцу, данному преподавателем, студенты составляют подготовительные условно-коммуникативные упражнения, а затем разрабатывают серию коммуникативных упражнений. Например, при обучении диалогической речи эффективны такие упражнения: изменение данного диалога с использованием в нем реальных имен, дополнение диалога, составление диалога по предложенным ключевым словам или по данному шаблону и т. п.

Работа по развитию диалогической речи включает и такой интересный прием, как инсценирование диалогов. Студенты должны уметь инсценировать учебные диалоги, усваивая и развивая правильную в интонационном отношении речь на иностранном языке, приближая её к естественной.

В результате планомерной работы по обучению диалогической и монологической речи у студентов вырабатывается умение говорить аргументированно, выражать свое отношение к происходящему. Развитию данного умения способствуют неподготовленные дискуссии, комментирование ответов других студентов. В связи с этим, очень важно

обучать студентов речевым штампам, употребительным в разговорном обиходе, с помощью которых можно начать разговор и закончить его, выражать свое отношение и свои эмоции к фактам и событиям. Это умение является профессионально важным и при реферировании научно-популярной и публицистической литературы.

Как известно, при изучении иностранного языка хорошие результаты дает сочетание аудиторной и внеаудиторной работы. Можно использовать следующие формы внеаудиторной работы, позволяющие развивать у студентов лингводидактические умения:

- соревнование двух команд, включающее различные задания, в том числе и сравнительно-сопоставительные;
- тематические конференции, целью которых является подведение итогов по фронтальному чтению;
- организация тематических конференций по развитию навыков разговорной речи с использованием современных технических средств обучения, наглядных пособий, дополнительной литературы, в том числе и школьных учебников;
- проведение диспутов на актуальные проблемы с использованием газет, книг для домашнего чтения.

Формирование методической компетенции также обеспечивается разработкой отдельных фрагментов уроков на материале вузовского учебника и школьных учебников, студенты не только трансформируют приемы, использованные преподавателем на учебных занятиях по иностранному языку, но и проявляют творческий подход при составлении методических разработок к тем или иным разделам школьных учебников, готовят также раздаточный материал, презентации, иллюстрации, тесты и т.д.

Творческий поиск студентов проявляется при составлении целого ряда интересных упражнений по развитию различных видов речевой деятельности, что находит свое выражение в практической части курсовых и квалификационных работ по методике преподавания. В результате такого

вида работы у студентов вырабатывается исследовательская функция педагогической деятельности учителя. Студенты обучаются этому на всех курсах. Они решают различные методические задачи, адаптивно овладевая выражениями классного обихода с помощью специальных упражнений, вырабатывая адаптивный уровень владения иностранным языком.

Педагогическая практика студентов 3 и 4 курсов – место для демонстрации всего того, чему и как они научились, это их первый шаг в будущую профессию.

Страноведческие трудности для практикантов обусловлены недостаточной осведомленностью студентов о странах изучаемого языка, хотя считается, что «формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями» [85, с.55]. Довольно часто практиканты не знают географию, историю, экономику, культуру, традиции стран изучаемого языка. В результате студенты ограничиваются фактами, приведенными в учебниках. Практиканты не всегда могут ответить на вопросы учащихся, стимулировать их интерес к странам изучаемого языка.

Психологические трудности обусловлены всеми предыдущими. Слабое владение иностранным языком, незнание специфики обучения ему, незнание характерных свойств родного языка, плохая ориентация в школьных учебниках, отсутствие нужной страноведческой информации вызывают у студентов неуверенность в своих знаниях, боязнь, нервозность. Многие из практикантов неохотно, без особого интереса начинают педагогическую практику, отказываются от работы в старших классах. При проведении уроков внимание практикантов полностью сосредотачивается на языковой форме, они боятся сделать ошибки и не заметить ошибки учащихся. Естественно, что подобная скованность, механический характер работы отрицательно сказываются на результатах практики, мешают преодолению внутреннего психологического барьера.

Важное место в процессе формирования методической компетенции занимает работа с портфолио, так называемой методической тетрадью студента, которая является своеобразной копилкой педагогического опыта. В этой тетради студенты фиксируют разнообразные способы и приемы обучения языку по следующим разделам: способы и приемы введения, отработки и повторения фонетического материала, фонетическая зарядка; способы и приемы семантизации новой лексики и тренировка в ее употреблении; работа над словосочетанием, словообразованием, рецептивным словарем; презентация и объяснение нового грамматического материала, тренировка в его употреблении; развитие техники чтения; последовательность работы над учебным текстом; предтекстовые задания; задания; проверка понимания текста; упражнения в монологической речи; упражнения в диалогической речи; специальные и неспециальные упражнения в аудировании; домашнее чтение; работа со словарем; письменные упражнения (специальные); страноведческий материал; внеклассная работа по предмету. В течение всего курса обучения студенты заполняют данную тетрадь, вносят в нее соответствующий материал. Это помогает им наблюдать, анализировать и обобщать педагогический опыт, систематизировать различные приемы обучения языку.

Методическая компетенция учителя также выражается в умении активно воспринимать педагогический опыт, критически оценивать различные способы и приемы обучения, их эффективность, что развивает методическое мышление, необходимое для творчески работающего учителя. Творческое преподавание требует от учителей быть эрудированными в своей области обучения. Это помогает им использовать широкий спектр разнообразных инновационных методов и стратегий, внедрять рефлексивные методы обучения и строить процесс обучения с использованием адаптивных стилей обучения. Таким образом, большое внимание уделяется интересам, способностям, стилям обучения и потребностям учащихся, что очень важно, т.к. от методической компетентности учителя иностранного языка, в свою

очередь, зависит успешность обучаемых в овладении изучаемым языком, они учатся создавать речевые продукты, находить альтернативные решения, связывать идеи, развивают свои творческие способности мышления и широту видения.

Подводя итоги всему изложенному, необходимо отметить, что целенаправленная, слаженная работа в вузе, рассмотрение школьной и вузовской методики в единстве, проведение части занятий студентами, обучение студентов технологиям обучения иностранному языку могут дать хорошие результаты в формировании лингводидактических умений, входящих в состав методической компетенции учителя иностранного языка, о которых речь будет идти в следующем параграфе настоящей главы диссертации.

## **1.2. Характеристика лингводидактических умений, обуславливающих развитие методической компетенции студентов языкового вуза**

Как известно, система образования Таджикистана намеревается войти и интегрироваться в единой мировой образовательной системе, и с этой целью уже несколько лет подряд идет период реформирования системы высшего образования, направленный, в том числе, на реализацию новых подходов к определению и формированию лингводидактических умений, использование концептуальных принципов и методов подготовки и обучения будущих учителей иностранного языка, развивая их профессиональные компетенции, необходимые для решения методических задач в процессе иноязычного образования.

Поскольку настоящая работа посвящена исследованию проблем, связанных с вузовским образовательным процессом подготовки будущих специалистов языка, остановимся на рассмотрении вопросов, связанных с профессиональной лингводидактикой в качестве самостоятельной науки, а также ее характерных особенностей.

Методика преподавания иностранных языков, как известно, интерпретируется как педагогическая наука и, безусловно, тесно связана с дидактикой. Дидактика определяется как общая «теория обучения», которая исследует модели обучения и организует педагогическую деятельность. Поскольку методическая компетенция учителя иностранного языка проявляется в процессе преподавания, то естественно она квалифицируется как особая дидактика, которая представляет собой специально организованный, запланированный и систематический процесс, результат которого зависит от взаимодействия обучаемого и обучающего.

Научно-теоретическое обоснование необходимости отдельного выделения профессиональной лингводидактики из ряда педагогических наук представлена в докторской диссертации А. Крупченко [53], поскольку научно установлено, что профессиональная лингводидактика является самостоятельной "многогранной" дисциплиной [38]. В своей статье Л.В.Хведченя и Н.В.Лихачева профессиональную лингводидактику также считают отдельной отраслью и характеризуют её как науку, «обосновывающую содержание обучения иностранному языку с учетом профессионального контекста речевой деятельности» [112].

Мы соглашаемся с мнением наших российских коллег и считаем, что профессиональная лингводидактика вполне может считаться самостоятельной наукой, так как:

- данная область имеет собственный предмет исследования, отличные от других наук законы, методы и др.;
- данная сфера связана с обучением языку и по праву может называться дидактикой;
- лингводидактика имеет непосредственное отношение к лингвистике;
- преподавание невозможно вне образования, поэтому специалист также является профессиональным педагогом;
- данная наука связана с формированием профессиональных способностей – профессиональной коммуникативной иноязычной

компетенцией, поэтому имеет тесную связь с психологией и психолингвистикой;

- при обучении происходит процесс общения, поэтому лингводидактика связана также с теорией коммуникации;
- в языковом вузе лингводидактика направлена на профессиональное овладение иностранными языками и имеет стратегию формировать профессиональную компетентность специалиста при обучении иностранному языку.

В методической литературе различные вопросы профессиональной лингводидактики были отражены в исследованиях ряда авторов: А.Л.Бердичевский, И.Л.Бим, К.И.Саломатов, Н.Д.Гальскова, К.С.Махмурян, Р.К.Миньяр-Белоручев, Г.В.Рогова, В.В.Сафонова, С.И.Саломатин, Е.Н.Соловова, В.И.Щярнас, В.А.Власов, А.Н.Щукин, Н.В.Языкова, Н.Г.Пелевина, А.К. Крупченко и др.

Однако, как показывают опыт работы в вузе и наблюдения за процессом педагогической практики будущих учителей иностранного языка в общеобразовательных школах, они недостаточно владеют содержательно-методическими и лингводидактическими умениями, необходимыми для компетентного специалиста данной области. Исходя из этого, подробнее остановимся на лингводидактических умениях, т.к. несомненно, развитие лингводидактики в основном определяет качество преподавания иностранных языков будущего учителя.

Основной задачей лингводидактики является овладение студентами знаний по методике обучения иностранному языку в вузе, систематизация и функционирование этих знаний в их будущей профессиональной деятельности, поэтому эти задачи Н.Д.Гальскова делит на две группы:

- 1) знание истории, структуры, принципов, форм и методов обучения;
- 2) использование полученных знаний в образовательном контексте [133, с.20].



Анализ научной литературы показал, что в настоящее время лингводидактическая наука неуклонно наращивает исследовательский потенциал в области иностранного языка, увеличивает свой арсенал путем определения новых научных концепций и подходов, в частности, в области содержания и интегрированного обучения языку в системе вузовского образования. Но до сих пор среди ученых нет единого мнения по поводу понятия «лингводидактические умения», а также их типов и видов.

Например, Н.В.Кузовлева считает, что «профессионально значимыми умениями учителя являются:

- проектировочные (умения спроектировать, спланировать любой вид работы);
- адаптационные (умения применить свой план в конкретных учебных условиях);
- организационные (умения организовать любой вид работы);
- мотивационные (умения мотивировать учащихся на учебную деятельность);
- коммуникативные (умения общаться на уроке и вне его);
- умения контроля и самоконтроля;
- познавательные (умения вести исследовательскую деятельность);
- вспомогательные (умения петь, играть на каком-либо инструменте, рисовать и т. п.)» [55].

Л.В.Павлова и И.Р.Пулеха под лингводидактическими умениями понимают «умения, опирающиеся на синтез лингвистических и методических знаний, реализующиеся через языковые и речевые действия, соответствующие педагогическим функциям, являющиеся средством их осуществления в процессе овладения иностранным языком» [71, с.7].

Некоторые ученые совокупность лингводидактических умений учителя иностранного языка выделяют в отдельную «лингводидактическую» компетенцию, входящую в состав профессиональной компетентности [23], [48], [84]. Но на наш взгляд, лингводидактические умения учителя

иностранного языка (владение разными методами, способами и приёмами организации обучения для решения методических задач в учебно-воспитательном процессе при овладении иностранным языком) являются составляющими методической компетенции, входящей в номенклатуру профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Основными, на наш взгляд, лингводидактическими умениями учителя иностранного языка являются:

- 1) умение анализировать языка как объект обучения на разных этапах в различных образовательных условиях;
- 2) умение анализировать механизмы усвоения языка;
- 3) умение обосновать характер ошибок обучаемых и механизмы их устранения;
- 4) умение изучать лингводидактические особенности обучения и изучение языка в контексте многоязычия, с учетом индивидуальных особенностей обучаемых и др.

Для современного филолога – учителя иностранного языка, владеющего методической компетенцией, наряду с другими лингводидактическими умениями и навыками, необходимо опираться на принцип учёта родного языка, известного как один из наиболее важных при обучении иностранному языку, так как в педагогической деятельности не учитывать и не использовать родной язык при изучении иностранного практически невозможно. Для студентов национальной (таджикской) аудитории языкового вуза, по нашему мнению, именно сравнительно-сопоставительный метод может способствовать правильному восприятию и воспроизведению мысли в процессе иноязычного речевого высказывания в сравнении с родным языком, грамотной формулировке фраз и законченных по смыслу предложений в соответствии с языковыми нормами и правилами. Для них важно понимание того, каково их содержание и каким образом оно может быть выражено. Для этого он должен в совершенстве знать родной язык.

Умения лингвометодического анализа учебного материала у студентов вырабатываются на практических занятиях по языку. Студенты обучаются, например, проводить отбор языковых средств, характерных для диалогической речи, подбирать примеры и иллюстрации на определенные грамматические явления, записывать в специальные тетради типичные ошибки, появляющиеся в результате интерференции родного языка при изучении иностранного.

Итак, научные методологические основы лингводидактики на каждой стадии её развития, являются объектом и продуктом когнитивного процесса. Последнее трактуется как конкретная научная деятельность, направленная на получение знаний, их обобщение, систематизацию, которые используются при их интеграции в конкретные концепции, подходы, модели, методы, используемые в процессе обучения иностранному языку. В рамках исследуемой проблематики, хотелось бы напомнить, что к лингводидактическим умениям учителя иностранного языка также относится его умение сравнивать, сопоставлять, дифференцировать сходства и отличия родного и изучаемого языков, т.к. «учет особенностей структуры родного и изучаемого языков в широком значении этого слова дает в руки преподавателя достаточно точные объективные данные для предвидения, прогнозирования и решения тех методических проблем, которые возникают в практике обучения конкретной аудитории с данным родным языком» [15, с.4]. Отсюда было решено проработать эти вопросы в контексте интегрированной взаимосвязи родного и иностранного языков на этапе подготовки будущих учителей в языковом вузе.

### **1.3. Уровень разработанности проблемы применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении иностранному языку как специальности**

Как было уже отмечено во введении диссертации, количество научно-методических исследований проблемы сравнительно-сопоставительного

метода на примере обучения английскому языку на основе его сопоставления с таджикским, ограничено, если не считать труды отечественных методистов: А.Р.Камаловой (сопоставительная работа над английскими предложениями со студентами таджикской аудитории), А.М.Михайлова (методика обучения английскому произношению учащихся таджикской школы), М.Р.Раупова (исследование методики овладению видовременными формами таджикского глагола), М.М.Тагаевой (обучение словам-реалиям английского языка в таджикской школе) и др. Но вопрос применения сравнительно-сопоставительного метода в качестве составляющей лингводидактических умений, влияющих на развитие методической компетенции будущих учителей иностранного языка на примере английского и таджикского языков, не был решен ни в одной диссертационной работе.

Метод – инструмент в руках учителя. В условиях вуза, обучая и воспитывая студентов, преподаватель выбирает из набора находящихся в его распоряжении методов тот, который соответствует содержанию определенных дисциплин, их цели и возрасту обучаемых. Всемерное развитие познавательной активности и языкового мышления студентов – один из наиболее действенных путей повышения эффективности учебного процесса. Правильно выбранный метод таит в себе потенциальные возможности к успешному решению педагогических задач. Чтобы создать более эффективную методику обучения, необходимо изыскивать различные приемы активизации мыслительной деятельности студентов, предоставляя им максимальную возможность для учебной работы.

Уделяя внимание повышению качества обучения в языковом вузе, поиску наиболее эффективных форм и методов работы на занятии, путей активизации студентов, связи обучения с жизнью и с практикой языка, мы стараемся правильно понять главную задачу преподавания – приблизить преподавание к жизни, придать обучению иностранному языку практическую направленность, настойчиво добиваться в процессе преподавания активизации мышления будущих учителей иностранного

языка.

Следуя современным концепциям обучения, обычно в процессе занятий мы стараемся обучать английскому языку «через английский» (English through English), отталкиваясь от родного языка, не использовать сопоставление языковых явлений иностранного языка с родным, не переводить свою речь на родной (таджикский) язык, и хотим, чтобы студенты старались понимать нас и выполнять задания, воспринимая иностранную речь со слуха как родную, без перевода и анализа. Современные методы на самом деле являются действенными, о чем говорили в своих работах и наши отечественные ученые [4]; [29].

Но для достижения успеха в практическом обучении языку все методы хороши, если они служат конечной цели – важен нужный, заданный результат. Ведь нельзя игнорировать обоснованные концепции и методики предыдущих лет, когда были разработаны, применены и отменены многие методы и подходы с той целью, чтобы найти наиболее эффективный метод преподавания языка.

Вспомним, что только в XX веке лингвисты предложили уже порядка десяти методов преподавания языка (грамматико-переводной, прямой, текстуально-переводной, аудио-лингвальный, устный (ситуативный), когнитивный, суггестопедия, сравнительно-сопоставительный, коммуникативный и др.). Поэтому, в настоящей работе мы бы хотели возвратиться к сравнительно-сопоставительному методу, актуального в прошлом [26]; [32]; [40]; [42]; [63]; [79]; [120], но который, и сегодня пользуется популярностью среди отечественных и зарубежных ученых и преподавателей иностранного языка [34]; [75]; [99]; [131].

Известно, что каждый язык имеет свои фонетические, грамматические, лексические особенности. Английский язык, относящийся к германской группе индоевропейского семейства языков, отличается от таджикского, относящегося к иранской группе индоевропейских языков, своей лингвистической структурой. В связи с этим, важно установить общее и

различное в языковом строе родного и изучаемого иностранного языка, что помогает правильно построить обучение. Выявить все это можно только в результате сравнительно-сопоставительного анализа, который позволяет выявить расхождения, равно как и сходства между системами двух языков, установить причины возникновения лингвистических трудностей при овладении изучаемым языком.

Еще в половине прошлого столетия ученые подчеркивали важность сравнения языков. К.Д.Ушинский писал, что «в дидактике сравнение должно быть основным приемом» [107, с.332].

Американский лингвист Ч.Фриз, обосновывая необходимость сравнения изучаемого иностранного с родным языком обучаемых, отмечал: «The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner» (Наиболее эффективными являются те материалы, которые основаны на научном описании изучаемого языка, с тщательным сопоставлением с параллельным описанием родного языка обучаемого) [132, с.9].

Действительно, сравнительно-сопоставительный метод для педагогики не новое открытие. «Основоположником сравнительно-сопоставительного метода был Л.В.Щерба, наметивший пути создания пассивной и активной грамматик изучаемого языка, подчеркивавший важность сознательного преодоления трудностей, обусловленных воздействием родного языка, при изучении иностранного» [44, с.78].

Нужно отметить, что при определении принципов сравнительно-сопоставительного метода в трудах некоторых ученых наблюдается четкое разграничение сопоставительного и сравнительного методов. Например, А.А.Реформатский разницу между сравнительным и сопоставительным методами объясняет следующим образом: «Сравнительный метод направлен на поиск в языках схожего, для чего следует отсеивать различное. Его цель – реконструкция бывшего через преодоление существующего. Сравнительный

метод принципиально историчен и прагматичен. Его основной прием: используя вспомогательную диахронию, установить различного среза синхронии «под звездочкой». Сравнительный метод должен принципиально деиндивидуализировать исследуемые языки в поисках реконструкции протореалии», в то время как «сопоставительный метод, наоборот, базируется только на синхронии, старается установить различное, присущее каждому языку в отдельности, и должен опасаться любого схожего, так как оно толкает на нивелировку индивидуального и провоцирует подмену чужого своим. Только последовательное определение контрастов и различий своего и чужого может и должно быть законной целью сопоставительного исследования языков» [82, с.40].

Придерживаясь этой точки зрения, Б.А.Серебряков считает, что сравнительный метод отличается от сопоставительного метода тем, что «сравнительная грамматика... имеет особые принципы построения. В них сравнение различных родственных языков производится в целях изучения их истории, в целях реконструкции древнего облика существующих форм и звуков» [91, с.10].

Тщательный анализ данного метода был проведен А.А.Миролюбовым [64].

Характеристика, данная сравнительно-сопоставительному методу М.А.Захаровой и Т.В.Сусариной гласит: «Сравнительный метод направлен на поиск сходств в языках. Сопоставительный метод, наоборот, базируется только на синхронии, старается установить различное, присущее каждому языку в отдельности» [44, с.78].

Ретроспективный анализ литературы показывает, что некоторые авторы выражают точку зрения о том, что «думанье на одном языке мешает овладению другим» [140, с.31], что при обучении иностранному языку учителя должны обучать студентов мыслить на нём [16, с.279]. Но как верно отмечал академик Л.В.Щерба: «опыт показал, что можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс, не давая

иностранному языку никакого оружия для защиты против влияния родного языка), но, что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно» [120, с.56-57]. С этим мнением солидарны и зарубежные ученые, которые отмечают, что “никто не сомневается, что студенты будут использовать свой родной язык в аудитории, что бы ни говорили и ни делали учителя” [136, с.370].

Поэтому, мы считаем, что, несмотря на то, что «пробившись сквозь бетонные стены традиционных бастионов, коммуникативная методика завоевала себе место под солнцем и уже не нуждается в поддержке» [74, с.6], нет ничего предосудительного в том, что на этапе презентации и закрепления новой темы преподаватель использует метод сравнения и сопоставления особенностей двух языков.

Действительно, этот метод нередко заставляет студентов думать на родном языке, а затем переводить их на иностранный. Иногда это может привести к смешным выражениям. Но если при обучении определенным явлениям изучаемого языка данный метод использовать рационально, т.е. правильно и соблюдая меру, его можно считать особенно эффективным в развитии лингводидактических умений будущего учителя иностранного языка, входящих в состав его методической компетенции. Поэтому, как утверждает М.А.Абдуллаева, «преподавателю необходимо знать не только характерные особенности изучаемого языка, но и схожие, а также отличительные стороны родного языка по сравнению с иностранным языком, дабы использовать этот арсенал для эффективного использования в своей будущей профессиональной деятельности. Без сомнений, это позволит ему учитывать интерференцию родного языка при обучении иностранному, а также найти решения с целью избегания отрицательного переноса. Необходимость использования такой методики особенно возникает при обучении английской грамматике в таджикской аудитории языкового вуза, поскольку она представляет значительные трудности для студентов-таджиков, что подтверждается многочисленными ошибками, допускаемыми



обучающимися в грамматическом оформлении соответствующих структур» [6, с.181].

Многие зарубежные педагоги также поддерживают мнение об эффективности применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении иностранному языку. Например, W.C.Schweers также призывает учителей использовать родной язык в процессе урока, чтобы повлиять на динамичность в аудитории, и обеспечить чувство безопасности и самоутвердиться студентам в своей опытности [144].

Отмечая преимущества коммуникативного метода наши отечественные ученые и раньше в своих работах отмечали положительные черты сравнительно-сопоставительного метода, т.к. он «позволяет узнать новые факты и явления, лингвистические понятия и грамматические категории, не свойственные родному языку (например, категория определенности и неопределенности, наличие синтаксических и аналитических форм и т. д.); помогает лучше осознать грамматический строй родного языка. Трудности изучения английского языка усугубляются рядом факторов, особенно таких, как отсутствие необходимых для студентов ... в Республике Таджикистан учебников и учебных пособий, которые учитывали бы системные особенности родного языка, отсутствие специально разработанных методических рекомендаций и др.» [1, с.17].

Кроме того, говоря о профессиональных качествах учителя, владеющего современной методической компетенцией этот же автор не раз высказывала точку зрения о том, что «современная лингводидактика доказала и установила закономерную зависимость уровня многоязычия от степени знания и использования родного языка: хорошее владение английским языком невозможно без глубокого знания родного языка» [5, с.76].

Итак, исходя из всего вышеизложенного, можно сказать, что, широко используя современные методы обучения (коммуникативный, интерактивный), преподавателям нельзя пренебрегать и другими методами, и методическими приемами в самом разнообразном их сочетании, поэтому

подготовка учителей в вузе должна быть направлена на «осознанное владение способами и приёмами организации обучения и учения для решения разнообразных учебно-воспитательных задач в процессе овладения иностранным языком» [71, с.7], в том числе и сравнительно-сопоставительным методом, использование которого свидетельствует о высокой методической компетентности учителя – филолога. В этом наша позиция солидарна с мнением других ученых, которые, говоря о методической компетенции учителя иностранного языка отмечают его «умение проводить сопоставление грамматических форм и конструкций иностранного языка с родным языком, выявлять черты их сходства и расхождения для установления возможных трудностей их усвоения и определения путей их преодоления» [90, с.41].

В следующем параграфе рассмотрим сравнительную типологию языковых явлений английского и таджикского языков по аспектам (фонетика, грамматика, лексика), на которую и опирается применение сравнительно-сопоставительного метода обучения, а также приведем методические особенности введения данных лингвистических явлений в иноязычный процесс.

#### **1.4. Сравнительно-типологический анализ языковых явлений**

##### **английского и таджикского языков по аспектам**

##### **(фонетика, грамматика, лексика) и методические приёмы их введения**

###### **1.4.1. Фонетика**

Основная цель обучения английской фонетике – формирование и развитие произносительных навыков и умений. Фонетические навыки являются ключевым аспектом общения и необходимы для понимания, правописания и чтения. Поскольку студенты, изучающие английский язык хорошо владеют произношением на своем родном языке, этот лингвистический опыт следует учитывать при обучении английскому произношению. Следовательно, на занятиях необходимо сравнивать

английскую и таджикскую фонетические системы, так как для формирования фонетических навыков и обеспечения их сохранения и совершенствования преподаватель должен «... владеть знаниями из области фонетики родного и иностранного языков, в частности, знать различия в артикуляционных базах двух языков, что облегчает объяснение материала и преодоление интерференции родного языка» [121, с.77].

#### *Сравнительная характеристика звуков в английском и таджикском языках*

Фонемы двух сопоставляемых языков по признакам сходств и отличий можно разделить на три группы:

1. Фонемы английского языка, имеющие схожесть с таджикскими фонемами: [b]-[б], [f]-[ф], [m]-[м], [n]-[н], [p]-[п], [i]-[и], [ʃ]-[ш], [z]-[з], [h]-[х], [g]-[г], [dʒ]-[ҷ].
2. Звуки, частично отличающиеся некоторыми особенностями от таджикских фонем: [t]-[т], [d]-[д], [r]-[р], [u]-[у], [ɔ]-[о] и др.
3. Звуки, присущие английскому языку, но не имеющие эквивалентов в таджикском языке: [θ], [ð], [ŋ], [w].

Некоторые ученые отмечают, что третью группу фонем труднее всего усвоить, другие же методисты считают, что труднее освоить звуки второй группы. Это связано с тем, что студентам непросто понять отличительные особенности английского языка. В действительности – именно в вузе можно полностью освоить английское произношение, так как в средней школе для нее не отводится отдельных часов.

#### *Сравнительный анализ английских и таджикских гласных звуков*

При обучении фонетике английского языка, объясняя его буквенные и звуковые особенности, т.е. говоря о том, что в нем существует 20 гласных, которые делятся на три группы: короткие, длинные, дифтонги и т.п., не лишне на основе демонстрации примеров отметить, что в таджикском языке есть 6 гласных, то есть существуют количественные различия между гласными

звуками двух языков, и некоторые гласные английского языка имеют свой определенный эквивалент в таджикской фонологии; что в английском языке есть гласные, которые противопоставляются друг другу с сокращением или краткостью; что таджикские гласные произносятся короче, чем английские гласные, но есть и такие, которые произносятся немного длиннее, чем их короткие английские синонимы. Можно добавить, что некоторые таджикские гласные произносятся неустойчиво, в таком случае они кардинально отличаются как от коротких, так и от долгих английских буквенных синонимов, что только гласная [й̄] таджикского языка может считаться относительно близким синонимом [i:] в английском языке. Устойчивые гласные в таджикском языке [o, ū] несколько ближе к своим английским синонимам [ɔ:], [ə:] при ударении, хотя немного отличаются по своему происхождению.

Английские дифтонги [ei, ai, əi, au, əu, eə, iə, uə] не имеют таджикских эквивалентов. Однако студенты таджикской аудитории иногда ошибочно считают, что звуки [ei, ai, əi] в английском языке похожи на таджикские [эй, ай, ой], например, как в словах [нейлон, байн, бой] и, произнося эти английские дифтонги, нередко делают ошибки. Разница в том, что вторая часть упомянутых английских дифтонгов – это гласная [i], которая также полупроизносится, в то время как в таджикской композиции [эй, ай, ой] вторая часть не гласная, а согласная [й̄], которая произносится полностью.

В отличие от английских дифтонгов, при добавлении морфемы к упомянутым таджикским компонентам таджикский звук [й̄] может перейти на другой слог. Однако вторая часть английских дифтонгов не всегда состоит из двух слогов, а только из одного слога. Сравните: play [plei] – played [pleid]; бой [бой] – боён [бо-йон]. Следовательно, навыки произношения таджикских звуков [ай, ой, эй] нельзя использовать для развития навыков произношения английских дифтонгов [ei, ai, əi], поскольку это совсем разные вещи.

*Сравнительный анализ английских и таджикских согласных звуков*

В сопоставляемых языках существует по 24 согласных буквы, но между согласными двух языков есть много отличительных черт:

- 1) Четыре согласных звука английского языка не имеют синонимов в таджикском языке: [θ], [ð], [ŋ], [w].
- 2) Некоторые английские согласные, хотя и имеют эквиваленты в таджикском языке, называются щелевыми, так как при их произнесении между кончиком языка и альвеолами образуется щель, через которую проходит воздух. При произнесении английских альвеолярных смычных звуков [t] и [d] и щелевых [s] и [z] кончик языка поднят к альвеолам. Голос проходит через щель, образовавшуюся между альвеолами и кончиком языка. При произнесении же таджикских эквивалентов этих согласных [т], [д] и [с], [з] язык находится у основания нижних зубов.
- 3) Английские согласные произносятся с небольшим добавлением звука [h], что называется аспирацией. Этот знак не характерен для произнесения таджикских согласных.
- 4) В таджикском языке согласные в конце слова иногда могут быть приглушены, однако в английском языке это не так. Пример: мадад [мадат], дег [дек], build [bild], dog [dɔg]. Когда в английском языке конец слова произносится приглушенно, его значение меняется или исчезает совсем: build [bilt], dog [dok], red [ret]. Такое произношение абсолютно неправильно.
- 5) В таджикском языке часто наблюдается редукция последнего слога в слове. Однако в английском это не так. Сравните: даст [дас], омаданд [омадан], никох [нико]; dust [dʌs], table [teib], suit [su:t]. Из примеров видно, что и форма, и значение английских слов потеряли свой смысл. Следовательно, редукция не характерна произношению английских слов.

#### *Сравнительный анализ ударения в английском и таджикском языках*

По природе и местоположению в словах ударение в двух рассматриваемых языках имеет множество отличий, поэтому студентам таджикской аудитории обычно сложно усвоить данную суперсегментарную

единицу.

Во-первых, таджикское ударение может менять своё местоположение и обычно падает на последний слог. Например, *дил – дилбар – дилбарӣ*. Но в английских словах ударение является свободным. В словах, которые состоят до трех слогов, оно падает на первый слог. В многосложных словах оно ставится на третий слог от конца слова: *`home, `homework, po`lygamy, re`pudiate*.

Многосложные слова в английском языке также могут иметь ударение, которое ставится внизу слога: *University [ˌjuːnɪˈvɜː(r)səti]*.

В таджикском языке ударная гласная произносится твердо, однако английское ударение имеет ритмичный характер (усиление ритма, тона).

Вышеназванные особенности следует учитывать при обучении английскому ударению, чтобы студенты не могли интерферировать свойства таджикского ударения в английские слова.

Требования к отбору фонетического материала английского языка определены в учебной программе (силлабусах) языковых вузов. Содержание обучения должно способствовать коммуникативной цели обучения. Следующие принципы, о которых будет сказано ниже, должны применяться при обучении английским фонемам и основываться на сравнении с аналогичными фонемами в таджикском языке: положение фонемы в предложении и речевых образцах; изучение фонетики, которое следует начинать с таких фонем английского языка, которые имеют аналогии в таджикском языке, и др.

Итак, при обучении английскому произношению необходимо учитывать характерные для каждого языка лингвистические свойства, представленные в следующей таблице. Следует отметить, что при составлении данной таблицы мы опирались на работы В.С.Соколовой, В.С.Расторгуевой, М.Б.Шахобовой, К.У.Усманова, А.Б.Бойматова [96]; [77]; [115], [105], [103].

## Сравнение типичных явлений фонетического строя сопоставляемых языков

Английский язык	Таджикский язык	Методические примечания
В английском языке насчитывается 20 гласных звуков	В таджикском языке всего 6 гласных звуков	Ни одна форма сопоставляемых языков не идентична и ни одна фонема полностью не совпадает с гласной фонемой таджикского языка
В английском языке наблюдается фонематический характер долготы и краткости гласных	Долгие и краткие гласные звуки в таджикском языке отсутствуют, хотя в отдельных случаях <i>и, у</i> произносятся долго (дид, тира, шира, ид, дур, нур, хур и т.п.)	Студенты-таджики не всегда четко различают фонематичность английских долгих гласных, в результате замена долгого на краткий звук искажает смысл слова. Для устранения этой ошибки рекомендуем специальную систему контрастивных упражнений по отработке долгих и кратких гласных.
В английском языке гласные делятся на монофтонги, дифтонги и трифтонги	Для таджикского языка монофтонги характерны, но дифтонги и трифтонги как самостоятельные фонемы не выступают, хотя <i>оу, ай, ой</i> ясно слышны в словах: <i>най, вай, бой, чой, сой</i>	Отсутствие дифтонгов и трифтонгов в таджикском языке усложняет обучение таджиков английским дифтонгам и трифтонгам. Однако при помощи таджикского <i>й</i> и остальных соединений (гласных с <i>й</i> ) можно облегчить и обеспечить правильное произношение английских дифтонгов ( <i>ai, ei, oi</i> ), которые могут быть сопоставлены с таджикскими йотальными соединениями <i>ай, эй, ой</i> .  Очень трудно даются таджикской аудитории английские дифтонги, вторым элементом которых является [ə], т.е. звук, который чужд таджикскому вокализму.
Наличие фонем [a:], [ə]	Отсутствие аналогичных фонем	Отсутствие в таджикском языке <i>a:, ə</i> ведет к подмене их гласными родного языка <i>a, e</i> (слово <i>armour</i> : вместо 'a.tə читают <i>ате</i> , часто это же слово читают как <i>атур</i> )
Качественное и количественное изменение гласных, редукция в безударном положении. Редукция	В таджикском языке качественное изменение гласных почти не наблюдается. Редукция гласных и согласных иногда встречается: <i>рафтан(ə)</i> ; но иногда в	Нехарактерная для таджикского языка редукция гласных является причиной грубых ошибок. Редукция наблюдается только в беглой речи и происходит полное выпадение согласного: <i>онхо – оно</i>

согласных отсутствует.	системе северного говора встречается и двойная редукция: <i>ом(а)дан(ð)</i>	
Наличие фонемы [æ]	Наличие фонемы [æ] в таджикском говоре	Широко распространенная в фонологической системе южного говора таджикского языка. Опора на этот говор позволяет введение фонемы [æ] в таджикской аудитории
Наличие долгой напряженной неогубленной гласной фонемы [ə:]	В таджикском языке имеется звук [y̥] смешанного ряда, среднего подъёма	Часто студенты таджикской группы английскую фонему [ə:] заменяют таджикским [y̥], что явно неверно. Во избежание этого надо дать контрастивные упражнения
Наличие [u:]	Хотя в системе гласных нет подобной фонемы, однако в некоторых словах, таких как <i>пул, дур, нур, хур</i> ясно слышится долгий [y:]	Объяснение фонемы [u:] можно начинать со слов <i>дур, нур, нур, пул, хур</i>
Наличие сонорной фонемы [w]	Отсутствие сонорной фонемы [w]	Во избежание фонологических ошибок необходимо давать контрастивные упражнения типа: [w - v]
Фарингальная фонема [h] – слабая фрикативность	Соответствует таджикскому звуку [x]	Звук [h] усваивается легче, но трудно закрепляется из-за сходства с [x]
Наличие звуков [θ] и [ð]	Отсутствие фонем [θ] и [ð]	Данные фонемы создают трудности для таджикской аудитории при восприятии и в воспроизведении, поэтому требуют дополнительной работы
Наличие звука [ŋ]	Отсутствие фонемы [ŋ]	Обучение студентов таджикской аудитории данной фонеме создает определенные трудности

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что в работе со студентами-филологами – будущими учителями иностранного языка должна проводиться систематизация знаний из области фонетики изучаемого и родного языка и обучение приемам постановки звуков с целью предотвращения и исправления фонетических ошибок, ибо к основным недостаткам в работе преподавателя иностранного языка относится и то, что



очень часто «не учитываются особенности родного языка..., что обеспечивало бы сознательность при формировании навыков и способствовало бы предотвращению интерференции фонетической системы родного языка» [121, с.78].

#### **1.4.2. Грамматика**

##### *Сравнительный анализ морфологической системы английского и таджикского языков*

Цель обучения практической грамматике английского языка в вузе состоит из формирования и развития грамматических навыков для использования в видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме). Обучение грамматическим явлениям проходит в три этапа:

- а) этап презентации;
- б) этап тренировки;
- в) этап использования.

Для совершенствования грамматических навыков обычно используются три вида упражнений:

- 1) Структурные упражнения;
- 2) Условно-речевые упражнения;
- 3) Коммуникативные упражнения.

Нередко трудности при изучении грамматических явлений английского языка усугубляются рядом факторов из-за известных расхождений на уровне изучаемого и родного языка. С целью устранения сложностей, связанных с влиянием лингвистического навыка родного языка, учителю иностранного языка, владеющему методической компетенцией, необходимо разбираться не только в структуре изучаемого языка и его характерных особенностях, но и знать похожие и отличительные стороны родного языка по сравнению с иностранным языком для того, чтобы использовать эти знания для эффективного их применения в своей будущей профессии. Безусловно, это позволит ему учитывать влияние родного языка при обучении иностранному, а также находить правильные решения во избежание отрицательного

переноса.

Грамматические ошибки, встречающиеся в речи студентов на английском языке обусловили проведение сравнительно-сопоставительного анализа грамматического строя двух языков – английского и родного, т.к. «сопоставление одного языка с другим позволяет нередко увидеть те стороны явления, которые остаются скрытыми при рассмотрении его вне сравнения» [54, с.5], и «развить способности понимать и создавать речь, ... анализировать и сопоставлять две языковые системы, сравнивать конструкции, лучше доносить информацию, пояснять грамматические правила, предупреждать возможные ошибки» [44, с.78].

Важность проведения такого анализа возникает при обучении английской грамматике в таджикской аудитории языкового вуза, так как именно грамматическая сторона представляет значительные трудности для студентов-таджиков, что подтверждается многочисленными ошибками, допускаемыми обучающимися в грамматическом оформлении соответствующих структур.

Сравнение морфологических особенностей двух языков приведем в форме таблиц:

Таблица №2

Имя существительное в английском и таджикском языках:

# п/п	Категории имени существительного	Английский язык	Таджикский язык	Комментарии
1.	Число	+	+	-
2.	Падеж	Ограничено	-	Изафет -и является эквивалентом '-s
3.	Род	-	-	Выражается местоимениями <i>he, she</i> в английском языке
4.	Определённость и неопределённость	+	+	В английском языке категория определенности и неопределенности считается грамматической категорией, а в таджикском языке – лексико-грамматической

Из вышеизложенного следует, что при изучении имени существительного английского языка таджикская аудитория нередко сталкивается с определенными сложностями, а именно:

1. Показателем падежа имени существительного в таджикском языке является изафет «-и»: *Sister's's hair* – Мӯи хоҳар (волосы сестры), *Cat's ear* – Гӯши гурба (Ухо кошки);

2. В английском языке имя существительное мужского рода может заменить местоимение *he* – он, а существительное женского рода – местоимение *she* – она, что несвойственно таджикскому языку, в котором оба существительных могут выражаться с помощью *ӯ*, *вай*. Сравните:

A girl (*she*) – девочка (она), a boy (*he*) – мальчик (он);

A girl (*she*) – духтар (ӯ, вай), a boy (*he*) – писар (ӯ, вай).

3. Имена существительные в английском языке могут выражаться с помощью местоимения «*it*»; а в таджикском языке – местоимениями «эта» или «это» / «вай» или «он»:

a cat (*it*), a table (*it*), a town (*it*) – кошка (она), стол (он), город (он);

a cat (*it*), a table (*it*), a town (*it*) – кошка (вай, он); миз (вай, он); шаҳр (вай, он).

4. Перед английским существительным может находиться артикль *the* в качестве грамматического индикатора определенности, а артикли *a* или *an* как показатели неопределенности. Однако в таджикском языке категория определенности или неопределенности выражается при помощи лексико-грамматических средств. Рассмотрим следующие примеры: *один, некоторый, который* / артикль «-e<sub>1</sub>», *як, ягон, кадом як* (неопределённость); артикль «-e<sub>2</sub>», *этом, тот / ин, он, ҳамин, ҳамон, -ро* (определённость). Важную роль играет и порядок слов в рассматриваемом языке: неопределенное имя существительное стоит ближе к концу предложения, в то время как определенное – в начале предложения.

5. В таджикском языке, если перед существительным стоит числительное, множественное число выражается в форме единственного числа: *Четыре ученика отвечали на вопросы директора.* – *Four pupils were answering the*

principal's questions. Чаҳор хонанда ба саволи директор чавоб медоданд.  
 Перейдем к сравнению свойств имени прилагательного в двух рассматриваемых языках при помощи следующей таблицы.

Таблица №3

Имя прилагательное в английском и таджикском языках:

# п/п	Категории имени прилагательного	В английском языке	В таджикском языке	Комментарии
1.	Род	-	-	-
2.	Число	-	-	-
3.	Падеж	-	-	-
4.	Степень сравнения имен прилагательных	+	+	В английском языке имя прилагательное может выражаться с помощью синтетического, аналитического и супплетивного способов, а в таджикском языке оно выражается только посредством синтетических формантов.

Таблица №4

Выражение степеней признака имен прилагательных в английском и таджикском языках

Способы выражения степеней признака имен прилагательных в английском языке			Способы выражения степеней признака имен прилагательных в таджикском языке
Синтетический способ	Аналитический способ	Супплетивный способ	Синтетический способ
Large – larger – the largest	Comfortable – more comfortable – the most comfortable;	Good – better – the best;	Душвор – душвортар – душвортарин;
Rich – richer – the richest	Dangerous – more dangerous – the most dangerous	Little – less – the least	Калон – калонтар – калонтарин;
Wise – wiser – the wisest		Bad – worse – the worst	Вазнин – вазнинтар – вазнинтарин

Обычно для студентов-таджиков изучение имени прилагательного не создает трудностей, за исключением их места относительно определяемого слова, т.к. в английском языке оно стоит перед существительным, а в

таджикском языке после него.

Таблица №5

Местоимение в таджикском и английском языках [6, с.184]:

№	Местоимения	Наличие категорий в видах местоимений		Форма выражения
		Английский язык	Таджикский язык	
1.	Личные	Падеж: I – me. Род: he, she, it.	Не имеет	В роли дополнения прибавляется послелог «-ро». Например: <u>маро</u> .
2.	Притяжательные	Имеет зависимую форму (my) и абсолютную (mine)	Имеются форманты притяжательности: -ам, -ат, -аш, -атон, -амон, -ашон.	Притяжательность выражается также сочетанием N+U+личное местоимение: китоби ман – my book
3.	Указательные	Число: this – these, that – those	Число: ин – инҳо, он – онҳо (он)	-
4.	Взаимные	Падеж: each other – each other’s	Якдигар – ҳамдигар	В роли дополнения присоединяется послелог «-ро». Например: якдигар – якдигар <u>ро</u>
5.	Вопросительные	Who, what лишены категории числа	Число: кӣ? кӣҳо? чӣ? чӣҳо?	-
6.	Возвратные	Число: myself, ourselves	Для всех лиц употребляется “худ”	-
7.	Относительные	What, which, who лишены категории числа	Нет таких местоимений. Используется союз «ки»	Для уточнения лица прибавляется формант притяжательности.
8.	Неопределённые	One, ones, other, others, some, any... Часть из них имеет категории числа и падежа.	Кас, дигар, кадом, кадом як. Некоторые из них имеют категорию числа.	-

Как видно из вышеизложенного, за исключением глагола другие части речи английского языка не имеют грамматических категорий. Поэтому они изучаются как лексические единицы.

Исходя из этого, более тщательно остановимся на сравнительном анализе грамматической категории глагола в английском и таджикском языках.

Приведем сравнительный анализ грамматической категории глагола двух сопоставляемых языков в следующей таблице.

Таблица №6

Категории видовременной формы глагола в английском и таджикском языках:

№	Время в английском языке	Вид в английском языке		Время в таджикском языке	Вид в таджикском языке		
		Общий	Продолженный		Неопределённый	Совершенный	Продолженный
1.	Настоящее	I write	I am writing	Настоящее будущее	Ман мехонам	-	Ман хонда истодам
2.	Прошедшее	I wrote	I was writing	Прошедшее	Ман мехондам	Ман хондам	Ман хонда меистодам
3.	Будущее	I shall write	I shall be writing	-	-	Ман хоҳам хонд	-
4.	Будущее с точки зрения прошедшего	I should write	I should be writing	-	-	-	-
5.	Настоящий перфект	I have written	I have been writing	-	-	Ман хондам (хондам)	-
6.	Прошедший перфект	I had written	I had been writing	Давнее прошедшее	-	Ман хонда будам	Ман хонда истода будам
7.	Будущий перфект	I shall have written	I shall have been writing	-	-	-	-
8.	Будущий перфект с точки зрения прошедшего	I should have written	I should have been writing	-	-	-	-

Сравнение показало, что видовременные категории глагола английского языка абсолютно отличаются от таджикских, если не считать соответствием то, что в обоих сравниваемых языках глагол функционирует в длительной форме: I am reading. – Ман хонда истодаам. I was playing – Ман бозӣ карда истода будам.

Необходимо отметить, что значение общего вида настоящего времени английского языка в каком-то смысле подходит к неопределенному виду настоящего-будущего времени таджикского языка: I read – Ман мехонам. Формы совершенного и неопределенного видов прошедшего времени таджикского языка соответствуют значению общего вида прошедшего времени английского языка: I bought – Ман харидам, мехаридам.

В таджикском языке для выражения значения будущего времени специальной глагольной формы не существует, если не считать форму типа «хоҳам харид», которая считается литературным будущим временем – оно не употребляется в разговорной речи, но в английском языке такая форма существует. Преждепрошедшее время в таджикском языке схоже с английской временной формой Past Perfect tense. Другие глагольные формы английского языка не имеют непосредственных соответствий в таджикском языке, и это создаёт определённые трудности для студентов-таджиков при изучении английских видовременных форм.

Таблица №7

Категории глагольного залога в английском и таджикском языках

# п/п	Глагольный залог в английском языке		Глагольный залог в таджикском языке		Комментарии
	Active voice	Passive voice	Действительный залог	Страдательный залог	
1.	My father bought a new car.	A new car was bought by my father.	Певец спел новую песню. Сурудхон суруди нав хонд.	Новая песня спета певцом. Суруди наве аз тарафи сурудхон хонда шуд.	В английском языке, в отличие от таджикского, прямо-переходные и косвенно-переходные глаголы могут выражаться в форме пассива. В таджикском языке форму пассива имеют только прямо переходные

2.	The young teacher asked the student. We looked at him.	The student was asked by the young teacher. He was looked at by us.	Муаллими чавон ба донишчӯ савол дод. Мо ба ӯ нигоҳ кардем.	Ба донишчӯ муаллими чавон савол дод. Ба ӯ нигоҳ карданд.	глаголы. В таком случае английская форма пассива в таджикском языке переходит в форму актива. Однако в этом случае порядок слов меняется или же употребляется неопределённо-личное предложение.
----	--	---	--	--	---

В процессе презентации категории глагольного залога в английском и таджикском языках применение непереходных глаголов в форме страдательного глагола может привести студентов-таджиков к определенным сложностям. В таком случае в таджикском языке используется действительный залог непереходных глаголов, однако тогда подлежащее стоит перед сказуемым, о чем важно объяснить студентам и с помощью упражнений тренировать закрепление данной темы.

Говоря о категории наклонения, отметим, что и в английском и в таджикском языках существуют следующие виды наклонений:

1. Изъявительное наклонение (Indicative mood);
2. Повелительное наклонение (Imperative mood);
3. Сослагательное наклонение (Oblique mood).

В английском языке сослагательное наклонение имеет следующие формы:

- а) Сослагательное наклонение Subjunctive I;
- б) Сослагательное наклонение Subjunctive II;
- в) Условное наклонение (Conditional mood);
- г) Предположительное наклонение (Suppositional mood).

По классификации В.С.Расторгуевой и А.А.Керимовой в таджикском языке также существуют изъявительное, повелительное, сослагательное и предположительное наклонение [78, с.281]. Но проф. К.Усманов утверждает, что кроме них есть и аудитивное наклонение [102, с.154].

Таблица №8

Наклонение в английском и таджикском языках:



Наклонение глагола в английском языке			Наклонение глагола в таджикском языке					Примечание
Изъявительное	Повелительное	Ирреальное	Изъявительное	Повелительное	Сослагательное	Предположительное	Аудитивное	
I read English books	Read English books	а) Субъюнктив I. He reads books  б) Субъюнктив II. He read (had read) books  в) Условное. I should read (should have read) books  г) Предположительное (пиндоштан) You should read books.	Ман китоб мехонам	Китоб хонед	Ман китоб хонам.  Ман китоб хонда бошам.  Ман китоб мехонда бошам.	Ман китоб мехондагистам.	Ман китоб хондаам  Ман китоб мехондам.	1. В английском и таджикском языках изъявительное и повелительное наклонения по значению почти идентичны;  2. В таджикском языке сослагательное наклонение выражается субъюнктивами I и II, а также условным наклонением;  3. Предположительное и неочевидное наклонения таджикского языка передаются на английский язык лексико-синтаксическими средствами.

Для студентов таджикской аудитории обучение формам ирреального наклонения «часто создаёт трудности, хотя сослагательное наклонение в таджикском языке выражает значение некоторых форм ирреального наклонения английского языка. Поэтому, их целесообразно объяснять с

помощью специальных синтаксических средств» [103, с.107].

Подводя итоги сравнения морфологических особенностей двух языков, нами были составлены методические примечания, которые приведены в приложении №1 к диссертации.

*Сравнительный анализ синтаксической системы английского и таджикского языков*

Хотя оба языка являются частью аналитической ветви флективных языков, существуют определенные различия в их синтаксических особенностях, затрудняющих обучение. Перечислим и постараемся их прокомментировать:

1. В английских существительных, в отличие от таджикских, определение предшествует определяемому. Сравните: длинный карандаш – a long pencil – калами дароз, множество трудностей – a lot of difficulties – мушкилоти зиёд, отцовское задание – father's task – вазифаи падар, городская библиотека – city library – китобхонаи шахрӣ. При обучении этим явлениям обучаемые должны осознавать эту разницу и приобретать необходимые навыки с помощью различных упражнений, включая синтаксис типа Adj + N (adjective + noun – прилагательное + существительное).

2. Частично отличается и место главных членов предложения. Несмотря на то, что в обоих языках подлежащее стоит на первом месте, английское сказуемое следует за подлежащим, хотя этот член предложения в таджикском предложении занимает последнее место. Сравните: Девушка медленно открыла дверь – The girl opened the door slowly – Духтар охиста дарро кушод.

Студент может перенести этот приобретенный навык с родного языка на английский, что может сбить его с толку. Чтобы не допустить подобных ошибок, учителю необходимо предотвратить их с помощью инструкций и различных структурных упражнений.

3. Положение второстепенных членов предложения также немного отличается в двух сравниваемых языках. В частности, в английском языке обстоятельство стоит в конце предложения, но в таджикском оно занимает второе место. Сравните: Зима в этом году была очень холодной. – Зимистон имсол хеле хунук буд. – The winter has been very cold this year; Такие деревья растут в Южной Америке. – Such trees grow in South America. Чунин дарахтон дар Амрикои Чанубӣ месабзанд. Это различие может привести к ошибкам в речи студентов на английском языке. Чтобы этого не произошло, компетентному в методическом плане преподавателю необходимо обратить внимание обучаемых на данные отличия и использовать соответствующие упражнения для устранения интерференции.

Немного отличается и место дополнения в двух рассматриваемых языках, что связано с тем, является ли дополняемый объект определенным и неопределенным. В таджикском языке дополнение при названии знакомого предмета стоит на втором месте, но, если он неопределенный, дополнение стоит перед сказуемым. В английском языке такой замены нет, но эти два типа дополнения следуют за сказуемым и выражаются двумя видами артиклей. Сравните: Комрон купил вчера пальто. – Комрон палторо дина харид. – Komron bought the coat yesterday. Комрон дина палто харид. – Komron bought a coat yesterday. Это различие иногда может привести к трудностям при усвоении. Чтобы их преодолеть, преподаватель, используя сравнительно-сопоставительный метод, должен напомнить обучаемым об этом правиле и выполнить с ними соответствующие упражнения.

Составление английских вопросительных предложений также могут создать определенные трудности для студентов таджикской аудитории. Больше всего эти трудности обусловлены особенной структурой таких предложений. Например, при составлении общего вопроса предложение начинается с глагола-сказуемого. Такой глагол из своего места в повествовательном предложении переходит на первую позицию в вопросительном предложении. С другой стороны, данный глагол отбирается

в соответствии с лексико-семантическим значением глагола-сказуемого повествовательного предложения, а также его временной формы, что может привести к определенным трудностям. Такие два порядка слов в вопросительных предложениях используются при составлении специального вопроса, первой части альтернативного вопроса, а также второй части разделительного вопроса. В таджикском языке такого порядка при составлении вопросительных вопросов нет, так как описанные выше морфосинтаксические изменения не свойственны этому языку.

Рассмотрим вопросительные вопросы на предложение Komron bought the coat yesterday. - Комрон палторо дина харид. – Комрон вчера купил пальто.

1. Общий вопрос: Did Komron buy the coat yesterday? = Комрон палторо дина харид(мӣ)? = Комрон вчера купил пальто?

2. Специальный вопрос: When did Komron buy the coat? = Комрон палторо кай харид? = Когда Комрон купил пальто?

3. Альтернативный вопрос: Did Komron buy the coat or the shoes yesterday? = Комрон дина палто ё туфлиро харид? = Комрон вчера купил пальто или обувь?

4. Разделительный вопрос: Komron bought the coat yesterday, didn't he? = Комрон палторо дина харид, ҳамин тавр мӣ? = Комрон купил пальто вчера, не так ли?

Для обучения вопросительным предложениям английского языка, преподавателю, грамотно использующему лингводидактические средства, целесообразно предоставить студентам правила-инструкции, дабы они смогли выбрать верный глагол и поставить его в нужной форме и в нужном месте в предложении. Для приобретения навыков составления вопросов преподавателю необходимо использовать языковые и трансформационные упражнения, так как обучение таким навыкам требует много времени и долгой тренировки.

В синтаксисе английского языка перевод прямой речи в косвенную может создать определенные лексико-грамматические трудности, так как некоторые синтаксические особенности английского языка не характерны для таджикского языка. Во избежание таких трудностей, преподавателю, используя свою методическую компетенцию, необходимо:

1) дать студентам список лексических единиц, которые изменяются в косвенной речи: *this – that, these – those, here – there, today – that day, tomorrow – the next day, yesterday – a day before* и др;

2) важно объяснить студентам, что в косвенной речи сказуемое выражается прошедшим временем: *He goes – He went*. Если в прямой речи глагол-сказуемое дан в прошедшем времени, то в косвенной он будет представлен в прошедшем времени и опустится на одну ступень ниже: *He went – He had gone*;

3) объяснить замену личного местоимения на соответствующее местоимение – подлежащее: *John said: I am busy today. – John said that he was busy that day*.

Как видно из примеров:

а) местоимение «I», выполняющее синтаксическую функцию подлежащего, было заменено местоимением третьего лица - «he», поскольку подлежащее предложения «John» указывает на третье лицо;

б) обстоятельство времени «today» было изменено на «that day»;

в) глагол «am» был понижен на одну ступень по времени – был заменен на «был», т.е. был понижен с настоящего времени до прошедшего времени.

Есть логическое основание для того, чтобы в косвенной речи опускать английский глагол на одну ступень ниже (*John said: I am busy today- John said that he was busy that day.*). Джон сказал мне это в прошедшем времени, то есть Джон был занят в то время, а не сейчас. В настоящее время я передаю сообщение аудитории. Поэтому естественно, глагол «быть занятым» следует давать в прошедшем времени.

Если бы глагол “to be” имел форму «was» в прямой речи, то он был бы понижен на одну ступень и принял бы форму “had been”. Например, John said: “I was busy yesterday”- John said he had been busy a day before.

В процессе знакомства студентов с особенностями изменений и расхождений грамматики английского и родного языков, преподавателю нужно проводить серию тренировочных упражнений сравнительно-сопоставительного характера, которые постепенно смогут развивать грамматические навыки студентов.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что грамматическим явлениям английского языка, не имеющим аналогий в таджикском языке, а также имеющим некоторые отличия, необходимо обучать с помощью соответствующих тренировочных упражнений.

Психологическая наука доказала, что каждый человек думает на своем родном языке или на языке, который он хорошо знает, и поэтому между языком и мышлением существует неразрывная связь. Поэтому в процессе изучения иностранного языка студенты очень часто понимают языковые явления иностранного языка с позиции правил и положений родного языка, т.е. они невольно начинают изучать иностранный язык как родной язык.

Такое неверное восприятие иностранного языка направляет обучаемых применять свои навыки родного языка к языковым явлениям иностранного языка, что называется переносом, т.е. интерференцией. Интерференция – это влияние навыков использования родного языка в процессе изучения иностранного языка.

Интерференция может иметь либо отрицательное, либо положительное влияние на изучение языка. Например, студенты таджикской аудитории при изучении английской фонемы [t] – произносят её как таджикскую [т], или же слово [out] – воспроизводят таджикскими звуками [аут]. Также они могут перевести таджикское выражение «дар соли 2021 (в 2021 году)» на английский язык: «In year 2021». Такое влияние навыков родного языка отрицательно сказывается при изучении английского языка. Отметим, что

отрицательный перенос возникает тогда, когда изучаемое явление имеет свои характерные особенности в английском языке.

В частности, в приведенном выше примере английский [t] имеет альвеолярное произношение, а таджикский [т] – зубное; или же возьмем английский дифтонг [au], который сильно отличается от сочетания таджикских звуков «ау» в своем образовании. В третьем примере английского языка нет необходимости использовать слово «год», вместо этого оно читается как «2021»: двадцать двадцать один. Такие ошибки очень сложно исправить. Студент привык к произношению [т], [аут] и «in year 2021» на таджикском языке, и от этой привычки сложно избавиться. Для устранения таких ошибок необходимы специальные длительные упражнения.

Наряду с вышеупомянутыми случаями, в английском языке также существуют явления, не имеющие эквивалента в родном языке студентов. К ним относятся герундий, сложное подлежащее или дополнение, двойное сказуемое, четыре формы будущего времени и четыре формы будущего времени с позиции прошедшего времени (Future in the past tenses), перфектные (совершенные) и продолженные перфектные формы глагола и т.п. При изучении таких явлений и единиц английского языка интерференция не происходит и родной язык обучаемых не оказывает негативного влияния на усвоение английского языка.

Некоторые из этих явлений (например, герундий, complex subject, complex object, double predicate и т.д.) могут быть обучены с помощью образцов. Остальные незнакомые явления должны быть объяснены с помощью структурных и коммуникативных упражнений. Такое обучение происходит без влияния родного языка, поэтому они осваиваются немного быстрее, чем те, которые имеют схожесть в родном языке, при условии, если обучаемые правильно понимают их смысл. Примером может служить перфектная (совершенная) форма глагола английского языка.

Суть этой грамматической единицы состоит в том, что она относится к действию, имеющему относительный характер, то есть действие

происходило, происходит или будет происходить до определенного момента в прошлом, будущем времени и до момента выражения речи: I had written the letter by six o'clock yesterday. – Ман мактубро дина то соати 6 навишта будам (яъне то соати 6 дар гузашта). – Я написал письмо до шести часов (т.е. до шести часов в прошедшем времени); I shall have written the letter by six o'clock tomorrow. – Мактубро пагоҳ то соати 6 менависам/навишта мешавам (яъне то соати 6 дар оянда). – Я напишу письмо завтра к шести часам; I have just written the letter. – Ман мактубро ҳозиракак навиштам/навишта шудам (яъне пеш аз оғози нутқ). – Я только что написал письмо (т.е. до момента речи).

Именно владение сущностью и значением совершенной (перфектной) формы позволяет обучаемым использовать ее в своей речи. Для этого им также необходимо знать способы выражения перфектной формы, что достигается с помощью структурных упражнений. Также необходимо вводить в процесс обучения сначала семантические упражнения, которые помогут разобраться в значении этой формы глагола, а позже возможен переход к коммуникативным упражнениям.

В английском языке также существует группа единиц и явлений, которые имеют аналоги в таджикском языке. Эта группа включает настоящее и прошедшее продолженное время (Present и Past Continuous), Причастие 1 и Причастие 2 (Participle 1 и Participle 2), Притяжательный падеж (Possessive Case), ряд предлогов (out of – аз даруни – из, into – ба даруни – в (во внутрь), to – ба – к и др.), союзы (and – ва – и, or – ё – или, when – вақте ки – в то время как, if – агар – если) и др.

В частности, в качестве примеров можно привести следующие случаи настоящего и прошедшего продолженного времени (Present и Past Continuous): to be writing – навишта истодан – писать в момент речи (быть пишущим), am writing – навишта истодаам – пишу, was writing – навишта меистодам ё истода будам – писал (в момент речи); Притяжательный падеж (Possessive Case): mother's love – муҳаббати (меҳри) модар – любовь матери, материнская любовь.



Такие соответствия также существуют в отношении фонетического и лексического строев двух языков. Рассмотрим следующие примеры: [p] - [n], [b] - [b], [h] - [x], [f] - [f] и др.: jaw – чоғ (челюсть), lip – лаб (губа), mother – модар (мать), daughter – духтар (дочь), door – дар – (дверь), а также множество интернациональных слов, таких как telephone – телефон, physics – физика, revolution – революция и т.п.

Студентам таджикской аудитории очень легко запомнить эти единицы и выражения английского языка, так как для их использования применяются навыки родного языка. Следует отметить, что эта легкость относительна, поскольку языковые единицы имеют две стороны: форму и значение. Развитие навыков в основном происходит на смысловом уровне, а смысловое выражение имеет свои особенности в любом языке. В частности, настоящее продолженное время глагола в английском и таджикском языках означает действие, которое продолжается в момент речи. Сравните: *Snow is still falling.* – Барф ҳоло ҳам борида истодааст. – Снег все еще идет; *She is warming her hands at the fire.* – Ӯ дастонашро дар назди алав гарм карда истодааст. – Она все еще греет руки у огня.

В отличие от студентов, чьим родным языком является русский язык, в котором данное действие не выражается особой формой глагола, студенты-таджики легко понимают значение данной видовременной формы английского языка, поскольку в таджикском языке она существует. Поэтому при овладении этим грамматическим явлением английского языка студенты таджикской аудитории могут применять навыки своего родного языка. Но несмотря на схожесть значений, существуют и определенные расхождения. Например, в английском языке вспомогательный глагол - «to be» должен переводиться на таджикский язык как «будан» (быть), тогда как в таджикском языке этот глагол неверно может переводиться как «истодан» (стоять).

При построении предложения в Продолженном времени (Continuous) в английском языке сначала идет вспомогательный глагол, затем основной

глагол, а в таджикском – наоборот. Сравните: *is warming* – гарм карда истодааст (греет), *is falling* – борида истодааст (падает). Причем в английском языке основной глагол употребляется в форме отглагольного прилагательного настоящего времени, а в таджикском языке оно выражается отглагольным прилагательным прошедшего времени. Сравните: *falling* – борида, *warming* – гарм карда.

Такая сторона грамматической структуры Present Continuous немного затрудняет изучение английского языка, поэтому здесь не должны применяться навыки родного языка. Сложность усвоения Present Continuous следует преодолевать с помощью структурных упражнений, т.е. лучше уделить больше времени на выполнение структурных упражнений.

Придерживаясь точки зрения В.Д.Аракина о типологии ошибок [15, с.3-4] считаем, что действительно, как показывают опыт и наблюдения, родной язык навязывает студентам свои стандарты на протяжении всего периода изучения иностранного языка. Эти особенности могут быть очень легкими, тяжелыми и очень тяжелыми для усвоения.

К «легким» сторонам относятся те единицы английского языка, которые в материальном плане отличаются, но в функциональном – схожи. Здесь слово «материальный» означает формальный аспект языкового явления. «Тяжелый» материал для усвоения включает в себя явления, абсолютно не имеющие синонимов в родном языке студентов. «Очень тяжелые» для усвоения единицы – это те, которые имеют сходства или существенные различия в родном языке студентов. Для устранения таких трудностей необходимо выполнение длительных и разнообразных упражнений.

Итак, при формировании грамматических навыков на изучаемом языке лингвистический опыт студентов в родном языке может оказать как положительное, так и отрицательное влияние и здесь от методически компетентного учителя требуется сравнивать и сопоставлять языковые факты двух языков, а также уметь определять степени их схожести и отличий. Поэтому для эффективности учебного процесса преподавателю необходимо

знать не только грамматику изучаемого, но и родного языка, дабы использовать свои знания в своей практике, включая отбор содержания обучения практической грамматике.

### 1.4.3. Лексика

Перейдем к сравнению лексики английского и таджикского языков, так как методическая компетенция будущего учителя иностранного языка в значительной степени зависит от степени овладения и прочности запоминания словаря. Словарный запас в сочетании с фонетикой и грамматикой составляет основу общения. Только с помощью словарного запаса и грамматики можно выразить свои мысли. Обучаемый может понять речь говорящего только тогда, когда он знает значение слов в речи. Знание словаря также важно и количество необходимых иноязычных слов для изучения зависит от типа учебного заведения. Согласно учебной программы по английскому языку студенты 1-курса должны выучить до 1700 слов в качестве активного словарного запаса [30, с.7].

В научно-методической литературе выделяют два типа трудностей, с которыми могут столкнуться студенты при изучении английского языка:

- 1) трудности, связанные со структурой и употреблением слов;
- 2) трудности, связанные со спецификой лексики английского языка по сравнению с лексикой родного языка студентов.

Первая группа трудностей включает в себя следующие особенности:

- а) несоответствия в написании и чтении слов, например, *whom, when, whose, often, ballet, through*;
- б) многозначность ряда английских слов, например, a glass – зеркало; стакан; a match – спички; матч;
- в) явление конверсии в английском языке: cover – мукова, густурдан (обложка, покрывать); hand – даст, додан (рука, давать);
- г) наличие слов, которые читаются не по правилам: kind, mind, live, give, machine, great, dead, deaf.

Лексическое значение некоторых английских слов имеют более широкое понятие, чем в родном языке. Пример: country – мамлакат, ватан, деҳа (страна, родина, село).

Среди некоторых слов в обоих языках есть некоторые синонимичные понятия: чома – a robe (халат); тӯппӣ (тоқӣ) - a skull cap – тубетейка;

Одному таджикскому слову соответствует два английских слова: даст – arm, hand.

В английском языке существуют слова, не имеющие синонимов в родном языке студентов: skirt, blouse, lunch, a standard lamp (юбка, блузка, ланч, торшер).

В таджикском языке имеются слова, которые не имеют эквивалентов в английском языке: ҳашар (субботник, на котором участвуют соседи, родственники и др.), маҳсӣ (национальные сапоги), сандалӣ (национальный обогреватель, который устанавливается под обеденным столом) и др.

Одним из лингводидактических умений преподавателя считается то, что он должен учитывать вышеизложенные лексические особенности двух сопоставляемых языков и отбирать наиболее эффективные упражнения для формирования лексических навыков студентов.

В данной части работы мы хотели бы также остановиться и на способах расширения словарного запаса на основе словообразования, т.к. в сопоставляемых языках имеются определенные способы образования слов. Нужно отметить, что словообразовательные средства английского и таджикского языков исключительно богаты и некоторые из них совпадают, хотя каждый язык имеет свои специфические особенности.

Морфологический тип словообразования наиболее характерен и продуктивен в обоих языках. Главными способами словообразования являются: аффиксация, конверсия, словосложение.

Аффиксация широко используется в обоих языках и играет значительную роль в словообразовании некоторых групп слов, и прежде всего относительных имен прилагательных и существительных. Аффиксы в

сопоставляемых языках бывают двух типов: суффиксы или частицы, присоединяемые к концу производящей основы, и префиксы или частицы, присоединяемые к началу производящей основы.

Основа существительного *teacher* – *омӯзгор* взята от основы глагола *to teach* – *омӯхтан*: *to teach* + *er* = *teacher* – *омӯх тан* + *гор* = *омӯзгор*. Становится ясным, что один лишь английский суффикс *-er* соответствует таджикским суффиксам *-гор*, *-анда*, *-вар*, *-ор*. В обоих языках эти суффиксы прибавляются к основам глагола для образования существительных, указывающих на профессию, род занятий.

Суффиксы таджикского языка типа *-вой*, *-бон*, *-чӣ*, прибавляются к существительному для образования существительных, также указывающих на профессию: *боғ* + *бон* = *боғбон* (*gardener*). Этим суффиксам таджикского языка, как было уже отмечено выше, соответствует английский суффикс *-er*.

Суффиксы *-or*, *-ist* прибавляются к существительному или к его основе для образования существительных, указывающих на профессию лица или принадлежность к определенной общественной группе: *act* + *or* = *actor* – актёр, артист.

Английские суффиксы типа *-ese*, *-ian* указывают на национальность и прибавляются к основе существительного: *Japan* + *ese* = *Japanese* – японӣ (японец). Как видно из примера, эти суффиксы соответствуют суффиксу *-ӣ* в таджикском языке.

Суффиксы *-ant*, *-ent*, *-ion*, *-tion*, *-ation*, *-ness*, *-ing*, *-ship*, *-ism*, *-ty*, *-ment*, *-ure*, *-ence*, *-dom*, *-hood*, *-th*, *-ei* (*-y*, *-ey*) широко применяются при образовании существительных, обозначающих явления, возникшие в результате совершения действия, выраженные глаголами для образования отглагольных существительных. Им соответствуют суффиксы *-ӣ*, *-вӣ*, *-чӣ*, *-ам*, *-ят*, *-ёт*, *-гор*, *-гӣ* таджикского языка, которые прибавляются к основам глагола, существительного, прилагательного, для образования слов, обозначающих явления, возможные в результате совершения действия, выраженного глаголом. Например, *to fulfil* – *fulfilment* – иҷро кардан; *to govern* –

government.

Однако здесь надо отметить, что в английском языке -ment прибавляется к глаголу и обозначает явление, возникшее в результате совершения действия, выраженного глаголом (to govern), а в таджикском суффикс -ӣ прибавляется к существительному (ҳоким), а не к глаголу. Суффикс -ing прибавляется к глаголу для образования существительного, обозначающего название действий: to begin – beginning – сар кардан, саршавӣ, оғоз и др.

В данных примерах -ing соответствует суффиксам -ӣ, -овӣ таджикского языка, однако слова типа to build + ing = building; to be + ing = being переводятся просто: бино, вучуд, а суффиксы -еӣ (у, еу) являются уменьшительными суффиксами: mummy – модарчон (мамочка), daddy – дадачон (папочка), sonny – писаракам (сыночек), они соответствуют уменьшительным суффиксам -ак, -ча и ласкательному слову -чон таджикского языка.

Суффиксы -less, -full, -ous, -ive прибавляются к существительному для образования прилагательного, выражающего действие конкретного признака (wonder – wonderful), прилагательного, выражающего наличие качественного признака (hope – hopeless). Эти суффиксы английского языка соответствуют суффиксам -она, -нок, -анда и префиксам но-, бе-, бо- таджикского языка: harm – harmful - зарар – зарарнок.

Суффиксы -ish, -al, -ical, -able, -ble, -у английского языка соответствуют суффиксам таджикского языка -ина, -она, -и, -ча, -анда, -нок. Эти суффиксы в обоих языках прибавляются к существительным или к глаголам для образования имени прилагательного:

red + ish = reddish – сурх + ча тоб = сурхча, ранги сурхча (красенький, красноватый); yellow + ish = yellowish - зард + ина = зардина, зардча (желтенький, желтоватый).

Суффиксы -ize, -en, -fy широко применяются для образования глаголов: black + en = to blacken – сиёх - сиёх кардан.

Суффиксы -th, -ty, -teen употребляются для образования числительных:

seven + teen = seventeen, six + teen = sixteen; seven + ty = seventy, six + ty = sixty. Но нужно отметить, что английский -th соответствует суффиксу таджикского языка -ум: seventh - ҳафт + ум = ҳафтум, а суффиксам -teen, -ty нет соответствия в таджикском языке.

В основном суффикс -ly прибавляется к прилагательному для образования наречий: quick + ly = quickly; quiet + ly = quietly, а также прибавляется к существительному для образования прилагательных: love + ly = lovely, friend + ly = friendly. Этот суффикс английского языка соответствует суффиксам -она, -ёна, -вор или префиксу бо-, суффиксу -й: quick - quickly - зуд – бозудй.

В английском языке имеется большая группа слов с различными словообразовательными аффиксами: например, -tion: construction, demonstration, которые переводятся на таджикский язык как (-ция) конституция, демонстрация; заимствованные слова, оканчивающиеся на -gy: morphology, lexicology, в переводе на таджикский язык – лексикология, морфология.

В сопоставляемых языках, кроме суффиксов, для образования слов широко применяются префиксы. Например, префикс non- соответствует префиксам бе- или на- таджикского языка и прибавляется к существительному для обозначения отрицания: sense – nonsense – бемаъно.

Префиксы mis-, dis-, de-, re-, be-, un-, co-, pre-, post-, non-, anti- прибавляются к существительному. Префикс anti- обозначает противоположность: antifascist – антифашист.

Как видно из примера, в таджикском языке этот префикс сохраняется, так как anti- (анти-) вошел в таджикский язык вместе с политическими и интернациональными словами (хотя иногда и переводится как *зидди*, т.е. *против*: *anticorruption* – *зидди коррупсия*).

Префикс dis- прибавляется к существительному и обозначает действие, обратное тому, которое выражено без префикса, и ему соответствуют префиксы с но-, бе-, на- таджикского языка: honesty (бовичдонй) – dishonesty

(бевичдонӣ).

Префикс un- английского языка соответствует префиксам бе-, но- таджикского языка, и служит для образования имен прилагательных со значением, противоположным основному прилагательному, не имеющему приставки un- в английском языке: бе-, но-, на- в таджикском языке:

known – unknown – номаълум, ношинос

wise – unwise – беақл

clean – unclean – нопок

unsaid – ногуфта.

Английский префикс co- обозначает совместимость и ему соответствует префикс ҳам- таджикского языка: coexistence – ҳамзистӣ; collaboration – ҳамкорӣ.

Префикс pre- соответствует *пеш аз* таджикского языка и придает прилагательному значение, относящееся ко времени, предшествующему тому периоду времени, который выражен именем существительным: war – prewar – пешазчангӣ.

Префикс re- соответствует *боз-, аз нав, аз сари нав, гашта* таджикского языка: reread – аз нав хондан; rewrite – аз сари нав навиштан. Префикс ge- здесь обозначает повторение действия.

Префикс mis- прибавляется к глаголу для обозначения действия, которое выражается производным глаголом и соответствует слову *нодуруст* таджикского языка: mistake – нодуруст фаҳмидан, ғалат кардан, хато кардан. Например, misinform – нодуруст хабар додан; miscalculate – нодуруст шумурдан.

Префикс dis- прибавляется к глаголу или существительному и обозначает действие, обратное тому, которое выражено производной глагольной основой, и ему соответствует префикс но-, бе-, на- таджикского языка: to dislike – дӯст надоштан; to disagree – норозӣ шудан (будан).

*Словосложение.* Как в таджикском, так и в английском языках имеется значительное количество сложных и составных слов, образованных при



помощи соединения двух или более основ: tearoom – чойхона; blackeyed – чашмсиёх.

В сопоставляемых языках сложными словами могут быть различные части речи, а именно: имена существительные, прилагательные, числительные, глаголы: guestroom – меҳмонхона; sweetheart – дилбар, маҳбуба.

*Конверсия.* В сопоставляемых языках конверсия является одним из распространенных способов словообразования. При конверсии слова могут быть различными частями речи и совпадать в правописании и произношении: work – to work – кор – кор кардан; dry – to dry – хушк – хушк кардан.

Как видно из примеров, путем конверсии в обоих языках можно образовать как имена существительные от глаголов, так и глаголы от имен существительных и прилагательных. Следовательно, в обоих языках наблюдается и наличие словообразования путем конверсии типа: black – to blacken – сиёх – сиёх кардан; help – to help – ёрй – ёрй додан.

В английском языке существительные образуются путем конверсии, в основном от глаголов. Такие существительные входят в состав сказуемого: to bath - (to have) a bath – оббозй кардан; to cut - (to have) a cut – буридан, буриш.

Глаголы также образуются путем конверсии, в основном, от имени существительного: a hand (даст) - to hand – додан; a head (сар) to head - сардорй кардан. Таких глаголов в сопоставляемых языках очень много.

В отличие от английского языка многие прилагательные в таджикском языке подвергаются конверсии. Путем конверсии прилагательных можно образовать глаголы, в состав которых входят следующие прилагательные: сафед – сафед кардан; сурх – сурх кардан; сиёх – сиёх кардан; нағз – нағз дидан; бад – бад дидан.

В таджикском языке также широко применяется конверсия в образовании существительных от глаголов и наоборот: хоб – хобидан; хез – хестан; оббозй – оббозй кардан; сардорй кардан – сардорй; роҳбарй кардан – роҳбарй; дашном додан – дашном; text + book = textbook (дастурамал); ice +

cream = ice-cream (яхмос); air + port = airport (аэропорт).

Составные существительные образуются также от основ прилагательных и существительных: grand + mother = grandmother – модаркалон.

В английском языке прилагательные образуются от основ прилагательного и существительного с прибавлением суффиксов: black + eyed = blackeyed (сиёхчашм); dark haired = darkhaired (мӯсиёх), в то время, как в таджикском языке только от основ прилагательного и существительного без прибавления суффиксов (мӯсафед – greyhaired) можно образовать прилагательное.

Таким образом, в сопоставляемых языках различается ряд словосложений:

- 1) словосложение путем двух основ: green + grocer – сабзавотфурӯш; peace + lover – сулҳчӯ;
- 2) словосложение путем прибавления гласной или согласной буквы как соединяющего элемента: *speedometer* – *спидометр* соответствует в таджикском языке словам типа сарутан, обуҳаво, рафтуой, гирудор, рафтуомад и другим, которые образуются из двух существительных или из существительного и основ причастия настоящего или прошедшего времени с прибавлением *y*, *o*, а в английском языке существительные также образуются от основ существительных или глаголов с помощью соединительного союза *and* или пишутся через дефис: *taking and giving* – гирудод; *coming and going* – омадурафт; словосложение путем соединения двух основ и прибавления предлога или союза: *up-to-date* – ҳозиразамон; *sister-in-law* – хоҳаршӯ; *pepper-and-salt* – мурчу қаламфур.

Следовательно, в сопоставляемых языках наблюдается:

- 1) наличие сочетания двух равноправных элементов:

teahouse – чойхона

earthquake – заминчунбӣ

chatterbox – сергап

schoolboy – мактаббача

2) сочетание двух элементов с соединительным гласным *-o-*, союзом *and* предлогом английского языка и соединительными гласными *o, y* таджикского языка: speedometer – спидометр, рафтуой, омадурафт, сарутан, модаршӯй, харидуфӯруш;

3) сочетание путем подражания, т.е. рифмующиеся сочетания в английском языке типа (rhyme combination) boogie-woogie, villy-nilly, chit-chat, harum-serum, villy-nilly – зарур, chit-chat – ғайбат, harum-serrum — бетартибона. В таджикском языке это слова типа *шарти-шурти, тақар-туқур, миш-миш* и др;

4) сочетание местоимения с существительным: selfservice – худхизматрасонӣ; self-praised – худпараст;

5) составные местоимения somebody, everyone, nothing, соответствующие *ким-кӣ, ҳар кас, ҳез чиз* таджикского языка, которые также, как и в английском языке являются составными местоимениями;

б) сочетание числительного с существительным или причастием II в английском языке: twofaced, twofooted, twopence – дурӯя, дупоя, дутина; twosided, twoseater, twotongued – дутарафа, дучоя, дузабона; fourseated, fourfooted – чорчоя, чорпоя;

7) словообразование путем чередования звуков. В английском языке встречаются словообразования при помощи чередования звуков: proof /pru:f/ - prove /pru:v/; пул – деньги, пул – мост;

8) словообразование при помощи изменения ударения: в английском языке подобный способ словообразования встречается в заимствованных словах: `object – to ob`ject. В таджикском языке этот способ словообразования отсутствует.

Исходя из вышеизложенного, рассмотрим некоторые аффиксы (суффиксы и префиксы) английского языка и способы их передачи на таджикский язык в виде следующей таблицы:

## Аффиксы английского языка и способы их передачи на таджикский язык

Английский язык	Таджикский язык
-er – суффикс для образования существительных, обозначающих действующие лица: to write – writer	Этому суффиксу соответствуют суффиксы – анда, -чй, -гар, -гор: омӯзгор, коргар, колхозчй, нависанда, хонанда, созанда
-or - doctor, rector, director, actor, constructor	Эти интернациональные слова заимствованы в таджикский язык: ректор, директор
-ism, -ist- суффикс показывает принадлежность к определенному направлению: realist, realism	Реалист, реализм
-ment- суффикс, прибавляемый к глаголам для образования существительных, обозначающих явления, возникшие в результате совершения действия, выраженного глаголом: to develop – development to govern – government	Ему соответствуют: -ят, -ёт, -й: пешравй, тараққиёт, ҳокимият, ҳаракат
-ian - суффикс, указывающий на профессию лица: physician  -ese, -ian - указывают на национальность или на принадлежность к городу: Japanese, Ukrainian, Armenian	Этот суффикс не имеет соответствий в таджикском языке: духтур  Им соответствует суффикс -й таджикского языка: японй, украинй, арманй
-ant в основном прибавляется к глаголам и обозначает производителя или предмет, с помощью которого он производится: to serve – servant; to assist – assistant	Ему соответствуют суффиксы -гор, -чй таджикского языка: хизматгор, ёрдамчй
-ion, -tion, -ation, -sion, -ssion, -ige, -ure, -ance, -ence прибавляются к глаголам для образования существительных, обозначающих явления, возникшие в результате совершения действия, выраженного глаголом: to connect – connection; to differ – difference to marry – marriage	Не все эти суффиксы английского языка имеют соответствия в таджикском языке, хотя некоторые из них, например -ence, -age соответствуют -ят, -ёт, или -й, -вй: банд кардан – бандкунй; фарқ кардан – фарқкунй; зан гирифтаан, шавҳар кардан – зангирй, шавҳаркунй.

<p>-ing – суффикс, прибавляемый к глаголу для образования отглагольных существительных:</p> <p>to read – reading</p>	<p>Ему соответствует суффикс -иш таджикского языка: хониш</p>
<p>-ness – суффикс, образующий отвлеченные существительные:</p> <p>kind – kindness</p> <p>weak – weakness</p> <p>sharp – sharpness</p> <p>ill – illness</p>	<p>Ему соответствуют таджикские -й, -гй:</p> <p>меҳрубон – меҳрубонӣ</p> <p>заиф – заифӣ</p> <p>тез – тезӣ</p> <p>касал – касалӣ</p>
<p>-ion – употребляется для образования существительных:</p> <p>act – action</p> <p>institute – institution</p> <p>dictate – dictation</p>	<p>Соответствующих ему суффиксов в таджикском языке нет.</p>
<p>-ship – образует отвлеченные существительные от других существительных английского языка:</p> <p>friend – friendship</p> <p>member – membership</p>	<p>Ему соответствуют суффиксы -й, -гй</p> <p>дӯст – дӯстӣ</p> <p>аъзо – аъзогӣ</p>
<p>-ty – прибавляется к прилагательным и образует отвлеченные существительные:</p> <p>royal – royalty</p>	<p>Ему соответствует суффикс -она, таджикского языка: шоҳ — шоҳона.</p>
<p>-dom, -hood – суффиксы, прибавляемые к прилагательным и существительным, и образующие отвлеченные существительные, обозначающие общие понятия состояния, свойства, качества:</p> <p>brother – brotherhood; free – freedom</p>	<p>Им соответствует таджикский суффикс –й: бародарӣ, озодӣ.</p>
<p>-less – суффикс, употребляемый для образования прилагательных, выражающих отсутствие конкретного признака:</p> <p>hope – hopeless</p> <p>help – helpless</p>	<p>Ему соответствуют префиксы бе-, но-:</p> <p>умед – ноумед, бахт – бебахт,</p> <p>ақл – беақл, дон – нодон.</p>

<p>-full – суффикс образует прилагательные, выражающие наличие качественного признака:</p> <p>beauty – beautiful</p> <p>wonder – wonderful</p> <p>use – useful</p>	<p>Ему соответствуют суффиксы -нок, -гин и префикс бо-:</p> <p>фоида – фоиданок</p> <p>ғам – ғамгин</p> <p>маънӣ – бомаънӣ</p> <p>савод – босавод</p>
<p>ish – употребляется для обозначения слабой степени признака:</p> <p>yellow – yellowish</p> <p>black – blackish</p> <p>red – reddish</p> <p>fool – foolish</p> <p>blue – blueish</p>	<p>Ему соответствуют таджикские суффиксы -тоб, или -ча, -ина, -она, -и:</p> <p>зард – зардина, зардча, сиёҳ – сиёҳтоб, сиёҳча, сурх – сурхтоб, аблаҳ – аблаҳона,</p> <p>кабуд – кабудча, китоб – китобӣ</p>
<p>ive – употребляется для образования прилагательных: to compare – comparative</p>	<p>Ему соответствуют суффиксы -она, -анда, или префикс бо-: муқоиса кардан – муқоисақунанда</p>
<p>able (-ible) – употребляется для образования прилагательных с пассивным значением: suit – suitable</p>	<p>Ему соответствует суффикс - анда:</p> <p>зебидан – зебанда</p>
<p>- ic(al) – употребляется для образования прилагательных со значением «имеющий отношение к...»: economy – economic(al)</p>	<p>Ему соответствует суффикс -она: сарфа – сарфакорона</p>
<p>-en образует глаголы: weak – weaken; dark – darken; black – blacken</p>	<p>Ему соответствует суффикс -идан, -онидан: заиф кардан, сиёҳ кардан.</p> <p>Однако, можно сказать: сиёҳ кунонидан, заиф кунонидан.</p>
<p>-ize употребляется для обозначения глагола: nature – naturalize; memory – memorize</p>	<p>На таджикский язык передается суффиксом -онидан: табиат – табиӣ кунонидан</p> <p>хотира – дар хотир нигоҳ доштан</p>
<p>-ly суффикс – прибавляемый к прилагательным для образования наречий: weak – weakly</p>	<p>Ему соответствует суффикс -она:</p> <p>заифона</p>
<p>-in префикс, ставящийся в начале отлагательного или глагола:</p>	<p>Соответствует таджикскому префиксу на-: кардан – накардан.</p> <p>В сопоставляемых языках для выражения</p>

to do – to undo	противоположного значения глаголов употребляются антонимы: бастан – кушодан
mis- придает глаголу или существительному значение неправильности: to understand – to misunderstand	Префикс но- прибавляется к словосочетаниям: нодуруст фаҳмидан (ғалат кардан, ғалат фаҳмидан)
re- префикс, употребляемый для выражения повторных действий: to read – to reread to write – to rewrite	На таджикский язык передается при помощи слов: нав, гашта, боз, аз сари нав: гашта хондан; аз нав хондан; боз навиштан; аз сари нав навиштан
in- префикс, ставящийся в начале глагола: incase; incage	Соответствует <i>ба, дар даруни</i> : ба ғилоф гузоштан; ба қафас андохтан
over- со значением избытка: overdone, overload	Соответствует <i>бисёр, аз ҳад</i> : аз ҳад гарм, бисёр вазнин

Синонимы, омонимы и антонимы. В обоих языках имеется большое количество синонимов, омонимов и антонимов, широко применяющихся как в письменной, так и в устной речи для расширения словарного запаса студентов.

В сопоставляемых языках различаются следующие виды омонимов: частные омонимы, омофоны и омографы. К омонимам (*homonyms proper* – омонимҳои асли) относятся те слова, которые пишутся и произносятся одинаково, но обозначают разные понятия:

He has a ball. - Вай тӯб дорад.

Last night we had a ball. - Шаби гузашта мо бал (шабнишинӣ бо рақс) доштем.

Дар назди дарё.

Ба дар нигоҳ кунед.

В этих примерах слова ball и дар являются омонимами. Омонимы в обоих языках в основном являются односложными словами: bark (n) – аккоси сағ; bark (n) – пӯсти дарахт.

Омофоны (*homophones*) – слова, которые произносятся одинаково, но отличаются по правописанию и значению: bye – buy; write – right; him –

hymn; piece – pease; тӯб – туп, сурат – суръат.

Омографы (homographs) – слова, которые пишутся одинаково, но отличаются по произношению и значению: lead /li:d/ - lead /led/; wind /wind/ - wind /waɪnd/, а в таджикском языке – *чӯбро сӯзон; офтоби сӯзон: сӯзон* – слово, которое пишется и произносится одинаково, но различается по значению.

В отличие от омонимов, синонимы в сопоставляемых языках обозначают сходное или очень близкое по значению, но отличающееся от другого по звуковой форме, слово: зебо – хушрӯй – nice – fine. Нужно отметить, что оба языка очень богаты синонимами.

В обоих языках есть абсолютные синонимы: to begin – to start – сар кардан – оғоз кардан.

Существуют также синонимы, имеющие различительные оттенки значений. Надо отметить, что их употребление зависит от контекста: to glance – назар кардан, to look – нигоҳ кардан.

Большие трудности при обучении лексике английского языка для студентов таджикских групп связаны с наличием в английском языке синонимов journey, travel, trip, tour, voyage, cruise, которые передаются на таджикский как *сафар* или *саёҳат*.

Объяснение подобных слов требует от преподавателя дополнительной методической работы, т.к. он должен дать четкое пояснение тому, в каких случаях употребляется каждое из них.

Слова *bare, naked, nude* (луч, *бараҳна, урён, хушк, холӣ, модарзод*) имеют неодинаковую сочетаемость с существительными. Например, слово *bare* сочетается со словами, обозначающими части тела: *bare head – сари луч, bare feet – пойи луч*, но *naked* употребляется с *body, man, woman, child, baby*, что соответствует таджикскому *бараҳна* или *модарзод*. Но если английское слово *naked* сочетается со словом *eye*, то в таджикском языке употребляется *беайнак*, а не *чаими бараҳна (глаза без очков)*. Также и слово *bare* употребляется в метафизическом значении: *bare truth – ҳақиқат, рости*



*ростаи, naked hands – дасту хушк, дасту холӣ.*

Слова *wages, salary, fee, royalty* соответствуют таджикским *моҳона, маош, корпулӣ, музди кор, ҳаққи қалам*. Однако их правильное употребление и перевод на таджикский язык зависят от контекста. Слово *wages – музди кор* – обозначает "заработная плата работников и служащих, которая выплачивается поденно или понедельно".

*Salary – моҳона* – заработная плата работников, профессоров, т.е. высокооплачиваемых категорий служащих, которым платят раз или два раза в месяц.

*Royalty* соответствует таджикскому *ҳаққи қалам – авторский гонорар – плата за пьесу, за книгу или изобретение*.

*Fee* соответствует таджикскому *музди хидмат, кор*, что обозначает плату за частную услугу учителя, врача, адвоката и др.

Слова *nice, fine, delicate, lovely, pretty, beautiful, wonderful, handsome, gorgeous, glorious, attractive* переводятся на таджикский язык как *хушрӯ, зебо, хуб, нағз, нозук, дилкаш, дилрабо, хушандом, оличаноб, нозанин*. Приведем примеры:

Английский язык	Таджикский язык
a lovely day	рӯзи нағз, оличаноб
a fine day	хушбодухаво
a nice day	в значении "отличная, прекрасная погода"
a gorgeous day	прекрасная погода

Как видно из примеров, понимание значений и употребление этих слов как в английском, так и в таджикском языках зависит от контекста, поэтому следует обратить внимание студентов – будущих учителей английского языка на то, чтобы они правильно и уместно их употребляли, используя сравнение и сопоставление двух языков.

Итак, профессиональная подготовка учителя иностранного языка, наряду с другими качествами, требует знания «трудностей лексической системы иностранного языка и способов их преодоления с учетом

особенностей родного языка; безэквивалентной лексики и умение объяснять значения слов, отсутствующих в родном языке, либо имеющих иное толкование в сравнении» [121, с.128-129].

### **Выводы по первой главе:**

Исследовав и проанализировав теоретические основы развития профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, мы пришли к выводу, что данная компетентность состоит из совокупности лингвистической, коммуникативной, методической, межкультурной и информационно-коммуникационной компетенций, и проявляется в готовности специалиста к самообразованию и саморазвитию, профессиональной мобильности, творческой самобытности, педагогическом мышлении, внутренних духовных ценностях, а также в чувстве приверженности к профессии.

Наблюдения показали, что качество методической подготовки современных учителей иностранного языка в языковом вузе часто не отвечает требуемым стандартам, на что влияют следующие причины:

- сопряженность самой методической науки (совокупность фундаментальных и специфических знаний, личностных качеств);
- связь методической компетенции с другими профессиональными компетенциями (лингвистической, коммуникативной, межкультурной, информационно-коммуникационной);
- активное динамичное развитие методической науки (проблемные вопросы из-за многообразия новых учебников, учебно-методических пособий);
- появление новых учебных планов, программ и др.

Исходя из вышеизложенного и обобщив результаты нашего анализа по поставленному вопросу, мы полагаем, что методическая компетенция учителя иностранного языка, будучи номенклатурным компонентом профессиональной деятельности учителя, и есть та компетенция, которая

требует знания преподавания своего предмета, умение отбора и использования эффективных методов, способов и приемов обучения, способность доводить свои знания до обучаемых, умение ориентироваться в современных документах, имеющих отношение к образованию (госстандарты, учебные планы, учебные рабочие программы), рациональное использование современных УМК (учебников, учебных пособий, дополнительных источников, включая Интернет и др. мультимедиа), умение целенаправленного планирования урока, правильное оценивание результата обучения и динамики в поведении обучаемых.

Исходя из результатов проведения теоретической части исследования можно констатировать, что проблемы и задачи, стоящие на пути профессионально-педагогической направленности обучения иностранным языкам в вузе. При этом необходимо опираться на профессиограмму учителя, предъявляющую следующие требования к современному учителю иностранного языка: умение проводить обучение и воспитание средствами предмета, правильно планировать и вести урок, отбирать и дозировать учебный материал, определять типы упражнений, намечать последовательность их выполнения, моделировать учебно-речевые ситуации, рационально сочетать фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы, творчески использовать материал учебников, книг для учителя и других учебных пособий.

Следует отметить, что формирование методической компетенции также обеспечивается разработкой отдельных фрагментов уроков на материале вузовского учебника и школьных учебников, когда студенты не только трансформируют приемы, использованные преподавателем на учебных занятиях по иностранному языку, но и проявляют творческий подход при составлении методических разработок к тем или иным разделам школьных учебников, готовят раздаточный материал, презентации, иллюстрации, тесты и т.д. Творческий поиск студентов – будущих учителей проявляется при составлении целого ряда интересных упражнений по

развитию различных видов речевой деятельности, что находит свое выражение в практической части курсовых и квалификационных работ по методике преподавания. В результате такого вида деятельности у студентов вырабатывается исследовательская функция педагогической деятельности учителя.

Особо хочется отметить роль педагогической практики студентов 3 и 4 курсов, которая является местом для демонстрации всего того, чему и как они научились в вузе, это их первый шаг в будущую профессию. Наблюдения показали, что методическая компетенция учителя также выражается в умении активно воспринимать педагогический опыт, критически оценивать различные способы и приемы обучения, их эффективность, что развивает методическое мышление, необходимое для творчески работающего учителя. Подводя итоги всему изложенному касательно вопроса профессиональной компетентности, необходимо отметить, что целенаправленная, слаженная работа в вузе, рассмотрение школьной и вузовской методики в единстве, проведение части занятий студентами, обучение студентов технологии обучения иностранному языку могут дать хорошие результаты в формировании методической компетенции учителя иностранного языка.

Исходя из собственного многолетнего опыта подготовки специалистов – филологов, мы пришли к выводу, что при обучении иностранному языку как специальности, наряду с другими лингводидактическими умениями и навыками, необходимо владеть прочными знаниями родного языка обучаемых, т.к. учёт родного языка, является одним из наиболее важных принципов обучения иностранному языку, и не учитывать и не использовать родной язык при изучении иностранного практически невозможно. Данное умозаключение тесно перекликается с мнениями ученых педагогов и методистов, которые считают, что для студентов национальной (таджикской) аудитории языкового вуза, именно сравнительно-сопоставительный метод может способствовать правильному восприятию и воспроизведению мысли в

процессе иноязычного речевого высказывания в сравнении с родным языком, грамотной формулировке фраз и законченных по смыслу предложений в соответствии с языковыми нормами и правилами. Для них важно понимание того, каково их содержание и каким образом оно может быть выражено. Для этого преподаватель должен в совершенстве знать родной язык, уметь проводить отбор языковых средств, характерных для диалогической речи, подбирать примеры и иллюстрации на определенные грамматические явления, записывать в специальные тетради типичные ошибки, появляющиеся в результате интерференции родного языка при изучении иностранного, уметь предотвращать межъязыковую и внутриязыковую интерференцию, что позволяет формировать профессиональные навыки в плане методов и приемов работы над учебным материалом.

В рамках исследуемой проблематики, наряду с другими умениями и качествами, к лингводидактическим умениям учителя иностранного языка мы также относим его умение сравнивать, сопоставлять, дифференцировать сходства и отличия родного и изучаемого языков. Исходя из этой точки зрения, считаем, что применение сравнительно-сопоставительного метода обучения в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка, особенно на этапе презентации и закрепления языкового материала, является важным. С этой целью нами был проведен сравнительно-типологический анализ фонетических, грамматических, а также и лексических явлений английского и таджикского языков, который показал, что, несмотря на то, что, хотя сравниваемые языки относятся к ряду аналитической ветви языков флективного типа, в их лингвистическом строе заметны большие различия, создающие трудности в обучении английскому языку студентов таджикской аудитории. Кроме того, в процессе сопоставления сходств и различий в двух языках нами были определены лингвистические трудности, возникающие перед студентами таджикской аудитории в усвоении английского языка и представлены соответствующие рекомендации по их устранению.

## **ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **2.1. Педагогическое обеспечение процесса применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении будущих учителей иностранного языка видам речевой деятельности**

В данном параграфе постараемся описать принципиальные положения, которые были разработаны на основе исследования теоретических вопросов сравнительной типологии языковых явлений английского и таджикского языков и являлись основополагающими при разработке методики формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка через призму применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении видам речевой деятельности (аудирование).

#### **Обучение аудированию на английском языке**

Аудирование, как и другие мыслительные действия относится к видам речевой деятельности. Говорение не может продуцироваться без навыков аудирования.

Согласно требованиям учебной программы по английскому языку, студенты первого курса языкового факультета должны уметь понимать на слух 70-80% содержания текста продолжительностью 2-3 минуты без использования словаря. В научно-методической литературе вопрос о восприятии на слух трактуется относительно слабо и приводит к разным мнениям. Например, З.А.Кочкина пишет, что овладение иностранным языком и улучшение навыков говорения обеспечивается за счет когнитивных операций [52, с.48]. Некоторые ученые отмечают, что аудирование является, одновременно, и целью, и средством изучения иностранного языка. В соответствии с требованиями учебной программы по английскому языку,

студент должен быть в состоянии понять речь, озвученную на средней скорости и содержащую 2% незнакомых слов. Аудирование широко используется в процессе обучения английскому языку как средство усвоения фонетического, лексического и грамматического материала и, конечно же, для развития навыков устной речи.

Знакомство студентов с новыми словами и различными грамматическими явлениями также начинается с аудирования. Например, такие выражения как *Stand up; Sit down; Open your book; Read exercise 4; Clean the board; Answer my questions; Describe the picture* преподаватель использует почти на каждом занятии, и студенты – будущие учителя иностранного языка ежедневно слушают, изучают их для применения в будущей профессиональной деятельности.

Аудирование как аспект коммуникативной деятельности подразумевает понимание устной речи, при этом исключая чтение. Но в процессе понимания услышанного не всегда находится время для уточнения некоторых непонятных слов и предложений.

Аудирование обеспечивается на основе следующего:

- а) прослушивание выступления, речи говорящего;
- б) прослушивание речи респондента в диалоге.

Психологической основой слуховой деятельности является восприятие акустических образов и их значения посредством слуха. Концепция охватывает следующие этапы:

- а) прослушивание звука и набора звуков;
- б) соответствие акустических образов с теми, которые уже есть в памяти обучаемого;
- в) поиск смысловой связи слов в речи;
- г) понимание содержания услышанного;
- д) понимание всего содержания текста.

Уровень понимания услышанной информации зависит от уровня навыков аудирования, осведомленности о теме слышимого и в процессе

слухового восприятия память играет значительную роль. Возможности запоминания содержания услышанного текста у каждого обучаемого индивидуальны. В методической литературе доказано, что одинаковые по содержанию, но имеющие разную синтаксическую структуру предложения, создают определенные трудности для обучаемых. Чем длиннее предложение и сложнее его синтаксическая оформленность, тем труднее его запомнить. Кроме того, на правильное понимание услышанного влияет вид речи: живая речь, записанная речь, диалог, монолог, речь знакомого или незнакомого человека и т.д.

Опыт показал, что живую речь легче услышать и понять, чем записанную. Профессор Н.И.Гез подчеркивает, что скорость речи также влияет на ее понимание [39]. Поэтому от преподавателя требуется умеренная скорость речи.

Психологические особенности процесса аудирования в основном, заключаются в следующем:

1. Прослушивание аудио- и видеозаписей;
2. Прослушивание живой речи говорящего с индивидуальными особенностями его произношения;
3. Речь и скорость речи, а также особенности произношения на иностранном языке;
4. Индивидуальные возможности памяти студентов;
5. Условия, место, где студенты слушают речь, количество студентов, их учебная дисциплина;
6. Ситуативное понимание речи;
7. Наличие или отсутствие вспомогательных материалов при аудировании.

С лингвистической точки зрения, понимание на слух может создавать фонетические, лексические, грамматические и стилистические трудности.

Приведем некоторые примеры *фонетических* трудностей, с которыми сталкиваются студенты таджикской аудитории.

1. Смешивание похожих звуков при прослушивании:



pin – pen

thin – sin

duck – dog

bag – beg

boat – bought

worked – walked

lion – line

thirty – forty

2. Редукция звуков: Britain, suddenly, little.

3. Изменение звонкого согласного под влиянием глухого согласного:

I have two sisters. Does she love you?

4. Использование ударения слов и предложений:

Children `enjoy playing football. Children enjoy playing `football. `Children enjoy playing football.

К *лексическим* трудностям, которые наблюдаются у студентов национальной аудитории относятся:

1. Омофоны – слова, которые произносятся одинаково, но имеют разное значение: write – right, male – mail, sea – see, scene – seen, site – sight, knight – night

2. Многозначность слов: state – штат, state – состояние, state – государство; run – бежать, руководить; country – село, страна

3. Использование синонимов в речи: to clean – to tidy up, to cry – to weep – to shout, to speak – to talk, to tell – to say, to supply – to provide, to stop – to cancel – to go up.

К *грамматическим* трудностям аудирования относятся, прежде всего, синтаксические особенности, например,

а) герундий: After coming home he decided to call him;

б) Инфинитивные конструкции, причастия: The sister advised her to be a surgeon; The sister being an obstetrician made her study surgery;

в) сложные предложения: The President of the Republic after ten days of holidays met the official delegation who came from Japan;

г) предлоги, артикли и вспомогательные глаголы: My parents should be coming back in two or three weeks и др.

К лингвистическим трудностям также относятся стилистические средства языка, диалектизмы, географические названия и др. Например, He is as hungry as a hunter. He is a chatterbox. Big Ben is a famous sightseeing of London.

Можно прийти к выводу, что аудирование как вид речевой деятельности является одной из сложных проблем методики преподавания иностранных языков и обучение данному виду речевой деятельности имеет свою технологию, состоящую из четырёх направлений:

- а) восприятие акустических образов;
- б) соответствие этих образов с образами в мозге слушателя с учетом их значения;
- в) нахождение связи между единицами речи;
- г) понимание содержания речи.

Наряду с вышеизложенным нужно отметить, что существуют также и психологические трудности аудирования, которые должны быть учтены при работе над аудированием:

1. Прослушивание записи или живой речи;
2. Скорость и акцент речи;
3. Процесс понимания речи;
4. Роль памяти, внимания и мышления в процессе слухового восприятия.

Итак, при развитии навыков аудирования основной задачей учителя иностранного языка является создание акустического образа языковых сегментов в сознании студентов, что может быть достигнуто путем многократного выполнения упражнений, повтора языковых явлений – слов, различных комбинаций фраз и предложений, примеры которых были применены в экспериментальной части настоящей работы. Для успешной

организации обучения аудированию мы старались уточнить и устранить психологические и лингвистические трудности обучаемых, связанных, в том числе и с интерференцией родного языка.

### **Обучение говорению на английском языке**

Говорение также является одним из видов речевой деятельности, и приобретение этого навыка имеет свои лингводидактические особенности, о которых должен знать преподаватель. Прежде всего, следует иметь в виду, что для того, чтобы сказать что-то или высказать своё мнение о чём-то у человека должна быть причина или необходимость. Конечно, разговорить студентов в аудитории – задача преподавателя, и отбор заданий и упражнений, должен быть выполнен с целью создания общения, но к сожалению, как показывают наблюдения, очень часто такое общение имеет не естественный, а искусственный характер. Однако, как отмечает профессор Гарвардского университета Вилга Райверс, для общения, прежде всего, необходимо присутствие необходимости [142, с.43]. Следовательно, при обучении говорению следует создавать реальные ситуации, т.е. условия или среду, в которой человеку нужно говорить, поскольку необходимость говорить возникает из реальных, условных или воображаемых ситуаций, использование которых зависит от возрастных особенностей обучаемых.

Если преподаватель направляет студентов на беседу, в лексике которой используются окружающие предметы, такие как доска, книжный шкаф, окно, проектор, электронная доска, дверь аудитории, то ситуация более реальная, и такие беседы чаще всего применяются на начальном этапе обучения, а ситуации имеют описательный характер (например, картинки, слайды). Проблемные ситуации в основном начинают использоваться на старшем этапе, так как они требуют логического мышления, а студенты должны иметь достаточные навыки для ведения дискуссии. Например, для всех, включая молодежь, актуальна в последнее время ситуация с коронавирусом COVID-19.

Преподаватель может спросить по-английски о последних новостях по этому поводу.

Процесс говорения состоит из трех этапов:

1-этап – необходимость в говорении, т.е. мотивация. С самого первого урока преподаватель должен стремиться привить студенту желание удовлетворить свои потребности в общении с помощью английского языка, то есть свободно говорить на изучаемом языке со своими одногруппниками, как в аудитории, так и за ее пределами.

2-этап – подготовка к высказыванию. На этом этапе студент должен уметь практиковать основы фразировки и разговора на английском языке.

3-этап – на этом этапе студент использует навыки построения предложений. Приобретенные навыки формируются в форме речи в голове говорящего, а затем выражаются в его речи.

Эти три этапа сосуществуют в диалектической связанности и последовательности. Первый этап (потребность говорить) общий для всех, а второй и третий этапы требуют постоянной практики. Развитие навыков говорения на этих двух этапах имеют свои особенности для каждого языка, и их приобретение зависит не только от учебных материалов, но и от опыта и методического мастерства преподавателя, а также от интересов и умственных способностей студентов.

Теперь приступим к описанию обучения говорению при изучении монологической (односторонней) и диалогической (двусторонней) речи на английском языке.

Монолог – это речь одного человека, содержание которой определяет говорящий. В устной форме монолог можно описать следующими способами: описанием картинки, слайдов, видеоматериала, рассказа, личного мнения, и т.п.

Диалог – это общение между двумя людьми, имеющее свои языковые особенности, а диалог должен быть адресован конкретному человеку.

Монолог выражается по-разному. Для обучения монологической речи используются тематические тексты и отдельные предложения по определенной теме. Работа с монологом включает три этапа, о которых будет сказано в следующей части работы.

Диалог с психологической точки зрения имеет следующие особенности: прежде всего, это разговор двух людей, и его ход зависит от участников беседы. Поэтому заранее планировать разговор нельзя, так как он возникает внезапно и спонтанно. В диалоге говорящий и слушающий делают пометки относительно речи друг друга, т. е. в процессе такой речи говорящий не обладает полной самостоятельностью. Он должен учитывать мнение респондента в своей речи, подтверждать или опровергнуть его, или изменить свою речь в зависимости от содержания речи респондента и т. д.

Во время диалога либо оба участника могут проявлять одинаковую активность, либо один из участников активно задает вопросы, а интервьюер отвечает на его вопросы. Одна из главных особенностей диалога – его ситуативный характер. Кроме того, такие экстралингвистические факторы, как жесты, скорость и тон речи играют важную роль при ведении диалога.

Диалог также является эмоциональным видом речевой деятельности, состоящим из выражений удивления, волнения, радости, похвалы, гнева и ненависти. Также следует отметить, что иногда в диалоге могут участвовать не только два человека, но и многие другие (хотя иногда в литературе отмечается, что разговор более двух людей называется полилогом). Однако это никак не влияет на процесс обучения английскому языку, потому что говорящий всегда один человек, слушателем могут быть десятки или сотни человек, а при необходимости только один из них выступает в роли говорящего.

Диалог имеет следующие лингвистические особенности:

1. Эллипс широко используется, то есть в ответе опускается часть предложения;
2. Слова сокращаются;

3. Используются слова и выражения благодарности;
4. Слегка искажаются нормы произношения и используются разные тона.

Согласно требованиям учебной программы, студенты 1-курса должны уметь разговаривать друг с другом в размере не менее 8-10 вопросов и ответов. Ученые и методисты расходятся во мнениях о способах приобретения навыков говорения. Профессор С.Ф. Шатилов показывает два этапа: на первом этапе навык формируется, а на втором – он становится устойчивым [114]. Другие ученые выделяют три этапа приобретения навыков:

1. Рецептивная фаза;
2. Репродуктивная фаза;
3. Творческая фаза [83].

На наш взгляд, развитие навыков диалога зависит от уровня обучения. Еще на этапе изучения иностранного языка в средней школе у обучаемых формируется фундамент для развития навыков говорения. Это означает, что, начиная с третьего класса, учащиеся изучают диалог на основе усвоенных слов и грамматических структур, то есть развивают базовые навыки.

В 6-7 классах навыки диалогической речи развиваются с помощью условно-речевых упражнений. Например, вопросы о содержании картинки и ответы на них.

В 9-11 классах начинается новый этап обучения двусторонней речи. На этом этапе учащиеся должны задавать друг другу вопросы о содержании прочитанного или услышанного текста и на другие темы, и подход к исполнению диалога должен иметь творческий характер. Например, *Your friend and you are in Khujand. Your friend is lost and you are telling a policeman about it. Answer the policeman's questions about your friend.*

Таким образом, при обучении диалогической речи студентов языкового вуза необходимо учитывать три этапа развития коммуникативных навыков, учитывать их лингвистический опыт, приобретенный в средней школе и проводить необходимые упражнения.

Выдающийся английский методист Майкл Уэст говорил: «Если позаботиться о начальном этапе обучения, в будущем успех будет достигнут сам по себе» [151, с.61]. Это означает, что обучение говорению в вузе – непростая задача, и развитию данному виду речевой деятельности нужно уделять внимание уже с первых занятий по специальным предметам.

Напомним, известный методист США К.Б.Полстон разработал концепцию коммуникативных упражнений и разделил их на три группы:

- 1) Механические упражнения;
- 2) Контенсивные упражнения;
- 3) Специально-коммуникативные упражнения [141, с.187].

Мы считаем эту систему упражнений приемлемой. Третий вид упражнений не будет ошибочно назвать таджикским термином «муоширатй» (речевым), так как именно такие упражнения способствуют формированию и развитию навыков говорения. Неслучайно профессор А.А.Леонтьев подчеркивал: «Навыки говорения на иностранном языке могут быть приобретены только через коммуникативные упражнения» [58, с.67].

Коммуникативные навыки возникают не сразу, а в результате многократных структурных и механических упражнений. Они открывают путь к развитию базовых навыков монологической и диалогической речи. Вот несколько примеров таких упражнений:

1. Имитативные упражнения;
2. Трансформационные упражнения;
3. Контенсивные упражнения.

Коммуникативные упражнения основаны на прочитанном тексте или на реальных жизненных ситуациях для достижения свободного диалога. Следует отметить, что такие упражнения помогают не только обучать диалогической речи, а также позволяют закрепить лексические и грамматические навыки.

В последнее время широкое распространение получили ролевые игры в процессе изучения иностранного языка, так как они дают хорошие

результаты при обучении говорению. Такой лингвистический подход помогает укрепить навыки двустороннего устного общения. Это связано с тем, что выполнение таких упражнений психологически сплачивает студентов и повышает их активность в изучении языка.

Кроме этого, на основе пройденных текстов/рассказов можно составлять пьесы, которые имеют особую образовательную ценность для развития коммуникативных навыков.

Упражнения в форме вопросов и ответов могут быть эффективным инструментом для запоминания грамматических явлений как *to be*, *to have*, *there is/are* и т.п.

Итак, говорение является одним из четырех видов речевой деятельности и основной целью обучения английскому языку. Этот вид речевой деятельности является репродуктивным процессом, имеющим свои особенности. Говорение опирается на три вещи: необходимость (мотив), жизненная/реальная ситуация, и предмет, т.е. тема для говорения. Механизмы и языковые особенности говорения отличаются от других видов речевой деятельности.

### **Обучение чтению на английском языке**

Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, позволяющий общаться в устной и письменной форме. Оно занимает первое место по уровню использования, важности и доступности в системе речевой деятельности. Согласно требованиям учебной программы по практике устной и письменной речи английского языка, студенты 1-курса должны уметь читать и понимать простые социально-политические, научные и популярные тексты. Скорость чтения включает 400 знаков в минуту. Студенты также должны уметь читать и понимать простой художественный текст, состоящий из 1700 знаков за один час [93].

#### *Психологические и лингвистические характеристики чтения*

В методической литературе можно выделить два аспекта чтения:



1. Семантический аспект, связанный с содержанием текста.
2. Процессуальный аспект, который связан с техникой чтения.

Семантический аспект чтения относится к пониманию прочитанного и бывает двух видов: полное понимание и поверхностное понимание.

Процессуальный аспект чтения является техникой чтения. Техникoй чтения называется, с одной стороны, нахождение пропорциональности между графемами и фонемами, а с другой стороны, установление прямой взаимосвязи между семантическими и графическими компонентами, умение извлекать информацию. Цель и результат чтения – понять и осмыслить необходимую информацию из прочитанного материала. Эта цель достигается в разной степени, то есть полностью или частично.

В вузе чтение, наряду с устной речью, является целью и средством обучения. Это означает, что чтение служит для получения информации и, в то же время, используется для лучшего изучения языка и материала. Преподаватель должен в первую очередь обращать внимание на содержание чтения, то есть правильно выбирать материал для чтения. Для этого существует несколько требований, некоторые из которых перечислены ниже.

Первое и главное требование – это то, что тексты должны содержать воспитательную направленность, которая способствует развитию взглядов и нравственности обучаемых.

Второе требование состоит в том, чтобы тексты имели образовательную ценность, то есть тексты должны быть интересными, служить источником новых знаний и информации.

Третье требование – содержание текста должно соответствовать возрасту и интересам обучаемых.

Согласно четвертому требованию текст следует выбирать с учетом изученного лексико-грамматического материала.

Техника чтения связана со знанием связей между буквами, речевой и моторной памятью, а также с акустическим представлением языковых явлений (слов, словосочетаний, грамматических форм и синтаксических

структур) и их значений. Во время чтения происходит внутреннее имлицитное произношение.

В психологической литературе подчеркивается, что механизмы произношения действуют одинаково в обоих типах чтения.

Важно отметить, что успех при обучению чтению приходит тогда, когда студенты обладают навыками и способностями читать на своем родном языке, что положительно влияет на приобретение навыков чтения на английском языке.

Опыт показывает, что в начале изучения чтения студенты могут сталкиваться с определенными трудностями. Эти проблемы могут возникнуть при распознавании и чтении букв, правильном чтении слов, свойств ударения в предложениях и интонациях речи.

Появление трудностей при чтении связано двумя факторами. Во-первых, из-за существенных различий между графическими системами английского и таджикского языков, т.к. написание некоторых букв и способы их чтения в обоих языках отличаются.

Например, чтение букв Xx, Cc, Gg, Aa, Oo, Ii, Ee, Uu, Yu в разных позициях может создать трудности для студентов таджикской аудитории. В частности, под влиянием своего родного языка слово *box* студенты могут прочитать как [бох], или же суффикс «-ed» следующим образом: worked – [wə:ked], finished – [finiʃed].

Другой проблемой для чтения на английском языке может быть сложность графической системы и правил чтения букв, т.е. существующее несоответствие между количеством букв (26) и фонем (44). Свидетельство тому – разнообразие чтения буквы «а» в разных ситуациях: plate [pleit]; hand [hænd]; farm [fa:m]; stare [steə]; grass [gra:s]; want [wont]; paint [peint]; day [dei]; pause [po:z]; taught [to:t]; warm [wo:m]; wall [wo:l].

Из этих примеров следует, что гласная «а» имеет двенадцать видов чтения в зависимости от ее положения в слове или в слове, что затрудняет чтение студентов – таджиков.

Как известно, в методике различают два типа чтения: вслух и внутреннее (про себя), которые в целом имеют свои психологические особенности.

Чтение вслух требует навыков распознавания и чтения графем. Того же самого требует и внутреннее чтение. Однако оба вида чтения предусматривают восприятия содержания текста. В свою очередь, понимание текста состоит из нескольких этапов, основными из которых являются:

1. Понимание отдельных слов, предложений, т.е. понимание частей текста;
2. Понимание смысла текста;
3. Полное понимание содержания текста.

Психологические исследования показали, что при чтении существует определенная связь между визуальными и двигательными анализаторами. В частности, происходят две операции: а) восприятие; б) понимание.

Человек имеет две сигнальные системы. Первая система связана с влиянием предметов, а вторая система связана с влиянием слов. Следовательно, восприятие имеет эмоциональный характер, а визуальное восприятие относится к сознательному процессу. Например, некоторые читают Коран на арабском языке, но не понимают его смысл. Такое чтение неэффективно. Поэтому основной задачей преподавателя является не только научить студентов читать графемы, слова и предложения, но и понимать их значение.

Во время чтения студенты сталкиваются с некоторыми лингвистическими трудностями, которые могут быть *фонетическими*, *лексическими* и *грамматическими*.

#### *Фонетические трудности:*

- а) разнообразие чтения букв и их сочетаний: peace [pi:s], bread [bred];
- б) редукция отдельных букв в некоторых словах: listen [lisn], ballet [bælei] whose [hu:z], what [wot] и другие;

в) особое прочтение некоторых буквосочетаний в заимствованных словах: machine [mæʃi:n], mechanic [mi'kænik];

г) неверное ударение в группе слов: allow [ə'laʊ], respect [ri'spekt], celebration [seli'breɪʃ(ə)n];

д) использование логического ударения в речи:

1. The pupils enjoy working on com`puters.

2. The `pupils enjoy working on computers.

3. The pupils `enjoy working on computers.

4. The pupils enjoy `working on computers.

е) Использование восходящих и нисходящих интонаций:

Bob is a clever pupil. – Is Bob a clever pupil?

*Лексические трудности:*

а) Наличие омонимов: kind – добрый, kind – вид

б) Наличие синонимов: watch, observe, to see; to say, to tell, to speak

в) Многозначность слов: to cry – кричать, to cry – плакать

г) Использование имен собственных и географических терминов: the Kensington garden – Парк Кенсингтон, The White House – Белый Дом (рабочее место президента США), Trafalgar Square – Трафальгарская площадь

*Грамматическими трудностями являются:*

1. Употребление артикля;

2. Использование перфектных форм глагола;

3. Использование герундия в различных синтаксических функциях;

4. Использование сложных предложений;

5. Использование ирреального наклонения и др.

Эти трудности должны быть учтены при обучению чтению.

*Формирование и развитие навыков чтения на английском языке*

*Обучение технике чтения вслух*

Содержание чтения включает в себя:

1) буквы; 2) буквосочетания; 3) слова; 4) предложения; 5) тембр; 6) акцент; 7) скорость; 8) мелодичность; 9) память; 10) восприятие.

Приведем некоторые методы обучения технике чтения:

- Фонологический метод (The phonic method). Согласно этому методу студентов сначала учат вокальным звукам, а затем учат чтению букв. Целесообразность данного метода отмечается профессором Цветковой З.М. [113, с.32].

- Метод «слова» (The word method). При применении этого метода студентов сразу же учат читать слова, тем самым техника чтения достигается постоянным повторением произношения слов.

- Метод предложения (The sentence method). При этом методе студенты изучают технику чтения, повторяя предложения за преподавателем.

В научно-методической литературе для обучения технике чтения рекомендуется использование аналитических и синтетических методов. По этой методике студентам объясняются правила чтения букв, а затем выполняются упражнения для развития соответствующих навыков.

Следует отметить, что чтению графем студенты обучаются на этапе вводного курса. Порядок обучения графемам основан на принципе устного запоминания языкового материала. Например, в нашей работе студенты сначала устно усваивали слово «mirror». Затем учитель объясняет студентам, как читать буквы данного слова, и они произносят слово целиком.

На начальном этапе для развития навыков чтения рекомендуется выполнение следующих упражнений:

1. Упражнения, которые направлены на чтение отдельных букв;
2. Упражнения, которые направлены на чтение слов вслух;
3. Упражнения, которые направлены на чтение речевых моделей;
4. Чтение небольших текстов.

На начальном этапе обучения студенты должны научиться не только чтению букв, но и читать слова и фразы. Следует отметить, что на данном этапе им необходимо знать некоторые правила использования ударения и

интонации речи. Например, что на артикли, вспомогательные глаголы, приставки, союзы и т. д., ударение не падает. Но важным фактором для развития навыков чтения является упражнение.

Когда студенты начинают читать текст, одной из первоначальных и самых важных задач является понимание значения слов, предложений и содержания всего текста. Л.М.Шварц подчеркивает, что при чтении текста одновременно действуют два психических процесса – восприятие и понимание [116, с.133]. Г.В.Рогова и её соавторы выделяют три способа развития навыков чтения вслух [83]:

1. Чтение текста по примеру.
2. Чтение вслух без предварительной подготовки.
3. Чтение без примера и предварительной подготовки.

Таким образом, для развития навыков чтения студенты должны выполнять следующие виды заданий:

1. Прослушивание текста, который звучит, например, с записи или из уст учителя.
2. Чтение текста вслух, не опираясь на образец.
3. Чтение ранее проанализированного текста или нового текста с устраненными сложностями.

Эти три способа работы позволяют постепенно приобретать и развивать навыки чтения на английском языке.

Обучение чтению про себя начинается на самых ранних этапах изучения иностранному языку, как только формируются навыки аудирования. Но для того, чтобы овладеть навыками чтения вслух, в первую очередь, необходимо пробудить в студентах желание читать, и необходимо выполнять коммуникативные упражнения. Эти два фактора тесно связаны между собой. Тематика текста очень важна, она должна вызывать интерес к чтению.

Разработка и подбор текстов зависит от цели и типа чтения. В методике обучения иностранному языку рекомендуются 3 вида чтения [108]:

1. Изучающее (аналитическое) чтение.
2. Ознакомительное чтение.
3. Просмотровое чтение.

Работа при обучении чтению вслух и про себя состоит из четырех этапов:

1. Подготовительный этап (предтекстовый);
2. Этап самостоятельного чтения текста;
3. Послетекстовый этап;
4. Творческий этап.

Таким образом, в языковом вузе должны использоваться все три типа чтения. Правильный отбор текста является одним из основных вопросов в обучении чтению, поскольку достижение целей чтения тесно связано с содержанием и доступностью материала для чтения. К тому же, спектр тренировочных упражнений для обучения чтению очень широк.

### **Обучение письму на английском языке**

Известно, что письмо – это один из четырех видов речевой деятельности и в вузе навыкам письменной речи следует обучать в основном в качестве средства запоминания языкового материала и развития устной речи. К сожалению, наши наблюдения показали, что многие преподаватели в процессе работы над письмом проводят со студентами диктант, что считаем неверным и малоэффективным, так как проведение квизов приносит больше пользы при овладении навыками письменной речи.

На наш взгляд, письменная работа должна выполняться не в качестве цели обучения, а как средство формирования и совершенствования техники письма и развития коммуникативных навыков, т.к. письмо является частью репродуктивной речи и служит средством выражения своих мыслей.

Письмо выражается графическими символами и результатом этой деятельности является письменный текст, направленный на осведомление других о его содержании. Поэтому развитие навыков письма на английском

языке в языковом вузе, кроме других видов работы, происходит с помощью написания рассказов, эссе, рефератов, аннотаций, обзоров и т. д.

Письмо, как и говорение имеет три аспекта:

- а) мотивационный;
- б) аналитический и синтетический;
- в) практический.

Мотивационный аспект письма состоит в том, что в процессе написания человек читает написанное, которое становится стимулом для его размышлений, и этот стимул становится основой для дальнейших навыков говорения.

Аналитический и синтетический аспект письма подразумевает, что студент ищет и выбирает необходимые персонажи для выражения мыслей, упорядочивает их и готовится к написанию.

Практический аспект письма – это процесс выражения мыслей на бумаге, то есть говорящий выражает акустические образы буквами.

В методике обучения иностранным языкам можно выделить две особенности письма:

1. С лингвистической точки зрения письмо – это система графических единиц, служащая средством выражения акустических образов. Через него мысль записывается на листе бумаги или на другом письменном предмете. Письменная записка – это графическое изображение мыслей и идей человека.
2. С психологической точки зрения письменная речь представляет собой очень сложную речевую деятельность, в которой акустические образы обозначаются буквами. С точки зрения методики обучения письмо является объектом запоминания графической и орфографической системы иностранного языка и служит для лучшего и более совершенствованного усвоения языкового материала. Источником письменной речи является устная речь, потому что механизм речи одинаков как в устной, так и в письменной форме, за исключением того, что в одном случае мысль появляется в форме письма, а в другом случае она акустическая (устная



речь).

Письмо также тесно связано с чтением, поскольку в обоих случаях студент имеет дело с графемами, словоформами и предложениями. Во время чтения студент озвучивает графемы или запоминает их с помощью зрительного и моторного анализаторов. При записи акустические образы, хранящиеся в памяти говорящего, возвращаются в графемы с помощью зрительного и моторного анализаторов. В начале обучения письму студенты знакомятся с техникой письма, написанием морфем и слов и приобретают навыки письменной речи с помощью упражнений. Письменные навыки служат важным инструментом для изучения лексического и грамматического материала по английскому языку.

В научно-методической литературе отмечается, что содержание обучения письму охватывает два направления: (1) Первый – это лингвистический аспект письма, который касается письма и написания слов и фраз. (2) Второе направление – письменное выражение мысли. Таким образом, содержание обучения письменным навыкам состоит из техники и навыков письма. Сравнительный анализ системы графических символов в английском и таджикском языках показывает, что в здесь существуют три особенности.

Во-первых, в алфавитах обоих языков существуют некоторые буквы, имеющие одинаковое написание.

Английский язык	Таджикский язык
Aa [ei]	Aa
Ee [i:]	Ee
Uu [ju:]	Ии
Oo [ou]	Oo
Pp [pi:]	Pp
Xx [eks]	Xx

Во-вторых, в двух сравниваемых языках существуют похожие буквы:

Английский язык	Таджикский язык
-----------------	-----------------

Bb	Вв
Kk	Кк
Hh	Нн
Tt	Тт

В-третьих, в английском языке есть буквы, которых нет в алфавите таджикского языка: Ff, Gg, Ii, Jj, Ll, Qq, Rr, Ss, Vv, Ww, Zz.

Опыт работы в вузе и наблюдения за процессом обучения показывают, что студенты 1-курса часто ошибаются при написании частично похожих букв: Bb-Вв, Tt-Тт, Hh-Нн.

Как уже было отмечено выше, наличие английских графем и фонем, представляющих разные звуки одной и той же буквы, также создает трудности для студентов таджикской аудитории.

Известно, что письменная речь в каждом языке основана на одном из трех принципов:

- а) Фонетический принцип, в котором буквы читаются таким же образом: bed [bed], sit [sit];
- б) Морфологический принцип, в котором буквы внутри морфемы или слова читаются по-разному в зависимости от их морфологических свойств.
- в) Исторический принцип, в котором есть несоответствие между буквами и звуками, и это тесно связано с историей развития языка.

Правописание английского языка в основном основано на историческом принципе. Например, fought [fo:t], bright [braɪt], war [wo:]

Исходя из вышеизложенного, весь лексический минимум английского языка, предназначенный для 1-курса таджикских групп языкового факультета был разделен на 5 групп по степени их обучения:

1. Слова, написание которых основано на фонетическом принципе: bed, sit, test, ten, not, pit, pen sell, let, nest, pin, pill, lip, let;
2. Слова, содержащие буквы, которые не читаются. Например, like [laɪk], bridge [brɪdʒ], when [wen];

3. Слова, в которых две или три буквы формируют один звук: shot [ʃot], night [nait];
4. В четвертую группу входят слова, которые содержат сочетание двух гласных или согласных, которые формируют один звук: ee, ea, oo, ou, ou, au, ei, ai, oi, wh, wr, aw, au, ew.
5. В пятую группу входят слова, правописание которых основано на исторических принципах, вызывающих множество трудностей при чтении: one, two, daughter, busy, school.

Психологическим содержанием обучения письму является развитие графических навыков, орфографии, пунктуации, а также письменного выражения.

На начальном этапе студенты должны уметь писать графемы, которые можно освоить с помощью различных упражнений. Далее студенты должны быть больше вовлечены в изучение правописания слов и предложений, написание сочинения или аннотации к прочитанному тексту. Такая задача имеет большое значение на современном этапе научно-технического развития. Для этого могут использоваться общественно-политические, научные и публицистические тексты. Работа над правописанием, орфографией, пунктуацией, написание рефератов и аннотаций составляют методическое содержание обучения письму.

Сравнительный анализ показывает, что из-за сходства написания некоторых букв двух рассматриваемых языков необходимо работать над написанием графем типа Rr, Gg, L, N, S, W, V, d, i, f, t.

Таким образом, содержание обучения письму включает три аспекта: лингвистический, психологический и методологический.

При обучении иностранному языку письменная речь считается средством закрепления грамматических и лексических навыков. В методической литературе подчеркивается необходимость развития графических, орфографических навыков, а также навыков письма, посредством соответствующих упражнений. Трудности в развитии навыков

письменной речи связаны с несоответствием графической, орфографической и фонетической систем английского языка, а также с отличительными особенностями написания букв в английском и таджикском языках.

Итак, на основании описанных в данном параграфе положений об особенностях обучения студентов таджикских групп 1 курса видам речевой деятельности на английском языке с применением сравнительно-сопоставительного метода, нами были разработаны и внедрены в экспериментальную работу соответствующие упражнения и задания.

## **2.2. Описание процесса экспериментальной апробации исследования на занятиях по специальным предметам**

Целесообразность использования методической системы подверглась проверке в порядке внедрения рекомендуемых приёмов обучения в практику работы преподавателей двух вузов: в апреле 2021 года на констатирующем этапе проведенного исследования в педагогическом опросе об использовании родного языка, представляющем интерес с точки зрения темы работы, приняли участие 390 студентов. Из них: 270 студентов таджикских групп 1-2 курсов факультета иностранных языков ГОУ "ХГУ имени академика Б.Гафурова», а также 120 студентов таджикских групп 1-2 курсов специальности «Английский язык» Педагогического института Таджикистана в г. Пенджикенте, имеющие положительные оценки по специальности. Их ответы выглядят следующим образом:

- количество студентов, использующих в классной аудитории только английский язык – 21%;
- количество студентов, часто использующих в классной аудитории родной язык – 58%;
- количество студентов, иногда использующих родной язык – 6%;
- количество студентов, в равной степени использующих английский и родной языки в аудитории – 8%;

- количество студентов, большую часть времени урока использующих английский язык – 7%.

Эти данные также подтвердили нашу предварительную гипотезу о важности использования родного языка в освоении иноязычных навыков на этапе презентации и закрепления нового материала.

На формирующем этапе, проведенном в 2020-2021 учебном году, разрабатывалась авторская программа с целью отбора содержания обучения в рамках проведенного исследования.

Сама проверка опытного обучения английскому языку на основе сравнительно-сопоставительного метода проводилась в 2021-2022 учебном году в таджикских группах 1 курса факультета иностранных языков (Специальность - «Английский язык») ГОУ "ХГУ имени академика Б.Гафурова»: общее количество студентов экспериментальной группы – 75 человек и контрольной группы – также 75 человек. В одной из экспериментальных и в одной из контрольных групп автор исследования сама преподавала специальные предметы.

Преподаватели, работавшие в этих группах, были ознакомлены с методикой обучения английскому языку посредством сравнительно-сопоставительного метода. Им была дана инструкция по объяснению и закреплению языковых явлений, представляющих трудности различного характера: по использованию упражнений, построенных с учётом специфических особенностей системы английского и таджикского языков и проводимых в определённой последовательности. Опытное преподавание велось на основе изложенных в данном параграфе трудностей, испытываемых студентами-таджиками под влиянием навыков родного языка. Опытное обучение в экспериментальной группе проводилось на базе авторской программы, предложенной в диссертации, а также в приложении, в то время, как обучение в контрольной группе – на основе лексико-грамматического материала учебника английского языка для 1 курса.

*1. Описание опытно-экспериментальной проверки эффективности применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении фонетике английского языка студентов 1 курса таджикской аудитории в целях развития их профессиональной компетентности*

Как мы уже отмечали, вводно-фонетический курс английского языка для студентов 1 курса языкового факультета имеет важное место при овладении произносительными навыками. Согласно учебной программы вводно-фонетический курс охватывает первые двадцать занятий по практической фонетике английского языка. На данном этапе мы широко использовали сопоставление звуковых систем английского и таджикского языков.

Сопоставление дало возможность облегчить постановку артикуляции английских звуков, предвидеть типичные ошибки, подобрать специальные упражнения, которые помогли в определенной мере устранить возможные ошибки. Опыт работы в таджикской аудитории показал, что самое трудное в овладении фонетическим курсом – это звуки, частично похожие на звуки родного языка студентов. Большую часть ошибок студенты делают в системе гласных и дифтонгов. Это происходит потому, что таджикские гласные произносятся с меньшим напряжением органов артикуляции чем английские, за счет наличия долгих и кратких, редукции гласных в неударном положении в английском языке.

Существенные ошибки наблюдаются в произношении дифтонгов английского языка: студенты неправильно произносят второй элемент дифтонгов.

В процессе работы было отмечено, что с большим трудом удается студентам усвоение артикуляции фонемы /ə:/. У английских лабиализованных гласных огубление слабее, чем у таджикских.

Система английских согласных фонем представляет ряд трудностей: под влиянием родного языка конечные согласные произносятся неверно, т.е. студенты не соблюдают звонкое и протяжное произношение конечных

согласных, являющихся характерными не только для сонорного /m/, но и для всех сонорных звуков английского языка.

С первого дня обучения мы старались подчеркнуть специфические особенности согласных звуков – наличие полной звучности конечных звонких согласных и в процессе обучения постоянно требовать, чтобы студенты учитывали эту особенность, но вместе с тем мы понимали, что слишком сильное произношение согласных может стать причиной произнесения глухих на манер звонких.

Согласные, которые по месту артикуляции отличаются от соответствующих таджикских, также становились причиной возможных ошибок. Альвеолярные согласные /t/, /d/ под влиянием родного языка часто произносились как дорсальные.

Замена /h/ сходным с таджикским /x/ и ряд других факторов, которые были обнаружены при сопоставлении звуковой системы английского и таджикского языков, являлось неправильным.

Следовательно, при обучении английскому языку таджикской аудитории нам было необходимо:

- учитывать трудности, которые обусловлены спецификой родного языка;
- исходить из сопоставительного анализа строя английского и таджикского языков;
- давать больше упражнений на те трудности, с которыми сталкиваются при обучении таджикской аудитории.

Изучение фонетики строилось на принципе сознательности, а не на подражании. Чтобы знания были прочными, мы старались привлекать студентов к активному участию в процессе обучения, к сознательному наблюдению над явлениями как родного, так и неродного языка. Правильная постановка произношения звуков английского языка в таджикской аудитории, впервые встречающейся с иностранным языком в стенах вуза, требовала особого внимания. Здесь мы можем показать ряд конкретных

примеров: объяснение артикуляции звуков, вскрытие сущности типичных ошибок, причины их возникновения и пути их устранения.

В начале обучения особое внимание было уделено формированию новой артикуляционной базы с учетом особенностей таджикского языка, так как в таджикском языке отсутствует ряд звуков, которые характерны для английского языка. Например, звуки /ə, æ, w, θ, ð, ɳ/ совершенно непривычные и крайне трудны для таджикской аудитории. Произношение в английском и таджикском языках сильно отличается, и поэтому в процессе обучения таджикской аудитории английскому языку выработанные и узаконившиеся произносительные навыки и установка артикуляционной базы являлись помехой для правильного произношения английских звуков. Для устранения интерференции произношения родного языка требовалось время и продуманный план, а также знание основ фонетики как родного, так и иностранного языков, поскольку «главная трудность при обучении произношению чужого языка – не овладение чужим, а борьба со своим» [82, с.40].

Как уже было отмечено в первой главе, английская орфоэпия и орфография в двух языках расходятся: в таджикском языке каждая фонема имеет свою собственную графему, т.е. почти каждая буква выражает одну звуковую единицу, а в английском языке 26 букв и 44 звука, что создает значительные трудности в процессе обучения. Различие между артикуляционными базами английского и таджикского языков состояло в том, что в английском языке используется межзубная артикуляция (для произношения /θ, ð/); заднеязычная носовая (для произношения /ŋ/); губно-губная щелевая (для произношения /w/); заальвеолярная щелевая (для произношения /r/); звонкая артикуляция шумных согласных на конце слов; аспиризованная артикуляция сонантов /m, ŋ, l/; фарингальная фонема /h/ отличается от таджикского /x/ тем, что английский /h/ воспринимается как почти бесшумный звук; звуки /t, d/ являются альвеолярными, а /t, d/-дорсальными; глухие согласные /p, f, t, s, ʃ, tʃ, θ/ в конце слова всегда



произносятся сильно и ясно, в то время как звонкие согласные /b, v, d, r, z, dʒ, ð/ в конце слова произносятся слабее, что не характерно для таджикского языка и поэтому студенты-таджики из-за отсутствия такого навыка в родном языке неверно произносят эти звуки, что является грубой ошибкой; в отличие от таджикских /м, л, н/ английские сонанты /m, n, l/ в конце слова произносятся ясно, сильно и четко, например, в словах: son /sɒn/; some /sʌm/; all /ɔ:l/; отсутствие звуков /e, i, ə/ в таджикском языке; наличие полной артикуляции гласных в безударном положении; в отличие от таджикского в английском языке имеются дифтонги и трифтонги, таджикскому языку эти явления не характерны, за исключением того, что *оу, ай, ей, ой* слышатся как дифтонги в некоторых случаях: гов, алов /ou/, май, кай, хой; в английском языке одни гласные звуки произносятся напряженно и протяжно, а другие наоборот: в английском языке краткость и долгота являются важным условием для различения гласных фонем. В таджикском языке кратких и долгих фонем не существует; все краткие гласные в английском языке произносятся четко и сугубо кратко, несоблюдение значащей долготы гласного при одновременном изменении его качества может привести к смешению слов.

В отличие от звуков таджикского языка, английские звуки всегда произносятся отчетливо, ясно, особенно глухие согласные, которые бывают сильными и энергичными в конце слов. В таджикском языке конечные согласные произносятся обычно слабо, а при беглой речи наблюдается их выпадение: шўй – шў; омаданд – омадан; моҳ – мо. Поэтому сознательное обучение артикуляции отдельных звуков и фонетических особенностей английского языка имеет ряд преимуществ перед бессознательным имитативным методом.

В процессе работы было установлено, что вышеупомянутые и другие факторы затрудняют усвоение таджикской аудиторией английских гласных. В произношении студентов таджикской аудитории наблюдается ряд ошибок и неточностей, которые преодолеваются с трудом. Например:

- а) нарушение долготы и краткости гласных: зачастую долгие звуки /i:, a:, o:, u:/ студенты произносят кратко: вместо meat /mi:t/ произносят /mit/; park /pɑ:k/ произносят /pɔk/, что приводит к искажению смысла слов;
- б) неправильное произношение чуждой для таджикского языка назальной фонемы /ŋ/; студенты таджикской аудитории под влиянием орфографии и орфоэпии родного языка / ŋ/ произносят отдельно как /n/ и /g/ или /n/ и /k/ в словах sing или sink вместо sing /siŋ/ - /sing/, вместо /siŋk/ и /sink/;
- в) ошибочное произношение /θ/ и /ð/, отождествление с /s и /z/: thing /θiŋ/ и think /θiŋk/ как /sing/ и /sink/
- г) неправильное произношение /t/ как /tʃ/: table /tʃeibl/ вместо /teibl/;
- д) неверное произношение /v/ приводит к искажению этого звука: wall вместо /wɔ:l/ говорят /vol/ или oul/;
- е) ошибочное произношение дифтонгов и трифтонгов часто наблюдается у студентов-таджиков из-за отсутствия их в родном языке: вместо no /nou/ говорят /no/, вместо air /eə/ говорят /aə/.

Надо отметить, что для студентов-таджиков самым трудным в постановке произношения являлось не первичное объяснение звука, а привитие им навыков произношения звуков английского языка. Чтобы создать правильную артикуляцию звуков, необходимо было подчеркнуть отличительные особенности английского произношения, указать на плоскость уклада губ, различие гласных по долготе, дифтонгичности и большой напряженности органов речи, так как "при выработке наиболее целесообразных методов введения звуков, определении их последовательности и сочетаемости чрезвычайно важно учитывать не только их артикуляционные трудности, но и неизбежное влияние на них артикуляционной базы родного языка. Трудности произнесения иностранных звуков являются относительными, так как зависят от особенности звукового строя родного языка» [33, с.41].

Как было отмечено выше, из всех фонем иностранного языка легкими для восприятия и усвоения являются формы сходной группы, имеющие

незначительные расхождения со звуками родного языка, трудными – фонемы относительно близкой группы, более легкими – фонемы дальней группы.

Отклонение аудитории от норм произношения всегда влечет за собой нарушение процесса устного обмена мыслями, поэтому овладение навыками аудирования является необходимым при обучении видам речевой деятельности.

Работа по совершенствованию произношения велась в течение всего процесса опытного обучения. Мы уделяли внимание и погрешностям акцента, но основным критерием обучения произношению считали его фонематичность, что дало возможность студенту фонематически правильно оформить свою речь и тем самым обеспечить ее понимание на слух. Особое значение придали правильному синтагматическому членению предложений и правильной расстановке фразовых ударений.

Опыт работы в национальной аудитории показывает, что при определении фонетического курса легче установить связь между различающимися явлениями, чем явлениями сходными (имеющими элементы совпадений и расхождений).

Сразу должны оговориться, что во время проведения исследования мы сочли менее целесообразным тратить много времени и труда на выработку некоторых характерных навыков английского произношения (альвеолярность, придыхание, отсутствие палатализации) и отрабатывать звуки, соответствующие звукам родного языка.

В отличие от отбора лексического и грамматического минимумов, проведение отбора фонетического минимума было гораздо сложнее, что часто зависело от особенностей родного языка студентов.

Итак, объяснение некоторых английских звуков, сходных с соответствующими таджикскими, мы начинали с определения артикуляции таджикского языка. Затем объясняли студентам, что соответствующий английский звук произносится так же и в таджикском языке, разница только

в специфических особенностях английских звуков, о которых было сказано в параграфе 1.4. настоящей диссертации.

Произношение английских фонем в вузе изучалось посредством следующих видов упражнений:

1. Прослушивание звуков в разных речевых образцах;
2. Упражнения на тренировку органов речи при произношении звуков;
3. Упражнения, формирующие умения различать необходимые фонемы в процессе речи на английском языке;
4. Произношение одного и того же звука в разных словах;
5. Упражнения, направленные на усвоение ударения в речевых образцах;
6. Упражнения на исправление и устранение ошибок при произношении отдельных звуков, и др.

Итак, в своей работе мы обращали внимание на то, чтобы фонетический курс английского языка в таджикской аудитории преподавался с учетом фонетических особенностей родного языка студентов.

С целью проверки изложенной методической системы обучения студентов произношению английских звуков было проведено опытное преподавание.

Опытная проверка была направлена на разрешение следующих вопросов:

1. Насколько правильны и эффективны объяснения относительно звуков, представляющих трудности, связанные с усвоением артикуляционных укладов.
2. Возможность выработки артикуляционных установок с учётом произносительных укладов родного языка студентов.
3. Насколько эффективны различные виды разработанных тренировочных фонетических упражнений, организованных в определённой последовательности, для формирования произносительных навыков.

Нужно отметить, что при построении методики обучения практической фонетике в экспериментальной группе, кроме авторской программы были

учтены положения и рекомендации из диссертационной работы Михайлова А.М. [65].

Проверка правильности воспроизведения студентами усвоенных звуков проводилась на специальных контрольно-проверочных уроках; кроме того, проводилась запись речи студентов на диктофон для объективной оценки их произносительного навыка.

Качество и прочность усвоения произношения звуков оценивались в зависимости от того, как эти звуки произносились студентами в устной речи и чтении.

Проверялось произношение звуков и фонетических явлений:

а) гласные: /ə:/ /a:/ /æ / /ɔ:/ /i:/ /u:/

б) согласные: /r / /w/ /ð / /θ / /t/

в) произнесение звонких согласных в конце слов.

Анализируя результаты опытного обучения, необходимо отметить следующее:

1. Как показало опытное обучение, при постановке артикуляции звука /ə:/ решающим оказывается осознание и усвоение уклада губ, необходимого для произнесения /ə:/. Восприятие же уклада языка (лёгкая приподнятость тела языка по направлению к твёрдому нёбу) оказывается делом трудным и длительным и занимает много времени на занятиях. Поэтому следует ограничиться лишь отработкой соответствующего уклада губ при закреплении произношения гласного /ə:/.

2. Студенты затрудняются в восприятии движения языка, обуславливающего дифтонгичность английского /u:/. Поэтому вырабатываемую произносительную установку, целесообразно реализовать на основе слухового восприятия контраста краткого таджикского «у» и его варианта «ӯ», английского краткого /u/ и долгого /u:/.

3. Место артикуляции гласного /a:/ легко воспринимается студентами в фонетической позиции после глубокозаднеязычных таджикских согласных “Қ”, “Ғ”.

4. Студенты не затрудняются в воспроизведении уклада звука / æ / непосредственно после объяснения и нахождения соответствующей установки на артикуляционное действие. Однако в дальнейшем с усвоением слов наблюдается интерференция произносительных привычек родного языка, в котором отсутствует уклад, подобный /æ/. Отсюда появилась необходимость в проведении тренировочных упражнений, направленных на различные звуки /æ/ и /e/.

5. В процессе формирования произносительного навыка трудным оказывается сама перестройка речевого аппарата для воспроизведения не свойственных артикуляционной базе родного языка звуков; но несмотря на это, студенты, благодаря выработавшейся у них слуховой и зрительной памяти и соответствующей ассоциаций, произносят правильно звук в количественном отношении: глубокозаднеязычный английский долгий звук /a:/, хотя и подменяется в процессе произнесения таджикской переднеязычной гласной фонемой “а” (и это принято нами за ошибку), однако долгота звука в произнесении студентов в определенной мере сохраняется. То же самое наблюдается и в отношении долгих гласных звуков [i:], [ɔ:], [u:], [ə:], замены которых при их произнесении соответствующими звуками и звукосочетаниями родного языка в некоторых случаях сохраняют долгое или относительно долгое звучание английских [i:], [ɔ:], [u:], [ə:].

6. В произнесении студентов опытных групп, в отличие от произношения студентов контрольных групп, ошибки несоблюдения краткости произнесения английских гласных фонем [i], [u], [ɔ] почти не наблюдаются.

7. При нахождении и фиксации установки для произнесения альвеолярно-апикального [t] студенты правильно воспроизводят уклад. Однако в процессе отработки произношения [t] в словах в потоке речи апикальный уклад заменяется укладом таджикского “т”, т.е. данный сходный уклад дает сильную интерференцию.

8. Сравнительная проверка приемов постановки артикуляции согласного /w/ показала эффективность выработки артикуляционной установки звука /w/ на основе позиционного варианта таджикского “в”. Этот прием, связанный с взаимодействием зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов, содействует лучшему запоминанию студентами уклада /w/.

Воспроизведение уклада /w/ в позиции в середине слова (в словах типа: twelve, twenty, twinkle) дает хороший результат при допущении вставления краткого “у”-образного призвука, способствующего образованию губно-губного уклада в срединной позиции. В этом случае имеет место полная положительная интерференция произносительного навыка родного языка, т.е. фонетическая структура “t”, “y”, “w” налагается на сходную фонетическую структуру в таджикском языке.

Опытное обучение показало полезность следующего приема первичного закрепления фонемы /w/ в словах в начальной позиции. Английские слова, где отрабатывалось произношение /w/, подставлялись в таджикское слово “кувват” после слога “кувв”.

На слайде изображено: ку(вв) + we  
+ white  
+ why  
+ well

Губно-губной характер произнесения “вв” в слоге “кувв” автоматически переходит на артикуляцию английского /w/.

В результате студенты получают возможность для самокоррекции, что и имело место на опытных занятиях: студенты при восприятии неправильного произнесения /w/ вспоминали произношение “кувват”. Зрительное восприятие, моторное ощущение от уклада /w/ помогало фиксировать данный уклад в отличие от губно-зубного уклада.

9. Чрезвычайно трудным оказывается усвоение заальвеолярного /r/. Формирование произносительного навыка /r/ возможно, но для этого требуется большое количество времени.

10. При отработке произношения звонких согласных [b], [d], [g], [z], [v] в конце слов оказалось целесообразным привлечение опыта студентов в родном языке: у студентов выработан определенный языковой опыт, которым не следует пренебрегать.

Опытное преподавание показало, что применение разработанных приемов введения и объяснения звуков способствует снятию произносительных трудностей при усвоении укладов, не занимает много времени на уроках, но требует тщательной подготовки, четкости и конкретности в работе.

В опытном преподавании разработанные упражнения проводились с обязательным сочетанием работы над изолированным звуком, звуком в слове и во фразе. Причем работа над произношением связывалась с обучением чтению и устной речи.

Благодаря использованию упражнений в восприятии и воспроизведении, направленных на развитие фонетического слуха и дифференцировку артикуляционных укладов, студенты опытных групп научились различать долгие и краткие гласные, глухие – звонкие согласные, английские гласные от близких к ним таджикских гласных. Анализ статистических данных показывает, что студенты опытных групп по сравнению со студентами контрольных групп допускают значительно меньше ошибок в смешивании английских и таджикских гласных фонем. Так, произнесение долгих гласных в опытных группах составляет: /a:/ - 68%, /u:/ - 72%, /i:/ - 74,7%, /ɔ:/ - 77, 4%, /æ/ -64%, /ə:/ - 66,7% правильного воспроизведения, в то время как в контрольных группах, где работа над различением звуков проводилась без учета родного языка, процент правильного произношения соответственно составляет: /a:/ - 14,7%, /u:/ - 28%, /i:/ - 20%, /ɔ:/ - 30,7%, /æ/ -20%, /ə:/ - 16%



Правильность в различении широкого /æ/ и узкого /e/ соответственно составляет: в опытных группах – 64%, а в контрольных – 20%.

Различение /w/ и /v/: в опытных группах – 78,7%, а в контрольных группах – 29,4 %.

Воспроизведение межзубных укладов звуков /ð/ - /θ/ составляет: в опытных группах – 69,4%, в контрольных – 20%.

В опытных группах наибольший процент ошибок падает на следующие звуки:

а) гласные: /æ/ - 34%, /ə:/ - 31,3%, /a:/- 33%;

б) согласные /r/ - 43% , /t/ - 28%, /ð/ - /θ/ - 30,5%;

Это свидетельствует, во-первых, о трудностях, связанных, с одной стороны, с усвоением непривычных артикуляционных укладов и, с другой – с преодолением привычек родного языка; во-вторых, о необходимости использования большего количества тренировочных фонетических упражнений для отработки рассматриваемых звуков.

## *II. Описание опытно-экспериментальной проверки эффективности применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении грамматике английского языка студентов I курса таджикской аудитории в целях развития их профессиональной компетентности*

В разное время как в отечественной, так и в зарубежной педагогике и методике к роли грамматики в процессе обучения иностранному языку часто относились по-разному.

Например, Свит, Эгерт, Фиетор, Гуэн и др. сводили проблему обучения языку к чисто физиологической проблеме и совсем устраняли сознание из процесса овладения иностранным языком. Одни считали, что иностранный язык можно изучать и без грамматики. К примеру, Пальмер советовал не заниматься систематическим изучением грамматики «... make no systematic study of the grammar, make no written notes, perform no conscious analysis, in short, pick up the language as you did your mother tongue» [139, с.111]. Уэст –

сторонник имитативно-интуитивных методов обучения языкам, писал: «... not more grammar, but more practice with the vocabulary already acquired» [150, с.24]. Однако, многие современные ученые утверждают, что без грамматики нельзя овладеть языком – «без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, так как грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи» [5, с.105].

Практика доказала, что отказ от грамматики – это значит отказаться от основных положений логики, педагогики, психологии и методики. Знание и понимание грамматики не только облегчают овладение языком, делают речевые навыки более прочными и надежными, но и существенно экономят учебное время, уменьшая нагрузку на механическую память [62, с.46].

Как мы уже неоднократно говорили, грамматика английского языка отличается от грамматики родного языка по структуре. При обучении языку нам приходилось описывать сравнение тех или иных грамматических явлений, которые необходимы для практического овладения изучаемым языком, особенно те, которые отсутствуют в родном языке студентов. Мы старались исходить из того, что грамматика должна соответствовать целям и задачам обучения, т.е. в результате знакомства с ней студент вуза должен уметь произносить, читать, понимать, говорить, писать и переводить. При отборе учебного материала для эксперимента было необходимо учитывать психологические и физиологические факторы, возрастные и интеллектуальные особенности, количество часов, отводимых на изучение английского языка. При изучении грамматики английского языка для нашей аудитории мы в основном придерживались мнения, что грамматика любого языка тесно связана со всеми другими аспектами языка и поэтому ее нельзя изучать оторванно от них, так как она является "скелетом языка", без овладения которым не может быть и речи об овладении языком в целом.

Опыт экспериментальной работы в национальной аудитории языкового вуза показал, что при чтении научно-популярных, общественно-политических текстов трудность для студентов-таджиков представляет

узнавание и понимание грамматических явлений английского языка, которые часто не имеют аналогии в таджикском языке или сильно отличаются от его норм. Мы исходили из того, что грамматике иностранного языка надо обучать в таком объеме, в каком это необходимо и предусмотрено учебной программой. Учитывая возрастные особенности, специфику контингента студентов, мы опирались на научное описание основ сравнения грамматик двух языков. Безусловно, мы не старались обучать грамматике "в смысле перегрузки расписания специальными лингвистическими понятиями и сведениями, что противоречило бы практической направленности обучения" [27, с.77].

Изучив теоретические основы применения сравнительно-сопоставительного метода в процессе апробации при отборе грамматического материала, мы старались придерживаться следующих принципов:

- 1) распространенность;
- 2) образцовость;
- 3) диапазон применяемости;
- 4) многозначность;
- 5) сочетаемость;
- 6) степень необходимости.

Первый принцип учитывал распространенность данного грамматического явления в английском языке. Это, например, существительное и его образование во множественном числе, глаголы и степени сравнения прилагательных. Действительно, без этих грамматических явлений невозможно овладеть английским языком, ибо они часто встречаются как в письменной, так и в устной речи, и заменить их другими грамматическими явлениями просто нельзя.

Второй принцип – образцовость. Этот принцип был необходим при отборе продуктивного грамматического материала, ибо он употребляется как модель.

Третий – диапазон применяемости – дал возможность отобрать то грамматическое явление, которое имеет наиболее общее значение.

Четвертый принцип – многозначность – требует от студентов сообразительности и анализа, и этот принцип должен соответствовать возрастным особенностям студентов. С его помощью студенты могли ознакомиться с необходимыми явлениями языка.

Сочетаемость – этот принцип дал возможность отобрать те грамматические явления, которые имеют большое количество лексико-грамматических сочетаний.

И последний принцип – степень необходимости грамматического явления обеспечил построение основных типов предложений с учетом различия норм таджикского и английского языков.

Учитывая возрастные особенности и специфику родного языка студентов, мы считаем, что сознательность обучения заключается не только в доведении до сознания студента функций иноязычных форм с помощью объяснения грамматических явлений и примеров, но и в сравнении со строем и с функциями соответствующих форм таджикского языка.

Как уже было отмечено, в сопоставляемых языках есть много общих грамматических явлений, так как в обоих языках преобладают элементы аналитического строя. Следовательно, в нашей работе мы сочли важным, что грамматический курс английского языка для таджикской аудитории должен отличаться от грамматического курса аудитории других национальностей не только по объему, но и по характеру, так как он строится на базе родного языка студентов, независимо от того, как и в каком объеме используется родной язык в процессе обучения.

При обучении английскому языку на основе сравнительно-сопоставительного метода мы сочли целесообразным использовать подстановочные упражнения. Здесь замена одного знака другим вызывала некоторую перестройку структуры сложного знака или изменение формы других его компонентов. Типичным примером могут служить явления

согласования (изменение формы подстановочного знака обуславливает изменение других синтаксически связанных с ним знаков). Такого рода осложненная подстановка встречается и в ряде других случаев, поэтому, на наш взгляд, подстановочно-трансформационные упражнения имеют большую учебную ценность и должны найти широкое применение.

Переводные упражнения. Тенденция некоторых методических школ исключить или свести к минимуму переводные упражнения считаем не оправданной в той же мере, как и традиционная переоценка этого вида упражнений. Ценность переводных упражнений становится ясной, если учесть, что родной язык – это единственное надежное средство сообщить обучаемому понятие, сцепление понятий, мысль или набор мыслей, подлежащие выражению на изучаемом языке.

Другими возможными средствами обучения грамматике мы считаем ситуации (в простейшем случае – показ предмета или явления) или контекст (пояснение на изучаемом языке). Но оговоримся, что опыт работы показал, что ситуации не пригодны для самостоятельной работы, а контекст – сложная и недостаточно надежная работа.

Таким образом, устный перевод на изучаемый язык – это, по сути дела, единственный творческий вид тренировочной работы (притом поддающийся самокоррекции); остальные ее виды сводятся в основном либо к повторению, либо к видоизменению заданных для усвоения языковых явлений.

Устный перевод является мощным средством активизации готовых знаков разной сложности и знакообразовательных моделей. Устный перевод может быть, как обучающим, так и контрольным упражнением. В системе тренировочных упражнений перевод должен обычно следовать за отработкой языкового явления в упражнениях других типов.

Упражнения для аудирования. Эти упражнения состоят в прослушивании языкового материала на изучаемом языке с различной реакцией понимания. По содержанию и структуре эти тренировочные упражнения могут быть различными. Так, фонеморазличительные

упражнения могут включать прослушивание отдельных контрастируемых звуков и звукосочетаний. Другие упражнения состоят в прослушивании отдельных знаков разной сложности.

Упражнения в прослушивании отдельных знаков и групп знаков, построенных по одной модели, должны предварять активизацию знака или модели, как правило, предшествуя повторительным упражнениям. Этим реализуется общий принцип обучения устной речи – «от слушания – к говорению».

Условие к выполнению упражнения может стимулировать различную реакцию понимания или различения у обучаемого. Основные ее варианты таковы:

- а) Нулевая реакция (простое прослушивание). Этот вид работы (при правильном выборе материала, обеспечивающем почти полное понимание) безусловно полезен и им не следует пренебрегать;
- б) Запись прослушанного знака (при условии предварительного ознакомления с графической и звуковой формой знака);
- в) Транскрибирование прослушанных звуков, реже – знаков (вид работы, более подходящий для старших классов школы и для вуза);
- г) Устный или письменный перевод прослушанного знака на родной язык (при применении лингафонной лаборатории — выбор правильного варианта перевода);
- д) Ответ на вопрос по прослушанному знаку (на изучаемом языке);
- е) Сравнение прослушанного знака с его графической формой в ряду других форм;
- ж) Выполнение какого-либо иного звукового задания на изучаемом языке, которое не требовало бы использования новых языковых явлений и лишь обнаружило бы понимание прослушанного.

*III. Описание опытно-экспериментальной проверки эффективности применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении лексике*

*английского языка студентов 1 курса таджикской аудитории в целях  
развития их профессиональной компетентности*

Тщательный отбор лексического материала имеет важное значение для обучения английскому языку в языковых вузах, чего требует специфика аудитории и учебная программа.

Известно, что студент, который прошел курс обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе, должен уметь владеть наиболее употребительными учебными лексическими единицами, относящимися к разделу реального рецептивного словаря. Но если студенты приступают к изучению иностранного языка впервые в вузе, им трудно сразу же научиться использовать слова и в этом случае содержание текста часто передается в форме изложения на родном или английском языке.

При отборе лексики для таджикской аудитории мы старались учесть профессиональную направленность специальности студентов, связь лексики с грамматикой, структуру языка, лексическую и синтаксическую сочетаемость слов и их семантическую ценность как в родном, так и в английском языке.

В содержание обучения также были включены элементы важнейших социально-экономических, культурно-бытовых и природных особенностей страны изучаемого языка и нашей страны. Например, слова *cotton, cotton picking, qishloq* легче запомнить, так как понятия *хлопок, уборка хлопка, кишлак* часто встречаются как в письменной, так и в устной речи таджиков. Цели и задачи обучения определили необходимость овладения словарным запасом на уровне основного лексического минимума, куда должна входить общеупотребительная и специальная лексика, соответствующая (в данном случае) гуманитарному профилю.

Практика работы автора в национальных вузах республики показала, что студенты меньше заучивают лексический материал, а больше стремятся к углубленному пониманию сущности явлений. При отборе лексического минимума мы учитывали, что в этом возрасте у студентов познавательные

интересы преобладают над эмоциональными. Любой язык имеет свой устойчивый слой, корневые лексические единицы, которые при обучении могут стать основой для образования гнезд слов.

Кроме того, при определении критериев отбора лексического материала в нашей экспериментальной работе мы исходили из методического и лингвистического принципов. Для отбора лексического минимума рецептивного и репродуктивного овладения нами были установлены твердые принципы, которые впервые были разработаны Л.В.Щербой и в дальнейшем его учениками И.В.Рахмановым, В.Д.Аракиным, Г.М.Уайзер, С.К.Фоломкиной, В.С.Цетлин и др:

- 1) сочетаемость;
- 2) словообразовательная ценность;
- 3) стилистическая неограниченность;
- 4) семантическая ценность;
- 5) многозначность;
- 6) строевая способность;
- 7) частотность.

*Сочетаемость* помогла отобрать слова, вступающие во взаимоотношения с другими словами.

*Словообразовательная ценность* способствовала отбору таких слов, от корня которых можно образовать новые слова. Значение таких слов заключается в том, что они составляют базу для изучения словообразования.

*Стилистическая неограниченность* послужила для отбора тех слов, которые одинаково встречаются в письменной и устной речи, т.е. эти слова не имеют ограничений в употреблении и некоторые из них отражают особенности жизни и быта страны изучаемого языка.

При соблюдении принципа *семантической ценности* были отобраны слова, которые часто встречаются в общественно-политической, художественной и разговорной речи.



*Многозначность* обеспечила отбор слов, которые имеют различные значения.

*Строевая способность* – строевые слова (предлоги, союзы, артикли, вспомогательные глаголы и местоимения, наречия, глаголы) выполняют грамматическую функцию. Знание строевых элементов языка не только облегчило понимание текста и ускорило процесс чтения, но и дало возможность правильно и рационально использовать англо-таджикский словарь.

*Частотность* обеспечила отбор таких слов, которые часто встречаются в текстах.

Итак, при отборе лексического минимума английского языка для таджикской аудитории мы исходили из указанных общих принципов, но при возможности учитывали и своеобразие соотношений между лексикой таджикского и английского языков.

Соблюдение принципа тематического единообразия обеспечивалось фактором отбора лексики, многозначности и строевой способности – отбором слова на основе частотности, так как многозначные слова и слова, имеющие высокую строевую способность, чаще встречаются в текстах, а также отбором слов, входящих в учебную программу.

Однако при построении нашей работы мы не всегда исходили из того, что предлагает программа, а из фактических знаний студентов и условий учебного процесса (сетка часов, круг интересов обучаемых, возраст, языковая подготовленность студентов по родному языку и др.).

Таким образом, одним из важнейших условий обучения английской лексике в таджикской аудитории является рациональный отбор лексического материала с учетом конкретных условий. Лексический минимум должен охватывать наименьшее количество обязательных для усвоения английских слов. При отборе английского лексического материала для таджикской аудитории мы исходили из лингво-коммуникативных и учебно-педагогических основ, т.е. учитывали коммуникативную нагрузку слова,

частоту употребления, наличие возможности осуществления многообразных смысловых и синтагматических связей с другими словами, многозначность, тематичность. Мы считали, что при отборе лексического материала для таджикской аудитории необходимо учитывать своеобразное соотношение между лексикой таджикского и английского языков, различие семантических полей и валентности слов сопоставляемых языков. В словарь-минимум для обогащения лексики внесли определенное количество синонимов и антонимов.

Отбор лексического минимума начали со слов, которые должны иметь связь с учебной жизнью и бытом, а также с будущей специальностью студента.

Учитывая возрастные особенности студентов таджикской аудитории языковых вузов, в список лексического минимума мы включили, прежде всего, строевые слова и словосочетания, встречающиеся в научно-популярной и специальной литературе. Нами была учтена частотность употребления знаменательного слова в текстах учебника.

Безусловно, изучение лексики тесно связано с изучением грамматики, так как лексическая единица приобретает определенное значение именно благодаря грамматической форме, ведь "слово является системой форм и значений, фокусом взаимодействия грамматических значений» [35, с.15].

При изучении лексики необходимо было заострить внимание студентов на структуре слов, и отрадно, что они были использованы при создании некоторых специальных учебных пособий и учебников для национальной аудитории [7]; [8]; [30].

Проведенная нами работа показала, что в таджикской аудитории усвоения лексического минимума можно добиться путем рационального его распределения, строгого соблюдения коэффициента подачи и повторяемости как активных, так и пассивных слов.

1. На первом этапе – этапе презентации (ознакомления) формы и значения слов (presentation) мы знакомили студентов с формой и значением нового слова.

В научно-методической литературе отмечается два способа ознакомления студентов с новыми словами: а) беспереводной; б) с помощью перевода на родной язык.

К первому способу относятся:

- 1) понимание с помощью наглядности;
- 2) понимание по смыслу на основе контекста;
- 3) понимание с помощью комментирования;
- 4) понимание с помощью синонима или антонима слова.

Эти способы было важно использовать на начальном этапе обучения.

Значение слов, выражающих абстрактные категории обычно объяснялись с помощью перевода на родной язык. Например, *to like, to see, to look, to decide, to think, to watch, to agree, to discuss, to invite* и др.

Посредством наглядности обучение лексическим словам начиналось с их правильного произношения. Например, преподаватель показывает картинку, на которой изображена *больница* и говорит: *This is a hospital. Doctors work in the hospital. My friend Jamshed is ill. He is in the hospital.* Произношение слова тренируется с учетом его ударения.

2. На втором этапе формирования лексических навыков – этапе тренировки (practice) использовались языковые, а затем и коммуникативные упражнения. Выполнение языковых упражнений было очень важным при обучении лексике. В качестве примера приведем серию упражнений, которые были направлены на изучение слова «holiday».

*Имитационные упражнения.*

Преподаватель обращается к аудитории:

Я вам скажу о моём любимом празднике и если кто-то думает так же, выразите своё согласие.

Преподаватель: I like Women's Day holiday.

Студент: I like this holiday too.

*Подстановочные упражнения.*

Преподаватель: Назовите свой любимый праздник.

Студент 1: I like New Year holiday.

Студент 2: I like Independence Day holiday.

Студент 3: I like Navruz holiday.

Студент 4: I like Ramadan holiday и др.

*Трансформационные упражнения.*

Преподаватель: Послушайте моё высказывание, подтвердите или опровергните правильность моего мнения.

*Смешанные упражнения.*

Назовите какой-либо праздник и расскажите, как вы его отмечаете.

*Коммуникативные (речевые) упражнения.*

Преподаватель: Ответьте на следующие вопросы:

Do we celebrate Independence Day in October every year?

Do you like to celebrate the New Year holiday at home or in a restaurant?

What do we celebrate on the 27<sup>th</sup> of June?

Do people work or rest on Victory day holiday? (и другие).

3. На третьем этапе – этапе использования слов в речи (product) эти слова изучались только лишь с помощью коммуникативных упражнений по тематической наглядности и жизненным ситуациям. Например:

Jamshed, tell us, please, how did you celebrate "Navruz" this year?

Parviz, what's your favourite holiday?

Aziz, what do people do on the 9<sup>th</sup> of May every year?

Malika, how do you celebrate the Ramadan holiday?

В процессе работы мы наблюдали, что наряду с формированием и развитием лексических навыков, одновременно вырабатываются навыки аудирования, говорения и чтения. С этой целью на основе прочитанного и прослушанного текста были использованы следующие виды упражнений.

1) Найдите из текста слова по теме «The weather» (Погода);

2) Определите принадлежность слов по следующим признакам:

либос (одежда) мева (фрукты) сабзавот (овощи) ранг (цвет)

clothes                      fruit                      vegetables                      colour

3) Найдите ответы к следующим вопросам (Matching).

1. Where do you usually spend your summer holiday? a) By bus.

2. What do you like to do in your free time?                      b) Computer games.

3. Do you go to school by bus or by car?                      c) Classic music.

4. What kind of music do you enjoy listening?                      d) At the sea shore.

5. What's your hobby?                      e) I like to play tennis.

4) Из состава следующих слов выявите их корень и суффикс; переведите слова: coldness, sunny, boyhood, writer, reader, unhappy, friendship.

Для обогащения словарного запаса студентов кроме выполнения упражнений также были использованы дидактические игры в зависимости от возраста и интересов студентов.

На наших занятиях, направленных на изучение лексического материала на основе сравнительно-сопоставительного метода, мы называли по-таджикски слово (т.е. на родном языке), и студенты переводили его на английский (изучаемый) язык. Затем студенты переводили предложения на таджикский язык. В результате складывался набор предложений с данным словом, который путем расширения, распространения предложения дает хорошую «автоматическую» зарядку обучаемому. Употребляя одну и ту же конструкцию предложения путем большого количества повторений этих предложений, студенты запоминали эту конструкцию и уже бегло строили предложения по данному образцу. Например, слова — study — (хондан, тахсил гирифташ; кӯдакон) «учиться» и «дети»: Предложения на английском языке:

1. Дети учатся.

2. Дети учатся хорошо.

3. Дети учатся очень хорошо.

4. Дети учатся очень хорошо и прилежно.
5. Дети учатся очень хорошо и очень прилежно.
6. Все дети учатся очень хорошо и очень прилежно и т. д.

Данные слова многократно повторялись и благодаря постепенному нарастанию частей предложения часто затруднения с их построением снимались. Одновременно с этим обеспечивалось не только повторение новой лексики и старых слов, развивались автоматизм и навык речи, но и формировался нормальный темп речи. Здесь все внимание студентов сосредоточивалось не на вопросах построения предложения, а на лексике.

Приведем другой пример: К доске вызывался студент, и ему предлагалось перевести незнакомый текст, составленный преподавателем на знакомой лексике. Студент читал текст про себя, а переводил вслух. Причем вся группа привлекалась к обратному переводу предложений на английский язык. Используя метод обратного перевода, преподаватель добивался от студентов осмысленного употребления лексики в связном контексте. Здесь также на первый план выдвигалось смысловое значение слова, а не сопутствующее ему грамматическое значение.

Работа над новым словом завершилась переводом ряда предложений с таджикского языка на английский. Преподаватель сразу же включал новое слово в речевой поток, тем самым достигалось быстрое усвоение слова, и оно сразу же входило в словарный фонд самого студента.

### **2.3. Анализ результатов экспериментальной проверки эффективности применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении специальным дисциплинам студентов 1-курса**

Перед проведением эксперимента нами проверялся реальный уровень сформированности овладения навыками диалогической и монологической речи студентами экспериментальной и контрольной групп. При проведении контроля учитывались такие показатели, как беглость речи; владение активным словарем; верное применение лингвистических явлений в речи;

правильное и четкое произношение; умение строить логически связанное высказывание; взаимодействие с собеседником и т.д.

Результаты проверок овладения навыками диалогической, а также монологической речи отдельно по опытным и контрольным группам на **предэкспериментальном этапе** исследования выглядят следующим образом:

Таблица №10

Результаты предэкспериментальной проверки по опытным группам

Группы	К-во студ.	Кол-во ожидаемых фраз	Фактическое количество высказанных фраз и предложений	Характер фраз и предложений	
				Правильные	Неправильные
101 (1-подгруппа)	20	20x20=400	304	187-61,5%	117-38,5%
101 (2-подгруппа)	20	20x20=400	299	176-58,8	123-41,2%
102 (1-подгруппа)	20	20x20=400	308	189-61,4%	119-38,6%
102 (2-подгруппа)	15	15x20=300	234	132-56,4%	102-43,6%
ВСЕГО	75	75x20=1500	1145	684-59,7%	461-40,3%

Таблица №11

Результаты предэкспериментальной проверки по контрольным группам

Группы	Кол-во студ.	Кол-во ожидаемых фраз	Фактическое количество высказанных фраз и предложений	Характер фраз и предложений	
				Правильные	Неправильные
103 (1-подгруппа)	20	20x20=400	301	207- 68,8%	94-31,2%
103 (2-подгруппа)	20	20x20=400	298	162-54,4%	136-45,6%

104 (1-подгруппа)	20	20x20=400	291	179-61,5%	112-38,5%
104 (2-подгруппа)	15	15x20=300	213	128-60%	85-40%
ВСЕГО	75	75x20=1500	1103	676-61,3%	427-38,7%

Общие результаты, полученные по опытным и контрольным группам представлены в следующей сводной таблице.

Таблица №12

Сводные данные по опытным и контрольным группам на  
предэкспериментальном этапе исследования

Группы	Количество студентов	Количество ожидаемых фраз	Фактическое количество высказанных фраз и предложений	Правильные ответы	Неправильные ответы
Опытные группы	75	75x20=1500	1145	684-59,7%	461-40,3%
Контрольные группы	75	75x20=1500	1103	676-61,3%	427-38,7%

Как видно из таблицы, уровень сформированности иноязычной речи студентов обеих групп до эксперимента был почти одинаковым.

Результаты проверок отдельно по опытным и контрольным группам *после проведения эксперимента* приводятся ниже.

***Практическая фонетика:***

Таблица №13

Результаты проверок по опытным группам

Группы	К-во	Количество возможных правильных ответов	Характер ответов	
			Правильные	Неправильные



	студентов		ответы	ответы
101 (1-подгруппа)	20	20x11=220	151-68,6%	69-31,3%
101 (2-подгруппа)	20	20x11=220	150-68,1%	70-38,3%
102 (1-подгруппа)	20	20x11=220	152-69%	68-31%
102 (2-подгруппа)	15	15x11=165	117-70,9%	48-29%
ВСЕГО	75	75x11=825	570-69%	255-30,9%

Таблица №14

#### Результаты проверок по контрольным группам

Группы	К-во студентов	Количество возможных правильных ответов	Характер ответов	
			Правильные ответы	Неправильные ответы
103 (1-подгруппа)	20	20x11=220	32-14,5%	188-85,5%
103 (2-подгруппа)	20	20x11=220	41-18,6%	179-81,3
104 (1-подгруппа)	20	20x11=220	43-19,5%	177-80,4%
104 (2-подгруппа)	15	15x11=165	37-22,4%	128-77,5%
ВСЕГО	75	75x11=825	153-18,6%	672-81,4%

Результаты, полученные по опытным и контрольным группам и приведенные в следующей сводной таблице показывают, что в контрольных группах общее количество неправильных ответов (ошибок) больше, чем в опытных группах (соответственно: 672 к 255). Это свидетельствует о том, что тренировочные упражнения, предусматривавшие слуховую и артикуляционную дифференцировку звуков английского и таджикского

языков, улучшили степень восприятия и воспроизведения звуков у студентов экспериментальной группы, развили их слуховые и двигательные ощущения.

Таблица №15

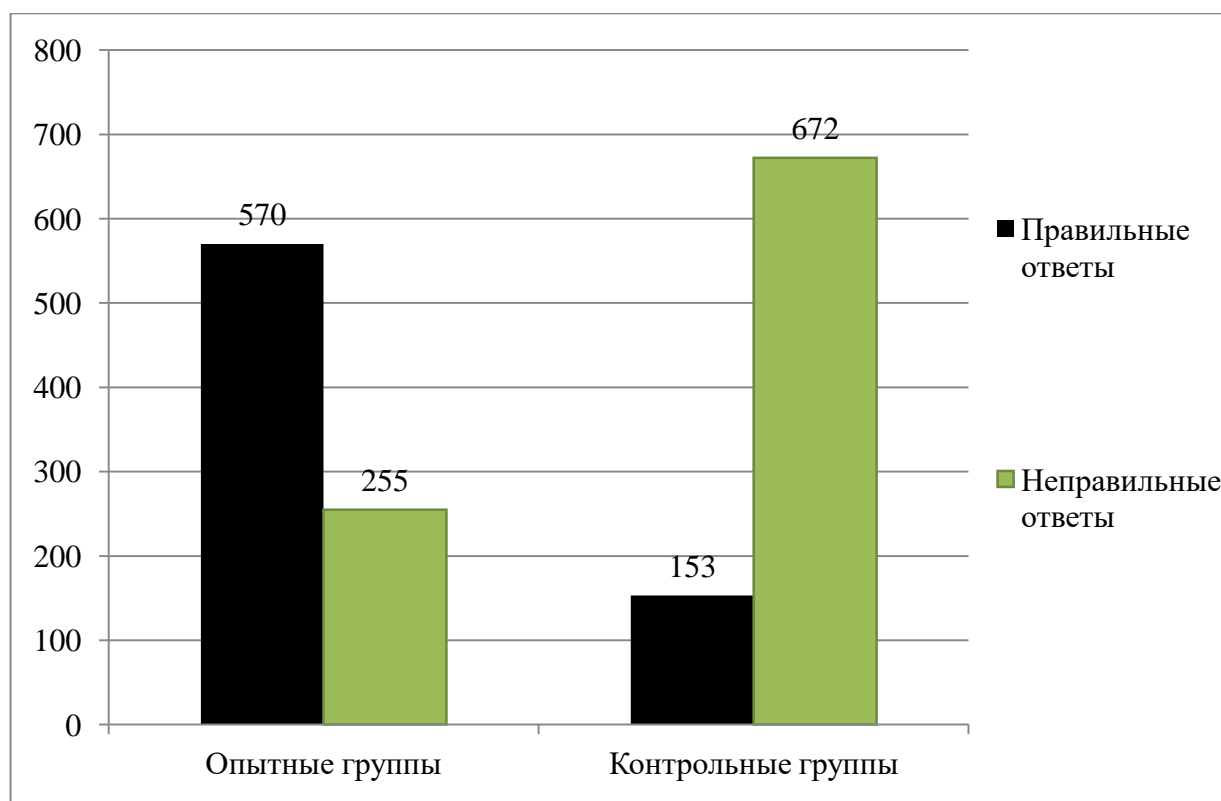
Сводные данные по опытным и контрольным группам

Группы	Количество студентов	Количество возможных правильных ответов	Правильные ответы	Неправильные ответы
Опытные группы	75	75x11=825	570=69%	255=30,9%
Контрольные группы	75	75x11=825	153=18,6%	672=81,4%

Соотношение в процентном отношении правильных и неправильных ответов студентов опытных и контрольных групп наглядно представлено в следующей диаграмме:

Диаграмма №1

Соотношение правильных и неправильных ответов студентов опытных и контрольных групп



Анализ результатов по характеру и количеству произносительных ошибок в опытных и контрольных группах представлен схематически в виде диаграммы распределения ошибок в произнесении студентами гласных и согласных звуков.

Диаграмма №2

Распределение ошибок в воспроизведении согласных звуков студентов опытных групп

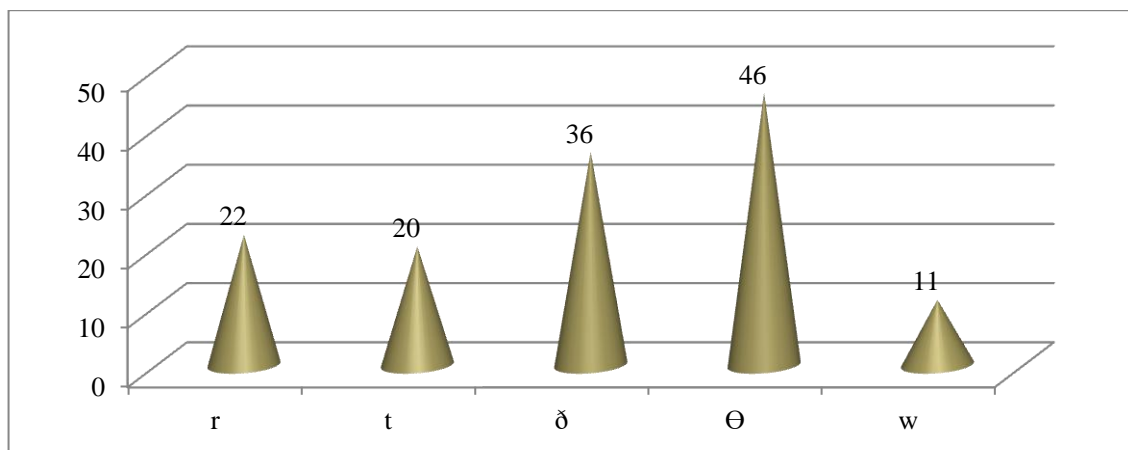


Диаграмма №3

Распределение ошибок в воспроизведении гласных звуков студентов опытных групп

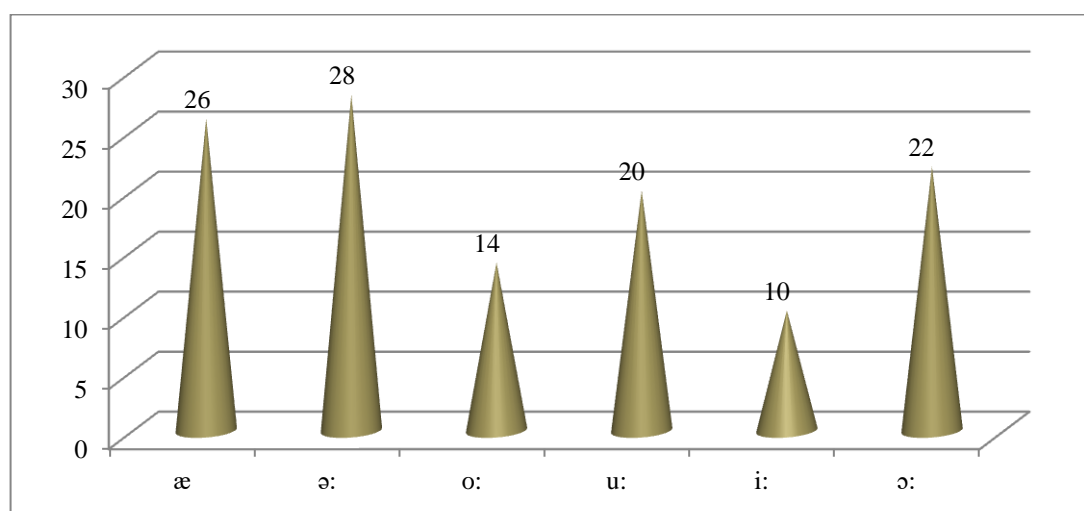


Диаграмма №4

Распределение ошибок в воспроизведении согласных звуков студентов контрольных групп

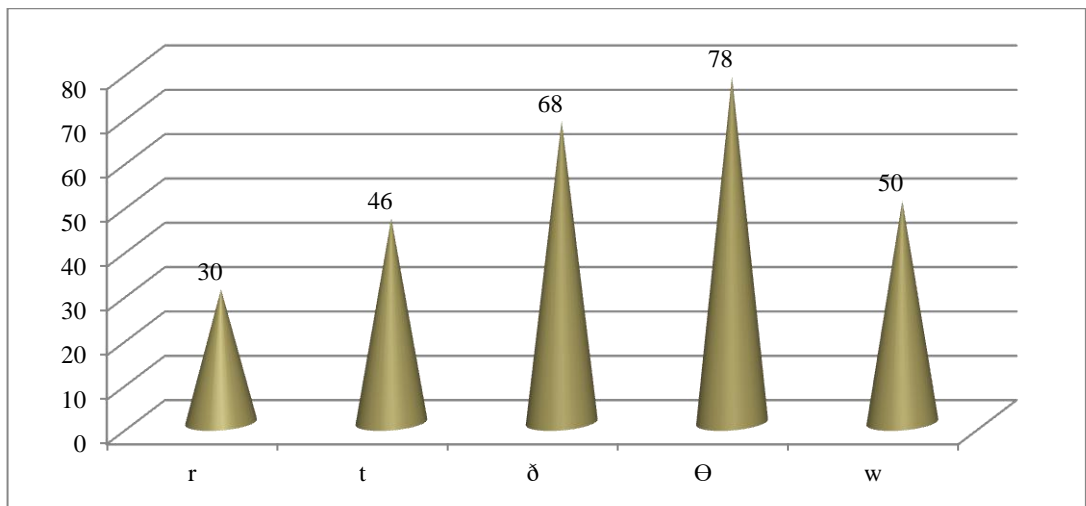
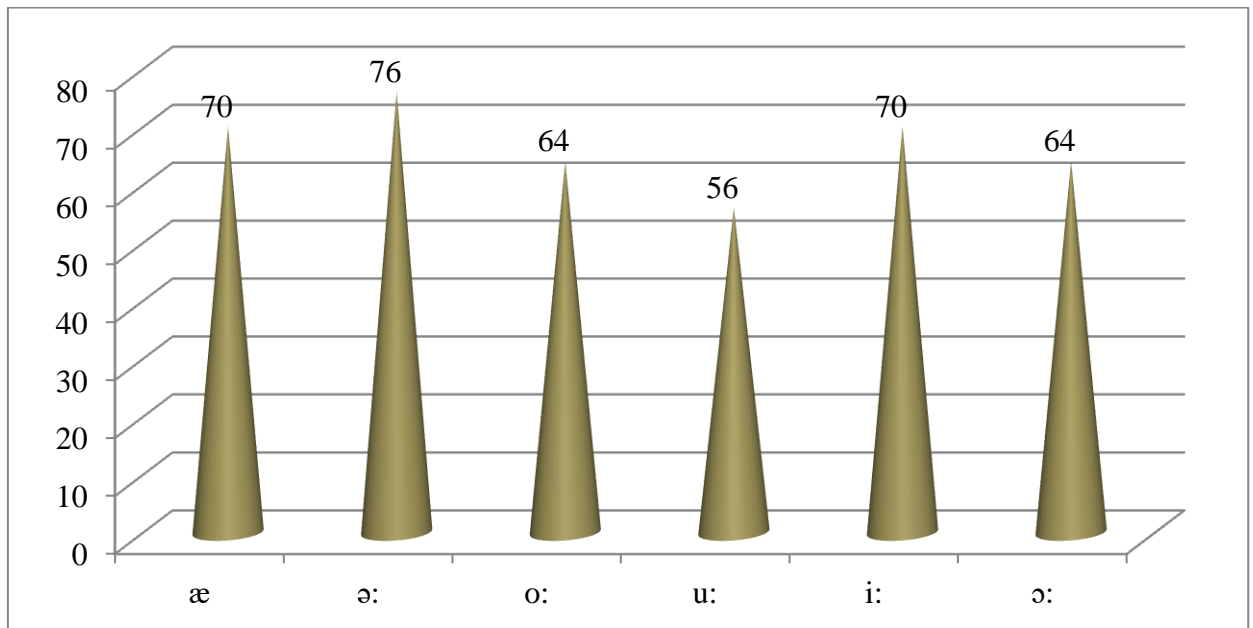


Диаграмма №5

Распределение ошибок в воспроизведении гласных звуков студентов контрольных групп



Как видно из следующих двух диаграмм, в контрольных группах допущено значительное количество ошибок, по сравнению с опытными группами.

Диаграмма №6

Соотношение ошибок в воспроизведении согласных звуков студентов опытных и контрольных групп

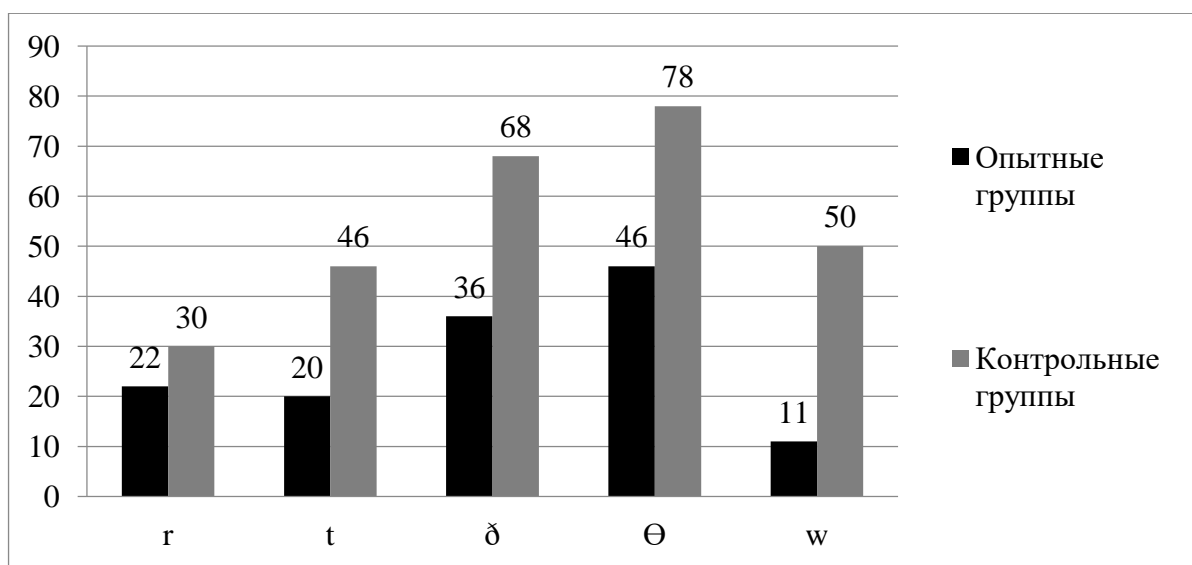
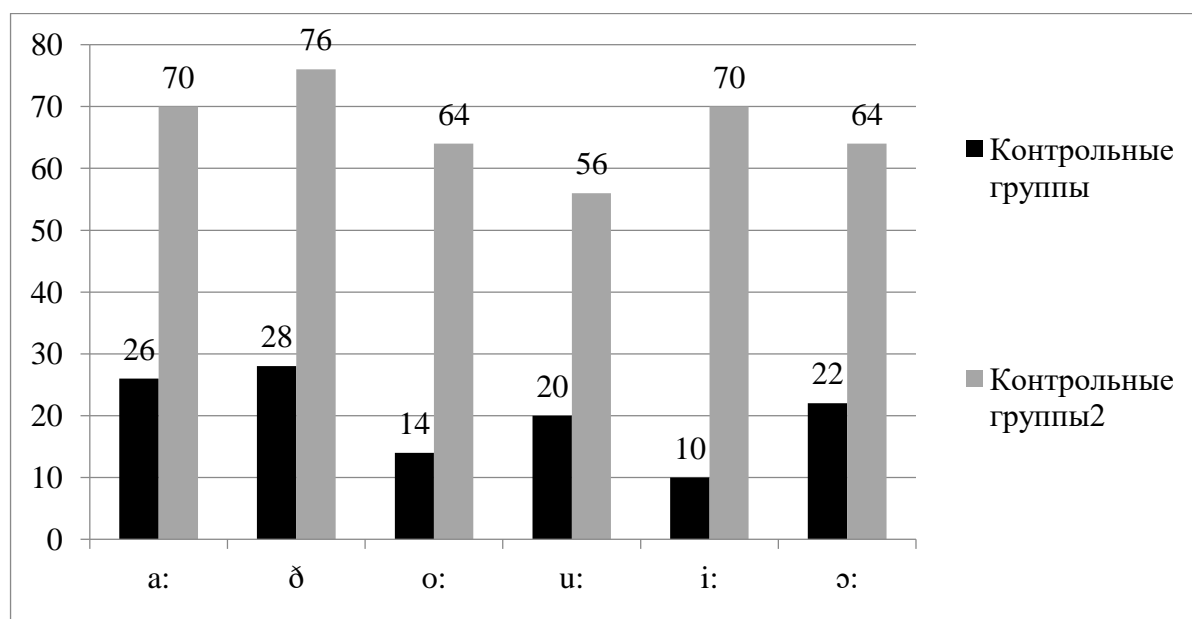


Диаграмма №7

Соотношение ошибок в воспроизведении гласных звуков студентов опытных и контрольных групп



***Практическая грамматика:***

Результаты постэкспериментальных проверок овладения грамматическими явлениями отдельно по опытным и контрольным группам приводятся в следующих таблицах.

Таблица №16

Результаты проверок по опытным группам по практической грамматике

Группы	К-во студентов	Количество возможных правильных ответов	Характер ответов	
			Правильные ответы	Неправильные ответы
101 (1-подгруппа)	20	20x14=280	159-57%	121-43%
101 (2-подгруппа)	20	20x14=280	147-52,5%	133-47,5%
102 (1-подгруппа)	20	20x14=280	155-55,3%	125-44,7%
102 (2-подгруппа)	15	15x14=210	123-58,5%	87-41,5%
ВСЕГО	75	75x14=1050	584-55,6%	466-44,4%

Таблица №17

#### Результаты проверок по контрольным группам по практической грамматике

Группы	Кол-во студентов	Количество возможных правильных ответов	Характер ответов	
			Правильные ответы	Неправильные ответы
103 (1-подгруппа)	20	20x14=280	87-31%	193-69%
103 (2-подгруппа)	20	20x14=280	71-25,3%	209-74,7%
104 (1-подгруппа)	20	20x14=280	83-29,6%	197-70,4%
104 (2-подгруппа)	15	15x14=210	77-36,6%	133-63,4%
ВСЕГО	75	75x14=1050	318-30,3%	732-69,7%

Результаты, полученные по опытным и контрольным группам, представленные в следующей сводной таблице показывают, что в контрольных группах общее количество неправильных ответов (ошибок) больше, чем в опытных группах (соответственно: 732 к 466).

Это свидетельствует о том, что введенные в процесс обучения грамматике упражнения, предусматривавшие учет родного языка обучаемых в экспериментальной группе, немного улучшили степень овладения грамматическими навыками в письменной, а также устной экспрессивной речи. Здесь нужно отметить, что, несмотря на то, что количество ошибок в контрольных группах больше, результат овладения грамматикой английского языка студентами опытной группы также желает лучшего (584 правильных ответов из 1050 возможных). Эти результаты мы считаем приемлемыми, так как грамматическая сторона языка всегда создает наибольшие трудности для обучаемых.

Таблица №18

Сводные данные по практической грамматике в опытных и контрольных группах

Группы	Количество студентов	Количество возможных правильных ответов	Правильные ответы	Неправильные ответы
Опытные группы	75	75x14=1050	584-55,6%	466-44,4%
Контрольные группы	75	75x14=1050	318=30,3%	732=69,7%

Соотношение в процентном отношении правильных и неправильных ответов студентов опытных и контрольных групп по практической грамматике наглядно представлено в следующей диаграмме:

Диаграмма №8

Соотношение правильных и неправильных ответов студентов (в %) опытных групп

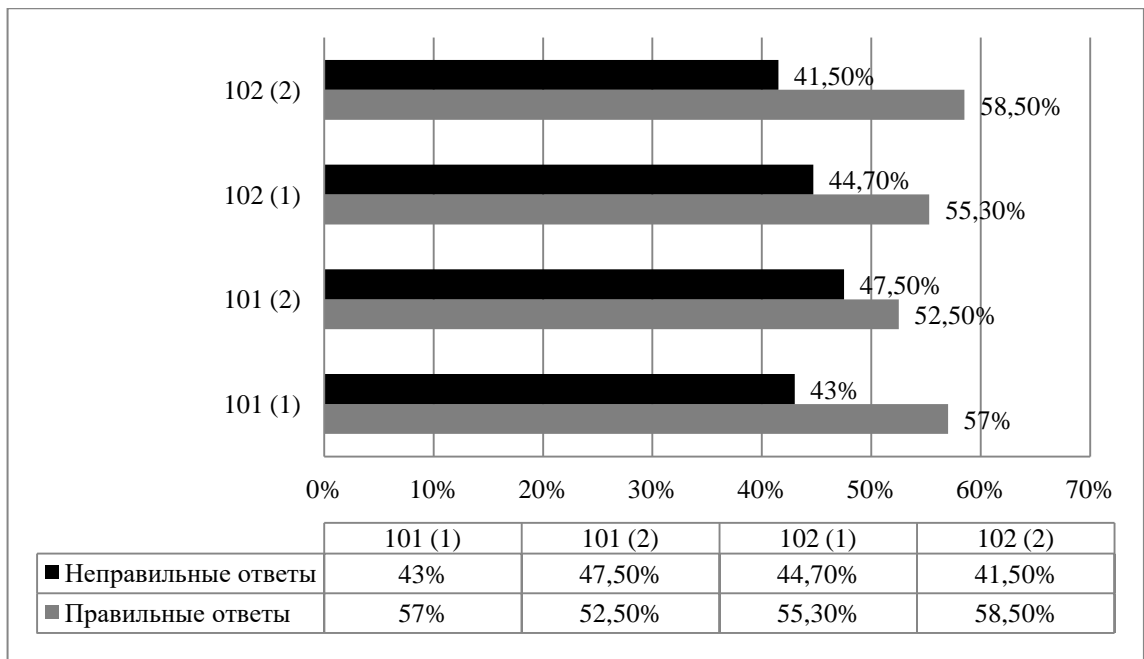
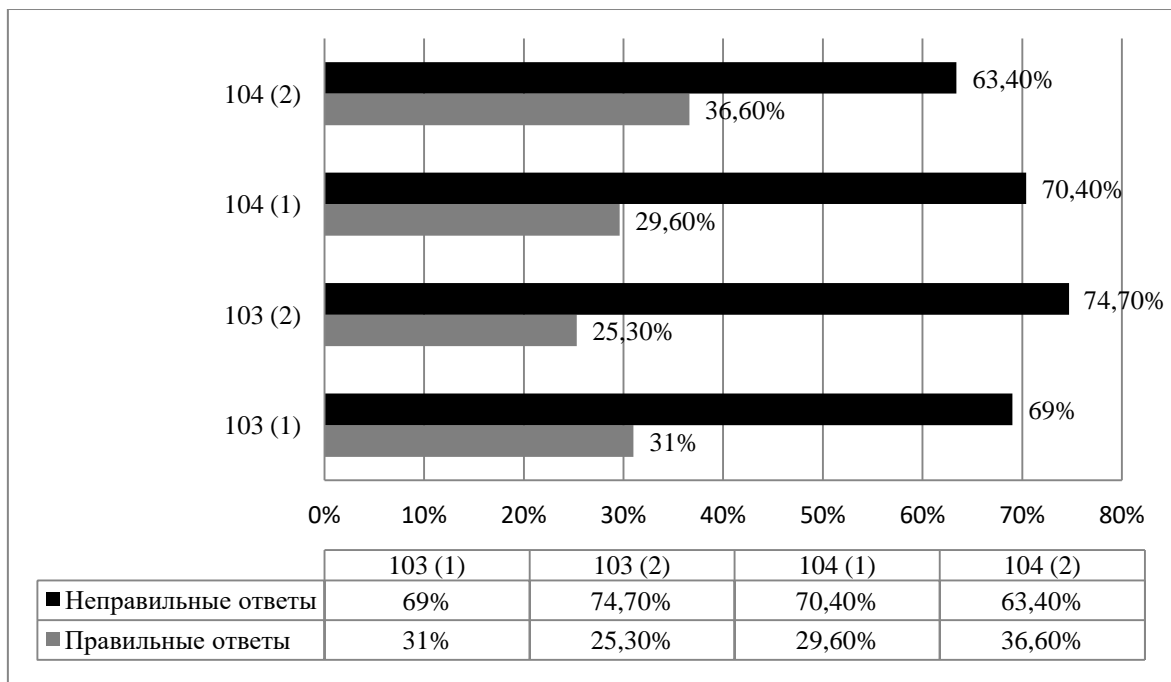


Диаграмма №9

Соотношение правильных и неправильных ответов студентов (в %) контрольных групп



Анализ результатов по характеру и количеству грамматических ошибок в опытных и контрольных группах представлен схематически в виде диаграммы распределения ошибок в использовании грамматических явлений в устной экспрессивной речи.



Диаграмма №10

Распределение ошибок в использовании грамматических явлений в устной экспрессивной речи студентов опытных групп (в%)

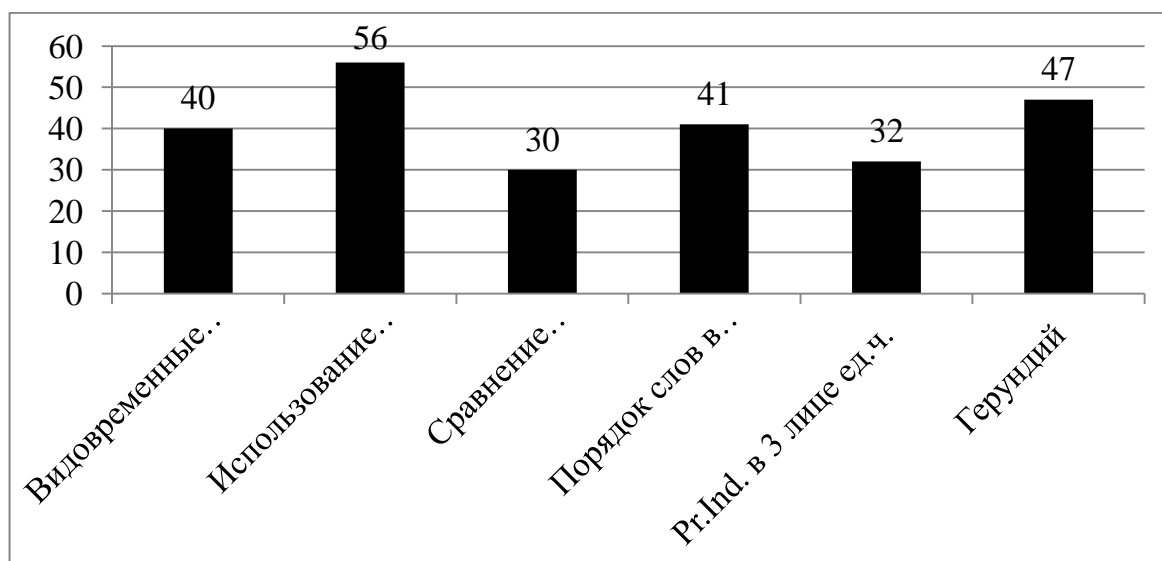


Диаграмма №11

Распределение ошибок в использовании грамматических явлений в устной экспрессивной речи студентов контрольных групп (в %)

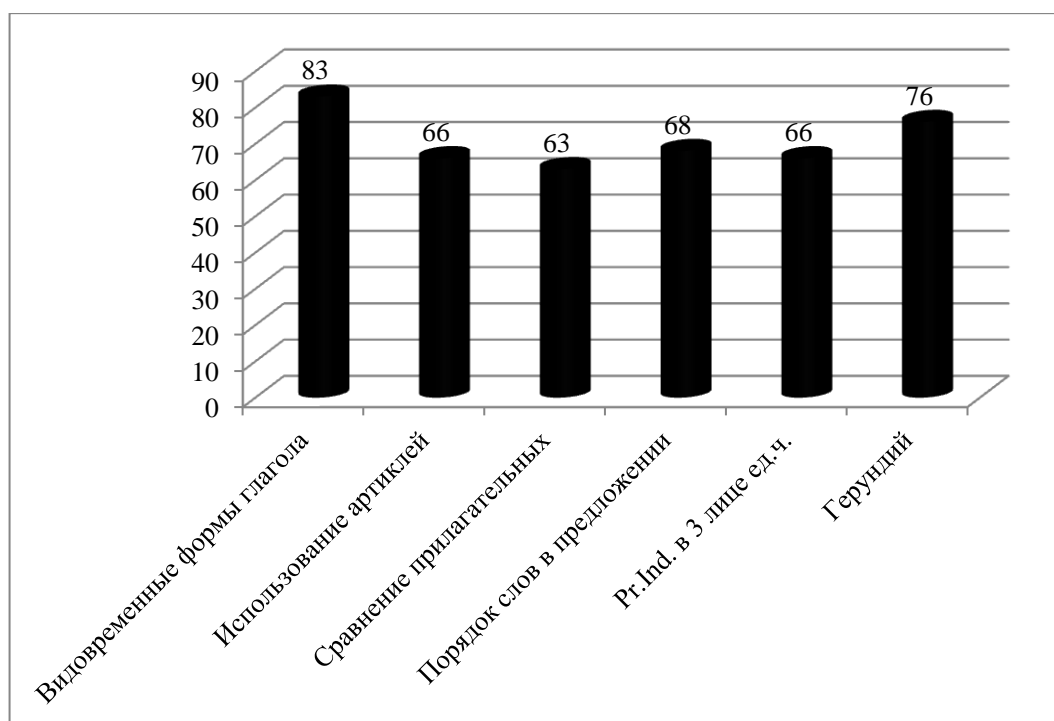


Диаграмма №12

Распределение ошибок в использовании грамматических явлений в письменной речи (эссе) студентов опытных групп (в %)

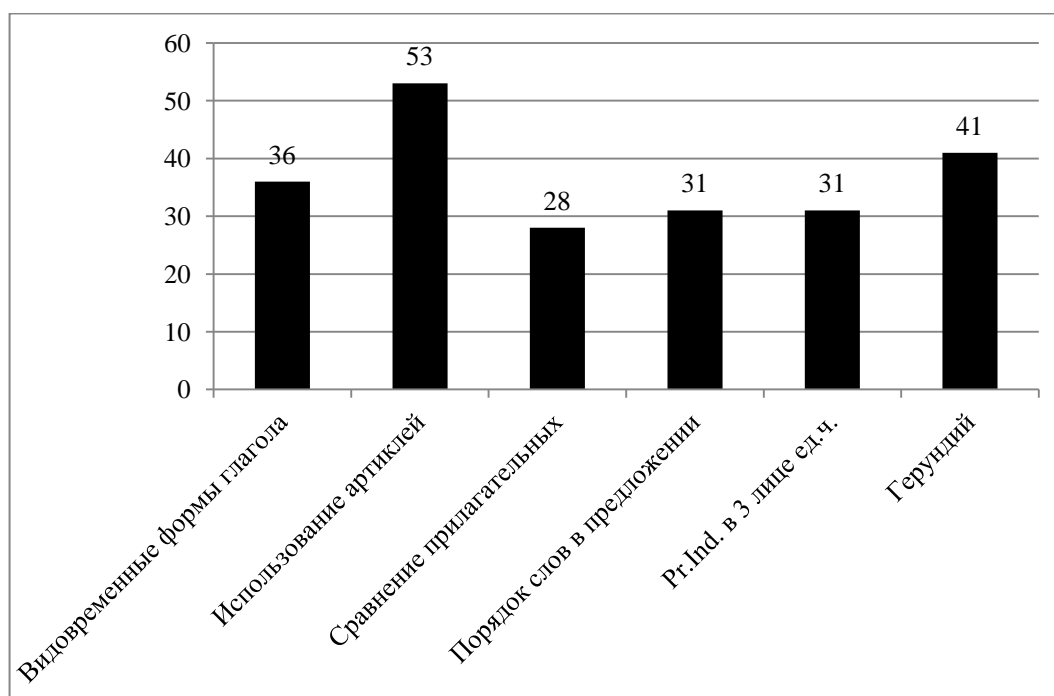
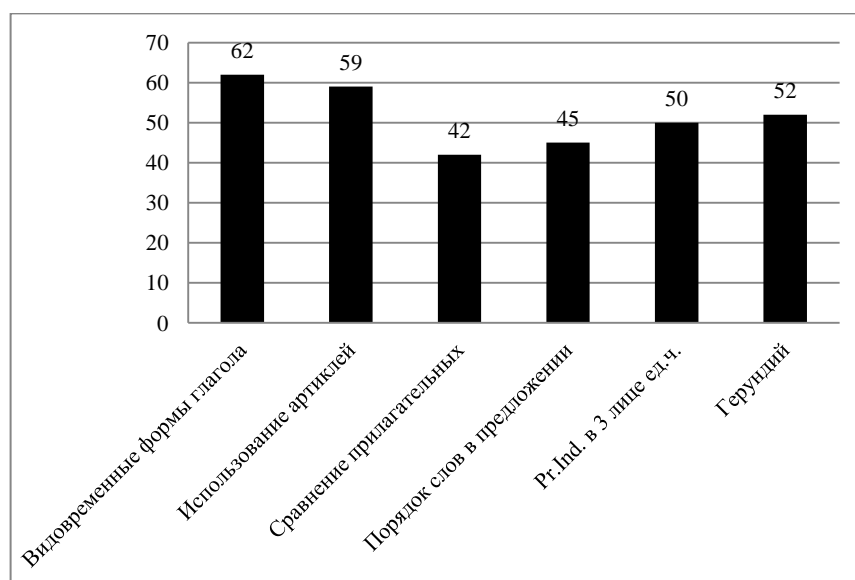


Диаграмма №13

Распределение ошибок в использовании грамматических явлений в письменной речи (эссе) студентов контрольных групп



Как видно из следующих двух диаграмм, в контрольных группах допущено значительное количество грамматических ошибок, по сравнению с опытными группами.

Диаграмма №14

Соотношение ошибок в использовании грамматических явлений в устной экспрессивной речи студентов опытных и контрольных групп

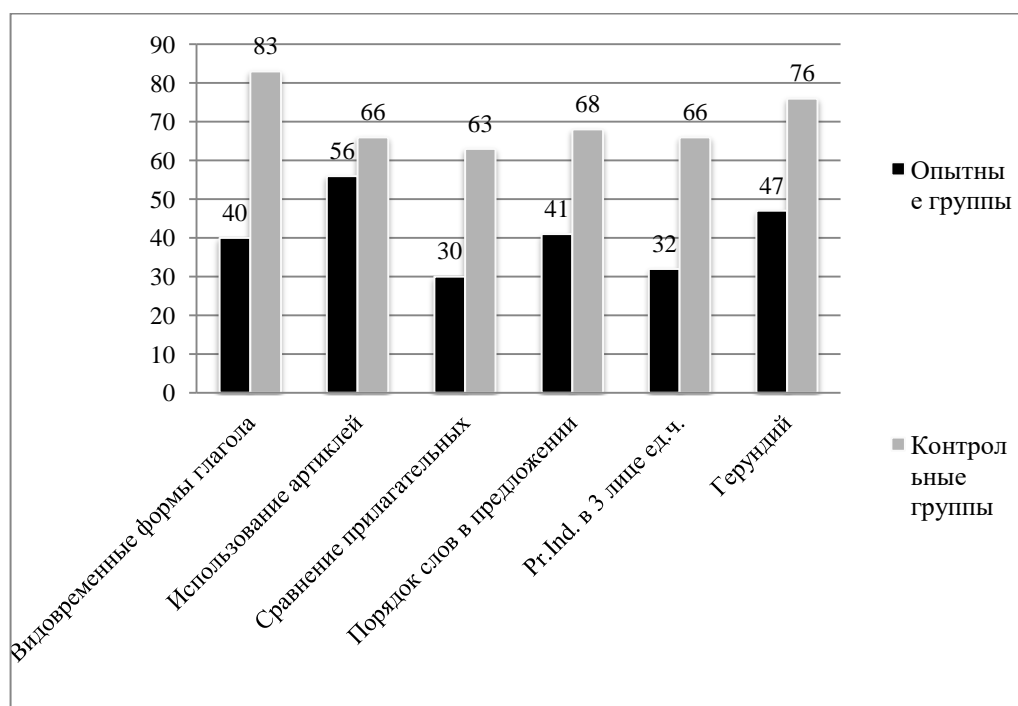
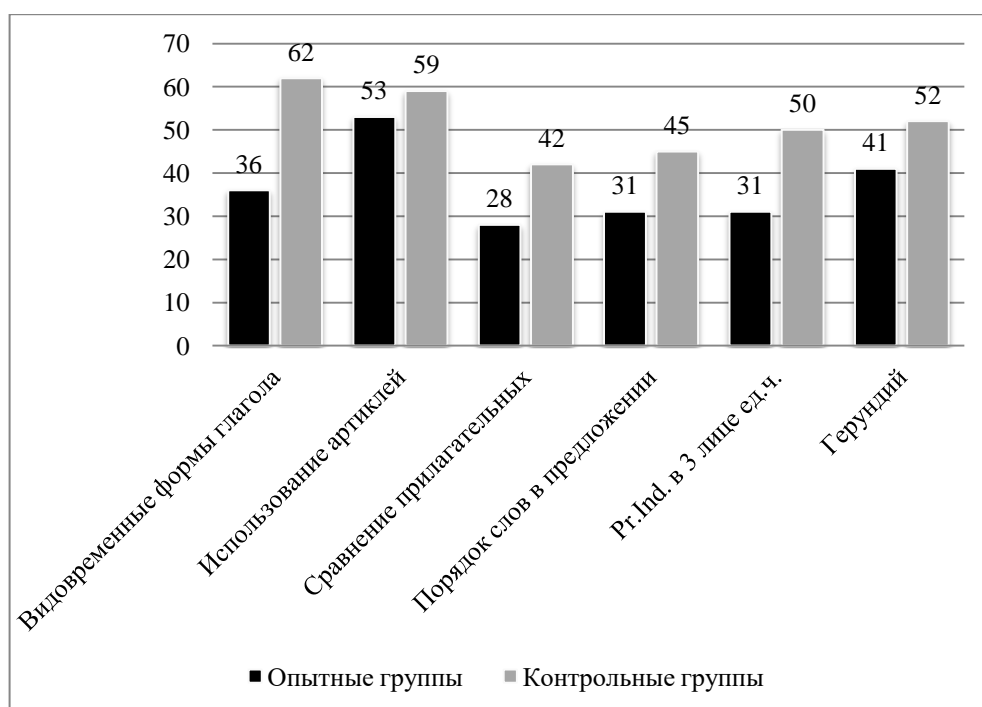
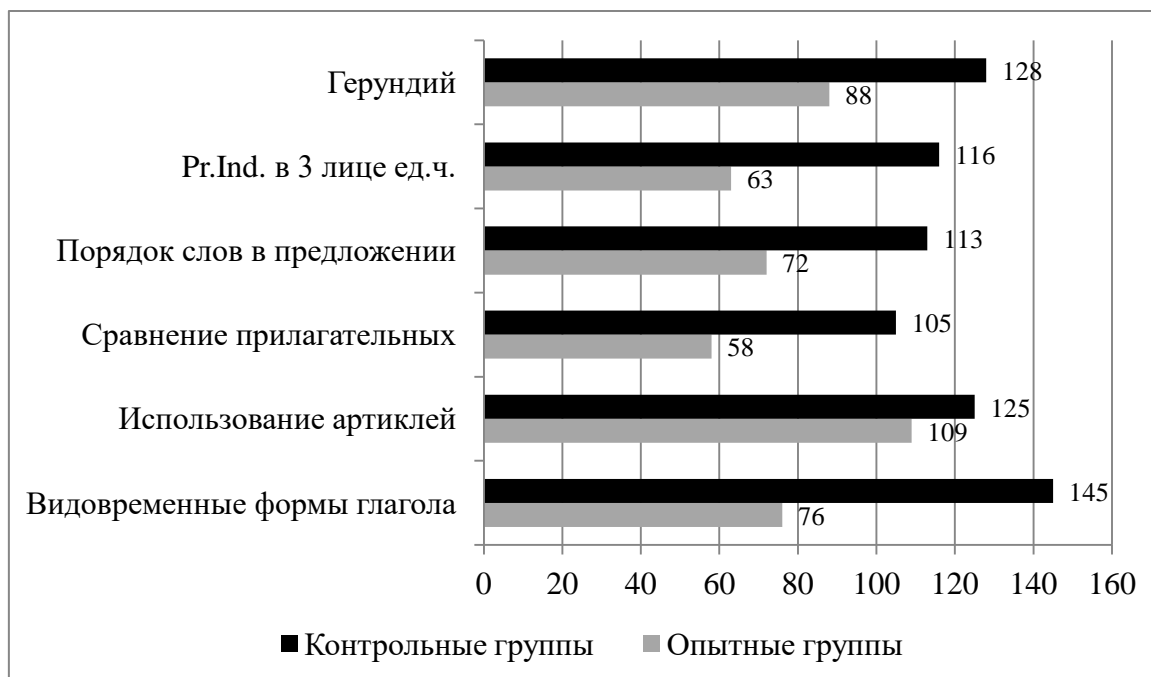


Диаграмма №15

Соотношение ошибок в использовании грамматических явлений в письменной речи (эссе) студентов опытных и контрольных групп



Соотношение ошибок (в%) в использовании грамматических явлений в устной и письменной речи (эссе) студентов опытных и контрольных групп



***Практический курс английского языка:***

Итоговая постэкспериментальная проверка уровня сформированности овладения навыками диалогической речи проводилась в форме диалога двух испытуемых. Навыки же монологической речи проверялись по ответам студента по заданной преподавателем ситуации (Imagine..., Pretend... и т.п.). При проведении контроля устно-речевых умений студентов мы обращали внимание на следующие критерии: диапазон (активный словарь), точность и правильность использования языковых явлений; беглость речи (темп, пауза, интонация), связность речи (умение построить логически связанное высказывание); взаимодействие с партнером/экзаменатором (умение управлять ходом разговора).

Результаты проверок овладения навыками диалогической, а также монологической речи отдельно по опытным и контрольным группам после проведения эксперимента приводятся в двух следующих таблицах.

Таблица №19

## Результаты постэкспериментальной проверки по опытным группам

Группы	К-во студентов	Кол-во ожидаемых фраз	Фактическое количество высказанных фраз и предложений	Характер фраз и предложений	
				Правильные	Неправильные
101 (1-подгруппа)	20	20x20=400	398	272-68,4%	126-31,6%
101 (2-подгруппа)	20	20x20=400	373	239-64%	134-36%
102 (1-подгруппа)	20	20x20=400	390	271-69,4%	119-30,6%
102 (2-подгруппа)	15	15x20=300	267	198-74,1%	69-25,9%
ВСЕГО	75	75x20=1500	1428	980-68,6%	448-31,4%

Нужно отметить, что большинство студентов опытных групп в своих диалогах и ситуациях были близки к ожидаемому количеству фраз и предложений.

Таблица №20

## Результаты постэкспериментальной проверки по контрольным группам

Группы	Кол-во студ.	Кол-во ожидаемых фраз	Фактическое количество высказанных фраз и предложений	Характер фраз и предложений	
				Правильные	Неправильные
103 (1-подгруппа)	20	20x20=400	302	107-35,4%	195-64,6%
103 (2-подгруппа)	20	20x20=400	301	92-30,6%	209-69,4%
104 (1-подгруппа)	20	20x20=400	312	115-36,8%	197-63,2%

104 (2-подгруппа)	15	15x20=300	221	88-39,8%	133-60,2%
ВСЕГО	75	75x20=1500	1136	402-35,3%	734-64,7%

Результаты, полученные по опытным и контрольным группам, представленные в следующей сводной таблице показывают, что в контрольных группах общее количество неправильных ошибок больше, чем в опытных группах (соответственно: 734 к 448).

Таблица №21

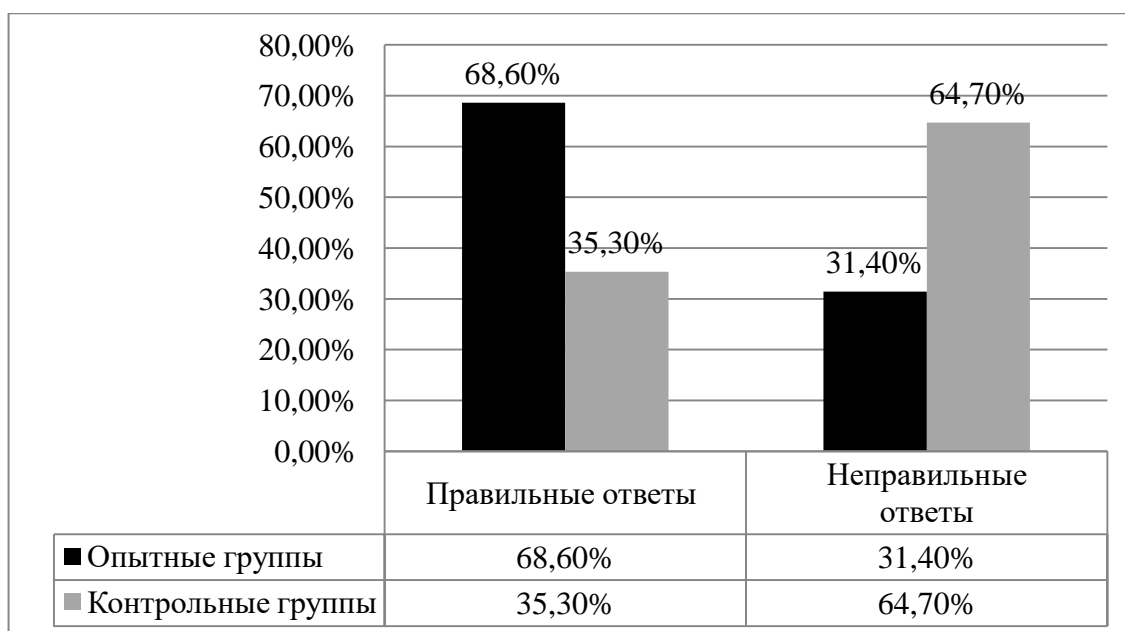
Сводные данные по опытным и контрольным группам на  
постэкспериментальном этапе исследования

Группы	Количество студентов	Количество ожидаемых фраз	Фактическое количество высказанных фраз и предложений	Правильные ответы	Неправильные ответы
Опытные группы	75	75x20=1500	1428	980-68,6%	448-31,4%
Контрольные группы	75	75x20=1500	1136	402-35,3%	734-64,7%

Соотношение в процентном отношении ошибок в речи студентов опытных и контрольных групп по практическому курсу английского языка наглядно представлено в следующей диаграмме:

Диаграмма №17

Соотношение правильных и неправильных ответов студентов (в %) опытных и контрольных групп



Анализ результатов по характеру и количеству фонетических, лексических, грамматических ошибок в опытных и контрольных группах схематически представлен в виде диаграммы распределения ошибок в использовании языковых явлений в диалогической речи.

Диаграмма №18

Распределение ошибок в использовании языковых явлений в диалогической речи студентов опытных групп

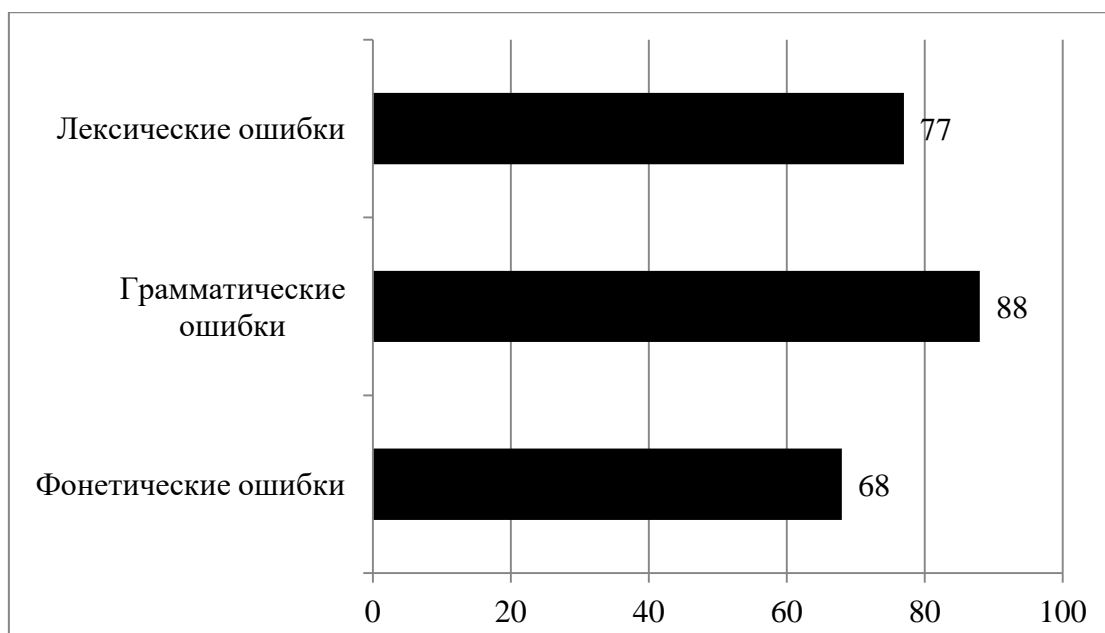


Диаграмма №19

Распределение ошибок в использовании языковых явлений в  
монологической речи (ситуации) студентов опытных групп

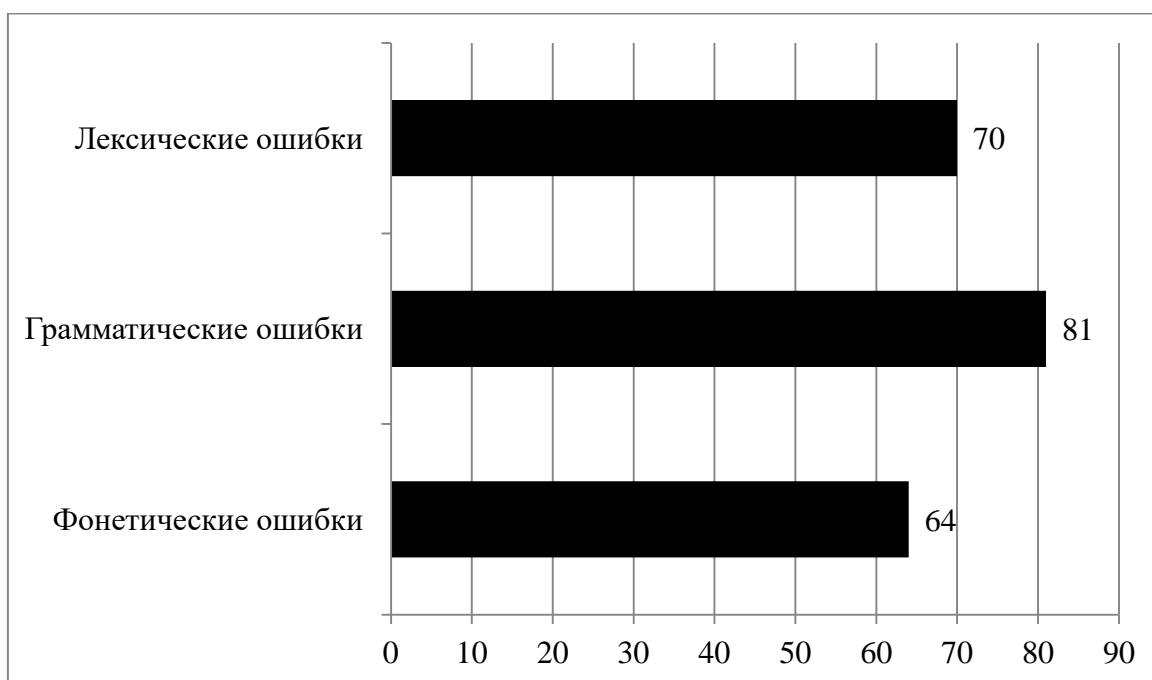


Диаграмма №20

Распределение ошибок в использовании языковых явлений в устной  
диалогической речи студентов контрольных групп

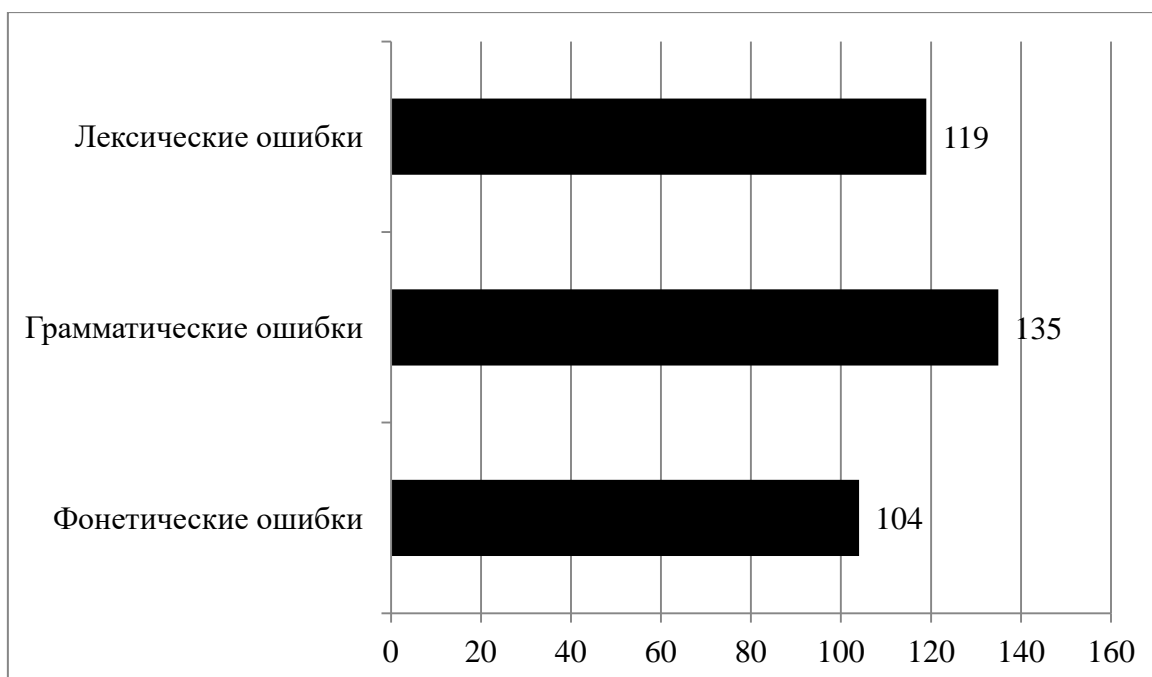
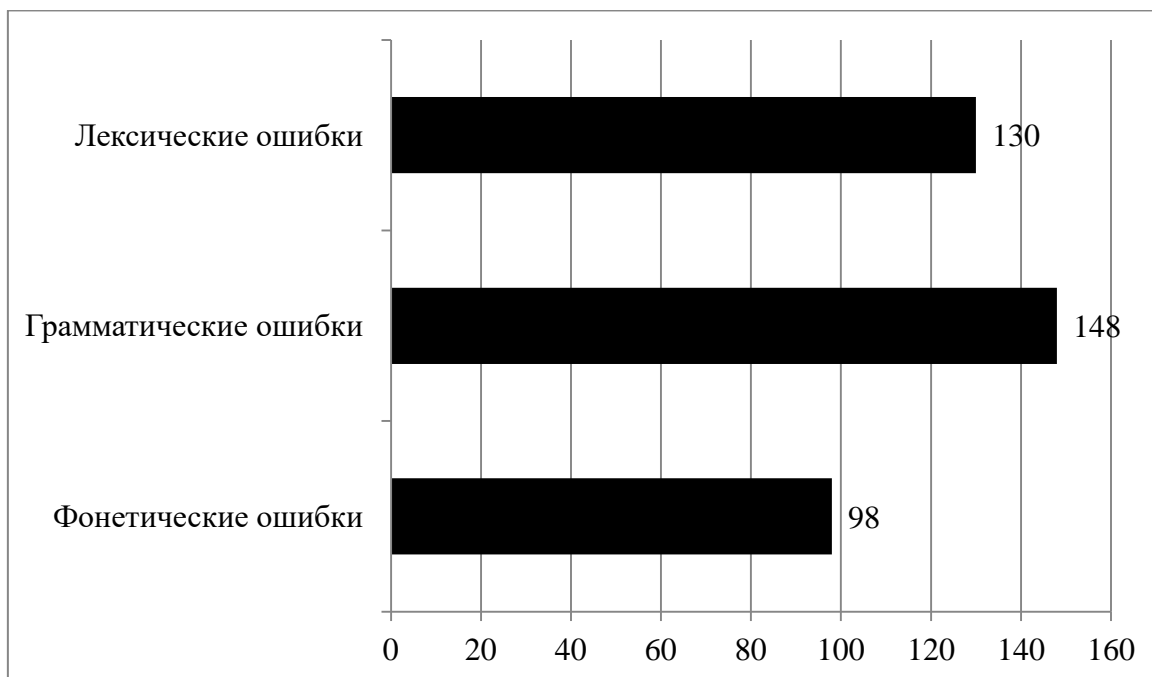


Диаграмма №21



Распределение ошибок в использовании языковых явлений в монологической речи (ситуации) студентов контрольных групп



Как видно из следующих двух диаграмм, в контрольных группах допущено значительное количество ошибок, по сравнению с опытными группами.

Диаграмма №22

Соотношение ошибок в использовании языковых явлений в диалогической речи студентов опытных и контрольных групп

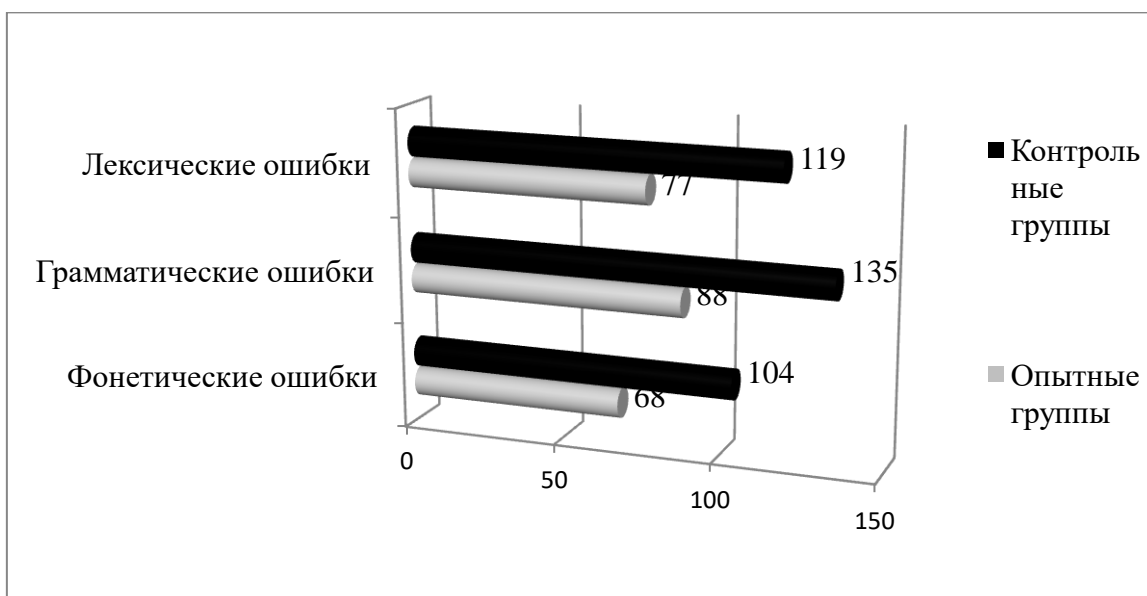


Диаграмма №23

Соотношение ошибок в использовании языковых явлений в монологической речи студентов опытных и контрольных групп

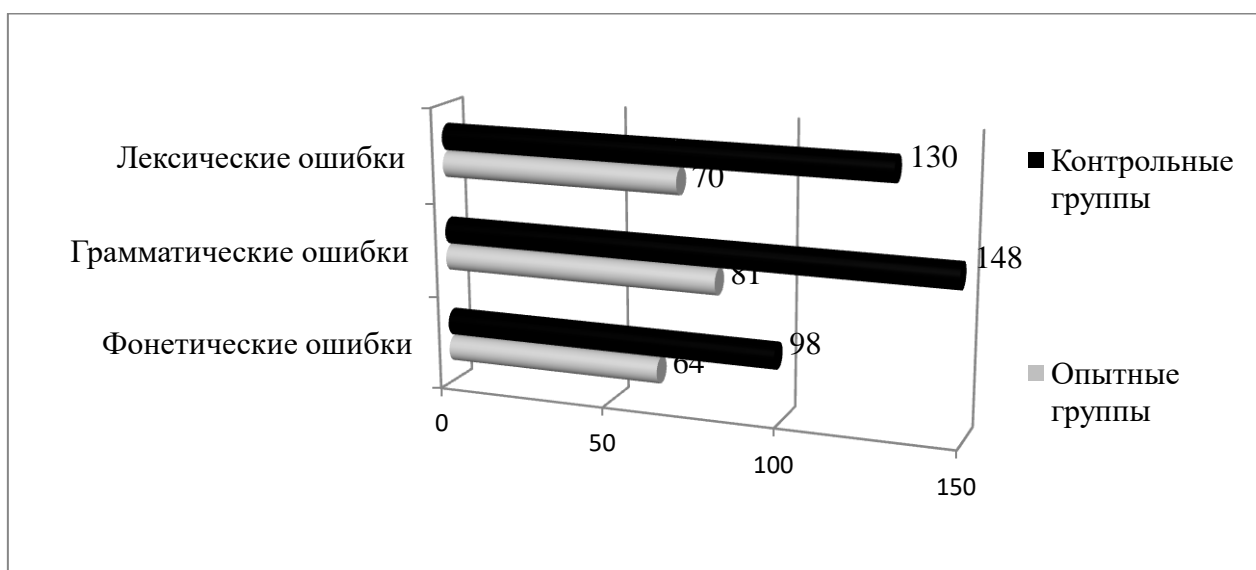
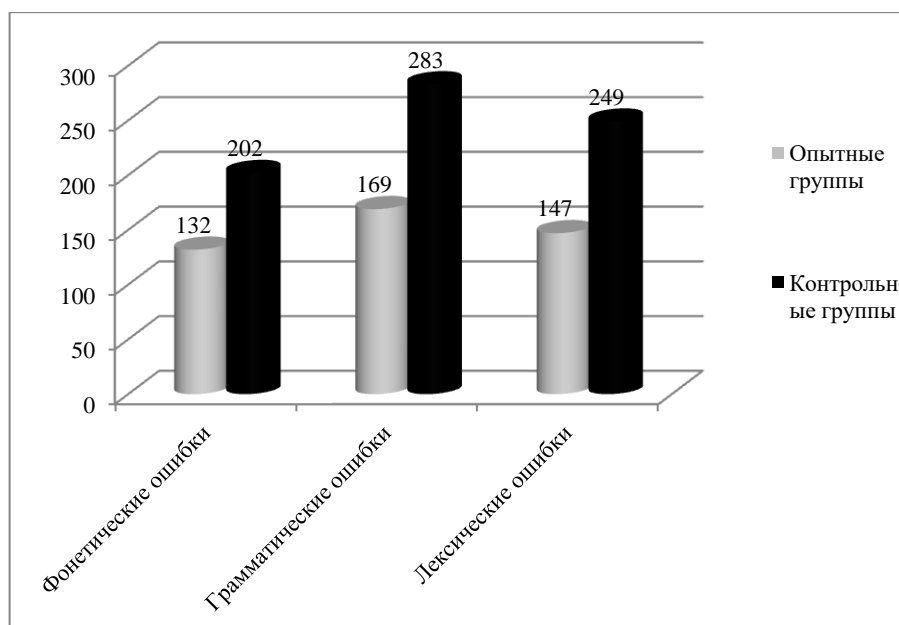


Диаграмма №24

Соотношение ошибок в использовании языковых явлений в монологической и диалогической речи студентов опытных и контрольных групп



Итак, соотношение правильных и неправильных ответов, количества ошибок в опытных и контрольных группах позволят сделать вывод о том,

что студенты опытных групп освоили навыки английского языка намного лучше, чем студенты контрольных групп.

Для сравнения приведем результаты предэкспериментальной и постэкспериментальной проверки уровня сформированности иноязычных навыков студентов опытной и контрольной групп в следующих таблицах.

Результаты **предэкспериментальной** проверки уровня сформированности иноязычных навыков студентов опытной и контрольной групп

Таблица №22

Группы	Количество студентов	Количество ожидаемых фраз	Фактическое количество высказанных фраз и предложений	Правильные ответы	Неправильные ответы
Опытные группы	75	75x20=1500	1145	684-59,7%	461-40,3%
Контрольные группы	75	75x20=1500	1103	676-61,3%	427-38,7%

Результаты **постэкспериментальной** проверки уровня сформированности иноязычных навыков студентов опытной и контрольной групп

Таблица №23

Группы	Количество студентов	Количество ожидаемых фраз	Фактическое количество высказанных фраз и предложений	Правильные ответы	Неправильные ответы
Опытные группы	75	75x20=1500	1428	980-68,6%	448-31,4%
Контрольные группы	75	75x20=1500	1136	402-35,3%	734-64,7%

Как вытекает из приведённых выше данных, эффективность опытного преподавания английского языка на основе сравнительно-сопоставительного метода подтвердилась. Приведенные таблицы и диаграммы показывают различие в успешности усвоения лингвистического студентами языкового материала в опытных и контрольных группах.

### **Выводы по второй главе:**

Итак, принципиальные положения, которые были основополагающими при разработке методики формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка на основе применения сравнительно-сопоставительного метода при обучении видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) оправдали себя.

Мы пришли к выводу, что аудирование как вид речевой деятельности является одной из сложных проблем методики преподавания иностранных языков и обучение данному виду речевой деятельности имеет свою технологию. Навыки аудирования достигаются путем многократного выполнения упражнений, повтора языковых явлений – слов, различных комбинаций фраз и предложений, примеры которых были применены в экспериментальной части настоящей работы. Для успешной организации обучения аудированию в ходе проведения исследования мы старались уточнить и устранить психологические и лингвистические трудности обучаемых, связанных, в том числе, и с интерференцией родного языка. Аудирование тесно связано с навыками говорения, приобретение которых имеет свои лингводидактические особенности, о которых должен знать преподаватель. Ведь основной его задачей преподавателя является разговорить студентов в аудитории. Для достижения этой цели отбор заданий и упражнений, должен быть выполнен с целью создания общения и иметь естественный, а не искусственный характер. Опираясь на этот принцип, мы старались создавать на занятиях при обучении говорению реальные

ситуации, т.е. условия или среду, в которой человеку нужно говорить, поскольку такая необходимость возникает из реальных, условных или воображаемых ситуаций. Процесс говорения охватывает как монологическую, так и диалогическую речь и состоит из трех этапов, которые объединяют необходимость в говорении, т.е. мотивацию, подготовку к высказыванию и саму речь. Хотелось бы упомянуть, что развитие навыков говорения зависит не только от учебных материалов, но и от опыта и методического мастерства преподавателя, а также от интересов и умственных способностей студентов.

Как показал опыт работы, обучение говорению в вузе – непростая задача, и развитию данному виду речевой деятельности нужно уделять особое внимание уже с первых уроков учащихся в общеобразовательной школе. Коммуникативные навыки возникают конечно не сразу, а в результате многократных структурных и механических упражнений, где особое место отводится коммуникативным упражнениям. Они открывают путь к развитию базовых навыков монологической и диалогической речи. Такие упражнения помогают не только обучить говорению, но и позволяют закрепить лексические и грамматические навыки.

Чтение как рецептивный вид речевой деятельности, позволяет общаться в устной и письменной форме. Оно занимает первое место по уровню использования, важности и доступности в системе речевой деятельности. Обучение чтению имеет также свою психологическую и лингвистическую характеристику. Выделяются два аспекта чтения – семантический аспект, связанный с содержанием текста и процессуальный аспект, который связан с техникой чтения. Цель и результат чтения – понять и осмыслить необходимую информацию из прочитанного материала. Эта цель достигается в разной степени, то есть полностью или частично. Преподаватель должен, в первую очередь, обращать внимание на содержание чтения, то есть правильно выбирать материал для чтения, в том числе и с опорой на родной язык и родную культуру.

Применение сравнительно-сопоставительного метода показало, что успех при обучении чтению приходит тогда, когда студенты обладают навыками и способностями читать на своем родном языке, что положительно влияет на приобретение навыков чтения на английском языке. Как показывает опыт, в начале изучения чтения студенты могут сталкиваться с определенными трудностями. Эти проблемы могут возникнуть при распознавании и чтении букв, правильном чтении слов, свойств ударения в предложениях и интонациях речи. Во время чтения студенты сталкиваются с некоторыми лингвистическими трудностями, которые могут быть *фонетическими* (разнообразие чтения букв и их сочетаний, существующее несоответствие между количеством букв (26) и фонем (44), редукция отдельных букв, неверное ударение и т.п), *лексическими* (наличие омонимов и синонимов, многозначные слова, использование терминов, названий реалий и т.п) и *грамматическими* (использование артикля, использование совершенных форм глагола, использование герундия, сложных предложений, ирреального наклонения и др.). Эти трудности должны быть учтены преподавателем при обучении чтению и устранены при помощи специальных упражнений.

Известно, что письмо – это один из четырех видов речевой деятельности и в вузе навыкам письменной речи следует обучать в основном в качестве средства запоминания языкового материала и развития устной речи. К сожалению, наши наблюдения показали, что процесс работы над письмом не всегда является верным и эффективным.

На наш взгляд, письменная работа должна выполняться не в качестве цели обучения, а как средство формирования и совершенствования техники письма и развития коммуникативных навыков. Письмо является частью репродуктивной речи и служит средством выражения своих мыслей. Письмо выражается графическими символами и результатом этой деятельности является письменный текст, направленный на осведомление других о его содержании. Поэтому развитие навыков письма на английском языке в

языковом вузе, кроме других видов работы, происходит с помощью написания рассказов, эссе, рефератов, аннотаций, обзоров и т. д. При этом следовало бы учесть три аспекта:

- а) мотивационный;
- б) аналитический и синтетический;
- в) практический.

Письменные навыки служат важным инструментом для изучения лексического и грамматического материала по английскому языку, поэтому весь лексический минимум английского языка, предназначенный для 1-курса таджикских групп языкового факультета был разделен на пять групп по степени их обучения.

В процессе работы мы удостоверились, что трудности в развитии навыков письменной речи связаны с несоответствием графической, орфографической и фонетической систем английского языка, а также с отличительными особенностями написания букв в английском и таджикском языках.

Итак, на основании описанных в данной главе положений об особенностях обучения студентов таджикских групп 1 курса видам речевой деятельности на английском языке с применением сравнительно-сопоставительного метода, нами были разработаны и внедрены в экспериментальную работу упражнения и задания.

Преподаватели, работавшие в экспериментальных и контрольных группах, были ознакомлены с методикой обучения английскому языку посредством сравнительно-сопоставительного метода. Им была дана инструкция по объяснению и закреплению языковых явлений, представляющих трудности различного характера: по использованию упражнений, построенных с учётом специфических особенностей системы английского и таджикского языков и проводимых в определённой последовательности. Опытное преподавание было также направлено на устранение изложенных в работе трудностей, испытываемых студентами-

таджиками под влиянием навыков родного языка. Опытное обучение в экспериментальной группе проводилось на базе авторской программы, предложенной в диссертации и в приложении к ней, в то время как обучение в контрольной группе – на основе лексико-грамматического материала учебника английского языка для 1 курса.

Как показали результаты применения на практике сравнительно-сопоставительного метода в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка, мы достигли определённых положительных результатов в экспериментальных группах.

Следует сказать, что соотношение правильных и неправильных ответов, количества ошибок в опытных и контрольных группах позволяют сделать вывод о том, что студенты опытных групп освоили навыки английского языка намного лучше, чем студенты контрольных групп. Как вытекает из приведённых во второй главе данных, эффективность опытного преподавания подтвердилась. Приведенные таблицы и диаграммы показывают различие в успешности усвоения студентами языкового материала в опытных и контрольных группах.

Проведенное исследование показало, что применение сравнительно-сопоставительного метода при обучении фонетике, лексике и грамматике английского языка студентов 1 курса таджикской аудитории в целях развития их профессиональной компетентности является эффективным. Приведенные результаты опытного обучения свидетельствуют о том, что предлагаемый нами сравнительно-сопоставительный метод обучения английскому языку на начальном этапе обучения языкового вуза оказывается целесообразным и способствует приобретению студентами – будущими учителями иностранного языка прочных профессиональных навыков.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования доказали правомерность выдвинутой нами гипотезы о том, что развитию профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка, наряду с их другими лингводидактическими умениями, способствуют умения и навыки сравнения и сопоставления особенностей родного и изучаемого языков при изучении иностранного языка.

С другой стороны, экспериментальное обучение показало, что одним из ведущих принципов и признанных способов повышения качества и эффективности учебного процесса преподавания иностранного языка является использование знаний по родному языку. Исходя из этого, можно констатировать, что методическая компетенция учителя иностранного языка, наряду с его другими компетенциями и качествами, входящими в номенклатуру его профессиональной компетентности, выражается в его способности проводить сравнительный анализ особенностей родного и иностранного языков, ориентироваться на родную языковую культуру обучаемых, в частности на начальном и среднем этапе обучения; учитывать их собственные особенности, так как они способствуют выявлению как положительного, так и отрицательного влияния системы родного языка на изучение иностранного языка в таджикской аудитории.

Результаты преподавания английского языка на основе сравнительно-сопоставительного метода в языковом вузе свидетельствуют о том, что овладение иностранным языком оказывается более эффективным, если на этапе презентации и закрепления языкового материала преподаватель систематически обращается к сравнению обоих языков. Проведенное исследование дает возможность утверждать, что лингводидактическое умение компетентного в профессиональном плане учителя обучать иностранному языку в сопоставлении с родным языком является одним из решающих для оптимизации успеха обучаемых по многим причинам,

поскольку знание родного языка облегчает развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза. Другими словами, гораздо легче изучать иностранный язык, когда студенты уже имеют прочную основу на своем родном языке, т.к. лингвистический опыт, т.е. существующие у них знания, умения и навыки также могут полностью передаваться с одного языка на другой.

Как было отмечено в работе, на пред-экспериментальном этапе исследования нами были проведены опросы мнений посредством анкет среди успешных студентов различных курсов, где респонденты имели возможность оценивать компетентность своих учителей при преподавании иностранных языков. Результаты данных, представленных студентами показали, что большинство студентов (около 70%) считают, что хотя внедрение информационных технологий в учебный процесс несомненно вызывают интерес к изучению иностранного языка, но на самом деле, по их мнению, компетентный учитель иностранного языка должен быть знающим в лингвистическом и методическом плане, а именно опираясь на родной язык, он должен быть в состоянии образовать свою собственную самостоятельную методику, учитывающую основные черты родного и изучаемого языков.

Обучение иностранному языку с соблюдением определенной меры использования родного языка способствует также и общей поведенческой деятельности обучаемых на начальном этапе вуза, т.к. они получают удовольствие от учебы и становятся более успешными, когда преподаватель владеет их родным языком, систематически к нему обращается и учит их через призму родного языка. Действительно, исходя из собственного опыта можем констатировать, что есть, к сожалению, факты, когда студенты – выпускники средних школ отдаленной сельской местности республики, где обучение иностранному языку не всегда отвечает необходимым требованиям, с большей вероятностью не смогли пройти экзаменационные испытания в первую же академическую сессию и отказались от дальнейшей учебы в вузе из-за того, что преподаватели при введении нового материала не обращались

к родному языку обучаемых.

В более широком плане обучение иностранному языку в сопоставлении с родным подчеркивает важность языка титульной нации и его культуры и сохраняет язык для будущих поколений, т.к. язык обучаемых является частью их культуры и отсюда в содержание обучения иностранному языку необходимо включать соответствующий языковой материал, учитывать родной язык, культурные особенности и традиции коренного народа, подчеркивая его идентичность.

На основе особенностей родного языка развивается мышление обучаемых при изучении языкового строя иностранного языка на начальном этапе. Поэтому, умение учителя сравнивать и сопоставлять языковые факты двух языков (родного и изучаемого) способствует изучению материала для его использования в речевой деятельности обучаемых (аудирование, чтение, говорение, письмо).

Действительно, на нынешнем этапе развития методики преподавания иностранных языков широко используются такие современные методы обучения как коммуникативный, интерактивный и др., но проведенное исследование доказало, что сравнение языковых явлений родного и иностранного языков не мешает, а наоборот способствует пониманию того, как функционирует механизм овладения изучаемым языком, а также выявлению отрицательного влияния родного языка на изучение иностранного.

Сравнение и сопоставление теоретического материала позволяет преподавателю развивать свою методическую компетенцию, профессиональное мышление и языковое чутье, что в свою очередь способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции не только самого учителя, но и у его учащихся в будущем. Сравнительное исследование фактов двух языков дало возможность лучше преподнести материал английского языка и ознакомить студентов с некоторыми принципиальными структурными отличиями в языковых системах

английского и таджикского языков.

В результате исследования поставленных в диссертации вопросов мы пришли к следующим выводам, которые подтверждают гипотезу исследования:

1. Сопоставительный анализ лингвистической системы английского и таджикского языков показывает то, что в их лингвистическом строе заметны большие различия, создающие трудности в обучении студентов таджикской аудитории. Но система упражнений, построенная на основе перемеживающего противопоставления, которая представлена в диссертации, стала наикратчайшим путем научения.
2. Развитию профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка, наряду с их другими лингводидактическими умениями, способствуют умения и навыки сравнения и сопоставления особенностей родного и изучаемого языка при обучении иностранному языку.
3. Учёт особенностей родного языка, наряду с другими принципами, является одним из важных принципов, лежащих в основе изучения иностранного языка. Поэтому умение преподавателя сравнивать и сопоставлять языковые факты двух языков (родного и изучаемого) способствует изучению материала для его использования в речевой деятельности обучаемых.
4. На этапе объяснения и закрепления нового материала необходимо использовать сравнительно-сопоставительный метод, который положительно сказывается в формировании и развитии навыков и умений в сравнении и сопоставлении особенностей родного и иностранного языков.
5. Учёт языкового опыта обучаемых, т.е. межъязыковое и внутриязыковое сопоставление фонетических и лексико-грамматических явлений, отражает лингводидактические умения и методическую компетентность современного, грамотного учителя иностранного языка и является одним

из ведущих принципов в формировании профессиональной подготовки учителей иностранного языка.

6. Использование сравнительно-сопоставительного метода с целью обучения иноязычным фактам и явлениям, лингвистическим понятиям и лексико-грамматическим категориям приводит к более лучшему осознанию лексико-грамматического строя родного языка, что является немеловажным в будущей деятельности студентов языкового вуза.
7. Результаты опытного обучения показали эффективность предлагаемой нами методической системы (методических приемов, упражнений, заданий), основанной на сравнительно-сопоставительном методе.

#### **Рекомендации по практическому использованию результатов:**

1. Развитие учителя иностранного языка профессиональной компетентности обеспечивается умением сравнивать и сопоставлять особенности родного и изучаемого языков. [2-А]

2. Принцип учёта особенностей родного языка, в единстве с коммуникативными, функционально-семантическими и ситуационно-тематическими принципами, способствует изучению материала для его применения в иноязычной речевой деятельности. Следовательно, при обучении иностранному языку в национальной аудитории необходимо учитывать трудности, которые обусловлены спецификой родного языка; исходить из сопоставительного анализа строя английского и таджикского языков; задавать для выполнения больше упражнений, направленных именно на устранение тех трудностей, с которыми сталкиваются обучаемые при изучении иностранного языка. [4-А]

3. При вузовской подготовке будущих учителей иностранного языка сравнительно-сопоставительный метод наиболее эффективен на этапе объяснения и закрепления нового материала. В свою очередь, использование на занятиях по иностранному языку сравнительно-сопоставительного метода с целью обучения иноязычным фактам и явлениям, лингвистическим

понятиям и лексико-грамматическим категориям приводит также к более лучшему осознанию лексико-грамматического строя родного языка, что является немаловажным в будущей педагогической деятельности студентов.

4. Для преодоления методических трудностей нужно специально демонстрировать возможности переноса методических приемов из процесса преподавания иностранного языка в вузе в процесс преподавания в национальной общеобразовательной школе, учитывая при этом особенности последнего. Успешность такой работы может быть достигнута лишь при наличии прочных знаний изучаемого и родного языков, а также по общей и частной методике обучения иностранным языкам.

5. При подготовке будущего учителя иностранного языка к педагогической деятельности необходимо строго опираться на профессиограмму учителя, предъявляющую к нему следующие требования: умение проводить обучение и воспитание средствами предмета, знать изучаемый и родной языки на компетентном уровне, правильно планировать и вести урок, отбирать и дозировать учебный материал, определять типы упражнений, намечать последовательность их выполнения, моделировать учебно-речевые ситуации, рационально сочетать фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы, творчески использовать материал учебников, книг для учителя и других учебных пособий. [З-А]

6. Для устранения трудностей изучения иностранного языка средствами сравнительно-сопоставительного метода учителю, владеющему на компетентном уровне изучаемым и родным языками, необходимо уметь фиксировать характер ошибок, формулировать инструкции, использовать в своей практике различные структурные, языковые и трансформационные упражнения, так как устранение ошибок, исходящих на фоне интерференции и отрицательного переноса, требует много времени и долгой тренировки. Также необходимо вводить в процесс обучения сначала семантические упражнения, которые помогут, например, разобраться в значении

определенной формы глагола, а позже возможен переход к коммуникативным упражнениям. [9-А]

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаева М.А. Коммуникативная методика обучения иноязычной грамматике на начальном этапе языкового факультета (на материале Present Continuous, Present Perfect английского глагола) // Дисс... на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Ташкент, 2004. – С.17-37
2. Абдуллаева М.А. Психолингвистические основы интерферирующего влияния родного (таджикского) языка при обучении грамматике английского языка // Вестник Костромского государственного университета. – Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». – Кострома, 2017. – №1. – С. 159-162
3. Абдуллаева М.А. Роль родного языка в обучении иностранному // Материалы научно-практической конференции Горно-металлургического института Таджикистана «Проблемы составления технических текстов на государственном языке». Бустон – 2018. – С.5-7
4. Абдуллаева М.А. Теоретические основы формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка. Монография. – Худжанд, «Меъроч». – 2018. – 156 с.
5. Абдуллаева М.А. Теория и практика развития профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на коммуникативно-грамматической основе в педагогических вузах Республики Таджикистан // Дисс... на соискание ученой степени докт. пед. наук. – Душанбе, 2017. – С.76-105
6. Абдуллаева М.А. Трудности изучения практической грамматики английского языка в таджикской аудитории языкового вуза // Ученые записки Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2017, №1(50). – С. 181-187
7. Абдуллоева М.А. English III. Учебник для студентов языковых вузов. – Худжанд, «Меъроч». – 2020. – 506 с.



8. Абдуллоева М.А., Бойматов А.Б. English II. Учебник для студентов языковых вузов. – Худжанд, «Меъроч». – 2020. – 452 с.
9. Азизова М.Х. Функционирование медицинских терминов в таджикском и английском языках (на материале названий болезней) // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2016. – 25 с.
10. Азимова М.Н. Сопоставительно-типологический анализ фразеологической системы таджикского и английского языков // Автореферат дисс. докт. филол. наук. – Душанбе, 2006. – 52 с.
11. Азимова М.Н. Сопоставительный анализ соматической лексики и фразеологии таджикского и английского языков // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 1980. – 20 с.
12. Азимова С.Р. Структурно-семантические особенности фразем в разноструктурных языках (на материале английского, таджикского и русского языков) // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2016. – 26 с.
13. Алиев С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка) // Автореф. дисс... на соискание ученой степени докт. пед. наук. – Душанбе, 2009. – С.27
14. Андреева И.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей физической культуры // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков. – Чебоксары, 2019. – С.70
15. Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. – М., «Высшая школа», 1989. – С.3-4
16. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
17. Арутюнян Д. Д. Теоретическое и экспериментальное обоснование роли двуязычных упражнений при коррекции грамматических навыков

- (английский язык, неязыковой вуз). Дис... канд. пед. наук. – М., 1980. – 258 с.
18. Асадова М.Р. Сравнительный структурно-семантический и этимологический анализ географических терминов в таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2020. – 24 с.
  19. Бабаев Э. Образные сравнительные обороты в современном английском и таджикском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Москва, 1977. – 16 с.
  20. Байкузиев Х. Методика обучения строю простого предложения английского языка в восьмилетней школе Узбекистана: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1965. – 19 с.
  21. Барномаи омӯзиши забони англисӣ (барои синфҳои III-XI мактабҳои таҳсилоти ҳамагонӣ. – Душанбе: «Сарпараст», 2003. – С.8-12
  22. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия. – М., 1970. – 55 с.
  23. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика // Дис... докт. пед. наук. – Пермь, 2009. – 403 с.
  24. Беньяминов Л.Р. Методика преподавания английских временных форм Past Indefinite и Past Continuous в узбекской студенческой аудитории: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М. –1970. – 21 с.
  25. Бердичевский А.Л., Колларова Э. Русист XXI века: кто он? Диалог методиста и культуролога о наболевшем. – М.: «Русский язык за рубежом». – 2006, №1. – С.49
  26. Береснев С.Д. Некоторые вопросы обучения морфологии немецкого языка в киргизской школе // Автореф. дис. канд. пед. наук. –М., 1955.–16 с.
  27. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. – М., 1970. – С.77
  28. Бобоева З.Х. Сопоставительный анализ сложносочиненных

- предложений в таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2014. – 22 с.
29. Бойматов А.Б., Абдуллаева М.А. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам – залог профессионального мастерства // Журнал «Учёные записки» (Номаи донишгох) - (гуманитарные науки). – Худжанд, 2014, №2 (39). – С.77-83
30. Бойматов А.Б., Абдуллоева М.А. English I. Учебник для студентов 1-курса языкового вуза. – Худжанд, «Меъроч», 2019. – 596 с.
31. Борзова Е.В. Об усилении профессиональной направленности практических занятий по второму иностранному языку в педагогических вузах // Иностранные языки в школе. 1982, № 1. – С.81
32. Вагина И.Я. Методика обучения пространственным и временным предложениям английского языка в узбекской школе // Дис. канд. пед. наук. – М., 1957. – 11 с.
33. Вербицкая Т.Д. Трудности усвоения звуков немецкого языка и последовательности их усвоения. – М., Иностранные языки в школе, 1970, № 6. – С.41
34. Винникова О. М. Сравнительно-сопоставительный метод при одновременном обучении нескольким иностранным языкам / О. М. Винникова. — Текст: непосредственный // Филологические науки в России и за рубежом: материалы IV Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. – С.28-30
35. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 2011. – С.15
36. Власов В.А. Этнолингводидактика в условиях многоязычия и поликультурной среды // Иностранные языки в школе. – 2003, №2. – С.26-29
37. Гак В.Г. Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1979, №3. – С.7

38. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
39. Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1980. – С.198
40. Горохова Е.В. Методика обучения и усвоения группы временных форм в латышской школе // Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1953. – 16 с.
41. Джалилова М.Т. Структурно-семантический анализ цветообозначения в таджикском, английском и русском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2016. – 25 с.
42. Драчук А.С. Некоторые вопросы сравнения с украинским языком в процессе преподавания грамматики немецкого языка // Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1955. – 16 с.
43. Дубаков А. В. Формирование методической компетенции будущего учителя иностранного языка: содержательные и организационно-технологические аспекты // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С.2576–2580. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85516.htm>.
44. Захарова М.А., Сусарина Т.В. Использование сравнительно-сопоставительного метода в преподавании английского языка в средней школе: Сборник материалов III-международной научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т / под ред. О. П. Казаковой. – Екатеринбург, 2011. – С.78
45. Ибрагимова Р.А. Причастие в современных таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2010. – 23 с.
46. Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка // Ярославский педагогический вестник, 2010, №1. – С.92

47. Исхакова Ф.С. О формировании профессиональных навыков и умений при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1982, № 1. – С. 54-57
48. Караваева А.С. Лингводидактическая (специальная) компетенция бакалавра педагогического образования: специфика, структура, содержание // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2015, №9-10 (104). – С.34-39
49. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтения на иностранном языке. – М., 1973. – С.102
50. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя (на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам») [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук / К. Ю. Кожухов. – Курск, 2008. – 24 с.
51. Комилов М.М. Структурно-семантический анализ философских терминов в таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2020. – 29 с.
52. Кочкина З.А. Что должен слушать и слышать студент при изучении иностранного языка // Иностранные языки в средней школе. – 1965. Вып. №1. – С.48
53. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику: Монография / А.К. Крупченко. – М.: МФТИ, 2005. – 310 с.
54. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. – М.: Издательство иностранной литературы, 1961. – 265 с. – С.5
55. Кузовлева Н.В. Воспитание культуры умственного труда магистрантов и аспирантов в высшей школе // Дис... докт. пед. наук. – Орёл, 2016. – С.365
56. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, 1993. – 411 с.

57. Кунанбаева С. Professional foreign-language education: goal-setting as basic component of linguo-didactic competence // *Espacios*, Vol. 38 (№49), 2017. – P.31
58. Леонтьев А.А. Некоторые вопросы обучения русского языка как иностранному. – МГУ, 1970. – С.67
59. Лийв Х.П. Усвоение видо-временных форм английского глагола студентами – эстонцами на I курсе языкового вуза. – Дис. канд. пед. наук. – Л.: 1975. – 276 с.
60. Макеева С.Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2010. №15. – С.201-205
61. Мирзоев Х.Х. Лексико-семантическое поле horse / асп в английском и таджикском языках // Автореферат дисс. докт. филол. наук. – Душанбе, 2013. – 48 с.
62. Миролубов А. А. Основные вопросы методики обучения иностранным языкам в восьмилетней школе. – М., 1961. – С.46
63. Миролубов А.А. Грамматико-переводной метод // *Иностранные языки в школе*. – 2002, №4. – С.26
64. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранному языку. – М., 2002. – С.172
65. Михайлов А.М. Методика обучения английскому произношению учащихся пятого класса таджикской средней школы. Дисс... канд.пед.наук. – Москва, 1968. – 249 с.
66. Мухаметшина Е.В. Роль упражнений по переводу с родного на иностранный язык в развитии умений неподготовленной речи студентов вторых курсов языкового факультета. Автореф.дис. канд. пед. наук. – М., 1978. – 22 с.
67. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка // *Вестник Южно-*

- Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.  
– 2013. – С.61
68. Николаев С.Г. К вопросу о грамматической интерференции и путях ее преодоления в рамках курса интенсивного обучения // Интенсивное обучение иностранным языкам. – М.: МГУ, 1990. – 128 с.
69. Овчинникова А.В. Аттестация учителей иностранных языков образовательных учреждений: Методические рекомендации / А.В. Овчинникова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – С.4-5
70. Ордобоева Л. М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014, №14(700). – С. 144-153
71. Павлова Л.В., Пулеха И.Р. Формирование лингводидактических умений будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С.7
72. Панченко М.А. Исследование методических приемов опоры на межъязыковой перенос при обучении грамматике иностранного языка (на материале английского языка): Дис... канд. пед. наук. – Одесса, 1978. – 186 с.
73. Парпиев А. Методика обучения английским модальным глаголам и их эквивалентам во взрослой аудитории с узбекским родным языком (на неязыковых факультетах пединституты): Автореф. дис... канд. пед. наук. – Ташкент: ТГПИ, 1975. – С.10
74. Пассов Е.И., Кузовлева Е.Н. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М., 2010. – С.6
75. Полтавец И.Д. Формирование умений сравнительно-сопоставительного анализа у студентов-филологов // Дисс... канд.пед.наук. – Нижний Новгород, 2012. – 223 с.

76. Раджапов Б.С. Обучение монологической устной речи на английском языке в V-VII классах узбекской общеобразовательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1977. – 24 с.
77. Расторгуева В.С. Фонетика таджикского языка. М., 1955. – С.7-9
78. Расторгуева В.С., Керимова А.А. Система таджикского глагола. – М., 1964. – 291 с.
79. Раупов М.Р. Обучение владению видо-временными формами английского глагола в таджикской аудитории на первом курсе языкового факультета // Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Ленинград, 1988. – 16 с.
80. Рахманов И.В. Словарь наиболее употребительных слов. – М. – 592 с.
81. Рахматова Р.Т. Диахроническая типология инфинитивных конструкций (на материале персидского, таджикского и английского языков) // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Санкт-Петербург, 1997. – 17 с.
82. Реформатский А.А. О сопоставительном методе. Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40
83. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Обучение иностранным языкам в средней школе. – М., 1991. – 287 с.
84. Рубина Н.С. Методика формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе // Дис... канд. пед. наук. – Пермь, 2012. – С.220
85. Савельева Д.В., Семенова Е.С. К вопросу о формировании социокультурной компетенции при обучении английскому языку // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков. – Чебоксары, 2019. – С.55
86. Саломатов К.И. Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. фак. ин. языков / К.И. Саломатов. – Куйбышев, 1984. – 94 с.



87. Сангинова Ш.А. Функционально-семантическая категория посессивности в таджикском и английском языках // Дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2016. – 173 с.
88. Сацкая П.Н., Джамshedов П.Дж., Убайдуллоев Р.М. English-5. – Душанбе, 1988. – 208 с.
89. Саттаров Т.К. Методическое содержание обучения активной грамматики английского языка в узбекской средней школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1982. – 168 с.
90. Саттаров Т.К. Формирование профессиональных умений будущего учителя иностранного языка на практических занятиях по специальности (на материале английского языка) // Автореферат дисс. докт. пед. наук. – Ташкент, 2000. – 52 с.
91. Серебренников Б. А. Всякое ли сопоставление полезно? // Русский язык в национальной школе. – 1957, № 2. – С.10
92. Сидикова М.А. Функционально-семантическое поле сравнения в таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2018. – 25 с.
93. Силлабус по практическому курсу английского языка для таджикских групп 1-курса факультета иностранных языков ГОУ «ХГУ имени академика Б.Гафурова». Специальность – 1-21-05-02-08 – учитель английского языка. – Худжанд, 2021. – 22 с.
94. Силлабус по практической грамматике английского языка для таджикских групп 1-курса факультета иностранных языков ГОУ «ХГУ имени академика Б.Гафурова». Специальность – 1-21-05-02-08 – учитель английского языка. – Худжанд, 2021. – 18 с.
95. Силлабус по практической фонетике английского языка для таджикских групп 1-курса факультета иностранных языков ГОУ «ХГУ имени академика Б.Гафурова». Специальность – 1-21-05-02-08 – учитель английского языка. – Худжанд, 2021. – 20 с.

96. Соколова В.С. Фонетика таджикского языка. – Л., АН ССР. – 1949. – 168 с.
97. Солиева М.Ю. Особенности учёта русского языка при обучении английскому в школах с узбекским языком обучения (V-VIII классы): Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1976. – 164 с.
98. Соловова Е.Н. Формирование филологической компетентности в профильной школе и вузе / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2006. – №8. – 90 с.
99. Тагаева М.М. Научные основы обучения словам-реалиям английского языка в таджикской школе // Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Душанбе, 2013. – 27 с.
100. Гарсина И.Э. Пути преодоления структурно-грамматических трудностей при чтении на немецком языке в старших классах узбекской школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1978. – 18 с.
101. Усманов К. Категория определенности-неопределенности имени существительного в современном таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 1979. – 24 с.
102. Усманов К. Сравнительная морфология английского и таджикского языков (на тадж. языке). – Худжанд: «Нури маърифат», 2016. – 216 с.
103. Усманов К., Бойматов А. Методика преподавания английского языка (на тадж. языке). – Душанбе-Худжанд: «Нури маърифат», 2009. – 230 с.
104. Усманова М.Э. Эллиптические предложения в таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2012. – 24 с.
105. Усмонов К.У. Грамматикаи муқоисавии забонҳои англисӣ ва тоҷикӣ. – Хучанд, 2017. – 380 с.
106. Усмонова М.Н. Глагол-связка в таджикском и английском языках // Дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2016. – 171 с.
107. Ушинский К.Д. Собрание соч., Т.7, М-Л., Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С.332

108. Фоломкина С.Б. Чтение текста в V классе // Иностранные языки в школе. – М., 1974, №2. – С.19-33
109. Хайдарова Д.А. Особенности медицинской терминологии в таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2007. – 25 с.
110. Хакимов И.А. Методика обучения временным формам немецкого глагола в V-VIII классах школ с узбекским языком обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1967. – 170 с.
111. Хамидова М.Н. Структурно-семантические особенности сказуемого в современных таджикском и английском языках // Дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2013. – 173 с.
112. Хведченя Л.В., Лихачева Н.В. Профессиональная лингводидактика и ее вклад в теорию обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Профессиональное иноязычное образование: проблемы и перспективы: материалы респ. науч.-практ. конф. – Брест, 30.01.2015 г. <https://elib.bsu.by/bitstream>
113. Цветкова З.М. О преподавании иностранного языка в средней школе. – М., 1949. – 32 с.
114. Шатилов С.Ф. Обучение немецкому языку в средней школе. – М., 1986. – 223 с.
115. Шахобова М.Б. Обучение чтению на английском языке взрослой таджикской аудитории. – Душанбе: Дониш, 1982. – 196 с.
116. Шварц Л. В. О роли ассоциаций в процессе мышления. - Изучение мышления советских психологов. – М., 1966. – С.133
117. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – С.287
118. Шубин Э.П. Позитивные и негативные аспекты влияния первого языка на владение вторым на разных уровнях языковой системы // Иностранные языки в школе. – 1982, №1. – С.81

119. Шубин Э.П. Типология тренировочных устных упражнений / Текст. / Э.П.Шубин // Иностранные языки в школе. – 1965. №1. – С. 13-20.
120. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – Изд-во АПН, М.-Л., 1947. – С.56-57
121. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: методы, приёмы, результаты. – Москва, 2012. – С.77-129
122. Щярнас В.И. Очерки по лингводидактике. – Вильнюс, 1976. – 212 с.
123. Эминов Т. Методика обучения синтаксису немецкого языка в V-VII классах узбекской школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1973. - 227с.
124. Юсупова М.А. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с флоро-фаунистическими компонентами (на материале английского, таджикского и русского языков) // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2006. – 24 с.
125. Юсупова М.И. Структурно-семантические особенности подлежащего в современном таджикском и английском языках // Автореферат дисс. канд. филол. наук. – Душанбе, 2005. – 22 с.
126. Якубова Б.Р. Проблемы формирования рецептивных грамматических навыков при обучении английскому языку в таджикской школе / Дис. канд. пед. наук. – М., 1976. – 242 с.
127. Borg S. The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers. Language Teaching Research, 2006. – 10(1), 3–31. Retrieved from <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/LTR-10-1.pdf>
128. Brosh H. Perceived Characteristics of the Effective Language Teacher. Foreign Language Annals, 1996. – 29(2), 125-136.
129. Ćurković Kalebić S. Towards the Development of Standards in Foreign Language Teacher Preparation. Paper presented at 30<sup>th</sup> ATEEA Association for Teacher Education in Europe) Annual Conference Amsterdam, Netherlands. – 2005. Retrieved from [www.atee2005.nl/download/papers/05\\_ab.pdf](http://www.atee2005.nl/download/papers/05_ab.pdf)
130. Dunkin M. J., Biddle B. J. The study of teaching. 1974. – New York: Holt, Rinehart and Wisnton, Inc.

131. Elizabeth M. Methods of Teaching English, Discovery Publishing House, Delhi, India. – 2004. [http://books.google.com.pk/books?id=aA4yxDlh\\_wEC&pg=PA52&dq=grammar+translation+method&hl=en&sa=X&ei=Acq2UrXKAayg7AaEh4CQCA&ved=0CDsQ6AEwAw#v=onepage&q=grammar%20translation%20method&f=false](http://books.google.com.pk/books?id=aA4yxDlh_wEC&pg=PA52&dq=grammar+translation+method&hl=en&sa=X&ei=Acq2UrXKAayg7AaEh4CQCA&ved=0CDsQ6AEwAw#v=onepage&q=grammar%20translation%20method&f=false)
132. Fries Ch. Teaching and learning English as a foreign language. – Ann Arbor, 1945. – P.9
133. Galskova N.D. Modern Linguodidactics as a Scientific Foundation for FLT in Russia // Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia. – 325 p.
134. Gumelar dan Dahyat. Administrasi Pendidikan Dasar Teoritis dan Praktis Profesional. Bandung: Angkasa. – 2002
135. Hammadou J., Bernhardt E.B. On Being and Becoming a Foreign Language Teacher. Theory into Practice. – 1987. – 26 (4). – P.301-306
136. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Oxford: Longman. – 2001. – 370 p.
137. Huitt W. A Transactional Model of the Teaching/Learning Process. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. – 2003. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrmmd.html>
138. Lee J. The Uniqueness of EFL Teachers: Perceptions of Japanese Learners, TESOL Journal, 2010. – 1(1). – Retrieved from [http://www.tesolmedia.com/docs/TJ/firstissue/05\\_TJ\\_Lee.pdf](http://www.tesolmedia.com/docs/TJ/firstissue/05_TJ_Lee.pdf)
139. Palmer N.S. The oral method of teaching language. – Cambridge, 1943. – P.111
140. Passy P. Memoires de M.Passy // De la method directe dans l'enseignement des langues vivantes. – Didier, 1899. – P.31
141. Paulstan C.B. Structural Pattern Drills: A Classification, FLAY, Rowley, Mass.: 1970. – P.187

142. Rivers W. Communicating naturally in a Second Language. – Cambridge University Press, 1989. – P.43
143. Sakurai Y. Learners' Perceptions of 'Good' Foreign Language Teachers: A Quantitative Analysis. Between Native and Non-Native Teachers. Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – 2012. – 9(1). - P. 46-60. Retrieved from <http://e-fl.t.nus.edu.sg/v9n12012/sakurai.pdf>
144. Schweers W.C.Jr. Using L1 in the L2 Class-room // English Teaching Forum. – 1999. 37(2): 6-11
145. Shishavan H.B., Sadeghi K. Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. English Language Teaching. – 2009. – 2(4). Retrieved from [www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/.../3803](http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/.../3803)
146. Shulman L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. San Francisco, Jossey Bass. – 2004. – 21 p.
147. Umami Kultsum. The Concept of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Recognizing the English Teachers' Competences in Indonesia // Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 134. 2<sup>nd</sup> International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2017). – P.55-56
148. Vadillo. Research on the Good Language Teacher. EPOS, 1999. – 15. – P.347-361
149. Vern E. & Radišić M. (eds.) Foreign Languages at Primary Level: Training of Teachers Reports and Conclusions. – 2003. Retrieved from **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**
150. West M. How to use the new methods readers. – L., 1942. – P.24
151. West M. Teaching English in Difficult Circumstances. – London, 1960. – P.61

**ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ  
ИССЛЕДОВАНИЯ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ  
АВТОРА:**

**I. Научные статьи, опубликованные в рецензируемых изданиях,  
рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан и ВАК  
Министерства образования и науки Российской Федерации:**

[1-А] Джураева Н.И. Применение сравнительно-сопоставительного метода обучения в вузе с целью развития методической компетенции будущих преподавателей иностранного языка [Текст] / Н.И.Джураева (соавт. М.А.Абдуллаева) // Успехи гуманитарных наук. – Белгород, 2021, №3. – С.104-108. ISSN 2618-7175

[2-А] Джураева Н.И. К вопросу о методической компетенции будущего учителя иностранного языка [Текст] / Н.И.Джураева // Ученые записки. – Худжанд, 2021, №2(67). – С.207-211. ISSN 2077-4990

[3-А] Джураева Н.И. Профессиональная компетенция будущего учителя иностранного языка [Текст] / Н.И.Джураева // Ученые записки. – Худжанд, 2022, №3(72). – С.165-170. ISSN 2077-4990

[4-А] Джураева Н.И. Развитие умений будущего учителя иностранного языка использовать родной язык при обучении иностранному [Текст] / Н.И.Джураева // Вестник педагогического университета. - Душанбе, 2022, №3(13). - С.273-277. ISSN 2708-5759

**II. Статьи, опубликованные в других изданиях:**

[5-А] Джураева Н.И. Характеристика лингводидактических умений при формировании методической компетенции студентов языкового вуза [Текст] / Н.И.Джураева //Материалы республиканской научно-практической конференции “Актуальные проблемы типологического языкознания, германистики и методики преподавания иностранных языков”. – Худжанд, 2021, №12. – С.78-84. ISBN 978-99985-963-2-0.

[6-А] Джураева Н.И. Good phonetics. – Учебно-метод. пособие для студентов 1-курса факультета иностранных языков (специальность – Английский язык) [Текст] / Н.И.Джураева // – Худжанд, 2021. – 28 с. ISBN 978-99985-962-3-8

[7-А] Джураева Н.И. Сравнительно-сопоставительный анализ фонетических явлений английского и таджикского языков [Текст] / Н.И.Джураева (соавт. Д.Х.Исоева) // Материалы республиканской научно-практической конференции “Актуальные проблемы типологического языкознания, германистики и методики преподавания иностранных языков”. – Худжанд, 2022, №13. – С.127-136. ISBN 978-99985-74-26-7

[8-А] Джураева Н.И. Обучение лексике английского языка на начальном и среднем этапах языкового вуза [Текст] / Н.И.Джураева / (соавт. Х.Рахимова) // Материалы республиканской научно-практической конференции “Актуальные проблемы типологического языкознания, германистики и методики преподавания иностранных языков”. – Худжанд, 2022, №13. – С.137-144. ISBN 978-99985-74-26-7

[9-А] Джураева Н.И. Некоторые трудности изучения грамматических явлений английского языка [Текст] / Н.И.Джураева //”Сборник научных статей посвященные к 75-летию доцента кафедры немецкого языка и второго иностранного языка А.Ш.Шарипов”. – Худжанд: 2023,. – С.215-218. ISBN 978-99985-943-3-3

[10-А] Джураева Н.И. Сравнительный анализ синтаксической системы английского и таджикского языков [Текст] / Н.И.Джураева / (соавт. Б.И. Шарифбадалов) // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной “Международному празднованию навруза и реализации “Государственной праграммы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года”. – Душанбе, 2023. – С.50-54. ISBN 978-99985-865-8-1

[11-А] Джураева Н.И. Коммуникативные приёмы обучения грамматике английского языка в таджикской аудитории [Текст] / Н.И.Джураева / (соавт.Х.Р.Рахимзода) // Материалы республиканской научно-практической конференции “Актуальные проблемы типологического языкознания, германистики и методики преподавания иностранных языков”. – Худжанд, 2023, №14(2022). – С.265-269

[12-А] Джураева Н.И. Коммуникативные приёмы обучения грамматике английского языка в таджикской аудитории [Текст] / Н.И.Джураева // Материалы республиканской научно-практической конференции “Актуальные проблемы типологического языкознания, германистики и методики преподавания иностранных языков”. – Худжанд, 2023, №14(2022). – С.261-265



## ПРИЛОЖЕНИЕ №1

### СРАВНЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АНГЛИЙСКОГО И ТАДЖИКСКОГО ЯЗЫКОВ

Английский язык	Таджикский язык	Методические примечания
Грамматическая категория определенности и неопределенности, в основном выражается артиклем, хотя наблюдаются и другие способы	Категория неопределенности выражается прибавлением <i>-e</i> , т.е. лексическим путём: <i>дафтаре, як дафтаре</i> или <i>дафтар: Ман дафтар харидам.</i>	Необходимо отметить частичное наличие артикля в таджикском языке
Категория определенности выражается при помощи определенного артикля <i>the</i> : <i>I study at the University.</i>	Артикль <i>-e</i> , оформляющий существительное, за которым следует <i>ки</i> + придаточное предложение, как правило выражает определенность: <i>Духтаре, ки омада истодааст, хоҳари Равшан аст.</i>	Выражение неопределенности и определенности в сопоставляемых языках отличается, хотя послелог <i>-ro</i> в некоторых случаях вполне соответствует понятию определенности: <i>Ба ман китобро деҳ.- Give me the book.</i> Однако роль и значение артиклей английского языка нельзя приравнять к функции <i>-e</i> или <i>-ro</i> , т.к. в английском языке артикли являются неотъемлемым показателем существительных: <i>The teacher came. – Омӯзгор омад.</i>
Грамматический род отсутствует	Грамматический род отсутствует	В обоих сопоставляемых языках наблюдается отсутствие грамматической категории рода, поэтому дополнительных упражнений для преодоления трудностей не требуется. В обоих языках существительные можно определить только по

		естественному полу обозначаемых ими существ. Кроме того, понятие рода в английском языке выражается в трех личных местоимениях единственного числа.
Суффикс <i>-s, -es</i> является показателем категории числа: <i>computer-computers, smartphone-smartphones</i>	Показателем множественного числа существительных являются суффиксы <i>-ҳо, -он</i> : <i>занҳо, хонандагон</i> . Слова, заимствованные из арабского языка образуют множественное число путем изменения внутренней флексии и суффиксов <i>-от</i> : <i>мушкилот, ахборот</i>	В английском языке множественное число ряда существительных образуется путем изменения внутренней флексии: <i>man – men, goose – geese</i> .  Для таджикской аудитории также представляют некоторые трудности слова, заимствованные из греческого и латинского языков, которые сохранили форму множественного числа: <i>datum – data, basis – bases</i> .
Падежное окончание в английском языке только одно <i>-‘s (Ravshan’s sister)</i> . Оно выражается родительным падежом.	В таджикском языке нет падежных окончаний, и английское <i>-‘s</i> передается путем изафета: <i>Хохари Равшан</i> .	В обоих языках наблюдается отсутствие морфологической оформленности падежей и выраженной системы склонения. Однако предлоги и порядок слов заменяют их.
Имена прилагательные в английском языке бывают простые и производные: <i>red, black, useful, incorrect</i> .	В таджикском языке также имена прилагательные бывают простые и производные: <i>сурх, сиёҳ, фоиданок, нодуруст</i> .	-
В английском языке степени прилагательных образуются путем прибавления суффиксов <i>-er, -est</i> : <i>bigger, biggest</i>	В таджикском языке степени сравнения прилагательных образуются путем прибавления суффиксов <i>-тар, -тарин</i> : <i>калонтар – калонтарин</i> .	В отличие от таджикского языка многосложные прилагательные в английском языке образуют сравнительную степень при помощи слова <i>more</i> , а превосходную – <i>most</i> : <i>beautiful – more beautiful – most beautiful, зебо –</i>

		<p>зеботар – зеботарин.</p> <p>В сопоставляемых языках для сравнения двух предметов также употребляется предлог <i>аз</i> в таджикском, и <i>than</i> в английском языке: Душанбе аз Хучанд (дида) калонтар аст. Dushanbe is bigger than Khujand.</p>
<p>Имена прилагательные не согласуются с существительными: a black coat, black coats.</p>	<p>В таджикском языке прилагательные также не согласуются с существительными: палтои сиёх, палтоҳои сиёх.</p>	<p>Поэтому полная опора на родной язык в данном случае желательна. Надо отметить, что в отличие от таджикского языка прилагательное в роли определения стоит перед определяемым словом (a red pencil), в то время как в таджикском языке наблюдается обратное явление (қалами сурх). В сопоставляемых языках имена прилагательные подвергаются субстантивации.</p>
<p>Имена существительные с числительным принимает окончание множественного числа: ten rooms.</p>	<p>Существительное с числительным не требует окончания множественного числа: даҳ хона, хотя наблюдается наличие: баъзе хоҳарон, се додаракон.</p>	<p>Отсутствие такого грамматического явления в родном языке приводит к типичной ошибке.</p>
<p>Числительные 100, 1000, 1000000 употребляются в единственном числе: two thousand.</p>	<p>Аналогичное явление наблюдается в таджикском языке: ду ҳазор.</p>	<p>В обоих языках эти числительные употребляются во множественном числе лишь тогда, когда выражают неопределенное количество сотен, тысяч, миллионов. Hundreds of birds covered the sky. – Садҳо паррандагон осмонро фаро гирифтанд.</p>
<p>Порядковые числительные образуются от соответствующих количественных</p>	<p>В таджикском языке порядковые числительные образуются путем прибавления суффиксов –ум, –</p>	<p>В отличие от таджикского языка хронологические даты в английском языке</p>

числительных посредством суффиксов. –th: ten – tenth.	юм: се – сеюм, даҳ – даҳӯм.	обозначаются количественными числительными и читаются отдельно: 1928 – nineteen twenty-eight. – Соли (як) хазору нуҳсаду бисту хаштум.
Личные и притяжательные местоимения в 3-м лице единственного числа в английском языке имеют отдельные формы для мужского, женского и среднего рода: he, she, it, his: Her, its.	В таджикском языке понятие рода, выраженное местоимениями не наблюдается. Личные местоимения единственного числа 3-го лица ў (вай – он) соответствуют he, she, it. Ў (вай – он) не указывает на пол: He same. – Вай омад. She same – вай омад.	Отсутствие понятия рода в родном языке требует внимания для различения личных местоимений 3-го лица единственного числа <i>he</i> и <i>she</i> .
Слово <i>much</i> употребляется перед неисчисляемыми существительными: <i>much work</i> , но <i>many</i> перед исчисляемыми: <i>many books</i> .	В таджикском языке такое явление отсутствует. <i>Much</i> и <i>many</i> в обоих случаях на таджикский язык передаются как <i>бисёр</i> : <i>much work</i> – <i>кори бисёр</i> , <i>many books</i> – <i>китоби бисёр</i> .	
Личное местоимение 2-го лица <i>you</i> употребляется как в единственном, так и во множественном числе.	Хотя в таджикском языке имеется личное местоимение 2-го лица единственного числа <i>ту</i> , однако подобно английскому языку в качестве вежливости употребляется <i>шумо</i> при обращении к одному лицу: <i>Шумо кай омадед?</i>	
Указательные местоимения <i>this</i> и <i>that</i> во множественном числе приобретают форму <i>these</i> и <i>those</i> : <i>these books</i> , <i>those books</i> .	Это явление в таджикском языке отсутствует: <i>ин китобҳо</i> , <i>он китобҳо</i> .	Закрепление этого явления требует дополнительной работы.
Глаголы делятся на переходные и непереходные.	То же самое наблюдается в таджикском языке, но переходность и непереходность в сопоставляемых языках выражается по-разному.	В таджикском языке переходный глагол стоит прямо после прямого дополнения: <i>Ман Равшанро дидам</i> , а в английском языке наоборот: <i>I saw Ravshan</i> . Поэтому студенты делают ошибки.
Глагол обладает категориями залога, наклонения, вида, времени,	То же самое и в таджикском языке.	

лица и числа, но не имеет категории рода.		
В английском языке повелительное наклонение имеет только одну форму, совпадающую с инфинитивом без частицы <i>to</i> : <i>read – write</i>	В отличие от английского языка повелительное наклонение 2-го лица единственного числа образуется от основы настоящего времени глаголов (хон), а во множественном числе – от основы настоящего времени + личное окончание –ед (-етон): хонед, хонетон	
В системе спряжения глагола имеются три словоизменительных суффикса: <i>-es</i> и <i>-s</i> для образования 3-го лица единственного числа в Present Indefinite; суффикс <i>-ed</i> для образования Past Indefinite правильных глаголов; <i>-ing</i> - для образования Present Participle.	Личные формы глагола в таджикском языке изменяются по числам и лицам.	В английском языке формы лица и числа сохранились лишь в немногих случаях, а именно в глаголах <i>to be, to have: I am, he is; I have, he has.</i>  В таджикском языке местоимение в функции подлежащего можно опускать, т.к. помимо него лицо и число выражаются окончанием самого глагола, чего в английском нельзя делать, потому что только личное местоимение дает возможность определить лицо и число глаголов.
Наличие Present Indefinite	Оно соответствует таджикскому <i>Замони ҳозира – оянда</i>	Следует отметить, что таджикская аудитория часто допускает ошибку в употреблении суффикса глагола <i>-s (-es)</i> в третьем лице единственного числа. Во избежание этой ошибки необходимо дать соответствующие упражнения.
Наличие Present Continuous	Аналогичное время имеется и в таджикском языке – <i>Замони ҳозираи муайян</i>	Поэтому таджикской аудитории несложно объяснить <i>Present Continuous</i>
Наличие Present Perfect	В таджикском языке это время английского языка в основном	Однако, когда Present Perfect употребляется

	соответствует <i>Замони ҳозираи нақлӣ</i> , когда употребляется для выражения действия, совершающегося в прошлом без указания времени его совершения, но результат которого имеется налицо к настоящему моменту. Вместо <i>Замони ҳозираи нақлӣ</i> можно употребить <i>Замони гузаштаи оддӣ</i> : Have you ever seen this film? – I have seen this film. – Ман ин филмро дидаам (дидагӣ).	вместо Present Perfect Continuous, то в таджикском языке оно соответствует <i>Замони ҳозира – оянда</i> или <i>Замони ҳозираи номуайян</i> : I have known Ravshan since childhood. – Ман Равшанро аз бачагӣ медонам.
Наличие Future Indefinite.	Оно соответствует будущему категорическому времени.	Для сопоставляемых языков характерна аналитическая форма образования будущего времени, т.е. использование вспомогательного глагола: I shall go. – Ман хоҳам рафтам.
Наличие Gerund – неличной формы глагола, обозначающей действие, процесс или состояние.	Аналогичного явления в таджикском языке нет.	Широкое применение Gerund (герундия), который выполняет сложные функции в предложениях английского языка, является для студентов таджикской аудитории одним из трудных и сложных разделов грамматики английского языка.
Наречия выполняют функции обстоятельств: бывают простыми, производными, сложными и составными.	То же самое и в таджикском языке.	В английском языке наречия имеют свое определенное место в предложении, чего нельзя сказать о таджикском языке.
Роль предлогов в английском языке огромна, так как они показывают отношения между словами, уточняют синтаксические функции членов предложения и служат для дифференциации значения глаголов.	В таджикском языке предлоги имеют аналогичное значение, так как оба сопоставляемых языка принадлежат одной системе языков.	Определенную работу следует проводить для закрепления предлогов и представлять (на этапе презентации) их в сопоставительном плане.

## ПРИЛОЖЕНИЕ №2

### УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### ***1. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ***

1. Поднимите руку, как только услышите слово, содержащее фонему (s), обращая внимание на её произношение в английском языке и сравните её с произношением (с) в таджикском языке: a desk, a table, a book, bad, a pen, a pencil, a cat, a mouse, a dog, hats, cent.

2. Послушайте, как произносятся следующие слова, и повторяйте их за мной. Переведите слова на таджикский язык: a boy, a girl, a son, a daughter, a father, a mother, a sister, a brother, old, young.

3. Прослушайте названия предметов и покажите их изображения. Переведите слова на таджикский язык: a car, a tree, a bus, a plane, a train, a ship, a bike, skies, skates, a cup

4. Обратите внимание на произношение следующих слов и назовите количество букв и звуков: girl – [gɜ:l] (3), school – [sku:l] (4), book – [buk] (3), train – [trein] (4), teacher – [ti:tʃə] (4), box – [bɒks] (4). Объясните разницу между количеством букв и звуков.

5. Прослушайте следующие утверждения и определите количество содержащихся в них слов: Bob lives in London (4). Боб дар Лондон зиндгонӣ мекунад (5). My father teaches English at school (6). Падарам дар мактаб забони англисиро меомӯзонанд (6). Объясните разницу в количестве слов. Объясните порядок слов в английских и таджикских предложениях.

6. Прослушайте следующие предложения и по интонации определите, какие они предложения с точки зрения цели речи. Переведите предложения на таджикский язык и обратите внимание на их структуру:

London is the capital of Great Britain. (повествовательное).

Does Bob live in Germany? (вопросительное).

Tom, close the door, please. (повелительное).

The banana doesn't grow in Tajikistan. (отрицательное).

7. Составьте слова, используя следующие фонемы.

n, f, t, ei, k, r, u: s:            teik, fu: t, ru: t, su:n

8. Прослушайте следующие слова и разделите их на четыре столбца согласно правилам чтения. Подумайте и ответьте на вопрос: Существуют ли в таджикском языке буквы, которые читаются не по правилам чтения: a box, a bike, a bird, a dog, a tree, an egg, a fork, a spoon, a book, a table, a fridge, a cup, a knife.

9. Прослушайте предложения и обратите внимание на их значение. Переведите предложения на таджикский язык.

I see a map. The Black Sea is deep.

The night was dark. The knight was strong.

We write a dictation. He writes with his left hand. He is standing at the window. I want to buy bread. He read two books last week. His dress was red.

10. Прослушайте следующие утверждения и объясните различные значения слов с логическим ударением. Сопоставьте утверждения с таджикским вариантом. Переведите предложения на таджикский язык и поставьте в них логические ударения.

Give me a match, please. The football match was very interesting. He paid 5 somonis for this book. He paid much attention to this play. Robert runs fast. Mr. Brown is running the company well. He took an apple from the basket. He took his son to the kindergarden.

11. Прослушайте следующие слова и определите, к какой группе слов они принадлежат: фрукты, овощи, предметы домашнего быта.

Knife, peach, cabbage, carrots, fork, cup, onions, apples, tomatoes, cherries, grapes, pan, oven, plates, cucumbers, melon, pears, apricots, teapot, potatoes, strawberries, peas.

12. Прослушайте следующие географические названия и покажите их на карте. Скажите, как они называются на таджикском языке.



The Thames, Germany, Italy, the Black Sea, the USA, Liverpool, Manchester, London, Chicago, Washington, Mississippi, Dushanbe, Khujand, Danghara

13. Внимательно прослушайте следующие утверждения, найдите и исправьте ошибки в выборе слов. Переведите предложения на таджикский язык.

James works at school. He is a pupil. Maggi eats milk in the morning. Sam plays dictation every day. Cats bark at people. The students learn the copybooks. The children sing exercises in the kindergarten. The cars walk fast. There are many rivers in the garden. It often snows in summer in Khujand.

14. Прослушайте запись и запишите в тетрадь следующие утверждения. Переведите их на таджикский язык. Поставьте 4 типа вопросов к каждому предложению на английском и таджикском языках.

It's hot today. The cat is sleeping under the table. Naim is watching TV. He enjoys watching the program about wild animals. His brother is not at home. He is alone at home. His parents left to the village to visit his grandmother. They will come back in the evening.

15. Прослушайте следующие числа/цифры на таджикском языке и напишите их на английском языке: 101, 25, 192, 41, 33, 45, 1840, 1905, 2001, 200, 48, 401, 305, 23, 17, 19, 66, 224, 885, 998, 1ум, 10ум, 27ум, 40ум, 54ум, 99ум

16. Прослушайте следующие слова и запишите их в тетрадь. Найдите синонимы и запишите их парами:

Talk, leave, help, speak, ask, get, cry, depart, inquire, swim, love, allow, mend, understand, weep, assist, let, require, bathe, compare, need, phone, hot, love, ring, fall, receive.

17. Прослушайте следующие парные слова в английском языке и приведите аналогичные примеры в таджикском языке:

Kite – bike                      might – night

Like – hike                        sight – slide

Mike – ice                         side – ride

Height – bite                    rhyme – eye

На таджикском языке:

Чашм – пашм – хашм и др.

18. Прослушайте следующие слова и повторите их, как только услышите существительное во множественном числе. Объясните образование множественного числа имени существительного в таджикском языке.

A forest, an egg, spoons, a boy, girls, a room, houses, fields, a cabbage, potatoes, a city, balls, feet, ships, a car, a plane и др.

19. Прослушайте следующие предложения, в составе которых употребляется «there». Обратите внимание на их перевод в таджикском языке.

1. Once upon a time there lived a King.

2. *There* are many fruit trees in our garden.

3. *There* are many new houses in our village. (etc.)

20. В следующих предложениях обратите внимание на временную форму глагола и поднимайте одну руку, когда слышите настоящее время, и вторую руку, когда слышите прошедшее время. Запишите время глагола на английском и таджикском языках.

V.Gafurov wrote the book «Tajiks» in 1970.

We grow cotton in Tajikistan.

We enjoy walking in the park in the evening.

I finished school last year.

My father loves travelling by train.

The children often play in the garden.

Washington's father had slaves.

My friend visited me last week-end.

My brother likes playing with a computer.

21. Прослушайте предложения и переведите их на таджикский язык. Укажите подлежащее и сказуемое. Обратите внимание на место подлежащего и сказуемого в английском и таджикском языках.

Teachers work at school.

Doctors work at hospitals.

Engineers make cars.

Barmen sell drinks.

Barbers cut hair.

Mechanics repair cars.

Painters draw pictures.

Builders build bridges.

22. Прослушайте рассказ и придумайте ему название на английском и таджикском языках.

23. Прослушайте рассказ и расскажите его содержание на таджикском языке.

24. Прослушайте рассказ и объясните, чем выходные дни англичан отличаются от выходного дня таджиков.

25. Прослушайте текст, и найдите предложения, которые соответствуют содержанию текста. Расскажите его содержание на таджикском языке.

26. Прослушайте рассказ о погоде и расскажите его содержание на таджикском языке.

27. Прослушайте следующую историю и найдите, какие аспекты содержания рассказа относятся и к жизни таджиков.

28. Прослушайте рассказ и расскажите о его героях, обращая внимание на порядок слов в английском и таджикском языках.

29. Прослушайте рассказ и расскажите свое отношение к нему. Определите соответствия и различия в традициях английского и таджикского народов.

30. Прослушайте записанный диалог между таджиком и туристом из Англии. Англичанин интересуется достопримечательностями Худжанда. Поставьте вопросы от имени англичанина гиду- таджику.

31. Прослушайте вопросы о географии Таджикистана и ответьте на них.

32. Прослушайте следующие сложные предложения и объясните их значения на таджикском языке.

33. Прослушайте рассказ о национальном герое таджиков и расскажите, о ком и о чем был рассказ.

34. Прослушайте предложения, содержащие глагол “to have” и определите в каких из них он теряет своё лексическое значение в таджикском языке.

Salim has a lots of friends.  
Daler have a lot of friends too.  
Bob are a schoolboy.  
Jack is a schoolboys too.  
Tom live with his parents.  
John go to the theatre yesterday.  
Steve went the theatre yesterday too.

## **2. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ**

1. Прочитайте следующие буквы и скажите какие из них имеют схожее написание с таджикскими буквами: Tt, Ss, Hh, Ll, Mm, Nn, Cc, Kk, Ff, Ww, Vv, Rr, Ii, Gg, Ee.

2. Прочитайте следующие слова и сравните произношение гласных звуков с гласными таджикского языка:

Aa		Ii	
face	hat	nice	ill
cage	cap	mike	silk
name	bag	like	pin
plate	cat	nine	ring
take	rat	kite	pit

3. Прочитайте и переведите следующие предложения. Обратите внимание на порядок слов в английском и таджикском языках:

Bill is ten.	Bob has a cat.
John is six.	Bob has a hat.
Ann is eleven.	Bob has a rat.
Fred is nine.	Bob has a bag.

4. Прочитайте следующий текст и расскажите его содержание своему другу на таджикском языке:

Bill is a pupil. He is nine. He is a good boy. He has a cat. Its name is Pussy. Its a nice cat. It is grey.

5. Орфографическая игра. Преподаватель пишет слово (например, book) заглавными буквами на листе. Затем он разрезает бумагу на три части, перемешивает кусочки и дает студентам составить необходимое слово из этих букв. Определите число букв в этом слове и дайте его эквивалент на таджикском языке.

6. Игра по алфавиту. Преподаватель показывает студентам пять букв английского и таджикского языков и просит их как можно скорее назвать их. Побеждает тот, кто первым их правильно назовет.

7. Студентам дается от 3 до 5 букв алфавита. Преподаватель произносит одну из этих букв. Студент, у которого имеется эта буква, должен показать ее быстрее и считаться победителем в игре.

8. Преподаватель дает студентам небольшие тексты. Они могут быть о жизни и деятельности Абу Абдуллаха Рудаки, Саади Шерози, Фирдоуси, Темурмалика, Спитамена, а также о приключениях Робинзона Крузо, Тома Сойера, Короля и нищего и так далее. Такие тексты позволяют студентам сравнивать историю, культуру и обычаи двух стран. Конечно, смысл, содержание и языковая структура текста должны соответствовать возрасту и лингвистическому опыту студентов.

9. Чтение текста по примеру. Примером может служить аудиозапись текста на диске или живое чтение преподавателя. Студент должен сначала услышать текст с записи или из уст преподавателя. Следует дважды слушать текст – сначала без пауз, потом с паузами. Во время остановки студенты повторяют текст. Перед чтением текста следует проделать некоторую пояснительную работу, чтобы объяснить сложные явления, входящие в содержание текста. Затем студенты по очереди читают текст вслух.

10. Найдите в тексте труднопереводимые на таджикский язык слова и объясните их причины.

Чтение вслух без предварительной подготовки. Студент сначала берет текст и знакомится с ним. На этом этапе следует разделить текст на смысловые

части и определить его тембр и тон. Это позволяет студенту познакомиться с характеристиками графических единиц и понять их. Затем начинается второй этап чтения, на котором два студента читают текст вслух друг другу. Преподаватель должен следить за чтением двух студентов, отслеживать их ошибки труднопроизносимых слов для таджикской аудитории.

11. Чтение без образца и предварительной подготовки. Такое чтение происходит, фактически, без использования примеров. Однако, в отличие от второго типа чтения, студенты читают предварительно проанализированный, а иногда и совершенно новый текст. Следовательно, нет необходимости заранее знакомиться с текстом. Цель такого чтения – помочь студентам приобрести навыки быстрого и выразительного чтения текста. Такое чтение будет проводиться после завершения работы по любой теме.

12. Прочтите текст и покажите на слайдах предметы, описанные в рассказе.

13. Прочтите текст и среди данных картин найдите изображение, которое соответствует содержанию текста.

14. Сначала прочитайте текст, затем найдите в нем предложения, которые имеют отношение к изображению. Отметьте предложения, относящиеся к содержанию текста, знаком «+»(утвердительно), а те, которые противоречат тексту, знаком «-»(отрицательно).

15. Прочтите текст и пронумеруйте предложенные преподавателем картинки в соответствии с последовательностью рассказа.

16. Прочтите текст и изобразите на бумаге содержание рассказа. Напишите свой аналогичный рассказ, раскрывающий характер и быт таджиков.

### ***3. ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ***

1. Прочитать текст о национальной таджикской еде и ответить на вопросы о его содержании. Для этого студент должен ознакомиться с текстом.

2. Составить план содержания прочитанного текста. Для этого студент должен понять общий смысл текста и уметь разбивать его на логически связанные части и предварительно перевести текст на таджикский язык.

3. Проанализировать смысл текста и обсудить его в группе. Сравнить лексико-грамматический материал, представленный в тексте с его переводом на таджикский язык. Для этого студент должен запомнить каждую часть текста, что устранит лексические и грамматические трудности. На этом этапе также следует проводить творческие упражнения.

4. Научиться составлять одно логически правильное предложение. Например, преподаватель может сказать: «Я знаю, что многие из вас живут в разных районах Согдийской области. Я хочу узнать, преимущества и недостатки жизни в сельской местности».

Первый студент: I like to live in the village, because the weather is fresh there.

Второй студент: I like to live in the village, because.....

5. Выразить свои мысли двумя или тремя предложениями. Примером может служить следующая ситуация: «Кто может составить два предложения об обычном дне дехканина?» Что бы вы сказали в двух предложениях о таджикском фильме или мультфильме? Кто расскажет о прогнозе погоды на завтра в Душанбе? Кто может рассказать два или три предложения о ситуации с коронавирусом COVID-19?

6. Произносить несколько предложений по теме. Например, можно предложить высказать свое мнение о необходимости полезной еды либо можно предложить, чтобы студент сообщил другу из Англии о погоде в Худжанде в зимний период.

7. Игра «Самый интересный рассказ». Цель игры: развить навыки монологической речи по заданной теме. Группа делится на две подгруппы. Каждой группе дается задание создать рассказ на определенную тему, например «Визит к бабушке в кишлак», «В Душанбе», «Мой любимый вид спорта», «Природа Таджикистана», и так далее. Группа, которая составила наиболее интересный рассказ и допустила меньше всего ошибок, становится победителем.

8. Игра: Черта характера друга. Задача: закрепить навыки монологической речи. Каждый студент пишет значение своего имени на листе бумаги на

таджикском языке и передает его преподавателю. Преподаватель смешивает эти листы и раздаёт их студентам. Студенты переводят значение имен на английский язык и описывают характеристику друга, чье имя указано на листе бумаги. Студент, который напишет и расскажет самый лучший и интересный рассказ, становится победителем.

9. Игра: Задача: развивать речевые навыки по теме «Город или кишлак?».

Группа делится на две группы. Студентам предлагается поделиться своими взглядами о жизни в кишлаке и в городе. Группа, которая выражает свое логически обоснованное и безошибочное мнение, побеждает.

10. Студентам предлагается рассказать на английском языке о любимом таджикском поэте, писателе или художнике.

1: I like Sairam Isoeva. She is a great actress.

2: I like Sadriddin Aini. He is an outstanding writer.

3: I like Loiq Sherali. He is a famous poet.

4: I like Shabnam. She is a popular singer.

11. Преподаватель показывает студентам несколько фотографий таджикских писателей и поэтов и просит их по очереди назвать их имена, а также их произведения на английском языке.

He is Sadriddin Aini. He is a great Tajik writer.

12. Составьте предложения по представленному образцу. Переведите предложения на таджикский язык:

1: I live in Fidavsi street but Parviz lives in S. Aini Street.

2: I speak English but my brother does not speak English.

3: I drink tea every morning but my brother drinks milk every morning.

4: I have a sister. She is ten. She is a nice girl.

5: I live in Khujand. My working day starts at 8 o'clock. My brother lives in London. His working day starts at 9 a.m.

6: In my free time I walk my dog in the park. In his free time, my grandfather goes to Tea-house (Chai-khana)

13. Репродуктивное упражнение.



Преподаватель: Tell me a few words about your friend.

Студент: I have many friends. They are my classmates. Parvina is my best friend. She is kind and sincere. Her hobby is sewing. She is good at making colorful Chakan (Tajik national dress).

14. Расскажите о фильмах Давлатназара Худоназарова, получившие международное признание.

15. Опишите времена года на английском языке, изображенные на слайдах и сравните их со временем года в Таджикистане.

16. Объясните на английском языке, почему вам нравится то или другое время года в Таджикистане.

17. Объясните поговорку “Every season is good in its time”- на английском языке. Дайте её таджикский эквивалент.

18. Опишите осень Таджикистана на английском языке.

19. Преподаватель просит студентов осмотреть все предметы в аудитории. Потом он считает до 30 и просит студентов назвать предметы, начинающиеся на букву «t» и на таджикскую букву «р», а затем сравнить произношение обеих букв.

#### ***4. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ***

1. Найдите прописные и строчные буквы в следующих словах и приведите примеры на таджикский язык:

CamP, ApplE, Book, WHen, To pLaY , sTORy, CHiLD, DEsK

2. Перепишите следующие буквы в алфавитном порядке. Напишите таджикский алфавит:

x, z, d, f, l, a, e, g, r, n, t, w, z, k, b, p, c, h, j, i, m, o, q, s, v.

3. Напишите следующие слова по десять строчек и переведите данные слова на таджикский язык.

A pupil, a book, a cat, a dog, a school, lesson, a star, a pencil, a camp, a table.

4. Найдите букву «Aa» в данных словах и прочитайте их правильно. Сравните чтение буквы «Aa» на английском языке с буквой «Aa»

таджикского языка: room, ice, glad, name, cat, tie, life, fat, hand, sit, lake, little, bed, bad. Перепишите слова.

5. Определите количество графем и фонем в данных словах. Переведите данные слова на таджикский язык. Сравните количество графем и фонем в таджикских словах: face [feis] 4-3; table, pupil, wall, door, window, dog, room, clean, nice, book.

6. Распределите данные слова в два столбика по правилам чтения и переведите на таджикский язык:

take, face, hand, nice, nose, tent, cat, box, dig, nut, evening, send и др.

7. Напишите данные слова буквами: [pli:z], [gud], [sku:l], [main], [ma:kit], [fru:t], [boi], [mo:ni], [lesn], [ti:t], [nait], [bai], [kæts], [jes] и др.

8. Поставьте нужные буквы в следующих словах и переведите данные слова на таджикский язык:

Sc\_ool, ga\_den, p\_rents, riv\_r, ho\_se, p\_per, gl\_ss, bre\_d, \_ew, str\_ng, bea\_tiful, f\_rst, less\_n, \_and, he\_d, stree\_, s\_ring

9. Запишите из текста слова, которые читаются не по правилам и переведите их на таджикский язык:

Travelling to all corners of the world gets easier and easier. We live in a global village, but how do we know and understand each other. Here is a simple test. Imagine you have arranged a meeting at four o'clock. What time should you expect your foreign business colleagues to arrive? If they are German, they'll be here in time, if they are Americans they will probably be 15 minutes early. If they are British, they'll be 15 minutes late, and you should allow up to an hour for the Italians.

10. Выделите из слов текста буквы, которые не произносятся. Переведите слова, которые написаны прописными буквами на таджикский язык:

A farmer working in his field near Antraism, France uncovered the skeleton of the First World War French soldier, whose pen was still full of ink. The soldier was killed in a battle in 1915 and lay buried in the field until last week when the farmer, Pierre Foray, discovered his remains. His military belt and knife with his

name still on it were found along with his fountain pen, which still worked perfectly. “It’s amazing that 83 years after the soldier’s death his pen still writes like new”, said Mr. Foray. He added that the Veteran’s Ministry was searching for the soldier’s relatives.

11. Напишите числительные буквами в английском и таджикском языках. Обратите внимание на образование сложных чисел в английском и таджикском языках:

1, 5, 7, 9, 2, 12, 15, 25, 22, 36, 19, 4, 8, 17, 52, 54, 101, 125, 84, 43, 44, 35, 62, 67, 83, 92.

12. Напишите орфографический диктант. Обратите внимание на правила написания числительных в английском и таджикском языках:

One man who played a very important part in the history of Oxford was William Morris. Morris lived in Oxford when he was a child and his first job, when he was fourteen, was mending bicycles. He also enjoyed racing them in his free time. Then in 1893, Morris started buying bicycle parts and making machines himself. He opened a shop in the city center to sell them. He likes cars too and he made his first car in 1913. Later, he opened a car factory in Conley. In the first year he built nearly four hundred Morris Oxfords. The business got bigger and bigger and by the end of 1920 Morris was building 100.000 cars a year. William Morris died in 1963.

13. Посмотрите на изображение и напишите по нему более 10 предложений, используя неопределённые времена в английском и таджикском языках.

14. Задайте 7-8 вопросов о содержании представленной картинке в письменной форме. Обратите внимание на структуру вопросительного предложения в английском и таджикском языках

15. Из прочитанного текста напишите слова, относящиеся к описанию природы и найдите их таджикские эквиваленты.

16. Напишите поздравительное письмо другу – американцу. Напишите такое же письмо своему другу – таджику. Сравните оба письма: чем они отличаются друг от друга. Обратите внимание на использованный вокабуляр и стиль написания письма.

17. Напишите приглашение друзьям на английском и таджикском языках и обратите внимание на их стилистические особенности.
18. Напишите письмо другу с кратким описанием географии Таджикистана.
19. Напишите письмо другу, который проживает в Англии, о своей семье.
20. Напишите рассказ о своих выходных, обращая внимание на культурные особенности таджиков. Используйте краеведческий материал.
21. Составьте вопросы к тексту или картинке (к слайду). Обратите внимание на структуру вопросительных предложений в английском и таджикском языках.
22. Составьте план рассказа на английском и таджикском языках.
23. Из прочитанного текста выпишите глаголы в прошедшем времени и найдите их эквиваленты на таджикском языке, обращая внимание на окончания.
24. Перепишите из текста имена прилагательные и переведите их на таджикский язык.
25. Перепишите из текста слова с буквосочетаниями «th» «ea» «oo» и т.д. Дайте их перевод на таджикском языке.
26. Перепишите наречия из текста, дайте их эквиваленты на таджикском языке.
27. Напишите синонимы данных слов, дайте их аналоги в таджикском языке.
28. Перепишите косвенную речь из текста. Обратите внимание на порядок слов в предложении. Сравните с порядком слов в предложении в таджикском языке.
29. Напишите реферат по теме: «English and Tajik Wedding party». В реферате необходимо указать основные факты. Он также должен включать мысли студента о содержании работы.
30. Напишите аннотацию к рассказу с помощью собственных выражений. Переведите эти выражения на таджикский язык.  
Например, The text deals with...  
The chapter discusses an important problem

The author characterizes the idea of...

The main idea of the text is...

The author believes...

The author comes to the conclusion...

On reading the article we realize the fact that...

In conclusion, the article reads...

31. Прочитайте письмо полученное от друга, который живёт в Лондоне, переведите его на таджикский язык, обращая внимание на стиль написания письма.

32. Прослушайте и повторите следующие слова со звуками [ae] и [e]. Обратите внимание на изменение значения слов в таджикском языке.

Man-men

Pan-pen

Pat-pet

Bag-beg

33. Составьте перевод существительных во множественном числе на английском и таджикском языках:

Students	Чанобон
Children	Варзишгарон
Pupils	Донишчӯён
Gentlemen	Бачагон
Sportsmen	мактаббачагон

34. Преподаватель пишет на двух листках одно короткое предложение на английском языке и его перевод на таджикский, а студенты по очереди дополняют его. Игра продолжается до тех пор, пока игроки могут расширить предложение, например: I am writing. I am writing a letter. I am writing a letter in English.

35. Необходимо разделить группу на две команды. На доске для каждой команды пишется очень длинное слово и его перевод на таджикском языке.

Представители команд по очереди подходят к доске и пишут слова, начинающиеся с букв, составляющих первоначальное слово, по вертикали.

W	T	L	K
A	A	I	И
T	P	B	Т
E	Б	R	О
R	У	A	Б
M	З	R	X
E		Y	О
L			Н
O			А
N			