

ТАДЖИКСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК: 372.881.116.11 (575.3)

ББК: 74.204 (2Т)

А- 65

На правах рукописи

АНДАМОВА ХУМАЮН ИСМОИЛОВНА

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
УЧАЩИХСЯ ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЫ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Диссертация

на соискание ученой степени

**доктора философии (PhD), доктора по специальности 6D012200
– русский язык и литература в школах с нерусским языком
обучения (6D012201.02 – теория и методика обучения
(профессиональное образование)**

Научный руководитель:

**доктор педагогических наук, профессор
Рузиева Л.Т.**

ДУШАНБЕ – 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы	18
1.1 Задачи и содержание обучения лексике в контексте развития речи	18
1.2. Методы, приемы и средства оптимизации обучения лексике русского языка	27
1.3. Содержание и структура учебника русского языка для таджикской школы	42
1.4 Совершенствование методического аспекта знаний, умений и навыков по лексике русского языка	51
Выводы по первой главе	63
Глава 2. Особенности оптимизации процесса обучения русской лексике в таджикских школах	67
2.1 Некоторые особенности методики обучения лексике русского языка	67
2.2 Система упражнений для развития лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку	86
2.3 Система мониторинга знаний и умений по русскому языку	121
2.4 Экспериментальная проверка эффективности обучения лексике русского языка в современных условиях	149
Выводы по второй главе	177
Заключение	180
Список использованной литературы	188

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Особенность профессиональной деятельности учителей средних школ заключается в строгой стандартизации лексико-грамматических материалов, подбираемых для учебного процесса. Это главным образом связано с конкретной целью обучения — овладением учащимися русским языком как средством межнационального общения.

Продвижение таджикского языка как основного национального языка является важнейшим направлением языковой политики Правительства Республики Таджикистан. Важная роль русского языка в системе образования подчеркнута Конституцией и Законом о государственном языке. В современных геополитических реалиях, на фоне интеграционных процессов и активных экономических связей с постсоветскими странами, а также государствами ближнего и дальнего зарубежья, усиливается потребность в углубленном изучении русского языка для эффективного межъязыкового и межкультурного общения.

Современная языковая ситуация в Республике Таджикистан создает благоприятные условия для изучения русского языка в школах и вузах. Лидер нации, Основатель мира и национального единства, Президент Таджикистана Эмомали Рахмон подчеркивает важность равноправного использования языков в сфере образования, акцентируя внимание на качественном освоении русского языка в таджикских школах.

С 2004 по 2020 годы, а также с перспективой до 2030 года, успешно реализуется Постановление Правительства Республики Таджикистан «О мерах по улучшению преподавания и изучения русского и английского языков в образовательных учреждениях страны». Текущие успехи в развитии двуязычия и многоязычия в республике во многом являются результатом эффективной языковой политики этого периода. Исследования в области методики преподавания подтвердили, что уровень многоязычия напрямую зависит от глубины знания родного языка: уверенное владение русским

языком невозможно без хорошего освоения национального. Проще говоря, чем выше уровень владения родным языком, тем успешнее развивается межкультурное и межъязыковое общение. Культура родного языка тесно связана с общим культурным развитием личности и представителей титульной нации.

Обучение языку как речевой деятельности предполагает, что выпускники школ должны свободно владеть устной и письменной речью в различных контекстах, освоив основные виды речевой активности: грамотное письмо, беглое и осмысленное чтение, четкое и правильное выражение своих мыслей, а также точное понимание устной речи собеседников. Программа обучения предусматривает достижение этих целей при условии, что развитие речевых навыков станет неотъемлемой частью учебного процесса, а знания о структуре языка будут использоваться для формирования устойчивых речевых умений, необходимых для успешной коммуникации.

В современных реалиях республики вопрос языковой политики приобретает особую значимость, выступая в качестве государственной задачи и национального приоритета.

В последние годы происходят масштабные трансформации в общественно-политической и экономической сферах, сопровождающиеся усилением интеграционных процессов и расширением международного сотрудничества. В этих условиях возрастает значение поликультурного и многоязычного образования, а также межкультурного взаимодействия. Их развитие способствует формированию толерантного общества и укреплению отношений между народами и государствами.

Поскольку учащиеся не всегда осознают значимость изучения, важно формировать их мотивацию, опираясь на позитивное эмоциональное восприятие русского языка и интерес к познанию страны и её культурного наследия.

Эмоциональная составляющая обучения русскому языку в таджикских школах существенно влияет на успешное освоение страноведческого материала. Положительное отношение к изучаемому предмету способствует лучшему восприятию информации и более глубокому пониманию культурных особенностей России. Для формирования позитивного эмоционального настроя у учащихся необходимо активно использовать разнообразные методы. Среди них можно выделить расширенное комментирование и пояснение, что помогает глубже раскрыть тему, а также использование аудиовизуальных материалов, которые делают процесс обучения более наглядным и увлекательным. Важным инструментом является семантизация, которая помогает ученикам не только запомнить лексику, но и понять её значение в контексте культурных реалий. Также необходимо создавать коммуникативную ценность урока, чтобы учащиеся осознавали, насколько полезным будет знание русского языка в их жизни. Межпредметные связи способствуют расширению кругозора и углубляют интерес к изучаемой теме. Для того чтобы эффективно мотивировать учеников к изучению русского языка, важно заинтересовать их страноведческим материалом, который раскрывает особенности российской культуры, истории и традиций. Этот подход поможет не только улучшить языковые навыки, но и укрепить межкультурное понимание.

По мнению психологов, разнообразие учебного материала играет ключевую роль в повышении мотивации и интереса учащихся. Практический опыт показывает, что школьники активно реагируют на элементы новизны в обучении, активно ищут увлекательные и интересные материалы, а также стремятся получить информацию, которая будет полезной и значимой для них. В этом контексте особенно важно использовать материалы, обладающие высокой информационной ценностью и отвечающие потребностям обучающихся. Только такой подход может гарантировать, что материал будет усвоен эффективно и вызовет положительные эмоции у учеников, что,

в свою очередь, способствует более глубокому вовлечению в учебный процесс и улучшению результатов.

При выборе лексических и грамматических единиц, а также в процессе их преподавания, учителя таджикских школ руководствуются двумя основными нормативными документами — Лексическим минимумом и Программой по русскому языку как неродному. Эти документы содержат перечень и классификацию всех языковых элементов, которые учащиеся должны освоить на начальном этапе изучения языка.

Практика показывает, что лексический минимум, предусмотренный этими документами, оказывается недостаточным для эффективного обучения учащихся таджикских школ. В процессе обучения объем усвоенной лексики оказывается значительно больше, а разнообразие языковых единиц выходит за рамки того, что указано в официальных программах.

Влияние языковой среды способствует приобретению носителями таджикского языка знаний, которые необходимы для успешного общения. Тем не менее, без правильной методической организации работы с новыми лексико-грамматическими единицами эти знания не остаются в долговременной памяти учащихся и не способствуют формированию устойчивых навыков.

Степень изученности и научной разработанности темы

Проблема оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы в современных условиях затрагивает несколько направлений научных исследований, охватывающих как методику преподавания русского языка как неродного, так и вопросы билингвального и поликультурного образования.

Развитие методики обучения лексике русского языка имеет прочную научную основу. Вопросы, связанные с формированием, активизацией и расширением словарного запаса учащихся, изучались многими отечественными и зарубежными исследователями. Классические работы по

методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) принадлежат таким ученым, как Г.В. Рогова, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова — разработка принципов коммуникативного подхода в обучении; С.Ф. Шатилов, Е.И. Пассов — создание методических основ обучения лексике с учетом ситуативного контекста; Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев — теоретические основы усвоения лексики и психолингвистические механизмы запоминания новых слов.

В контексте изучения русского языка в национальной школе особое внимание уделяется лексико-грамматическим трудностям, влиянию родного языка на освоение русской лексики, особенностям интерференции и трансферта (Л.П. Федоренко, О.А. Обломков, Т.И. Ерофеева).

В последние десятилетия значительное внимание уделяется проблемам билингвального образования и взаимодействию языковых систем в условиях многоязычия. Работы В.В. Красных, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова касаются вопросов формирования лексической компетенции у учащихся-билингвов. Исследования А.Н. Шамова, И.Л. Плотниковой посвящены влиянию социокультурной среды на освоение лексики второго языка.

Специфика таджикско-русского билингвизма рассматривалась в работах таджикских исследователей, таких как С.Э. Негматов, У.Р. Юлдашев, М.М. Товбаева, Г.М. Ходжиматова, Л.Т. Рузиева, А.Ю. Юсупова, З.Ф. Шарипова, А.Н. Аминов и многих других, где анализируются проблемы усвоения русской лексики таджикскими учащимися, влияние родного языка на усвоение русских слов и методические подходы к устранению интерференции.

Современные методики преподавания лексики активно развиваются благодаря интеграции цифровых технологий и инновационных подходов. В работах изучается влияние цифровой образовательной среды, игровых методик, мобильных приложений и мультимедийных ресурсов на процесс запоминания и активного использования лексики.

Существуют фундаментальные и прикладные исследования в области методики преподавания лексики, билингвального образования, психолингвистики и современных цифровых технологий. Однако, несмотря на большое количество исследований, вопрос оптимизации обучения лексике в условиях таджикской школы с учетом современных реалий (изменение образовательных стандартов, цифровизация, билингвальная специфика) остается актуальным и требует дальнейшего научного осмысления и практической реализации.

Связь работы с научными программами (проектами), темами.

Работа над диссертацией осуществлялась в рамках научно-исследовательского направления кафедры методики преподавания русского языка и литературы, в ходе выполнения которой автором подготовлены и опубликованы двадцать четыре статьи (24), содержание которых нашло отражение в диссертационном исследовании.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Цель нашего исследования заключается в разработке эффективной методической системы, которая позволит улучшить работу с лексикой русского языка в таджикских школах. Мы также стремимся использовать эту систему для обогащения лексического запаса учащихся и включения в их активный словарь тех слов и выражений, которые необходимы для повседневного общения, но не предусмотрены в лексических минимумах на разных уровнях обучения.

Для реализации поставленной цели необходимо решить **следующие задачи:**

1. Изучить научную и методическую литературу, посвященную преподаванию лексики русского языка и уровневому обучению в таджикских школах.

2. Проанализировать роль учебника по русскому языку в системе образования таджикских школ.

3. Определить принципы, способствующие совершенствованию методики формирования лексических знаний, умений и навыков.

4. Разработать методические рекомендации на основе полученных данных, направленные на повышение эффективности обучения в современных условиях.

5. Выделить темы, в рамках которых рационально использовать лингводидактическую неязыковую среду.

6. Создать структуру и систему упражнений, которые помогут оптимизировать усвоение лексики русского языка учащимися таджикских школ.

7. Провести экспериментальное тестирование методов оптимизации преподавания лексики русского языка в таджикских школах в современных условиях.

Объектом исследования является влияние неязыковой среды на механизмы усвоения лексических единиц русского языка учащимися таджикской школы.

Предмет исследования – методические приёмы работы с лексикой русского языка, позволяющие максимально расширить лексический запас учащимися таджикской школы.

Гипотеза исследования заключается в том, что процесс обучения в неязыковой среде оказывает значительное влияние на учебные результаты: наблюдается увеличение лексического запаса учащихся таджикских школ (до 100% в некоторых лексико-семантических группах), расширение их коммуникативной компетенции и устранение барьеров в общении с носителями языка. В конечном итоге это приводит к значительному повышению качества обучения и формирует у учащихся психологическую готовность к дальнейшему совершенствованию своих знаний русского языка.

Основные этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа:

На **первом** этапе (2020-2021 гг.) – *поисково-теоретическом* – проводился анализ научной литературы и рабочих программ, что позволило определить проблему исследования, сформулировать цель, гипотезу и задачи, выбрать методы исследования.

На **втором** этапе (2021-2022 гг.) – *экспериментальном* – была разработана методическая технология оптимизации обучения лексике русского языка в таджикской школе.

На **третьем** этапе (2022-2023 гг.) – *обобщающем* - был реализован контрольный этап опытно-экспериментальной работы, проведены анализ, интерпретация и статистическая обработка полученных данных, сделаны выводы об эффективности разработанной методики по оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы в современных условиях, подготовлен текст диссертации.

Методологическую основу исследования составляют комплексный анализ литературы, эмпирические методы, качественный анализ, количественные методы, сравнительный анализ языковых пар, кейс-стади и эксперименты, междисциплинарный подход.

Все эти методологические подходы и методы обеспечивают основательное и всестороннее исследование проблемы оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы и разработку практических рекомендаций для оптимизации обучения лексике русского языка в образовательной среде.

Кроме того, преподаватель получает возможность использовать новые методические приёмы.

Основными **методами** исследования в данной работе являются:

– **аналитический**: анализ современных научных исследований по теме диссертации, учебно-методической литературы, а также нормативных документов;

- **обобщения и систематизации:** обобщение и систематизация взглядов различных учёных-методистов на исследуемую тему, а также документов, являющихся нормативной базой обучения лексики русского языка в таджикской школе;
- **метод педагогического наблюдения:** наблюдение за учебным процессом;
- **анкетирование:** проводилось анкетирование обучающихся в различных классах таджикской школы с целью анализа усвоенных и употребляемых ими лексических единиц;
- **педагогический эксперимент:** проведение опытного обучения и анализ его результатов.

Теоретико-методической базой диссертации являются исследования известных учёных и методистов: А.Ф. Колесниковой, Э.Ю. Сосенко, И.П. Слесаревой, Б.В. Беляева, А.И. Сурыгина, Е.И. Пассова, Ю.А. Бельчикова, И.А. Ореховой, А.Н. Щукина, Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина, В.Н. Вагнер, Е.И. Мотиной, С.А. Хаврониной, В.А. Степаненко, Т.Э. Корепановой, В.Н. Климовой, Н.Б. Битехтиной, Л.В. Фролкиной, Н.Д.Кирсановой.

Источниками исследования послужили официальные документы: Конституция РТ, Закон об образовании РТ, Национальная стратегия развития образования на период до 2030 года, Государственная Программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года, основополагающие документы и программы Правительства РТ об образовании, воспитании, а также труды в области: лингводидактики, психолингвистики, методики профессионально-ориентированного обучения (Н.И.Алмазова, Н.В.Баграмова, Н.В.Барышников, И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, Г.В.Елизарова, Г.А.Китайгородская, Б.А.Лapidус, М.В.Ляховицкий, Р.К.Миньяр-Белоручев, И.А.Зимняя, А.А. Леонтъев, А.Н.Леонтъев, О.Д. Митрованова, Е.И.Пассов, Г.В.Рогова, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов, И.Х.

Каримова, С.Э. Негматов, У.Р. Юлдашев, С. Шербоев, Г.М. Ходжиматова, Товбаева М.М., Ашурова Т.М. и др.).

Эмпирические основы исследования основаны на практическом подходе автора диссертации к объекту исследования: изучение, анализ литературы по психологии, лингводидактике, лингвистике, учебных пособий, учебно-методических пособий, интерпретация научных данных, сравнение, обобщение передового педагогического опыта; наблюдение, анкетирование, качественный и количественный анализ результатов исследования, констатирующий и обучающий эксперименты.

Базой исследования являются средние общеобразовательные учреждения СОУ №74 города Душанбе и №3 района Рудаки, в которых в течение 2020-2023 годов были проведены экспериментальные исследования и апробация предлагаемой системы работы по оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикских школ.

Новизна данного исследования заключается в том, что:

- языковая среда создаёт широкие возможности для учащихся в плане расширения их лексического запаса, что имеет ключевое значение для более глубокого овладения языком;
- новые лексические единицы становятся не только неотъемлемой частью учебного процесса, но и становятся частью реальной коммуникации на русском языке, что помогает учащимся активно использовать язык в различных ситуациях;
- проведен тщательный методический анализ ресурсов языковой среды, выявлены способы их применения в обучении, что позволяет повысить эффективность усвоения лексики;
- описаны конкретные методические приемы, направленные на эффективное освоение лексических единиц, которые учащиеся могут усваивать неформально, через стихийное общение или практику, но при этом эти единицы могут быть успешно интегрированы в учебный процесс.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Под воздействием неязыковой среды учащиеся таджикских школ способны усваивать гораздо большее количество лексических единиц, чем предусмотрено нормативными документами, что связано с активным использованием языка в реальных жизненных ситуациях и внешней среде. Важно, чтобы основой работы с лексикой стали лексико-семантические группы слов, которые содержат единицы, непосредственно касающиеся повседневной коммуникации и практического использования языка, что демонстрирует непосредственную связь между теоретическим знанием и реальными ситуациями. Подобная методика способствует увеличению заинтересованности студентов в изучении лексики и облегчает её усвоение, поскольку ученики осознают, как данные слова могут быть использованы в их повседневной жизни. Это, в свою очередь, помогает более эффективно осваивать язык, расширять словарный запас и улучшать навыки общения, а также способствует лучшему усвоению лексических единиц, что повышает общую результативность учебного процесса.

2. В условиях обучения в контексте неязыковой среды важную роль в усвоении лексики играют не только классические методы обучения, но и инновационные подходы, такие как практические упражнения, лингвокультурные методики и активное вовлечение в использование социальных сетей. Практические уроки, ориентированные на реальное общение, помогают учащимся не только закрепить полученные знания, но и применять их в различных жизненных ситуациях. Лингвокультурный подход, в свою очередь, позволяет связывать изучаемый язык с культурными аспектами, что делает обучение более осмысленным и мотивирующим. Включение социальных сетей в процесс обучения создает дополнительные возможности для взаимодействия с носителями языка и для использования языка в контексте современной цифровой коммуникации. Эти методы обучения помогают создавать реальные коммуникационные ситуации, в

которых студенты могут наблюдать практическое применение своих знаний и мотивируются активно применять приобретённые навыки как в устной, так и в письменной форме. Использование этих подходов не только мотивирует учащихся, но и значительно улучшает их языковую компетенцию, развивает способность к самовыражению и пониманию языка в реальных коммуникативных контекстах.

3. Особенность образовательного процесса в таджикских школах заключается в том, что учащиеся изучают ряд дополнительных общеобразовательных дисциплин, которые выходят за рамки основной программы. Это дает возможность развивать рецептивные навыки (умение воспринимать и интерпретировать информацию) через работу с аутентичными текстами, что способствует более глубокому усвоению языка. Изучение таких дисциплин, в том числе через использование материалов на русском языке, помогает учащимся привыкать к различным языковым конструкциям и стилям общения. Этот метод не только способствует обогащению лексики, но и развивает способности к интерпретации и анализу текстов в разнообразных контекстах. В результате, это укрепляет уверенность учащихся и их готовность к дальнейшему обучению на русском языке, формируя у них уверенность в своих силах и готовность эффективно использовать язык в различных ситуациях. Такое обучение помогает интегрировать русский язык в реальную образовательную среду и мотивирует студентов на более активное его использование в учебной и повседневной жизни.

4. Методически обоснованное использование лингводидактической языковой среды представляет собой эффективный подход, который позволяет учащимся не только усваивать широкий спектр лексико-грамматических единиц, но и активно развивать их коммуникативные навыки. Такой подход помогает интегрировать язык в реальные жизненные ситуации, что способствует более глубокому и осознанному овладению

языком. В результате учащиеся не только расширяют свой словарный запас, но и сохраняют и поддерживают свою коммуникативную компетенцию на стабильном высоком уровне, что дает им возможность эффективно общаться на русском языке в различных контекстах, адаптируя язык к различным ситуациям и задачам. Такой подход значительно усиливает их уверенность в использовании языка и способствует развитию практических навыков, необходимых для успешного общения в разных сферах жизни.

В целом, положения, представленные на защиту, подчеркивают актуальность, новизну и практическую ценность исследования, а также включают ключевые научные выводы и рекомендации, которые могут быть применены для разработки эффективных методов оптимизации преподавания лексики русского языка в таджикских школах в условиях современного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- выявлены ключевые закономерности влияния русской неязыковой среды на процесс естественного расширения словарного запаса учащихся таджикских школ;
- определены основные лексико-семантические категории слов, которые наиболее подвержены обогащению под воздействием неязыковой среды, а также описаны лексические единицы, играющие важную роль в стихийном пополнении лексической базы студентов;
- рассмотрены эффективные методические подходы к обучению лексике в условиях лингводидактической неязыковой среды, способствующие не только расширению словарного запаса, но и снижению уровня культурного шока у учащихся, а также подготовке их к успешному восприятию информации в процессе обучения на русском языке.

Практическая ценность диссертации заключается:

1. в составлении итогового списка лексических единиц, не входящих в лексические минимумы, но усваиваемых учащимися в процессе обучения в таджикской школе;

2. в создании экспериментально проверенной системы работы, направленной на активизацию лексики в речи учащихся таджикских школ;

3. в возможности использования разработанной системы упражнений по введению и активизации лексического материала в общеобразовательной школе. Предлагаемые упражнения могут быть реализованы также при составлении учебников и методических рекомендаций по обучению русскому языку в таджикской школе.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена полнотой исходных теоретических положений, внутренней непротиворечивостью логики исследования; адекватностью применяемых методов целям и задачам исследования; а также использованием математических методов обработки результатов эксперимента и обсуждением результатов исследований на международных, республиканских и внутривузовских конференциях и их положительной оценкой.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Область исследования диссертационной работы соответствует паспорту специальности 6D012200 – русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения (6D012201.02 – теория и методика обучения (профессиональное образование)).

Личный вклад соискателя состоит в непосредственном участии автора в получении исходных данных, анализе изученности исследуемой проблемы, получении научных результатов, изложенных в работе; теоретическом и научно-практическом обосновании комплекса методов, адекватных решению поставленных задач, разработке и экспериментальной проверке методической системы упражнений, оптимальных по обучению лексике на

занятиях русского языка в таджикской школе. Автор лично участвовала в апробации результатов исследования, обработке, интерпретации экспериментальных данных и подготовке основных публикаций по выполненной работе.

Апробация материалов и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе опытно-экспериментального обучения на базе средних общеобразовательных учреждений №74 города Душанбе и №3 района Рудаки; на заседании кафедры методики преподавания русского языка и литературы Таджикского национального университета; на Международных и Республиканских научно-практических конференциях.

Материалы исследования были внедрены в школьную практику работы учителей русского языка средних общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан.

Публикации по теме диссертации

Основные результаты исследования представлены в 24 статьях, опубликованных в сборниках научных работ, в материалах Международных и Республиканских научных конференций, в одном учебном пособии. Четыре статьи (4) опубликованы в изданиях из Перечня ведущих рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан.

Результаты исследования внедрены в практику обучения русскому языку в таджикских школах (СОУ №74 города Душанбе и №3 района Рудаки).

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. В работе приведены таблицы, диаграммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЫ

1.1. Задачи и содержание обучения лексике в контексте развития речи

Формирование речевой культуры у подрастающего поколения в настоящее время является вопросом государственной важности. Уровень свободного владения языком как средством общения, который смогут продемонстрировать выпускники нашей школы в своей будущей жизни, во многом определяет их активное и продуктивное участие в производственной и общественной жизни страны. Требование развивать речь учащихся воспринимается как социальный запрос современной школы.

Обучение языку как процессу речевой деятельности ориентировано на то, чтобы выпускники средней школы могли свободно и уверенно применять устную и письменную речь в различных ситуациях общения. Это предполагает освоение различных видов речевой активности, включая грамотное письмо, уверенное и осознанное чтение, способность чётко и убедительно излагать свои мысли устно, а также умение правильно воспринимать и анализировать речь других.

Для того чтобы достичь этих целей, важно, чтобы работа по развитию речи была интегрирована в каждый этап учебного процесса, охватывая все предметные области. Такой подход позволит учащимся не только осваивать теоретические аспекты языка, но и активно применять полученные знания для формирования конкретных речевых умений. Особое внимание следует уделять использованию структурных знаний о языке — правилах грамматики, лексике и стилистике, — что создаст прочную основу для эффективной речевой деятельности. Именно эти знания, в свою очередь, станут ориентирами для дальнейшего развития навыков восприятия, обработки и

производства речи, что важно для успешной коммуникации в различных контекстах, как в учебной, так и в реальной жизни.

Работа по развитию речи включает обучение: а) культуре речи и б) созданию связных высказываний. Формирование культуры речи происходит через изучение фонетики, лексики и грамматики, с акцентом на развитие у учащихся осознания важности правильного использования языка как в собственной речи, так и к речи окружающих.

Правильность речи - непереносимое требование речевой культуры. Высшую ее ступень составляет речь хорошая, основным критерием которой является коммуникативно целесообразное, уместное употребление средств языка, соответствующее условиям и задачам общения. Хорошая речь обычно характеризуется богатством, точностью и выразительностью. В школе такую работу над речью называют её обогащением. Этот процесс напоминает строительство фразы, где каждое слово должно органично вписываться в общий замысел, как кирпичи в стену, чтобы передать смысл точно и выразительно.

Связная речь играет особую роль в курсе русского языка: она не является самостоятельным разделом, а выступает как вторая линия обучения, имеющая свой специфический предмет, собственную понятийную базу и коммуникативные навыки, которые необходимо развивать. На уроках развития связной речи решается собственно коммуникативная задача курса - учащиеся овладевают знаниями и умениями, которые способствуют активизации их речевой деятельности, как устной, так и письменной. До недавнего времени основу обучения связной речи составляли коммуникативные умения (раскрывать тему высказывания, передавать в нем основную мысль, собирать и систематизировать материал и др.). Эти понятия помогают лучше осмыслить процесс коммуникации.

Таким образом, теория была введена с чисто практической целью — помочь ученикам осознать собственную речевую практику и развить

интуицию в использовании языка, сформировать у них навыки самоконтроля при построении связных высказываний, расширить область переноса знаний и умений. Теория также дает возможность познакомить детей с правилами построения монологической речи, с тем чтобы, опираясь на речевые нормы, ученики сознательным путем овладели умением развивать мысль последовательно и грамотно, правильно структурировать абзацы; логично связывать абзацы между собой и предложения внутри них; использовать образные элементы речи, там, где это необходимо, мастерски создавая словесные описания; выражать своё отношение к теме, выбирая наиболее подходящие эмоционально-экспрессивные и оценочные средства для конкретной речевой ситуации; применять связное высказывание не только для передачи информации или создания образов, но и как инструмент убеждения, воздействия на разум, волю и чувства окружающих.

Особенности речи, обусловленные содержанием высказывания (темой речи), проявляются в функционально-смысловых типах речи - описании, повествовании и рассуждении. Действительно, все разнообразие конкретных тем наших высказываний можно свести к трем основным типам: мы или описываем то, что нас окружает в пространстве (предметы, одушевленные и неодушевленные, их свойства и состояния, их расположение на месте), или повествуем о тех изменениях, которые происходят во времени (сменяющих друг друга действиях, развивающихся событиях, меняющихся состояниях), или размышляем (рассуждаем) о связях между предметами и явлениями окружающего нас мира (о причинах свойств и явлений, о целях тех или иных поступков, об условиях, необходимых для совершения каких-либо действий, о следствиях, вытекающих из различных свойств предметов и наших поступков).

В стилях речи (разговорном, научном, официально-деловом, публицистическом и художественном) проявляются особенности, связанные с условиями и задачами общения: будь то официальная или неформальная

обстановка, количество слушателей — большая аудитория или несколько знакомых.

Для понимания структуры текста, связанной с развитием мысли, необходимы некоторые сведения из теории актуального членения предложения, особенно понятия новой и данной информации. Изучение речеведческой теории в школе не является самоцелью. Эти знания нужны для того, чтобы повысить практическую и коммуникативную направленность обучения родному языку [33, с. 32-33].

Рассмотрим на нескольких примерах, как речеведческая теория применяется в практическом курсе языка в школе и как она способствует формированию речевых умений. Прежде всего, важно подчеркнуть, что учащиеся должны усваивать речеведческую теорию не как набор определений и формулировок правил, а в деятельностной форме, в виде умений и учебных действий, связанных с этими понятиями и правилами.

Прежде всего, к ним мы относим умение определять стиль речи, тип текста и способы связи предложений в тексте, а также выполнять различные виды разбора текста, такие как анализ типологической структуры, композиции, стилистический анализ и анализ способов и средств связи, использованных в тексте.

Несмотря на то что школьная программа предусматривает обучение умению писать отзыв, практика показывает, что это жизненно важное интеллектуально-речевое умение сформировано у учащихся слабо. Это проявляется в том, что в отзывах часто нет самого главного выражения собственного мнения, оценки прочитанного произведения, поступков героя, событий. Если же такая оценка дается, то при этом нередко отсутствуют даже элементарные доказательства того, чем, собственно, вызвано такое отношение к произведению. Часто отзывы написаны не на тему, школьники не видят зависимости их содержания от поставленной цели, задачи, не знают, каким конкретным содержанием они должны быть наполнены, а поэтому не

умеют отобрать соответствующий материал. Этим объясняется тот факт, что отзыв часто сводится к простому пересказу прочитанного произведения или рассуждению по теме, поднятой в нем.

Эффективность обучения навыку написания отзыва на прочитанное произведение можно улучшить, если дать учащимся специальные знания об отзыве как определенном виде речевого произведения (тексте). Необходимо, чтобы школьники осознали зависимость содержания, структуры и языкового оформления отзыва от его цели, задачи, адресата. Важно, чтобы обучение отзыву строилось в определенной системе, предусматривающей динамику развития умения от класса к классу, на основе учета речевых задач с ориентацией на ситуацию общения. Работа над отзывом осложняется тем, что не разграничены в полной мере в терминологическом плане, применительно к развитию речи, понятия «отзыв» и «рецензия».

Обучение умению создавать отзыв о прочитанном произведении мы считаем первым этапом обучения рецензированию. Чтобы оно было более эффективным, с нашей точки зрения, необходимо реализовать на практике взаимосвязь между речеведческими и литературоведческими знаниями и умениями, которые школьники получают на уроках русского языка и литературы.

Отзыв - текст, который имеет свои типологические черты, свои структурные и языковые особенности. Он обязательно содержит выражение впечатления, личностного отношения к прочитанному. В нем отчетливо присутствует автор, поэтому для этого текста характерно употребление форм первого лица. Хотя уже само слово отзыв нередко является названием речевого произведения, может быть и другой заголовок: в рекомендательных разделах школьных стендов «Прочитайте», «Знакомьтесь, новая книга»; различные заметки в газету и т.д.

Отзыв как текст обладает завершенностью, которая может выражаться прямо: «Вот почему этот рассказ мне понравился», «Напишите, ребята,

понравился ли вам этот рассказ», «Напишите, пожалуйста, еще рассказы о животных» и т. д.

Как показывает опыт, обучение отзыву не может быть эффективным, если у учителя нет четкого представления о том, каким требованиям должны отвечать отзывы школьников определенного класса. С этой целью нами разработана и экспериментально проверена программа обучения отзыву для IV-VII классов.

В работе по обучению отзыву мы выделяем три этапа.

I этап. В ряде случаев уроки русского языка опережают уроки литературы и создают опору в обучении отзыву, а иногда, наоборот, эту опору создают уроки литературы. Так, например, в IV классе на уроках литературы мы даем первоначальное понятие о портрете героя как средстве его изображения и обращаем внимание учащихся на значение описания внешности героя и раскрытие отношения к нему автора, что важно отметить и в отзыве (царевна в «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» А. С. Пушкина, Герасим из рассказа И. С. Тургенева «Муму», Дина из «Кавказского пленника» Л. Н. Толстого, Ваня Солнцев из «Сына полка» В. П. Катаева, Метелица из романа «Разгром» А.А. Фадеева и др.), тогда как программа по русскому языку предполагает работу по описанию внешности человека лишь в VI классе.

На уроках русского языка, где обучение сочинению-рассказу предусматривается, в соответствии с календарным планированием, разъясняя четвероклассникам, что в основе рассказа лежит какой-нибудь случай (эпизод), необходимо говорить о завязке, кульминации, развязке рассказа. Следует подчеркнуть, что анализ событий, развития действия помогают мотивировать оценку поступков героя, раскрыть взаимосвязь событий, а это очень важно для создания отзыва. Закрепить эти понятия помогает работа по составлению рассказов по сюжетным картинкам, где отрабатываются умения выделять элементы (компоненты) рассказа, создавать свой рассказ о случае

из жизни. Умение же характеризовать героев вырабатывается на уроках литературы при анализе произведений, предусмотренных школьной программой. Так как в центре внимания учеников этого возраста прежде всего стоит герой и его поступки, при анализе произведений обращается внимание школьников на выяснение причинно-следственных связей между событиями, анализируются события, где выявляются поступки героев, дается их оценка.

II этап. В системе обучения отзыву отводятся специальные уроки, на которых учащиеся знакомятся с понятием «отзыв» (IV класс) и вводятся новые сведения об этом виде ученического сочинения (V-VII классы).

Например: Сравните два отзыва учащихся IV класса. Проявляется ли в них личная позиция автора? Доказана ли оценка рассказа?

1. Недавно я прочитал рассказ В. Драгунского «Друг детства». В нем говорится о Дениске, который выбирает, кем ему быть. Сначала он хотел быть мореплавателем, а потом боксером, но передумал, потому что ему пришлось бы тренироваться на своем мишке, а он был его другом детства.

2. Рассказ В. Драгунского «Друг детства» мне очень понравился тем, что автор учит нас беречь и ценить дружбу. Особенно понравился герой Дениска. Он проявил себя как настоящий друг. Он пожалел плюшевого мишку, который был ему в детстве другом. Дениска настоящий друг и хороший товарищ. Из него вырастет настоящий человек.

Другие задания акцентируют внимание учащихся на структурных особенностях отзыва. Например: 1. Прочитайте отзыв. Докажите, что данный отзыв - рассуждение. Найдите в нем тезис, доказательства, вывод (рекомендацию).

Рассказ А. Гайдара «Василий Крюков» мне понравился. По размерам он небольшой, но глубок по содержанию. Особенно мне запомнился Василий Крюков. Проявив мужество, смекалку и хладнокровие, он погибает, но убивает белого офицера. Мне кажется, что в рассказе очень важны

последние строки: «Одни казаки ругали Крюкова, другие -своего офицера. Но были и такие, что ехали молча и угрюмо думали о том, какая крепкая у красных сила». Вот об этой-то силе красных и рассказывает писатель. Я советую прочитать этот интересный рассказ всем.

2. Проанализируйте отзыв ученика. Удалось ли ему доказать выдвинутый тезис?

Мне очень понравился сборник рассказов В. Драгунского «Девочка на шаре». Больше всего мне понравились рассказы «Где это видано, где это слыхано», «Тайное становится явным». Советую всем прочитать эту книгу.

3. Удалось ли автору отзыва обосновать выдвинутое им утверждение? Что, с вашей точки зрения, необходимо добавить в отзыв, что изменить?

А) Мне очень понравилась книга «Рассказы о героях». В ней рассказывается о многих героях. Они сражались с фашистами за Родину. В одном доме остались два солдата. Немцы стали окружать дом. Один солдат сторожил окно, а другой -дверь. Фашисты открыли огонь и пошли в атаку. Наши солдаты не сдавались. Они тоже стреляли. В солдата, который сторожил окно, попала пуля в правое плечо. Он не мог стрелять в фашистов. Но другой солдат еще стрелял. Фашисты стали приближаться к дому. Когда немцы подошли ближе, солдат взорвал себя и несколько немцев.

Б) Дорогой Виктор Петрович! Недавно я прочитал Ваш рассказ «Васюткино озеро». Рассказ мне понравился так, что я решил Вам написать письмо. В рассказе говорится о том, как Вася пошел в тайгу и заблудился. Через несколько дней он нашел озеро по речке, которая впадает в него, и вышел к людям. Это озеро потом стали называть Васюткиным. Пишите, пожалуйста, еще такие же рассказы. С приветом. Саша Т.

2. Составьте предложения на тему «Отзыв о книге...» на основе следующих словосочетаний и предложений: *В рассказе повествуется...; повествование ведется...; рассказ повествует...; удачным следует*

считать.....; думается, что автор...; в рассказе поднимаются такие важные проблемы, как...; автор использует прием (антитезы) и т.д.

3. Введите в составленные вами предложения данные ниже вводные слова и предложения. Докажите, что они расширяют возможности вашей оценки в написании отзыва: *мне кажется; на мой взгляд; я думаю; я уверен; как пишет автор; конечно; как я полагаю; правда; очевидно; к сожалению* и т.д.

III этап работы над отзывом — создание самостоятельных текстов. Задания этого этапа направлены на развитие навыка самостоятельного написания отзыва о прочитанном.

Было дано задание написать отзыв о прочитанной книге.

Книга Астрид Линдгрен «Малыш и Карлсон, который живёт на крыше» – это веселая и увлекательная история о дружбе, фантазии и детских мечтах. Главный герой, семилетний мальчик Малыш, знакомится с необычным существом – Карлсоном, маленьким человечком с пропеллером за спиной, который живёт на крыше и обожает пошалить.

Мне очень понравился Карлсон – он весёлый, озорной и иногда капризный, но всегда находит способ поднять настроение Малышу. Их приключения полны юмора и неожиданных поворотов. Особенно забавны моменты, когда Карлсон хитрит или придумывает свои знаменитые «прекрасные планы».

Эта книга учит дружбе, взаимопониманию и тому, что в жизни всегда должно быть место для веселья. Я бы порекомендовал её всем детям, которые любят смешные и добрые истории!

В отзыве семиклассника чувствуется взволнованность, вызванная впечатлением от прочитанного, мнение о рассказе в отзыве достаточно аргументировано: автор поясняет, чем вызвана реакция на прочитанное произведение. Школьник обращает внимание на особенности речи героев. Чтобы привлечь внимание к книге, имеющей общественное значение, автор

отзыва прибегает к публицистическому стилю: отзыв отличают страстность, призывность, стремление автора подействовать на людей.

Языковое оформление отзыва подчинено его задаче. Анализ многочисленных отзывов учащихся свидетельствует об эффективности предложенной системы обучения [11, с. 12-13].

Основным источником лексического материала для организации работы является словарь учебных книг, главным образом учебника русского языка. Разумеется, не каждое слово требует специального внимания: нет необходимости работать над большим количеством слов. Важно приучить школьников вдумываться, всматриваться, вслушиваться в слово, размышлять над словом, привить им навык самостоятельного анализа слова, пробудить интерес к лексике русского языка.

1.2 Методы, приемы и средства оптимизации обучения лексике русского языка

Для знания и понимания языка необходимо знать и использовать методы обучения лексике.

В теории и практике обучения русскому языку как неродному распространены по крайней мере два понимания термина «учебный метод». С одной стороны, под методом понимается система (а также направленность, общий характер), с другой - определенный способ обучения.

Широкое понимание метода как системы восходит к вычленению методов на основе типа семантизации слов: с опорой или без опоры на родной язык учащихся. Устраняя эту двойственность в трактовке следует предпочесть общедидактическую традицию. Широкое понимание метода как системы явно изживает себя и с каждым годом все реже и реже используется в методической литературе. Причины этого понятны:

а) при слишком широком понимании учебных методов они неизбежно теряют свою определенность. Например, так называемый комбинированный метод отличается умеренным использованием родного языка учащихся при обучении второму. Однако меру этой «умеренности» каждый методист понимает по-своему. И даже приблизительно она еще никем не определена;

б) каждый метод в широком значении термина имеет множество самых различных параметров. Причем одни и те же признаки свойственны различным методам-системам. Так, в интерпретации М. Н. Вятютнева, натуральный метод «подобен прямому» и отличается от него некоторыми особенностями. Ясно, что при таком подходе каждый учитель может «изобрести» свой «новый метод», который подобен такому-то, но в то же время чем-то от него отличается;

в) использование узловых понятий и терминов в отрыве от дидактических традиций и методики родного языка искусственно изолирует методику русского как неродного языка и затрудняет сопоставительное выявление ее специфики.

Следовательно, и в условиях таджикской школы должно функционировать единое понимание учебного метода как способа обучения в соответствии с традициями общей дидактики и подавляющего большинства частных методик. Но, к сожалению, и в этих дидактико-методических традициях нет общепринятой трактовки распространенных методических терминов. Особенно заметен разнобой в разграничении понятий «метод» и «прием» (то и другое способы обучения). Нередко то, что одни называют методом, другие считают приемом, а третьи - средством или формой обучения.

Классификация методов у разных авторов производится по различным основаниям, причем во многих случаях непоследовательно и с изрядной долей субъективизма. Правда, в значительной мере это вызывается многозначностью и возможностью различной трактовки самого слова

«способ» (обучения). В дидактике последних лет делаются попытки не только упорядочить номенклатуру учебных методов, но и осмыслить их в свете задач, стоящих перед школой на современном этапе. В этой концепции особенно важными, приемлемыми для всех частных методик представляются следующие положения:

1. теория учебных методов призвана изучать не только процесс познания, но и развитие творческих способностей учащихся;

2. в основу единой общедидактической типологии методов должен быть положен «способ познавательной деятельности ученика» [33, с.18];

3. между отдельными методами часто нет непроходимой грани. Все они взаимопроницаемы, синтетичны;

4. единая общедидактическая типология методов не может охватить всего многообразия специфических особенностей учебной деятельности школьников по каждому предмету. Она дает только общие классификационные ориентиры, которые могут быть своеобразно интерпретированы в методике каждого учебного предмета. Последнее положение можно проиллюстрировать примерами из лингводидактики. В процессе овладения русским языком в таджикской школе почти не находят применения методы, которые М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер называют исследовательским и методом проблемного изложения (в типичных их проявлениях). В то же время в номенклатуре методов Лернера и Скаткина не находят места такие распространенные при обучении языку формы работ, как эссе и сочинения [73, с. 121-131].

Учебное творчество здесь почти всегда осуществляется в форме воспроизведения речевых форм и конструкций, которые ранее были отработаны в речевой практике школьников и которые оставили следы в их долговременной памяти. Все это приходится учитывать при построении лингводидактической типологии методов обучения русскому языку в таджикской школе.

Наиболее общим основанием для группировки методов обучения языку в свете новейших дидактических концепций следует считать способы или характер учебной деятельности школьников. Но поскольку каждый общий способ деятельности соответствует определенному содержанию и одной из общих целей обучения, то «внешняя» группировка автоматически происходит и по этим основаниям. В этом плане все методы обучения языку делятся на методы получения знаний по языку и методы приобретения речевых умений и навыков. В первом случае методы можно назвать собственно познавательными (в узком смысле слова «познание», как процесс получения определенной языковой информации), а во втором - тренировочными.

Четко противопоставляются два пути получения языковой информации на уроках языка (особенно неродного): усвоение учеником готовых знаний и приобретение их в процессе собственных наблюдений или решения поисковых языковых задач. В первом случае познавательный метод удобно назвать объяснительным, во втором проблемным или поисковым. Нужно сказать, что название «поисковый» является более точным. Однако оно пока остается редкоупотребительным, в то время как термин «проблемный метод» именно в данном значении уже нашел заметное применение в теории и практике обучения русскому языку в таджикской школе.

Основываясь на различиях в характере речевой деятельности учащихся в процессе речевой тренировки, среди тренировочных методов можно выделить имитационный (или подражательный), оперативный и метод продуцирования речи на данном языке.

С понятием «учебный метод» соотносится понятие «прием обучения». И то и другое дидактическая традиция относит к способам обучения. Однако неопределенность и многозначность слова «способ» не позволяют определить бесспорные, общепринятые критерии разграничения. В свете новейших дидактических концепций разницу между методом и приемом

можно выразить лишь ориентировочно: метод определяет направление и характер учебной деятельности ученика и учителя, а прием конкретные их действия или совокупность действий.

При таком понимании целесообразно выделить две группы приемов: дидактико-методические и предметные. К первым относятся действия, которые как бы реализуют и конкретизируют учебные методы. При этом одни из них являются универсальными, употребляемыми в самых различных условиях обучения (применение наглядности, учебных алгоритмов), другие как бы обслуживают, реализуют определенные методы. Например, с объяснительным методом соотносятся такие приемы, как изложение материала учителем, получение готовой информации из учебника, извлечение языковых обобщений из грамматических таблиц и т.д.

Методу речевого продуцирования также соответствуют приемы, точнее продуктивно-творческие формы. Это такие виды работ, как конструирование предложений, продуцирование изложений, эссе, сочинений, аннотирование, создание диалогов по заданным ситуациям и т. д.

В методике русского языка к ним относятся приемы разграничения частей речи, приемы морфемного членения слов, приемы определения правильных написаний и т. д.

Подбор методов и приемов преподавания русского языка как неродного в таджикской школе зависит от ряда факторов. Важнейшими из них являются: а) цели обучения; б) содержание и особенности учебного материала; в) взаимосвязь родного и русского языков; г) степень общего и речевого развития учащихся; д) стадии обучения; е) способность учащихся активно усваивать материал.

Познавательные методы. Проблемный подход к процессу познания на школьных уроках находит все больше и больше сторонников в различных отраслях педагогической науки. Однако практически проблемный метод оказывается далеко не всемогущим. В конкретных условиях классно-

урочного обучения ему нередко приходится «потесниться», уступая место традиционному сообщению и получению готовых знаний. Наряду с сильными сторонами проблемный метод имеет и свою ахиллесову пяту. Это, прежде всего, как правило, значительные затраты времени на решение поисковых задач.

Серьезным препятствием на пути распространения проблемного обучения в условиях классно-урочной системы служит неравномерность темпов поисковой деятельности учащихся. Решение проблемных задач происходит у учащихся данного коллектива обычно с разной интенсивностью. Во многом успех применения проблемного метода в школе определяется квалификацией учителя, его искусством, его умением создавать необходимые условия для эффективного поиска. Учет всех достоинств и недочетов каждого из познавательных методов приводит к выводу: универсализация одного из путей познания (в том числе и проблемного) ведет к односторонности образования.

Подбор методов преподавания на уроках русского языка определяется множеством факторов. Обучение русскому языку в таджикской школе, как известно, носит еще более практический и коммуникативный характер, чем на уроках родного языка. И сферы применения проблемного метода поэтому здесь несколько уже, чем при изучении родного языка и тем более таких учебных предметов, как история, география, обществоведение и др. Это признают даже ревностные пропагандисты проблемного обучения [19, с. 23].

При выборе методов многое зависит от соотношений русского языка с родным языком учащихся и принципа параллельного изучения обоих языков в школе [20; 13]. Так, определения частей речи и членов предложения, как правило, аналогичны по содержанию не только в родственных, но и разнотипных языках. В таких случаях, как известно, лучше всего на уроках русского языка эти определения воспроизводить в сознании учащихся путем ссылок на родной язык и прямого перевода на русский. Это особый прием,

который нельзя безоговорочно отнести ни к объяснительному, ни к проблемному методу, ни к повторению изученного. Для стимулирования такого перевода и для углубления полученных на уроках родного языка знаний нередко требуются наводящие и углубляющие вопросы: «Что поясняют причастия и что деепричастия?», «Что еще, кроме действий, могут выражать глаголы?», «Чем союзы отличаются от предлогов?» и др. Как видно, некоторые из этих вопросов побуждают учащихся к познавательному поиску. Аналогичные по содержанию знания по родному языку, конечно, стимулируют поиск. И наконец, на выбор познавательных методов заметно воздействует характер самой информации. При получении конкретных знаний, таких, как термины, даты, названия, количественные данные, имена, события и пр., проблемное обучение нецелесообразно и даже невозможно. Эта группа знаний требует простого заучивания, запоминания.

Тренировочные методы. Имитационный метод. Имитационные упражнения связаны с подражательным воспроизведением устно или письменно только что услышанных или увиденных языковых единиц или отрезков речи. Участие сознания в акте имитации сравнительно незначительно. Оно в основном выражается в понимании подражающим установки на имитацию («Я должен говорить, как учитель»). И только иногда в процесс подражания включается механизм сознательного контроля, степень и интенсивность которого зависят от предварительного усвоения теории, возраста учащихся, особенностей их психики и т. д.

Л.А. Орбели понимал имитацию несколько шире, чем это принято в лингводидактической традиции. В узком, специально учебном понимании подражательные повторы и речевые образцы должны иметь общую речевую форму, устную или письменную. Иначе говоря, речевая деятельность обоих участников имитации должна происходить в одном коде. Всякое перекодирование (например, при чтении вслух, при письме под диктовку) это псевдоимитация, так как в этом случае «отсутствует однозначное

соответствие, которым ...характеризуются коды» [33, с. 13-14]. Поэтому чтение вслух является особой формой речевой деятельности, а письмо под диктовку учебным приемом в рамках оперативного метода тренировки. Наиболее типичными и распространенными приемами имитационного метода следует считать произнесение чего-либо в подражание образцу (речь учителя, товарища по классу, лингафонная запись), а на письме списывание без решения каких-либо языковых задач. Каковы сферы применения подражательного метода в процессе речевой тренировки? Ответ на этот вопрос зависит как от свойств самого метода, так и от различных условий обучения. Малосвязанная с работой мыслительного аппарата, простая имитация не гарантирует прочности умений и навыков. Опыт многих учителей-словесников таджикской школы свидетельствует о том, что ученик может легко повторить за учителем правильно что-либо, но через несколько минут допустить ошибку на это же правило в связи с интерференцией родного языка или какими-либо другими причинами. Вот почему не следует слишком увлекаться механическим подражанием образцам, как это делали, например, зарубежные бихевиористы, в частности Х. Палмер.

Чтобы обеспечить сознательность и прочность усвоения, имитация ни на одном из уроков не должна иметь самодовлеющий характер. Она, как правило, предваряется, а еще чаще подкрепляется другими упражнениями, основанными на сознательности. В то же время имитационный метод имеет свои достоинства. Это прежде всего легкость, доступность и простота. Подражательные упражнения доступны даже детям дошкольного возраста. Чем учащийся моложе и чем он хуже владеет данным языком, тем труднее ему сознательно усваивать и применять в речи закономерности языка. Поэтому удельный вес имитационного метода несколько больше в начальной школе, чем в восьмилетней, и при изучении второго языка больше, чем при изучении родного. Естественно, что, не связанная с применением правил, имитация особенно необходима там, где правила вообще отсутствуют или не

предусматриваются школьной программой. Особенно много таких явлений в произносительной сфере.

Звуковая имитация приходит на помощь и тогда, когда проявляется неумение применить ту или иную орфоэпическую инструкцию. Например, учитель напоминает правило редукции послеударных гласных, а ученик, понимая правило, тем не менее произносит гласный полного образования. Учителю остается прибегнуть к звуковой имитации. Не случайно в методической традиции обучения фонетике приему звуковой имитации отводится должное место как изначальному средству формирования произносительных навыков. Необходим этот прием и при развитии умений и навыков выразительной речи на русском как неродном языке.

Простая имитация на письме в форме «чистого» списывания - этот прием был уделом не только переписчиков и машинисток. В конце прошлого и начале настоящего века он нашел применение в школе после опытов известного немецкого педагога В. Лая (1862-1926). Увлечение списыванием «в духе Лая» было свойственно и многим авторам учебников русского языка.

Однако в современной методике обучения языку давно уже неопровержимо доказано, что побуквенное и пословное списывание может иметь смысл только на первых этапах обучения письму в начальных классах. Для классов среднего звена (в том числе и в таджикской школе) прием письменной имитации просто слишком расточителен. Он, как правило, ведет к непроизводительным затратам времени. Следовательно, к применению имитации на уроках русского языка в таджикской школе следует относиться избирательно и дифференцированно.

Использование в речи отдельных языковых элементов или речевых отрезков, не имеющих коммуникативной функции - формирование конкретных речевых умений, которые, в свою очередь, способствуют развитию навыков. Физиолого-психологической базой оперативного метода

служат процессы отражения в сознании школьника тех объективных связей, которые в психологической науке носят название ассоциаций.

Материалистические основы учения об ассоциативной связи были заложены И.М. Сеченовым и И.П. Павловым. Типичной ассоциацией при оперативных действиях на уроках языка является связь между обобщенными знаниями (правила, инструкции и др.) и их частными проявлениями и рефлексамии в процессе учебной речевой деятельности. Нередко общая информация при этом припоминается в схематически-усеченном виде, в форме так называемых обобщенных ассоциаций. Оперативные действия совершаются при выполнении различных упражнений. Форма упражнений наилучшим образом соответствует специфике оперативного метода.

Коммуникативно-творческие работы (изложения, сочинения) только условно, для практического удобства можно называть упражнениями. Форма упражнений и послужит объектом характеристик и сопоставлений в данном подразделе. В лингвометодической традиции известны многочисленные попытки классифицировать упражнения на основе самых различных параметров.

Это нетрудно обосновать статистически (произведя соответствующие подсчеты в школьных учебниках) и логически. В пользу этих упражнений говорят следующие соображения:

- 1) они органически связаны с изучением отдельных разрядов и категорий языка;
- 2) они способствуют осознанному усвоению языковых явлений, что в большинстве случаев становится важным этапом в освоении второго языка;
- 3) они позволяют максимально концентрировать речевой материал по теме и, таким образом, экономно расходовать дефицитное учебное время на уроке.

В простейших случаях конструктивные действия приближаются к аналитическим или имитационным (вставка букв, выбор из двух окончаний

одного и т. д.). Иногда отнести упражнение к аналитическим или конструктивным можно только условно, по основному заданию или задаче. Конструктивные упражнения направлены на формирование умений и навыков активной речи. По своему характеру конструктивные задания на различные вставки (включения, исключения и пр.) в среднем более универсальны, чем аналитические, и меньше, чем последние, связаны с изучением определенной теории.

Так, вставка слов может производиться в связи с семантизацией слова, с изучением частей речи, с различными синтаксическими темами (обращения, вводные слова и пр.). Это позволяет методистам, авторам учебников и методических пособий, а вслед за ними и учителям более свободно варьировать и располагать такие упражнения в учебном языковом курсе.

Работа по структурным образцам заключается в полной или частичной замене семантически значимых структурных членов образца. Кроме этого упражнения (или приема) к учебному моделированию речи относятся и другие. Например, речевое наполнение модели, в которой языковые компоненты обозначены символами, или, наоборот, запись условными знаками (в виде модели) каких-то законченных речевых сегментов. Такие схематические записи широко распространены в практике синтаксического разбора. Если же текст, подлежащий моделированию, диктуется, такой вид работы носит название графического диктанта. Поэтому и на уроках русского языка их полезное воздействие очевидно. Но работа по речевым образцам имеет здесь большее распространение. И она более близка к упражнениям оперативного типа.

Трансформационные упражнения бывают трех типов (по характеру производимых структурных изменений): 1) изменения производятся в семантике речевых образцов при сохранении их структуры (работа по речевым образцам); 2) частично изменяется структура речевых образцов при сохранении (хотя бы примерном) их семантики. Такие действия в

методической литературе называются синонимическими заменами; 3) производятся преобразования речевых образцов, которые ведут к частичным изменениям и в их структуре, и в семантике. Примером трансформации этого типа являются последовательные замены предикативного члена в парадигме простого предложения: *Он учился в школе. Он не учился в школе. Он учился бы в школе. Пусть он учится в школе.* Все эти типы упражнений эффективны в условиях таджикской школы лишь при соблюдении следующих общих требований:

1. Серьезнейшим недостатком распространенных в зарубежной методике концепций (прямой метод, аудиолингвальный метод и др.) как раз и является увлечение бессмысленными языковыми манипуляциями, неосознанным повторением, что не позволяет «обучающимся так же автоматически реагировать на те же стимулы в условиях истинной речевой коммуникации» [20, с. 12].

2. Все трансформационные операции должны производиться лишь на материале достаточно частотных и употребительных моделей и форм. Причем эта достаточность определяется не только и не столько объективными показателями (степень их регулярности в данном языке), сколько субъективными данными: уровнем языковых знаний и способностей к продуцированию речи у данного контингента учащихся.

3. Значение трансформационных действий не следует преувеличивать, возводить в абсолют, чтобы эти полезные упражнения не превращались в прокрустово ложе для продуцирования речи на втором языке. Отдавая должное трансформационным упражнениям, нельзя забывать, что они носят несколько искусственный характер, что они лишь косвенно связаны с актом речевой коммуникации [11, с. 32-36].

Метод продуцирования речи. На уроках русского языка учащиеся продуцируют коммуникативные единицы начиная с предложения. Метод продуцирования речи функционирует при этом в том случае, если

продуцирование происходит в целях речевой тренировки. К этим широко используемым при обучении русскому языку формам и видам работы относятся составление предложений (по моделям или специальным заданиям) и т.д.

В научно-исследовательских работах по методике русского как неродного языка все чаще подчеркивается доминирующая роль продуктивно-творческих упражнений, ибо они в наибольшей мере соответствуют основной коммуникативной цели школьного языкового курса. При выполнении продуктивно-творческих упражнений осуществляется в учебных целях речевое общение. Поэтому научные основы коммуникативной речевой деятельности являются одновременно научной базой и продуктивно-творческих упражнений. Процесс порождения речевого высказывания сложен и полиморфичен.

В учебной обстановке коммуникативные устные и письменные задания, как правило, требуют тщательной подготовки и внешней мотивации, особенно на уроках русского языка как неродного. Для учащихся таджикских школ, изучающих русский язык, вернее овладевающих им, этот процесс еще более усложняется. В условиях обучения русскому языку как неродному в таджикской школе ключевую роль играют методы внешней методической стимуляции активной речи.

Вопрос о методических стимулах, с одной стороны, тесно связан с психологическим и психолингвистическим аспектами порождения активной речи, а с другой с определением основных направлений в формировании и развитии речи на уроках. Как это ни кажется парадоксальным, часто стимулами речи, особенно при недостаточном владении данным языком, являются различные ограничения свободы говорящего: тема, цель высказывания, ситуативная обусловленность и пр.

При выполнении продуктивно-творческих работ, как известно, в учебных условиях моделируется и как бы дублируется процесс порождения

естественной речи. Поэтому стимулы-ограничения, характерные для программирования и порождения речи при неучебном общении, действительны и при выполнении упражнения продуктивно-творческого типа. При анализе стимулов речевых актов в процессе выполнения коммуникативных упражнений, учитывая общий характер порождения речевого высказывания, следует прежде всего исходить из дидактико-методической специфики этих упражнений.

Э.П. Шубин к числу учебных стимулов упражнений в говорении и письме относит: а) вербальные на иностранном языке, б) вербальные на родном языке, в) ситуативные, г) стимулы-задания (на иностранном или родном языке) [171, с. 91]. Эта классификация представляется несколько неточной и противоречивой. Описания ситуации можно отнести и к стимулам-заданиям и вербальным стимулам, поскольку они обычно даются в словесной форме.

Чтобы по-настоящему активизировать словесное творчество, каждое из этих средств должно отвечать определенным дидактическим и методическим требованиям. Например, темы творческих работ должны, с одной стороны, служить воспитательным и учебным целям, с другой отвечать уровню знаний, жизненному опыту и возрастным особенностям учащихся. А вопросы планов к изложениям и сочинениям должны быть сопряжены с содержанием работы, быть соразмерными с ее частями и правильными в логическом и языковом отношении.

Что касается ситуативных стимуляторов, то полезные рекомендации по их использованию имеются в довольно обширной литературе по обучению вторым и иностранным языкам [171, с. 91]. Нужно только корректировать имеющиеся рекомендации применительно к условиям таджикской школы.

Особенно полезным средством стимулирования содержания творческих работ в младших и средних классах таджикской школы является изобразительная наглядность (репродукции картин, фоторепродукции,

кинофильмы, слайд-презентации). Изобразительная наглядность, в отличие от ранее названных средств стимуляции, обычно не содержит какой-либо подсказки формы и структуры продуцируемых единиц. Основное условие такой работы наличие у учащихся соответствующих языковых знаний и вытекающих из них умений. Например, чтобы образовать предложение по модели «именительный падеж существительного единственного числа плюс глагол прошедшего времени плюс существительное в винительном падеже без предлога с определением прилагательным», ученик должен знать и уметь употреблять хотя бы в отдельных речевых ситуациях данные словоформы. Иначе модель из стимула и помощника превратится в оковы продуцирования речи.

Понятно, что отсутствие знаний и осознанных частноязыковых умений в значительной мере может компенсироваться навыками и речевыми умениями, полученными в практике речевого общения при наличии русского речевого окружения. Еще осторожнее следует относиться к одновременному стимулированию содержания и формы коммуникативной речи. Здесь возможности превращения стимула в препятствие еще больше возрастают.

Закономерность тенденции, устанавливающую связь между речетворчеством и внешними стимулами, можно сформулировать так: «Полезное воздействие стимулов-ограничителей обратно пропорционально спонтанности продуцируемой речи и ее объему». Иначе говоря, чем больше текст коммуникативного упражнения и чем этот текст дальше от репродуцирования (воспроизведения) и ближе к свободному продуктивному речетворчеству, тем меньше допускается заданий, ограничивающих это речетворчество. Лучше всего, если связь грамматики и словесного творчества на уроках русского языка в таджикской школе осуществляется не синхронно, а поступательно: препозитивно (грамматические упражнения подготавливают к творчеству) или постпозитивно (грамматические формы анализируются или упражнения выполняются по тексту уже написанных

сочинений). Синхронная связь здесь тоже возможна. Но ее следует осуществлять путем скрытого и косвенного стимулирования тех или иных грамматических умений и навыков.

Эффективные средства такого стимулирования - это выбор темы и содержания работы, наталкивающих на невольное употребление нужных словоформ, категорий и оборотов, использование картин для творческих работ, готовое начало сочинений, подбор опорных вопросов (план), подсказывающих не только содержание, но и формы суждений; описание ситуаций по теме эссе, сочинения, перевод с родного языка. Все перечисленные способы и приемы скрытого стимулирования одновременно содержания и каких-то грамматических форм, как правило, достаточно эффективны. Однако их возможности ограничены. И если для какой-нибудь грамматической темы этих стимулов недостаточно, учитель всегда может дать открытое грамматическое задание на базе отдельных предложений или даже целых тематических подборок на базе учебника русского языка.

1.3 Содержание и структура учебника русского языка для таджикской школы

В преподавании русского языка в таджикских школах учебник выступает важнейшим источником, который во многом влияет на структуру взаимодействия между учителем и учениками, способствуя развитию их речевых умений. Как говорил еще К.Д. Ушинский, учебник - «фундамент хорошего преподавания». В своем конкретном содержании и структуре он раскрывает программу, государственный документ, где определяется круг знаний, умений и навыков, подлежащих обязательному усвоению.

Основополагающее и детерминирующее учебный процесс в целом значение учебника сохраняется полностью и сейчас, когда он начинает

выступать как один из компонентов единого аудиовизуального курса, состоящего из целой серии средств обучения.

Роль учебника как организующего элемента в процессе обучения русскому языку в таджикских школах - одна из причин всевозрастающего в последнее время интереса к вопросам теории учебника, которая является одной из важнейших частей лингводидактики.

Среди наиболее значительных недостатков современных учебников можно выделить три ключевых лингводидактических аспекта: 1) субъективный и эмпирический отбор языкового материала, поскольку отсутствует научно обоснованная минимизация русского языкового материала для учебных целей; 2) недостаточная реализация принципа практической коммуникативной и прагматической направленности; 3) слабое использование "образцовых" текстов, особенно художественной литературы, для развития и обучения русской речи.

Многие учебники русского языка для таджикских школ содержат ошибки и лингвистические неточности. В ряде из них недостаточно внимания уделяется страноведческому аспекту изучения русского языка. Требуется дальнейшего совершенствования также и то экстралингвистическое содержание учебников, которое диктуется единством образовательно-воспитательных задач школьного образования.

Содержание и структура школьного учебника русского языка для таджикских школ определяются двумя факторами: во-первых, необходимостью развивать речевые умения и навыки, передавать определенные научные знания о языке и, в еще большей степени, стимулировать использование русского языка в речи; во-вторых, учитывать, что ученик параллельно изучает свой родной язык.

Важнейшая цель всего комплекса речевых заданий в учебнике - подготовить ребят к свободному общению на русском языке. Второе обстоятельство требует учета в учебниках как специфики взаимодействия

обоих языков, так и параллельного (или почти параллельного) преподавания их в школе.

Основную тенденцию в современной методике школьного обучения русскому языку в современных условиях можно сформулировать таким образом: свести к необходимому минимуму открытые сопоставления с родным языком учащихся и максимально использовать «скрытые сопоставления», которые диктуются интерференцией родного языка.

Языковое окружение и функция русского языка как средства межнационального общения служат причиной того, что учебники русского языка для таджикской школы оказываются и по материалу, и по его методической подаче во многом созвучными с современными учебными книгами по русскому языку для русских. Особенно здесь следует отметить принцип сознательности и систематичности обучения и ярко выраженный мировоззренческий характер: обучая русскому языку, воспитывать учащихся в духе патриотизма, интернационализма и дружбы народов.

На современном этапе развития методики преподавания русского языка в таджикской школе не только возможно, но и целесообразно как создание единых учебников для таджикских школ со сходными условиями обучения, так и определение единых принципов построения, естественно, с учетом сложившихся в различных постсоветских республиках традиций и практики обучения для национальных учебников. Несомненно, что эти задачи можно будет решить лишь после того, как будет создана нормативная грамматика русского языка для таджикских школ и проведена его лингводидактическая минимизация.

Школьный учебник русского языка для таджикских школ служит не только основным элементом аудиовизуального курса, но и определенным средством обучения. С одной стороны, он должен быть органичной частью единой системы учебников для всех классов, а с другой — непосредственно соотноситься с учебниками по родному языку и, на определенном этапе, по

русской литературе как с точки зрения лингвистики, так и методологии. Более того, в учебнике необходимо отразить все межпредметные связи курса родного языка в целом.

Говоря о форме изложения, прежде всего следует отметить, что учебник русского языка для таджикских школ должен быть написан таким образом, чтобы у школьников в процессе овладения русской речью и познания русского языка пробуждался интерес и любовь как к нему самому, так и к русскому народу.

При строгой научности учебник поэтому обязательно должен быть занимательным, причем последнего следует достигать в первую очередь не внешними, так сказать, «внепредметными» средствами, а теми внутренними ресурсами занимательности, которые заложены в самом курсе русского языка как учебного предмета. Это значит, что, не теряя научной строгости и деловитости изложения, учебник вместе с тем должен вобрать в себя все то интересное, что в пределах утвержденной программы может наблюдаться в богатом и многоцветном «мире слов», «хитрой» грамматике и выразительных средствах русского языка.

Учебник, как и курс русского языка в целом, «должен строиться на основе комплексной лингводидактической системы преподавания языка с разумным учетом всего того, что есть ценного в нашей науке от достижений традиционной переводно-грамматической и сопоставительной методики до ситуативно-тематического, структурного, аудиолингвального, программированного, проблемного и других способов и приемов обучения неродному языку» [33, с. 9].

Что касается определения важнейшего компонента содержания школьного курса русского языка в целом (а тем самым и учебника) его «лингвистических границ», то оно неразрывно связано с решением проблемы минимизации языкового материала в учебных целях. В отборе и последовательности введения учебного материала в учебник, вероятно,

лучше всего предпочесть методическую интеграцию лингвистического и функционального подходов, с преобладанием второго на начальном и частично среднем этапе и первого на продвинутом этапе изучения русского языка. В этом же плане целесообразно решать и вопросы о способах и приемах введения в учебник нового материала (в первую очередь проблему соотношения теоретической и практической частей учебника и применения методов индукции и дедукции). Лингвистический или функциональный «крен» проявляется как в композиции учебников, так и в отборе и подаче языкового материала. В учебниках младших и средних классов преобладает ситуативно-тематический принцип организации материала.

Лексические и грамматические факты русского языка (как и произносительные, орфографические и т.д.) в той или иной степени органически вписываются в экстралингвистически организованный словарный и текстовой материал, отражающий наиболее типичные жизненные темы и ситуации. В последующих классах организующим фактором является уже лингвистический. Здесь словарный и текстовой материал занимает композиционно подчиненное и зависимое положение.

Более того, в учебники для IV-VIII классов могут быть включены и такие лингвистические сведения, которые носят чисто образовательный характер. Словарный и текстовой материал учебника русского языка для таджикских школ, несомненно, должен строго соответствовать требованиям синхронной системы современного русского литературного языка. Вместе с тем на продвинутом этапе школьного преподавания русского языка является весьма желательным ознакомление учащихся (пусть в очень ограниченных пределах) с некоторыми наиболее характерными и частотными фактами литературной речи.

Самым важным здесь является ознакомление таджикских школьников с устаревшими фактами в области лексики, особенно с семантическими архаизмами. В учебнике это может быть сделано в специальных разделах.

Важным является вопрос о масштабах и способах введения и подачи русской фразеологии и синонимических средств. Пока этот вопрос не решен. А ведь фразеология и синонимия (на всех существующих языковых уровнях) во многом определяют не только богатство, но и самобытность русской речи с яркими и образными фразеологическими оборотами, лексическими и грамматическими синонимами и вариантами. Естественно, что при этом должен строго соблюдаться принцип нормативности. Ненормативное, имеющееся в современной русской речи, школьник усвоит и не из учебника, а с помощью средств массовой информации, из активного русского языкового окружения и т. д.

Несомненно, решать правильно и однозначно проблему введения в учебник фразеологии и синонимии можно будет только после их лингводидактической минимизации. Эта специфика, естественно, должна учитываться и в учебниках.

В настоящее время сложилась определенная традиция в построении системы учебников для этих классов: учебник-картинки по предварительному устному курсу, букварь и учебник для послебукварного изучения языка. Первая книга по русскому языку строится с учетом того, что, прежде чем научиться читать и писать, учащиеся должны научиться слушать, воспринимать и устно воспроизводить элементарные формы речи на русском языке. Все это предполагает наличие наряду с учебником-картинками слайд-презентаций, кинофильмов, лингафонных пособий, раздаточного материала и т. д. Без этого проведение разговорных уроков невозможно. В букваре, по крайней мере на первых его страницах, должен быть письменно воспроизведен тот материал, который устно уже известен учащимся по первой книге. Для букваря языковой материал отбирается прежде всего с учетом звуко-буквенного выражения данной единицы и распределение слов обусловлено порядком изучения звуков и букв, а в первой книге в основе отбора лежит коммуникативная значимость данной языковой единицы.

Думается, что тематический отбор весьма ненадежен. В то же время само понятие коммуникативной значимости не может быть определено без создания соответствующего словаря элементарных тем и ситуаций общения, в которых преимущественно употребляются данные единицы.

Специфической формой для начального этапа обучения является также практическое представление языкового материала с минимальным его обобщением в виде правил и дефиниций. Вопрос о правилах-инструкциях в учебниках для начальных классов еще ждет своего решения. При этом важно установить не только то, какие правила дать, но и то, в какой форме предложить их учащимся. Открытой остается пока и проблема текстов в послебукварных учебных книгах для начального этапа обучения, в частности вопросы о соотношении между учебными и художественными текстами, о границах и характере адаптации и т. д.

Как уже говорилось, одни тексты-самоделки вряд ли помогут выполнить те методические задачи, которые стоят перед учебником даже на ранней стадии овладения русской речью. Бесспорно, и то, что тексты учебника должны быть интересными, с занимательным сюжетом. При подборе и составлении их важно всемерно учитывать психологию младших школьников. В то же время тексты должны обеспечивать решение задач, связанных с обучением языку. В учебниках для IV-VI классов таджикской школы целесообразно комплексное обучение русскому языку и литературному чтению и ситуативно-тематический (а соответственно и словарный) принцип группировки учебного материала. В этом аспекте пособия для IV-VI классов аналогичны учебникам для начальных классов.

Структурным стержнем является здесь (даже еще в большей мере, чем в начальных классах) связный текст, с анализа которого, как правило, начинается речевая работа. Но если в учебниках для начальной школы все-таки преобладают искусственные тексты, содержащие определенные модели и конструкции, то в учебниках для средних классов на первое место выходят

художественные и научно-популярные тексты, которые не сочиняют, а подбирают и иногда слегка адаптируют авторы учебника. Правда, включение подобных текстов несколько осложняет составление учебника.

Во-первых, художественные тексты могут содержать незнакомые детям слова и, что еще хуже, слова, находящиеся за пределами строго нормированного литературного языка. Во-вторых, такие тексты затрудняют создание условий для систематической и целенаправленной повторяемости лексики. В-третьих, их подчас очень трудно увязать с изучаемой грамматической темой, с теми грамматическими формами, моделями и конструкциями, которыми ученики должны овладеть на данном уроке. Однако опыт ряда таджикских школ в республике показал, что эти трудности все же преодолимы. Повторяемость слов, грамматических форм, моделей и конструкций, усвоенных ранее, если они отсутствуют в данном тексте, достигается за счет дополняющих текст словарных и грамматических упражнений. Кроме того, модели наиболее общего типа, охватывающие широкий круг явлений, вероятны в очень многих текстах. Вообще к «отправному» художественному тексту в учебнике нельзя подходить только как к средству введения в речь и закрепления в ней каких-то определенных форм, моделей и конструкций.

В средних классах назначение этого текста шире. Он должен, во-первых, развивать коммуникативные умения и навыки пассивной речи. А во-вторых, он призван активизировать коммуникативные умения и навыки активной речи, в основном репродуктивной и частично-продуктивной. Это достигается ответами на вопросы, помещенные под текстом, пересказом «своими словами» и даже элементами сочинения по тексту. Правильно поступают авторы учебников русского языка, включающие в число вопросов к тексту и такие, ответы на которые как бы дополняют и продолжают рассказ. Кроме различных заданий по тексту в учебниках помещается ряд упражнений, предусматривающих работу над теми умениями и навыками

устной и письменной речи, которые не формируются или формируются недостаточно в связи с определенным заданием или серией заданий (в виде инструкции к этим заданиям и упражнениям). В VII-VIII и особенно в старших классах русская речь учащихся таджикской школы в известной мере «подравнивается» к речи школьников, для которых русский язык является родным. Этот процесс «подравнивания» распространяется и на учебники. По своему содержанию и структуре они все больше и больше приближаются к учебникам русского языка для русской школы. Тем не менее, в них присутствуют методические элементы, отражающие «таджикскую специфику». Это включает семантизацию трудных слов и выражений, более ограниченный объем теоретических сведений о языке, исключение тех характеристик, аналогичные которым можно найти в учебниках родного языка, а также упражнения по переводу с родного языка на русский; значительное преобладание конструктивных и коммуникативных упражнений над аналитическими; наличие элементов таджикской «экзотики» в содержании текстов и т. д.

Проведенное в общих чертах рассмотрение круга проблем, относящихся к содержанию и структуре школьного учебника русского языка для таджикских школ, лишний раз свидетельствует о том, что для дальнейшего совершенствования учебников, как и учебного процесса в целом, первоочередным и наиболее важным является не только развитие «учебниковедения» как такового, но и неотложная и настойчивая разработка основных вопросов русской лингводидактики (в первую очередь лингвистического описания русского языка как неродного, минимизация языкового материала в учебных целях, улучшение методов и приемов воспитательного обучения, оптимизация межпредметных связей, изучение русского языка как инструмента межнационального общения в современных условиях и т.д.

1.4 Совершенствование методического аспекта знаний, умений и навыков по лексике русского языка

Для понимания гносеологического, дидактического и методического аспектов языковых знаний необходима их типология. В философской и дидактической литературе делались неоднократные попытки разработать классификацию видов информации или типологию знаний. Особенно широко такая типология представлена в работе Г.П. Щедровицкого, где кроме общепринятых в теории методики форм знаний отмечаются такие, как условия различных познавательных задач, знания о последовательности действий и др. Однако наиболее распространенными формами языковой информации на школьных уроках остаются характеристики, правила приемы различения явлений языка и введения их в речь учащихся. Именно и эти формы, и их разновидности используются в трудах известных лингводидактов (А.В. Текучев, Л.П. Федоренко, В.М. Чистяков, Ф.Ф. Советкин и др.), а также в различных учебниках и пособиях по русскому языку для методистов и учителей.

В широком значении характеристики это выявление и перечень отличительных признаков какого-либо явления или предмета. По соотношению со своими объектами языковые характеристики делятся на обобщенные и частные (конкретные, единичные). Обобщенные характеристики распадаются на два типа: общезыковые и общеразрядные (или категориальные). Объектами первых является сам язык как общественное явление, его уровни, отрасли науки о языке и пр. Объектами вторых служат отдельные разряды. Указание на более общий разряд (родовое понятие) и видообразующие признаки обычно принято называть определением.

Итак, различные языковые справки, классификации, определения - это не что иное, как разновидности характеристик. Между формами языковой информации наблюдается тесная связь и даже порой взаимопереходность.

Так, выделяя в языковом явлении какие-либо признаки (характеристики), учитель нередко одновременно дает правило и соответствующий прием отличия этого явления от других, смежных с ним. Например, изменяемость окончаний при склонении и спряжении является основным атрибутом характеристики окончаний слов в отличие от суффиксов. В то же время этот элемент характеристики нетрудно перефразировать в дифференциальное правило: «В отличие от суффиксов окончания меняются при склонении и спряжении» или прием: «Чтобы определить окончание в слове, нужно это слово проспрягать или просклонять. Та часть, которая при этом меняется, и будет окончанием».

Как видно, различие между правилом и приемом нередко заключается только в характере формулировки. Различные формы и типы знаний по русскому языку могут обладать двумя функциями: общеобразовательной и прикладной. Общеязыковые характеристики (языка, письма, стилей языка и пр.) имеют только общеобразовательную функцию, некоторые типы частных характеристик (например, семантизация слов), а также правила и приемы только прикладную функцию. Большинство категориальных характеристик обладает обеими функциями, т.е. содействует и повышению образовательного уровня, и формированию речевых умений и навыков. Можно сделать определенные методические выводы:

1. Из всех типов сведений по русскому языку наиболее важны и существенны для таджикской школы (особенно для ее младшего и среднего звена) «сугубо практические» правила-инструкции и приемы. Для того, чтобы правильно строить высказывание на родном языке, обычно знания правил не требуется. Иное дело, речь на русском языке. Здесь, прежде чем употребить какую-либо словоформу или конструкцию, ученик нередко должен знать, как это сделать.

2. Различным характеристикам, в том числе и категориальным (общеразрядным), также по возможности придается практическая

направленность. В условиях таджикской школы достаточно выделить лишь дифференциальные, позволяющие отграничить данное явление от тех, с которыми возможно смешение. И если даже в дальнейшем возникнет необходимость упоминать другие признаки, все равно на дифференциальных необходимо акцентировать особое внимание (например, на признаках, отличающих причастие от прилагательного).

Прикладной характер языковой теории на уроках русского как неродного языка определяет не только ее место в учебной речевой коммуникации, но и методический подход к ее усвоению учащимися. Основная и, пожалуй, единственная функция прикладного знания активизация какого-либо умения или навыка. Здесь важно не то, как ученик умеет сформулировать языковую закономерность, а то, как он ее использует в речевой практике.

Работа над языковыми правилами и приемами в отрыве от упражнений, от речевой практики вряд ли имеет смысл вообще и в условиях таджикской школы, в особенности. Здесь более уместны вопросы и задания такого типа: «Как ты скажешь (напишешь)?», «Почему?», «Докажи, что здесь нужно так сказать» и пр. Обоснованием этого служит характер психической деятельности учащихся при формировании речевых и правописных навыков. Эти психические процессы тщательно исследованы известными психологами.

Как отмечал Д.Н. Богоявленский, при своем функционировании правила, обобщения как бы вырастают в действие. Каждое из них осознается не в полном и законченном виде, а в форме своих упрощенных эквивалентов, даже подчас «осколков». Происходит процесс постепенного перехода от полного осознания к полуосознанным обобщениям [16, с. 60]. Обобщенными ассоциациями в соответствии с этим учением являются характерные для ряда типовых случаев факты осознания связи данного явления с общей закономерностью без мысленной формулировки этой закономерности. Причем такое «полуосознание» происходит в процессе перенесения знания

на умение и навык. Все это показывает, что четкость и законченность формулировки далеко не всегда нужны для применения правила к данному речевому факту. Наибольший интерес для методики русского как неродного языка представляет сугубо прикладная информация в форме правил-инструкций.

По назначению языковые правила (как и приемы) бывают аналитические и функциональные. Первые существуют для разграничения или выделения каких-либо общих значений, категорий или разрядов, вторые - для разграничения или определения форм выражения. Примеры аналитических правил: «Звонкие согласные в отличие от глухих произносятся с помощью голоса», «Притяжательные местоимения отвечают на вопрос чей?». Примеры функциональных правил: «Глухие согласные перед звонкими произносятся как звонкие», «В родительном падеже единственного числа существительные мужского и среднего рода (2-го склонения) имеют окончание -А (-Я)».

Функциональные правила на уроках русского языка задачам развития речи служат прямо и непосредственно, а аналитические, как правило, опосредованно, косвенно. Поэтому в условиях таджикской школы аналитические правила обычно дополняются функциональными. При обучении русскому языку как неродному аналитические правила обычно должны предшествовать функциональным, ибо содержат приемы разграничения грамматических и иных языковых единиц, что часто является необходимой предпосылкой для правильного употребления этих единиц в речи. Причем обычно основой различения служат формальные признаки. При изучении родного языка подобной дифференциации обычно вообще не требуется, ибо она складывается в сознании подростков на основе их речевого опыта. По соотношению между правилом-обобщением и языковыми фактами, которые оно охватывает, языковые правила делятся на достаточные и недостаточные.

В формулировке достаточного правила даны все основные условия и приемы, которые необходимы для отграничения и правильного употребления тех единиц и форм, на которые это правило распространяется (нетипичные и крайне редкие отклонения и исключения не принимаются во внимание).

Примеры: «В первом предударном слоге гласный, обозначаемый буквой о, произносится как А» (орфоэпическое), «Придаточные определительные предложения со словом который не могут употребляться перед главным предложением» (синтаксическое), «В корнях -ГОР- -ГАР- в безударном положении может писаться только О» (орфографическое).

Отличительным признаком достаточных правил является возможность подставить к ним слова все, всегда, во всех случаях, никогда, что характерно для общеутвердительных или общеотрицательных суждений, а также возможность алгоритмизации этих правил. Достаточные правила-инструкции имеют наибольшую методическую значимость. Их усвоение и последующее закрепление в процессе речевой тренировки обычно позволяет успешно выработать соответствующие умения и навыки.

Правило, не содержащее в своей формулировке полного набора условий дифференциации и употребления в речи соответствующих фактов, носит название недостаточного. Сам термин говорит о том, что для эффективного применения таких правил нужны какие-то дополнительные приемы и условия. Такое правило невозможно алгоритмизировать, по нему нельзя установить последовательность действий, которые неизбежно приведут к однозначному решению языковой задачи. Понятно, что это несколько снижает методическую ценность подобных правил.

Но мнение об их принципиальной непригодности в условиях таджикской школы вряд ли справедливо. Не поддающиеся алгоритмизации правила на последующих этапах можно частично или полностью алгоритмизировать. Эти обоснования можно конкретизировать при характеристике разнотипных недостаточных правил.

Среди них выделяется несколько групп. В правилах первой группы формулировка вообще не предполагает приемов различения называемых в ней языковых фактов. Например: «Имена существительные, обозначающие лицо по его профессии или занятию, образуются чаще всего с помощью суффиксов -ЧИК, -ЩИК, -ТЕЛЬ, -НИК». Такую инструкцию действительно нельзя алгоритмизировать, ибо мы не можем ответить на вопрос, в каких случаях употребляется каждый из названных суффиксов. Однако последующее выполнение словообразовательных и словарных упражнений позволит закрепить в памяти учащихся каждый из названных суффиксов за определенными словами. От таких обобщений следует отличать правила второй группы, имеющие соответствующие приемы дифференциации, которые, однако, находятся как бы за пределами формулировки правила.

Например: «Глаголы I спряжения в настоящем и будущем простом времени имеют такие-то окончания (называются), а глаголы II спряжения - такие-то (называются)». Для определения безударных окончаний на письме знание этого правила по существу ничего не дает, для этого нужно опираться на различия гласных в суффиксах неопределенной формы. Поэтому в средних и тем более старших классах русской школы парадигмы глаголов I и II спряжения даже не даются ученикам для заучивания.

В таджикской школе на уроках русского языка на первых этапах (даже в средних классах) запоминание соответствующих типов словоформ имеет практическое значение. Однако и здесь более важен прием практического умения различать безударные окончания по неопределенной форме. К третьей группе недостаточных правил относятся такие, которые формально можно алгоритмизировать полностью или хотя бы частично. Однако это нецелесообразно делать из методических соображений. Так, неопределенная вариативность правила: «Существительные с основой на мягкий согласный (с конечным -Ь на письме) могут быть мужского или женского рода» в некоторых учебниках для таджикской школы заменяется целой серией

уточняющих инструкций. Однако наиболее употребительных слов на это общее правило немного. В грамматическом минимуме русского языка для IV-VIII классов таджикской школы дается 52 таких слова мужского рода и 67 женского и каждое из уточняющих правил распространяется всего на несколько словоформ. К тому же значительная часть слов все равно остается вне правил. В таких случаях целесообразнее дифференциальный признак каждого слова усваивать в словарном порядке, чем заучивать слишком узкие приемы и правила.

Четвертую группу недостаточных языковых правил составляют обобщения, которые не дают различительных или функциональных приемов, потому что у данного контингента учащихся для применения этих приемов недостаточно языковых знаний или, что еще важнее, речевых умений и навыков. Типичными примерами здесь служит различение видов глагола по вопросам *что делать?* и *что сделать?* или рода имен существительных по сочетаемости со словами *мой, моя, мое*. Для владеющих русским языком эти инструкции и приемы достаточны. А для таджикского школьника, которому вполне естественными кажутся сочетания «*буду написать*» и «*мой мышь*», это правило практически сводится к определению одного неизвестного через другое. Такая зависимость наглядно свидетельствует о том, что в ряде случаев деление правил на достаточные и недостаточные условно. Что касается методического вывода, то по отношению к недостаточным правилам данной группы он предельно ясен: таким правилам и приемам должны предшествовать или предпочитаться инструкции, доступные школьникам при данном уровне их знаний, умений и навыков.

Дифференциальный признак относится не только к данным словам, разрядам и категориям, но и к другим. Например: «Мягкую основу (на письме в конце слова Ъ) имеют существительные женского рода» (на самом деле не только женского рода). Поскольку некоторые вероятностные правила могут одновременно относиться к нескольким разновидностям, другие

примеры данной группы приводились ранее. Чем больший процент соответствующих языковых фактов охватывает формулировка вероятностного правила, тем ближе это правило к достаточным и тем оно ценнее в методическом отношении.

Однако при соблюдении определенных условий такие правила могут быть состоятельными и безотносительно к указанному проценту. К таким условиям прежде всего относится поэтапность изучения языковых явлений, прямо или косвенно относящихся к данному правилу. Например, сначала на определенном речевом материале отрабатываются умения различать и употреблять существительные женского рода на Ъ, а на следующем этапе работы существительные мужского рода на Ъ. Или сначала вводятся в речь учащиеся существительные в винительном падеже с предлогами В, НА, ЗА в значении места действия, а потом в значении времени действия. Правила, которые при этом изучаются, являются вероятностными («не только в значении места» или «не только в значении времени»). Но если каждый раз усвоение правила проводится в процессе тренировки и на базе определенного речевого материала, это «не только» не оказывает отрицательного влияния на умения и навыки.

Вторым необходимым условием успешного применения вероятностных и всех других недостаточных правил является предельная локализация лексического и шире речевого материала. На первом этапе применения недостаточного правила тексты должны содержать минимальное количество фактов, идущих с ним вразрез. У школьника должна появиться иллюзия, что данное правило достаточно, что оно не имеет исключений. И только на последующих этапах можно предложить материал, свидетельствующий о недостаточности усвоенного правила. Разумеется, что кроме этих специальных условий недостаточные правила, так же как и достаточные, должны отвечать известным требованиям дидактики и методики: доступность, научная достоверность и пр.

По характеру осознанности и целевой установки умения в сфере обучения языку имеет смысл разделить на частноречевые (орфоэпические, грамматические, орфографические и пр.) и общеречевые (или коммуникативные). Первые в психологической традиции принято называть первичными, а вторые вторичными. Однако эти наименования вряд ли можно признать удачными. Формирование общеречевых умений даже в учебной обстановке (не говоря уж о внеучебном речевом общении) далеко не всегда предваряется выработкой частноречевых умений.

Формирование и развитие речевых умений и навыков - основное направление в работе по русскому языку с учащимися таджикской школы. Однако сугубо прикладные знания являются обычно и здесь исходным рубежом для речевой практики на уроках.

Как известно, такой механистичностью отличались, в частности, методические концепции сторонников так называемого прямого метода обучения неродному языку (его основоположниками в начале XX в. были М. Вальтер и Г. Палмер).

Принципиальная необходимость связи знаний и навыков при овладении в школе неродными языками неоднократно доказывалась и подтверждалась на практике. По свидетельству В.А. Артемова, большое число «экспериментально-фонетических исследований подтвердило единство языкового правила и речевого действия» [115, с. 29]. Аналогичные идеи в психологии научения русскому языку как неродному проводил Б. В. Беляев [115, с. 30].

Эта концепция неоднократно обосновывалась теоретически. Во-первых, переход от знаний к умениям и навыкам сокращает путь овладения речью. Тренировка без знания правил обычно требует больших затрат времени и энергии. Во-вторых, знание языковых закономерностей и правил облегчает перенос умений и навыков на иной речевой материал. И наконец, сознательные подступы к речевым навыкам и умениям наилучшим образом

соответствуют психической природе человека, который, в отличие от животных, планирует свои действия и поведение. Однако в ряде типовых ситуаций умения и навыки формируются не на базе непосредственного приобретения знаний. Это прежде всего можно сказать о процессе формирования родной речи у дошкольника. Как известно, оно протекает на основе естественной имитации речи взрослых.

Умения и навыки речи на русском как неродном языке чаще начинают формироваться только на школьной скамье. Но и здесь в некоторых типовых случаях целесообразна непосредственная работа над умениями и навыками без «отталкивания» от теории. Сразу же к тренировке навыков приходится приступать, когда нет обобщающих правил (например, при написании слов с непроверяемыми орфограммами) или, когда существующие правила непригодны для использования в учебном процессе. Одни из таких правил не предусмотрены программой из-за своей трудности, другие - из-за громоздкости и многоэлементности, третьи из-за небольшого охвата языковых фактов, четвертые из-за ограниченных возможностей учебного курса, пятые просто малоэффективны. Излишне сообщение каких-либо языковых знаний и при непосредственном формировании коммуникативных (речевых) умений в процессе учебной речевой практики, например, при ситуативных диалогах. Свою специфику имеет также соотношение умений и навыков на уроках русского как неродного языка. Традиционной в методике обучения неродному языку считается такая последовательность: знание (или осознание) - первичное (частноречевое) умение, навык - вторичное (общеречевое) умение.

Многое зависит от типологии речевой деятельности, а также от психолингвистического содержания умений и навыков. Как известно, речевая деятельность может протекать в форме аудирования (слышания), чтения, устного говорения и письма. Как установили психологи, все эти формы тесно связаны между собой. Умения аудирования выражаются в

слуховом восприятии и узнавании языковых единиц (перцептивные умения), их разграничении (сигнификативные умения) и понимании речи собеседника (коммуникативные умения). Первые две разновидности относятся к частноречевым. Если слушающий ученик непроизвольно узнает и дифференцирует языковые единицы, то можно сказать, что он обладает перцептивными и сигнификативными навыками. Умения и навыки аудирования всех трех разновидностей, как правило, формируются синхронно при выполнении одних и тех же упражнений. Однако в ряде случаев возможно вычленение отдельных разновидностей. Примером могут послужить упражнения на дифференциацию мягких и твердых фонем в отдельных слогах: *ла-ля, ло-лѐ, лы-ли* и пр. Воспринимая в речи учителя или собственном произнесении эти слоговые пары, ученик отрабатывает сигнификативные умения и навыки, если им предварительно осознается мягкость и твердость согласных, и только навыки, если этот факт осознания отсутствует.

Наиболее сложны пути формирования навыков и умений говорения и письма, иначе устной и письменной речи.

Теоретическое и практическое значение в развитии активной речи учащихся имеют три возможных пути выработки навыков: а) непосредственная тренировка навыков вне прямой связи со знаниями и частноязыковыми умениями; б) переход к навыкам от языковых знаний и умений; в) формирование навыков в процессе развития коммуникативных умений. Эта схема в принципе соответствует формуле Л. С. Выготского А. А. Леонтьева: «Навык может рождаться «снизу» как результат подстройки или имитации или «сверху» как результат автоматизации и редукции умений» [69, с. 61].

Выбор того или иного из этих направлений зависит: а) от целей и функций учебного курса; б) от содержания умений и навыков; в) от широты русского речевого окружения; г) от возраста учащихся и этапа обучения; д)

от общего речевого развития школьников языке). В коммуникативных упражнениях можно обеспечить также одновременное формирование частноязыковых умений. С этой целью современная методика рекомендует различные комбинированные речевые упражнения с несколькими разнотипными заданиями. Развитие коммуникативных умений представляет собой конечную цель и финальный этап речевой работы по русскому языку в таджикской школе.

Многие ответы на вопросы по анализу текста являются средством развития коммуникативно-речевых умений. Кроме того, в этих учебниках нередко даются вопросы-задания, непосредственно не связанные с текстом. Поскольку, «беседуя» или «рассказывая», ученики оперируют коммуникативными речевыми единицами, часто не связанными с изучаемой грамматической темой, эти упражнения могут занимать на уроке любое место: предшествовать упражнениям по теме, завершать урок или даже составлять основное содержание урока.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Речь — это процесс использования языка для выражения мыслей, общения и передачи информации. Речь может быть устной или письменной и бывает монологической (например, лекция, речь на собрании); диалогической (например, разговор между двумя людьми); полилогической (например, дискуссия в группе). Лексика служит строительным материалом для речи. Чем богаче и разнообразнее словарный запас, тем более гибкой и выразительной может быть речь.

В процессе речи человек выбирает слова из своего словарного запаса в зависимости от контекста, цели общения и адресата. Этот выбор определяет, насколько точной и эффективной будет коммуникация.

Лексика отражает культурные и социальные аспекты речи. В зависимости от культурных норм и социальных условий меняются выбор слов и способы выражения.

Со временем речь и лексика взаимно влияют друг на друга. Например, появление новых явлений приводит к появлению новых слов, которые затем входят в обиходную речь. Для того чтобы развивать речь, необходимо расширять свой словарный запас, изучать новые слова и фразы, а также учиться их правильно использовать в разных контекстах.

Правильность речи - неперемнное требование речевой культуры. Высшую ее ступень составляет речь хорошая, основным критерием которой является коммуникативно целесообразное, уместное употребление средств языка, соответствующее условиям и задачам общения. Хорошая речь обычно характеризуется богатством, точностью и выразительностью. В школе такую работу над речью называют её обогащением. Этот процесс напоминает строительство фразы, где каждое слово должно органично вписываться в общий замысел, как кирпичи в стену, чтобы передать смысл точно и выразительно.

Подбор методов и приемов преподавания русского языка как неродного в таджикской школе зависит от ряда факторов. Важнейшими из них являются: а) цели обучения; б) содержание и особенности учебного материала; в) взаимосвязь родного и русского языков; г) степень общего и речевого развития учащихся; д) стадии обучения; е) способность учащихся активно усваивать материал.

Важнейшим источником, который во многом влияет на структуру взаимодействия между учителем и учениками, способствуя развитию их речевых умений, в преподавании русского языка в таджикских школах выступает учебник. Как говорил еще К.Д. Ушинский, учебник - «фундамент хорошего преподавания». В своем конкретном содержании и структуре он раскрывает программу, государственный документ, где определяется круг знаний, умений и навыков, подлежащих обязательному усвоению.

Основополагающее и детерминирующее учебный процесс в целом значение учебника сохраняется полностью и сейчас, когда он начинает выступать как один из компонентов единого аудиовизуального курса, состоящего из целой серии средств обучения.

Роль учебника как организующего элемента в процессе обучения русскому языку в таджикских школах - одна из причин всевозрастающего в последнее время интереса к вопросам теории учебника, которая является одной из важнейших частей лингводидактики.

Многие учебники русского языка для таджикских школ содержат ошибки и лингвистические неточности. В ряде из них недостаточно внимания уделяется страноведческому аспекту изучения русского языка. Требуется дальнейшего совершенствования также и то экстралингвистическое содержание учебников, которое диктуется единством образовательно-воспитательных задач школьного образования.

Содержание и структура школьного учебника русского языка для таджикских школ определяются двумя факторами: во-первых,

необходимостью развивать речевые умения и навыки, передавать определенные научные знания о языке и, в еще большей степени, стимулировать использование русского языка в речи; во-вторых, учитывать, что ученик параллельно изучает свой родной язык.

Важнейшая цель всего комплекса речевых заданий в учебнике подготовить ребят к свободному общению на русском языке. Второе обстоятельство требует учета в учебниках как специфики взаимодействия обоих языков, так и параллельного (или почти параллельного) преподавания их в школе.

Основную тенденцию в современной методике школьного обучения русскому языку в современных условиях можно сформулировать таким образом: свести к необходимому минимуму открытые сопоставления с родным языком учащихся и максимально использовать «скрытые сопоставления», которые диктуются интерференцией родного языка.

Наибольший интерес для методики русского как неродного языка представляет сугубо прикладная информация в форме правил-инструкций.

Для знания и понимания языка необходимо использовать методы обучения лексике.

В условиях таджикской школы должно функционировать единое понимание учебного метода как способа обучения в соответствии с традициями общей дидактики и подавляющего большинства частных методик. Но, к сожалению, и в этих дидактико-методических традициях нет общепринятой трактовки распространенных методических терминов. Особенно заметен разнобой в разграничении понятий «метод» и «прием» (то и другое способы обучения). Нередко то, что одни называют методом, другие считают приемом, а третьи - средством или формой обучения.

Переход от знаний к умениям и навыкам сокращает путь овладения речью. Тренировка без знания правил обычно требует больших затрат времени и энергии. Знание языковых закономерностей и правил облегчает

перенос умений и навыков на иной речевой материал. И наконец, сознательные подступы к речевым навыкам и умениям наилучшим образом соответствуют психической природе человека, который, в отличие от животных, планирует свои действия и поведение. Однако в ряде типовых ситуаций умения и навыки формируются не на базе непосредственного приобретения знаний. Это прежде всего можно сказать о процессе формирования родной речи у дошкольника. Как известно, оно протекает на основе естественной имитации речи взрослых.

Функциональные правила на уроках русского языка задачам развития речи служат прямо и непосредственно, а аналитические, как правило, опосредованно, косвенно. Поэтому в условиях таджикской школы аналитические правила обычно дополняются функциональными. При обучении русскому языку как неродному аналитические правила обычно должны предшествовать функциональным, ибо содержат приемы разграничения грамматических и иных языковых единиц, что часто является необходимой предпосылкой для правильного употребления этих единиц в речи. Причем обычно основой различения служат формальные признаки. При изучении родного языка подобной дифференциации обычно вообще не требуется, ибо она складывается в сознании подростков на основе их речевого опыта.

Формирование и развитие речевых умений и навыков - основное направление в работе по русскому языку с учащимися таджикской школы.

Теоретическое и практическое значение в развитии активной речи учащихся имеют три возможных пути выработки навыков: а) непосредственная тренировка навыков вне прямой связи со знаниями и частноязыковыми умениями; б) переход к навыкам от языковых знаний и умений; в) формирование навыков в процессе развития коммуникативных умений.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ В ТАДЖИКСКИХ ШКОЛАХ

2.1 Некоторые особенности методики обучения лексике русского языка

Принципы обучения лексике (и языку в целом) основаны на общепедагогических закономерностях, а также на особенностях конкретного предмета. Ключевым принципом методики обучения языку является принцип сознательности. Этот принцип включает в себя такие психологические аспекты, как цель и мотивация обучения. Осознание цели обучения формирует отношение к учебному процессу и к получаемым знаниям. Если учащийся понимает конкретную цель на каждом этапе учебного процесса, материал усваивается гораздо лучше, чем в случаях, когда отсутствует понимание цели действий в процессе обучения. Принцип сознательности предполагает также опору на ориентиры, правила, на основе которых строится речь. Реализацию принципа сознательности в обучении некоторые методисты видят в сознательном сопоставлении родного и изучаемого языков (Л. В. Щерба, И. В. Рахманов).

Таким образом, принцип сознательности обучения при разном его понимании предполагает опору на логико-мыслительную активность изучающего язык, использование анализа, аналитических приемов различного типа. При обучении лексике, даже при общей установке на сознательность, преобладают неаналитические приемы.

Особое место занимает при обучении лексике собственно объяснительный момент. Само объяснение имеет качественно иной характер, чем, например, при обучении другим аспектам языка. Если же используется анализ, то он чаще всего понимается как рассмотрение слов в их синонимических связях, прежде всего со стилистически окрашенными словами, как довольно общее объяснение отнесенности данных слов к соответствующей тематической группе, как толкование слов (дефиниции),

показ их сочетаемости и др. Эти примеры реализуют в какой-то мере принцип сознательности обучения, поскольку приходится обращаться к таким мыслительным операциям, как обобщение, аналогия, сравнение. В то же время эти приемы используются в сильно усеченном и модифицированном виде и поэтому не могут быть причислены к собственно аналитическим.

Преобладание неаналитических приемов при обучении лексике и использование аналитических приемов в редуцированном виде, приводящие к неполной реализации принципа сознательности, объясняется, в частности, некоторыми особенностями лексики: ее непосредственной соотнесенностью с внеязыковой действительностью, спецификой системных отношений между лексическими единицами, большим удельным весом асистемных явлений и др.

В совокупности указанные факторы делают обучение лексике наименее управляемым процессом по сравнению с другими аспектами языка, подлежащими усвоению. Это становится особенно ясным при сравнении с грамматикой. Грамматические явления даются в системе (одно из выражений этого -многочисленные таблицы, схемы и т.п.), важное место занимает при изучении грамматики собственно объясняющий момент.

Так, при изучении синтаксиса объясняются средства выражения определенных синтаксических значений, различия между средствами выражения в пределах одной понятийной категории, анализируется структура данного предложения в сравнении со структурой предложения, выражающего сходные семантические отношения, и т.п. Подобным же образом изучается фонетика, хотя, казалось бы, этот аспект языка с точки зрения практического овладения мог бы быть дальше всего от аналитических приемов обучения, так как в фонетике главное - не знания, а навыки, усвоение которых является необходимой базой для всего дальнейшего овладения языком. По сравнению с фонетикой малая степень управляемости при

изучении лексики связана с обилием, практической неисчислимостью лексических единиц, по сравнению с грамматикой с отсутствием открытой, явно выраженной оформленности, невозможностью опереться на формальную сторону, с чем связана трудность в сообщении правил.

Понимание цели обучения, наличие мотивированности обучения создают условия для эффективного использования аналитических приемов.

Под аналитическими приемами мы понимаем последовательное вскрытие при рассмотрении того или иного лексического явления всех существенных параметров его содержания (парадигматики, синтагматики, стилистических характеристик и т.п.) с использованием методов и приемов, эксплицирующих существование этих характеристик, устанавливающих в явном виде взаимосвязь между ними, и т.п. Это те же методы, при помощи которых в лингвистике описывается лексическая семантика, с неизбежными изменениями, определяемыми использованием данных методов как факторов учебного процесса. При этом роль, которая отводится собственно анализу при обучении лексике, зависит от условий обучения.

Специфика лексико-семантических групп (ЛСГ), выделенных с опорой на ошибки, определяет наше отношение к сопоставлению как одному из сознательно-аналитических приемов. Лексико-семантические группы (ЛСГ), выделенные с опорой на ошибки, целесообразно изучать со стороны внутрисистемных свойств лексики, не прибегая к прямому сопоставлению. Анализ с межъязыкового уровня переносится на внутриязыковой. Сопоставление может выступать как частный, вспомогательный прием в рамках внутриязыкового анализа лексики. Знание правил, ориентиров является необходимым условием овладения речевой деятельностью в процессе целенаправленного обучения, особенно когда ставится задача полного овладения языком.

Использование принципа сознательности обучения способствует прочности усвоения и, что представляется нам важным, является условием

овладения правильной речью. Сознательность в таком понимании предполагает обращение к аналитическим способностям изучающих язык, к их умению систематизировать, обобщать факты языка, строить аналогии. Принцип сознательности обучения неодинаково реализуется в методах обучения языку: по-разному соотносятся логическое и эмоциональное, аналитическое и интуитивное.

В так называемых традиционных методах сознательность понималась узко как использование собственно анализа, знание правил, теории. Теория, правила рассматривались как нечто самодовлеющее, не связанное с целью овладения речевой деятельностью. Это вело к нарушению соотношения между знаниями, правилами и навыками, умениями. Такое соотношение между знаниями и умениями существенно влияло и на качество самих знаний. С этими моментами связан, по-видимому, главный недостаток традиционных методов: цель обучения определялась нечетко, не дифференцировались цели в зависимости от видов речевой деятельности и т. п. Это ослабляло психологическую мотивированность обучения и снижало его эффективность. Не выдерживался, таким образом, принцип сознательности обучения как общедидактический принцип.

При интенсивных методах подчеркивается прежде всего психологическая, эмоциональная сторона обучения и приглушается та сторона принципа сознательности обучения, которая определяет обращение к правилам, знаниям, внимание к развитию у учащихся аналитического подхода к изучаемому языку. Неслучайно поэтому при интенсивных методах правильность речи не рассматривается как один из важнейших показателей владения языком и акцент делается на выработку умения говорить так, чтобы быть понятным, и понимать то, о чем говорится. В связи с этой установкой при интенсивных методах обучения используются коммуникативные типы заданий, в соответствии с чем организуется весь языковой материал; многие другие типы заданий: языковые, аналитические и т. п. признаются или

абсолютно устаревшими, или им отводится слишком скромное место в общей системе упражнений.

В обучении русскому языку как неродному правила формулировались без учета адресата, поэтому они не могли служить ориентирами при овладении употреблением языковых единиц. Это было следствием неразработанности собственно лингвистического описания языка для обучения русскому языку таджикских учащихся.

Выделение лексики в особую область описания, результатом которого является составление специальных словарей для иностранцев и создание на основе этого описания специальной системы упражнений, означает, что мы придерживаемся принципа аспектизации в обучении русскому языку.

Правомерность аспектизации определяется собственно лингвистическими причинами объективностью разных уровней в языке. Аспектизация целесообразна для соответствующих условий обучения, прежде всего для продвинутого этапа обучения. Здесь она диктуется степенью владения языком, которая определяет психологическую настроенность на получение новой информации, новых языковых знаний, более глубокий анализ языковых явлений и т.п. По-видимому, в предпочтении аспектного преподнесения материала, направленного прежде всего на усвоение именно лексики, расширение лексического запаса, определенную роль может играть родной язык учащихся [99, с. 61].

Одно из требований к преподаванию русского языка как неродного, по-видимому, можно сформулировать так: чем заметнее роль языковой среды в формировании речевой деятельности обучающихся, тем более управляемым должен стать процесс обучения русскому языку. В процессе обучения русскому языку, когда обучение и общение осуществляются на русском языке, процесс обучения должен стать жестко управляемым, поскольку то, что отбирается для занятий и отрабатывается до уровня правильных навыков и умений, «размывается» часто тем, что получает учащийся вне учебного

процесса. В этих случаях повышается роль собственно языковых знаний, анализа, способствующих правильности речи.

На проблему аспектизации существует много различных точек зрения. Одна из них выражена, например, Е. И. Пассовым: обучать надо «системе речи», а это требование противоречит аспектизации, поскольку аспектизация имеет место только до тех пор, пока «мы хотим иметь дело с языком» [115, с. 94]. Но если исходить из того, что язык и речь не противопоставлены абсолютно, как мы это считаем, то становится неправомерной абсолютизация противопоставления «обучение языку/обучение речи». Отвергая аспектизацию, Е.И. Пассов вместе с тем отмечает: что «всякий раз, в зависимости от необходимости отработки той или иной стороны, речь как бы поворачивается к учащемуся данной стороной. Это чисто речевая методология» [115, с. 95]. Но совершенно очевидно, что этот «поворот» надо осуществить во вполне конкретной организации материала, в соотношении языковых явлений разных уровней, в системе упражнений, которые отражают отбор и организацию материала. Представляется, что отвергать аспектизацию можно только в том случае, если взамен предлагаются не общие принципы обучения «системе речи», а их реализация во вполне конкретном языковом материале.

Важным положением современной методики, которая заслуживает рассмотрения в связи с вопросом об аспектизации, является мысль о необходимости каждый раз при обучении тем или иным языковым явлениям ставить речевую задачу. Действительно, постановка речевой задачи сглаживает разграничение между уровнями, аспектами языка, даже в тех случаях, когда аспектизация достигает крайних форм проявления. Вместе с тем далеко не ко всем языковым явлениям можно поставить речевую задачу. Видимо, именно поэтому до сих пор этот тезис не реализовался в конкретной системе упражнений, которая составила бы специальный курс, охватывающий весь язык (всю систему речи). Представляется, что для этого

есть несколько причин, и самая главная, по-видимому, заключается в трудности алгоритмизации того, что можно назвать системой речи. Но дело не только в этом, а также в том, что, с одной стороны, в речи есть все, что есть в языке, а, с другой стороны, речь не является прямым отражением системы языка.

По отношению к лексике не будет верным утверждение, что все слова в языке равноправны. Все слова связаны иерархически, отражением этой иерархической связи являются, в частности, словарные определения, образующие определенную систему. То обстоятельство, что, например, при помощи слова *руководитель* определяется большое число других слов, относящихся к одной группе, указывает на его более высокое положение в иерархии, которое отражается в частотности его употребления в речи. Вместе с тем слово *бригадир* видовое по отношению к слову *руководитель* является в целом менее частотным, но в то же время в определенном тексте (система речи) оно может оказаться более частотным по сравнению с родовым. Этот пример иллюстрирует то, что лексические единицы и в системе языка неравноправны. Речь же отражает это неравноправие, но отражение не является зеркальным.

Таким образом, говоря о необходимости специальных словарей и пособий по лексике (системы упражнений по лексике), мы исходим из оправданности аспектизации при организации обучения языку. При этом лексика (аспект обучения) понимается не как нечто противостоящее, например, грамматике (другому аспекту), а взаимосвязанное с ней.

Ключевой задачей при обучении русскоязычной лексике является правильная семантизация лексических единиц. В методике различают несколько методов семантизации: а) перевод, б) контекст, в) синонимы или антонимы, г) определения, д) зрительная наглядность, е) этимологический анализ, ж) однокоренное слово.

Этимологический анализ отражает диахронический аспект системности. Особое место в этом отношении занимает перевод.

Функциональная многоплановость денотата (то, что денотат является комплексом различных черт) ограничивает применение семантизации при помощи изображения, даже если слово обозначает конкретные предметы. Это касается, в частности, тех случаев, когда слово и обозначаемый им предмет включается в систему родовидовых отношений (животное *корова*, цветок *тюльпан*, одежда *пиджак* и т. п.). Затруднена семантизация при помощи изображения для слов, которые называют лицо, поскольку человек выступает в разных ролях, и чтобы, скажем, стало понятно, что речь идет о машинисте, садовнике, учителе, мальчике, мужчине и т.п., нужно изобразить их в соответствующей обстановке, с соответствующими признаками, указывающими на возраст, профессию и т. п.

Семантизация при помощи синонимов или антонимов означает раскрытие парадигматических характеристик слова, существенность парадигматической значимости (семантизация при помощи синонимов: использовать применять, употреблять), конкретность, выраженность предметной отнесенности (семантизация при помощи зрительной наглядности: *цветок, стол, часы, диван, ковер*), выраженность понятийной отнесенности (дефиниция) и т. п.

Способы семантизации обычно комбинируются, поскольку стороны значения, с которыми они соотносятся, в значении слова взаимосвязаны.

Если преподаватель не осознает фрагментарности данных приемов, это не может не приводить к неадекватной семантизации, результатом чего являются лексические ошибки. Единственным способом семантизации, который адекватен природе лексических единиц и обладает надежностью, является последовательное указание на все компоненты значений слова. Это включает раскрытие его предметной и понятийной связи, а также парадигматических, синтагматических и прагматических характеристик.

Этот способ семантизации, который можно охарактеризовать как полный, включает методы, традиционно выделяемые в методике, такие как дефиниции, синонимы, антонимы и контекст. В этом случае принцип языковой наглядности реализуется в полной мере, поскольку слово представляется в различных ракурсах и многократно. То, что в методической литературе рассматривается как способы семантизации, является редукцией полного способа, так как каждый из этих методов освещает лишь одну из многих граней значения слова. Полное и адекватное раскрытие значения слова предполагает использование полного способа семантизации. При такой семантизации у изучающего русский язык формируются прочные и разнообразные ассоциативные связи между этим словом и другими словами, что позволяет легко вспоминать его в нужных ситуациях и т.д. Достичь полноты семантизации, вероятно, невозможно с самого начала, при первом знакомстве со словами. Собственно, то, что в методике называют способами семантизации, и является первым знакомством со словом, первым этапом семантизации. На первом этапе семантизации естественно раскрываются наиболее яркие и заметные особенности лексического значения слова. Другие особенности раскрываются при дальнейшем знакомстве со словом.

Такой вывод естественно вытекает из понимания слова как единицы лексико-семантической системы языка. Следовательно, если иметь в виду первый этап семантизации, то можно говорить о предпочтительности того или иного приема семантизации, отражающего наиболее яркие, типологические особенности лексического значения слова. Для адекватного усвоения некоторых типов слов являются достаточными соответствующие приемы семантизации. Это, в первую очередь, слова, которые соотносятся с понятиями или обозначают реалии, совпадающие как в русском языке, так и в родном языке учащегося, и не имеют специфических внутриязыковых характеристик, присущих русскому языку. Другие типы слов требуют применения полного способа семантизации с особым вниманием к языковым

характеристикам, таким как синтагматические и парадигматические свойства. К таким словам относятся те, которые были отобраны на основе ошибочного употребления, а также слова, преимущественно сигнификативные, с ярко выраженной парадигматико-синтагматической закрепленностью.

Приемы семантизации зависят, таким образом, прежде всего от типа лексического значения слова. Научно обоснованные приемы семантизации могут быть выделены на основе лингвистической типологии значений с учетом методических требований. Так, для продуктивных видов речевой деятельности при семантизации слов с ярко выраженными внутриязыковыми значимостями целесообразно использовать полный способ семантизации. При обучении рецептивным видам речевой деятельности в целом ряде случаев достаточно прибегать к отдельным приемам семантизации (синоним, антоним, указание родового слова, словообразовательных дериватов и т. п.), поскольку контекст, узкий и широкий, дает возможность догадаться о значении слова.

Корректировочный курс, как показывает опыт преподавания, охватывает только определенные области языковых явлений в каждом уровне языка. В лексике это прежде всего лексико-семантические группы (ЛСГ), о которых идет речь. В грамматике это явления на стыке лексики и грамматики, та область грамматики, которую можно назвать скрытой. В целом это прежде всего языковые явления, имеющие слабое формальное выражение. Неслучайно поэтому корректировочные курсы охватывают трудные случаи языка, традиционно выделяемые также в программах, пособиях для краткосрочных форм обучения. Морфология в собственном смысле этого слова, формальная грамматика обычно не включаются в содержание корректировочных курсов. Объем и содержание корректировочного курса по лексике зависят от количества часов, которые могут быть отведены на него и некоторых других факторов.

Поскольку корректировочный курс предполагает наличие определенного объема знаний и навыков, часто достаточно высокий уровень владения языком в целом (например, преподаватели-русисты, получившие подготовку у себя на родине), задача его заключается не в накоплении нового, не в овладении речевой деятельностью, а собственно в коррекции иногда очень хорошо известного, но неправильно усвоенного. Это, с одной стороны, создает благоприятные условия для интенсификации обучения, которая возможна на основе специальной системы упражнений, исходящей из типичных ошибок. Многие явления, поскольку они известны, требуют беглого рассмотрения. С другой стороны, именно хорошее знакомство с данной лексикой может создавать специфические трудности, заключающиеся в необходимости переучиваться. Это часто требует определенного психологического настроя и заинтересованности, которая может поддерживаться, если внимание концентрируется именно на данных явлениях. Возникновению соответствующего психологического настроя и интереса способствуют аспектные занятия, поскольку они создают условия для реализации основной установки обучения. Противоположаемое корректировочному курсу обучение новому материалу представляет модификацию того, что сказано выше об обучении лексике на продвинутом этапе обучения с той разницей, что на различных этапах могут вводиться и те лексико-семантические группы (ЛСГ), ядро которых незнакомо изучающим язык или, во всяком случае, не было предметом специального обучения в категории лексико-семантических групп (ЛСГ). Так, например, на определенном (не начальном) этапе обучения могут быть взяты для изучения группы *наклоняться, склоняться, нагибаться, сгибаться; снимать, арендовать, нанимать, брать напрокат, брать займы, занимать, брать на время (почитать, поносить и т. п.); руководить, заведовать, командовать, управлять, директорствовать, начальствовать, главенствовать,*

возглавлять; значить, означать, обозначать; поездка, путешествие, экскурсия, экспедиция, поход, командировка.

Реализация сознательно-аналитического подхода к обучению лексике может проявляться, в частности, в открытом обращении к компонентному методу на занятиях. Рассмотрим возможности его использования.

Словарные толкования в виде дефиниции обычно отражают существенные семантические компоненты значения, но отражают нерасчлененно, в форме высказывания. В тех случаях, когда выявляются парадигматические отношения между близкими по смыслу словами (например, одной лексико-семантических группы (ЛСГ)), целесообразным оказывается представить семантические компоненты расчлененно. Значение слова в этом случае может быть представлено как набор компонентов. Такое представление значения схематизирует действительную семантическую структуру слова, но вместе с тем представляет ее более наглядно. Возникает основа для сравнения, сопоставления значений [99, с. 68].

На занятиях, не формализуя и не усложняя объяснение, можно указывать компоненты, подчеркивая слова в толковании, которые их выражают, выполняя несложные схемы, таблицы и т.п. Так, например, достаточная степень наглядности в представлении семантических структур глаголов *получить, достать* и *добыть* достигается при помощи простой таблицы (табл. 1).

Таблица №1.

Высказывание	Общий семантический компонент	Дифференциальный семантический компонент
Я получил билеты	Стать обладателем	Субъект пассивен
Я достал билеты		Субъект действует (активен)
Я добыл билеты		Субъект преодолевает трудности

В ряде случаев оказывается полезным представить в виде таблицы все наиболее существенные параметры лексического значения в их связи со смежными характеристиками (табл. 2).

Таблица №2.

Глаголы	Толкование	Компоненты	Место отрицания
<i>Решать/решить</i> +инф.	Обдумав, прийти к какому-л. выводу, к необходимости какого-л. действия <i>Мальчик решил сказать ему правду</i>	Обдумывание+вывод о необходимости действия	<i>Решил не</i>
<i>Решаться/решиться</i> +на что/инф	После обдумывания, сомнений, колебаний проявить смелость в осуществлении какого-л. действия <i>Она долго собиралась с духом и наконец решилась сказать ему правду</i>	Обдумывание+колебания + смелость+вывод о необходимости действия	<i>Не решился (решился не)</i>
<i>Осмелиться/осмеливаться</i> +на что/инф	После обдумывания сомнений, колебаний проявить смелость в	Обдумывание+колебания + смелость+вывод о необходимости действия+ в отношениях между	<i>Не осмелился (осмелился не)</i>

	<p>осуществлен ии действий, касающихся отношений между людьми</p> <p><i>Он осмелился возразить ей</i></p>	людьми	
<p><i>Отважиться/отваживать</i> ся+на что/инф</p>	<p>После обдумывания больших сомнений проявить смелость в осуществлении действия</p> <p><i>Он был первым хирургом, который отважился сделать операцию на сердце</i></p>	<p>Обдумывание+сомнение + большая смелость+вывод о необходимости действий</p>	<p>Не отважился (отважился не)</p>
<p>Посметь/сметь+инф</p>	<p>Проявить большую смелость, осуществляя действие, связанное с нарушением общепринятых норм, правил поведения</p> <p>Он не посмел спросить меня об этом</p>	<p>Большая +смелость + действие + нарушение общепринятых норм</p>	<p>Не посмел (посмел не)</p>

В некоторых случаях, особенно в работе с преподавателями-русистами, лексический материал отбирался с таким расчетом, чтобы показать существование различных типов отношений между лексическими единицами в разных типах лексико-семантических групп (ЛСГ).

В соответствии с этой целью рассматривались лексико-семантические группы (ЛСГ) понимания - знания (*понять, узнать, догадаться*), к которой примыкает группа глаголов восприятия (*обнаружить, увидеть, заметить*), получения (*получить, достать, добиться, достигнуть, добыть*), стремления (*стремиться, стараться, пытаться, пробовать, хотеть, мечтать*), пользования (*пользоваться, использовать, применять, употреблять*), главенства (*глава, руководитель, начальник, мэр, директор*), количественных наречий (*совсем, полностью, вполне, целиком, совершенно, абсолютно*).

Данные лексико-семантических групп (ЛСГ) позволяют продемонстрировать наличие между их единицами смысловых отношений разных типов: синонимии (внутри каждой из лексико-семантических групп (ЛСГ)), отношений смыслового сближения (внутри каждой из лексико-семантических групп (ЛСГ) - например, *стремиться, пытаться* или *полностью, вполне*), отношений соположенности между словами-денотативами (*председатель исполкома, мэр, бургомистр*). Можно проследить также типологические различия между лексико-семантическими группами (ЛСГ): группа имен существительных со значением главенства относится, как мы уже показывали выше, к лексико-семантическим группам (ЛСГ) денотативного типа; остальные лексико-семантические группы (ЛСГ) - сигнификативного типа. На данных лексико-семантических группах (ЛСГ) можно показать различное место, которое могут занимать слова того или иного типа в лексико-семантической системе языка, их отношения - близость, например, к грамматическому уровню языка (предельные наречия) или положение на периферии лексико-семантической системы.

Совокупность факторов - четкое определение цели занятий (у учащихся была свобода выбора тех или иных аспектных занятий в соответствии с интересами), подготовка учащихся (почти все были преподавателями-русистами или будущими преподавателями), предельно сжатые сроки обучения (7-8 занятий), сравнительно большое число учащихся в группе (до 25 человек) определяют всю организацию работы: наибольшее внимание уделяется показу методов и приемов работы, способов семантизации, выработке навыков анализа лексики, показу системы упражнений, т.е. весь процесс обучения максимально педагогизируется.

Задача выработки навыков правильного словоупотребления на данном лексическом материале была подчинена основной задаче - продемонстрировать методы и приемы обучения лексике. Это достигается системой заданий и упражнений, которые даются в строгой последовательности. В краткосрочном курсе для преподавателей-русистов полезно продемонстрировать методы анализа лексики, показать их как инструмент, обучающий фактор для овладения соответствующей лексикой. Все, что в других, многократно варьирующихся условиях обучения используется в неполном, усеченном виде, здесь раскрывается полностью. Педагогизация обучения проявляется в том, что каждый этап в работе над словом, тип упражнения объясняется исходя из особенностей лексического материала.

Проиллюстрируем сказанное на примере глаголов *добиться*, *достигнуть*, которые входят в группу глаголов получения (*получить*, *достать*, *добиться*, *достигнуть*, *добыть*).

1. Прочитайте предложения с глаголом *достигнуть*. Укажите, в каких случаях глагол имеет следующие значения: 'дойти до какого-л. места, пункта', 'дойти по своим размерам, весу и т. п. до какого-л. предела', 'приобрести, получить что-л., благодаря своим усилиям'.

1) *К часу дня альпинисты достигли вершины.* 2) *Кальмары достигают несколько метров в длину.* 3) *Он достиг успеха в изучении русского языка.*

2. Какими глаголами можно заменить глагол *достигнуть* в предложении *К часу дня альпинисты достигли вершины*?

3. а) Какие из данных глаголов -*достигнуть, добратся, доехать, доплыть, доползти* и т. п. указывают на способ передвижения? б) Какой из данных глаголов указывает на трудность действия? Какой из них наиболее абстрактен по значению? Укажите глаголы с конкретным значением. Выделите дифференциальные компоненты значений глаголов *достигнуть, добратся* и *дойти* (*доплыть, долететь, доползти*).

в) Каковы стилистические различия между данными глаголами? Какой из данных глаголов употребляется в разговорной речи, в обиходной ситуации?

4. Каковы семантические особенности слов, обозначающих субъект действия при глаголе *достигнуть*? (одушевленное, лицо / неодушевленное, не-лицо).

Критика достигла цели. Критик достиг цели.

5. Прочитайте и сравните предложения *Он никогда не стремился к славе, но к 40 годам он достиг славы* и *Он всю жизнь стремился к славе и к 40 годам достиг ее.* В каком из предложений можно заменить глагол *достигнуть* глаголом *добиться*? Какой из глаголов указывает лишь на сам факт обладания славой и какой подчеркивает стремление к ней, активные и целенаправленные действия субъекта в этом отношении?

6. Прочитайте и сравните предложения *Слова матери достигли цели* и *Мать достигла цели.* В каком случае можно заменить глагол *достигнуть* глаголом *добиться*? Используя знания, полученные при выполнении упражнений 4 и 5 и данного упражнения, сформулируйте правило, касающееся условий замены одного глагола другим.

7. Замените предложения типа *В прошлом году наш завод добился значительных успехов* предложениями с глаголом *завоевать*. Обратите

внимание на смысловое сходство между глаголами. О чем оно свидетельствует?

8. От глаголов, стоящих в скобках, образуйте существительные и прочитайте предложения, раскрывая скобки. В чем особенность семантики отглагольных существительных? Может ли сочетаться с отглагольными существительными глагол *достигнуть*?

1) Он добился (разрешить) сдать экзамены досрочно. 2) Давая такие задания, учитель добивается (закрепить знания).

9. Измените данные предложения, употребляя вместо глагола *стремиться* глагол *добиваться*. Обратите внимание на смысловое сходство глаголов *добиваться* (несов. вид) и *стремиться*. Есть ли смысловая близость между глаголами *добиться* (сов. вид) и *стремиться*? Если есть, в чем она заключается?

1) Он стремился к взаимопониманию. 2) Сын стремился к самостоятельности.

10. Прочитайте предложения. Обратите внимание на то, что выбор союза **что** или **чтобы** определяется значением глагола *добиваться* (несов. вид). Определите в каждом из данных предложений возможность замены глагола *добиваться* глаголом *стремиться*.

1) По несколько раз переделывая свои рассказы, писатель добивался того, что (чтобы) они были краткими и выразительными. 2) Он добивался того, чтобы его перевели на другую работу.

11. Используя таблицу, расскажите, как связана лексическая семантика глаголов *добиваться* | *добиться* с их видовым значением и как это в совокупности связано с семантикой союзов **что** и **чтобы**.

Таблица №3.

Вид, видовое значение	Глагол	Союз
Несов., процесс	добиваться (=стремиться)	чтобы

Несов., результативная повторяемость	добиваться (#стремиться)	чтобы что
Сов., результативность	добиться	что (редко чтобы)

12. Ответьте на вопросы, употребляя в ответах глаголы *достигнуть - достигать, добиться - добиваться*.

1) Участникам совещания удалось договориться по этому вопросу? 2) Кто победил на соревнованиях?

13. Расскажите, что вы узнали о значении и употреблении глаголов *достигнуть, добиться*: 1) семантическая структура глаголов (общие и дифференциальные признаки); 2) взаимодействие лексического и грамматического значения в семантике глаголов *добиться - добиваться*; 3) сочетаемость глаголов; 4) стилистическая окраска глаголов; 5) условия нейтрализации различий в значении глаголов.

В заключение проводится работа по объяснению и исправлению ошибок. Ошибки предъявляются учащимся в письменном виде. Высказывания отбираются таким образом, чтобы общий смысл был ясен, с целью сосредоточить внимание на одном явлении.

Существует мнение, что изучающему русский язык нельзя предъявлять неправильные высказывания, чтобы ошибочный навык не закрепился. Это абсолютно верно для начального этапа овладения языком. Но для продвинутого этапа, когда главная цель - анализ, коррекция знаний и неправильных навыков словоупотребления и проверка усвоения соответствующих языковых знаний и навыков, такая форма работы представляется чрезвычайно полезной.

Здесь решается сразу несколько задач: 1) проверка правильности усвоения лексики; 2) проверка умения анализировать и объяснять лексические явления по предложенной программе, что важно, на наш взгляд, прежде всего для преподавателя-русиста; 3) объяснение - это одновременно и

проверка правильности усвоения языковых знаний и выполнение речевой задачи. Эту работу можно уподобить той, которая проводится фонетистами по выработке навыков слухового анализа, выработке способности улавливать черты иностранного акцента в собственной речи учащегося и в речи собеседника. На данном этапе работы подытоживается и проверяется то, что делалось на предыдущих этапах, устанавливается «обратная связь» между исходным моментом («сделана ошибка») и конечным («ошибка исправлена»). Следует особо подчеркнуть, что эта работа активизирует все способности учащихся: их языковые знания, умение анализировать, профессиональные навыки, речевые навыки и умения.

2.2 Система упражнений для развития лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку

Развитие речи включает в себя работу над речевой культурой учащихся как в устной, так и в письменной форме.

Школа обязана научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в доступной для окружающих форме. Однако речь является не только средством выражения мыслей, но и инструментом их формирования. Вместе с развитием речи происходит и развитие мышления детей. К. Д. Ушинский также подчеркивал, что развитие в детях дара слова практически равноценно развитию логичности мышления, и предостерегал, что «развивать речь отдельно от мысли невозможно, а развивать ее преимущественно перед мыслью положительно вредно» [99, с. 19]. На каждом уроке русского языка учитель учит выражать мысли. Дети учатся наблюдать, думать и выражать в правильной форме свои мысли о пережитом, виденном, слышанном, прочитанном.

В обучении русскому языку младших школьников важно опираться на их живую устную речь, чтобы языковые факты и явления осознавались ими

через практику. Обычно речевая практика начинается с работы над словом и предложением в устной форме. Отдельные учащиеся недостаточно разбираются в звуковой основе речи. Отсюда и недочеты детского произношения: смешение звонких и глухих, свистящих и шипящих, мягких и твердых согласных; неправильное ударение в словах, скрадывание, проглатывание гласных и согласных звуков, целых слогов в словах и другие дефекты речи. Все это влечет за собой и ошибки в написании слов: «уценица» (ученица), «чапля» (цапля) и др.

Свободная правильная устная и письменная речь невозможна без достаточного словарного запаса. Внимание к слову, к его значению, форме - необходимый элемент в работе над различными частями речи. Объясняется, например, значение имен существительных, учащиеся дают свои примеры существительных, обозначающих предметы, явления природы и окружающей жизни, названия признаков и действий предметов и т.п.

Анализ морфологического состава слов (существительных, прилагательных, глаголов), упражнения в словообразовании все эти виды работы способствуют активизации словаря учащихся (*поле полянка поляна; лес лесной лесистый; ходить уходить выходить* и т. п.). Даже такие, казалось бы, чисто грамматические упражнения, как классификация слов различных частей речи по склонениям, спряжениям, родовым, падежным и личным окончаниям слов и т. п.; подбор существительных определенного склонения с одним и тем же предлогом, но в разных падежах (*в комнату, в комнате, в воду, в воде*); подбор аналогичных форм слов (*в Орле в Смоленске, в Рязани в Перми; (о) красном цветке, (о) новом фильме* и т. п.), могут при правильной их постановке пробуждать интерес учащихся к слову.

Активизирует усвоение лексики употребление слова в разных его значениях: *тяжелая ноша, тяжелая болезнь; бежит лошадь, бежит вода, бежит время, бегут часы* и т.п. Важно не только то, чтобы дети понимали такие слова, но и чтобы они правильно употребляли их в речи. Под

правильным употреблением мы подразумеваем контексты и словосочетания, в которых эти слова используются. Младшие школьники часто допускают ошибки в сложных словосочетаниях, как в устной, так и в письменной речи.

Например, передавая содержание отрывка «Буря» из произведения К. Станюковича, третьеклассники говорят: «ветер... с жалобным криком» (вместо стоном), «капитан сильно держался за поручни» (вместо цепко держался), «обертывался на берег» (вместо оборачивался). Подобные ошибки вызываются тем, что у детей еще не выработана привычка вдумываться в смысл слов и выражений.

Сопоставление изучаемых фактов языка, выделение существенных признаков того или иного понятия, осознание грамматического строя родного языка - средства повышения речевой культуры детей. Членение речи на слова и предложения, осуществление правильных связей между словами в предложении, между предложениями в частях сложного целого, между отдельными компонентами этого целого - необходимое условие правильного построения речи в соответствии с нормами современного литературного языка и логики. «Всякое осознание фактов языка основано прежде всего на сознательном выхватывании данных фактов из общего потока речи мысли и на наблюдении над выхваченным, т. е. прежде всего на расчленении процесса речи - мысли. Там, где нет сноровки к такому расчленению... там не может быть и речи о сознательном пользовании фактами языка, об их выборе, сличении, оценке и т.д. Занятия грамматикой являются не только непрерывной дифференциацией речевых представлений, но и развитием самой способности дифференцировать их» [99, с. 14].

В процессе составления предложений, а также при работе над изложениями и сочинениями, дети учатся правильно использовать слова, строить предложения и объединять их в связные текстовые фрагменты, что является основой связной речи.

Например, в III классе составляется коллективный устный рассказ о новогоднем празднике в школе. Учащиеся под руководством учителя отбирают нужные слова. Один из учеников составил предложение: *В зале стояла красивая елочка*. Дети заметили, что слово *елочка* здесь не подходит: *В школе стояла большая елка*. Не подходит здесь и слово *ель*, как предложила одна из учениц класса.

В процессе работы над сочинением по картинке на тему «Зимние забавы детей» третьеклассники работали над тем, как связать между собой отдельные слова в предложениях. Сначала были отобраны слова существительные и прилагательные, которые, наряду с другими словами, могут быть употреблены в рассказе: *зима, береза, речка, сосна, ель, дубы, белый, пушистый снег, голубое небо, прозрачный лед* и др. Затем дети составляли предложение. Обращалось внимание на правильное употребление падежных форм существительных и прилагательных, которые в сочетании с предлогами (или без них) обеспечивают правильную связь между словами в предложениях. Упражнения по составлению предложений явились подготовкой детей к составлению рассказа о зимних забавах.

Целесообразно предлагать младшим школьникам выразить ту или иную мысль в их собственной работе иначе, чем она выражена в данном тексте. Особенно широкое применение переделка текста может найти при исправлении учащимися своих сочинений, когда нужно устранить однообразие конструкций, неуместное повторение одних и тех же слов, оживить рассказ, используя синонимические обороты речи, или, наоборот, более сжато выразить мысль и т. п.

Знания младших школьников в области языка еще недостаточны. Поэтому в тексте, предназначенном для переработки, должны быть учтены недочеты одного какого-нибудь типа, притом вполне очевидные для учащихся; задача, поставленная перед детьми, должна быть совершенно ясной для них; например, заменить в отдельных предложениях данного

текста повторяющиеся существительные подходящими по смыслу местоимениями, заменить повторяющиеся по своей конструкции предложения - все двусоставные, нераспространенные предложениями с второстепенными членами предложения.

В практике школьной работы при подготовке к изложениям и сочинениям учителя иногда дают младшим школьникам две задачи: 1) по содержанию: написать рассказ о чем-то виденном, пережитом (об утреннике, экскурсии, поездке в город и т.п.) или о прочитанном в книге (о собаке и лебедь по отрывку из произведения Мамина-Сибиряка; о волчице по отрывку из рассказа А. П. Чехова и т.п.) и 2) по форме: употребить определенные формы слов частей речи в своем рассказе. В. А. Добромыслов считал, что «при выполнении подобного рода работ учащиеся ставятся в совершенно ненормальные условия» [61, с. 56].

При подготовке детей к сочинению о каком-нибудь случае из жизни самих учащихся учитель может подсказать, как оживить рассказ путем использования, например, формы настоящего времени в тех случаях, когда речь идет о том, что было (в рассказе о прошедшем); чтобы точно сказать о каком-то предмете, о его признаках, нужно использовать подходящие здесь слова и т.п. На начальных ступенях работы необходима большая осторожность в постановке сочинений указанного типа.

Одним из важных достижений современной программы по русскому языку для начальной школы является уделение особого внимания упражнениям, направленным на развитие связной (контекстной) речи. Здесь указаны устные и письменные работы типа пересказов, изложений, рассказов, отзывов о прочитанном, писем, заметок и т. п. В объяснительной записке к программе по русскому языку нашел свое место перечень видов и тем занятий по связной речи, который раскрывает и несколько систематизирует указания самой программы. Если внимательно рассмотреть перечисленные здесь виды и темы упражнений, то станет очевидной установка на

жизненный характер работы, на использование личных впечатлений, опыта и интересов детей. Учителя понимают значение охарактеризованного направления и стремятся осуществить его в школьной практике.

Несмотря на довольно большое количество книг, учебников, статей, обсуждающих вопрос развития связной речи, главным образом в плане обобщения практики школьного опыта, в настоящее время существует ряд проблем, которые нуждаются в дополнительных психологических и методических исследованиях, в экспериментальном и теоретическом обосновании.

Среди этих проблем особое место занимает изучение монологической речи младших школьников, с тем чтобы более точно и конкретно знать, что такое в действительности речь детей, каковы возможности детей в этой области, если их не обучают или, наоборот, специально обучают, что интересует детей, какие трудности у них возникают, что им помогает. Отдельные попытки дать картину связной, преимущественно письменной, речи уже имеются, но они еще не позволяют установить закономерности развития связной речи учащихся, мало исследовательских работ об особенностях устной и письменной речи детей в их соотношении, недостаточно конкретных данных о движении речевого развития детей. Без больших чисел, характеризующих состояние устной и письменной монологической речи, без обстоятельного и глубокого анализа соответствующих данных невозможно установить объективные закономерности речевого развития детей и методические принципы работы в этом направлении.

На практике такой порядок подготовки письменного изложения обычен: учитель предлагает нескольким ученикам (обычно хорошо успевающим) пересказать прочитанный текст. Между тем, по данным исследования Н. А. Пленкина, выходит, что этот путь подготовки к изложениям (очевидно, и к сочинениям) вредно отражается на письменной

продукции детей; вместо пересказа более целесообразен языковой анализ текста, который подлежит изложению [61, с.77]. Что это общий закон для учащихся всех классов или же для начальных классов существуют другие закономерности? Исследований по этому вопросу мы пока не имеем. Из психологии мы кое-что знаем еще и о существовании внутренней речи (Л. С. Выготский, А. Н. Соколов, Б. А. Ананьев и др.). Но достаточно ли того, что мы знаем об этом, чтобы использовать имеющиеся знания о внутренней речи для работы над внешней, устной и письменной речью школьников? В методике же нет исследований по этому вопросу. Между тем его решение может пролить свет на весь процесс подготовки к изложению или сочинению.

В настоящее время часто приходится слышать о необходимости построения системы работы над изложением, эссе и сочинением. Нам представляется, что при составлении связных текстов должна создаваться такая ситуация, когда контекст обуславливает отбор слов и конструкций; в таком случае развитие словаря и синтаксиса речи детей шло бы естественным путем, через выражение детских наблюдений и мыслей, а не искусственно, путем изолирования лексических и грамматических упражнений, как это обычно бывает в школьном обучении.

Следовательно, надо построить такую систему композиционных и стилистических упражнений для начальных классов, которая благоприятствовала бы общему речевому и умственному развитию младших школьников. В указанном плане несомненный интерес представляет работа Н.И. Жинкина «Развитие письменной речи учащихся III-IV классов», в которой автор подверг исследованию письменную речь учащихся. Н.И. Жинкин отмечает трудности, которые испытывают учащиеся в процессе создания ими своего текста. В течение 45 минут урока текст формируется с большим трудом. Пишущий все свое внимание обращает именно на текст и исправляет его. Здесь дается по существу критика собственного текста. В процессе этой работы идут отклонения, перестройки, замены текста.

Младшие школьники пропускают в тексте то, что им понятно из восприятия источника. Запись слова в тексте учащихся младших школьников происходит медленно. К этому следует прибавить несложившуюся технику письма, необходимость соблюдать ровную строчку, правильно держать ручку, не делать помарок и т. п. При составлении текста «упреждение» последующих слов и предложений встречает у детей значительные трудности. То, что сравнительно легко дается в устной речи, вызывает затруднения в письменной. Методическую интерпретацию вопроса о связной речи учащихся средней школы получил в работах И. А. Фигуровского. Очень важным, в плане излагаемой нами темы, является то, что автор рассматривает требования, предъявляемые к текстам для школьных изложений. К сожалению, положения, высказанные И.А. Фигуровским, не нашли широкого отражения в литературе по начальной школе; они не конкретизированы и не проверены в массовом опыте этой школы. Учителя начальных классов должны постоянно учить младших школьников умению логически и грамматически связывать мысли в одно целое [117, с. 81].

Очень важно теоретически и практически выяснить условия, благоприятствующие правильному процессу обучения контекстной речи. Ш. А. Амонашвили, например, показал на опыте грузинской школы, какое значение для развития письменной речи детей имеет, начиная с букварного периода, формирование техники письма, каллиграфических навыков, самостоятельное написание слов и предложений по памяти, состояние устной речи учащихся.

Существует еще целый ряд других общих проблем и частных вопросов в данной области, ждущих своего научного разрешения.

К общим вопросам, связанным с организацией письменных работ, относятся тематика, содержание, объем, структура (композиция) и речевое оформление. Если говорить о построении системы письменных работ для развития связной речи, то необходимо: установить связь и

последовательность упражнений в составлении работ данного жанра; определить главное направление в упражнении связной речью, установив жанр связных высказываний, над которым учителю по преимуществу следует работать с учащимися (например, повествование или описание).

В школьной традиции существует довольно большое разнообразие письменных работ: от воспроизводящего, более или менее близкого к тексту изложения прочитанного до творческого сочинения на свободную тему, когда ученику приходится выражать свои впечатления, мысли, эмоции, свое отношение к окружающей действительности. Отсюда возникает необходимость построения системы работы над связной речью учащихся.

Все виды упражнений в связной речи должны проходить в определенной последовательности, так, чтобы одно упражнение подготавливало учащихся к другому. При этом нужно отбирать наиболее эффективные и распространенные виды упражнений. Отобрать, расположить в известной последовательной взаимосвязи все подобные упражнения, исходя из тех или иных принципов, это и значит построить систему упражнений. Из наиболее типичных упражнений, значительных по своему влиянию на развитие связной речи, выделяются изложения, работы, опирающиеся на чтение; сочинения по картинкам; сочинения по наблюдениям и живым впечатлениям. Внутри каждого из этих видов существуют разновидности, промежуточные формы.

Так, в школе практикуются такие «жанры» сочинений, как повествование (рассказ), описание, рассуждение, характеристика, так называемая деловая речь; в свою очередь, внутри каждого такого «жанра» можно выделить более частные виды. Как известно, по тому, что описывается, различаются описания такого рода, как портреты, пейзажи, жанровые картины, описания процессов, движений и т. п.

Необходимо все эти и подобные упражнения расположить в определенном порядке, который мог бы обеспечить наиболее

целесообразную постановку школьных письменных упражнений в связной речи. Обучение сочинениям-описаниям удастся значительно легче, если дети научатся писать сначала рассказы, а затем на основе рассказов с элементами описания их будут обучать уже сочинениям-описаниям. Сочинения-описания могут считаться наиболее целесообразным видом письменного упражнения лишь в IV и последующих классах, как это и предусмотрено современной программой для этих классов. В I-III классах наиболее эффективным средством развивать связную речь следует считать упражнения в составлении устных и письменных рассказов. Наметить систему в обучении рассказам значит установить по крайней мере контуры системы определенных упражнений в связной речи в I-II классах. В I и II классах дети учатся писать рассказы, но это лишь первые шаги в обучении, которые сводятся скорее к ответам на вопросы, объединенным общей темой, чем к связным изложениям и сочинениям. Если такое умение к началу обучения детей в III классе сложилось, то это и является той базой, на которой может строиться эффективное систематическое обучение детей младшего школьного возраста связной речи в ее элементарных формах. Если же это умение у детей почему-либо не сложилось, его формирование должно быть предметом заботы учителя в начале занятий по языку в III классе. Попыткой в методической литературе дать систему обучения связной речи учащихся начальной школы представляет собой книга В. А. Кустаревой, Н. С. Рождественского «Система письменных упражнений в связной речи».

В основу построения системы письменного рассказа следует положить принципы постепенного нарастания фабульного состава и композиционного построения текстов для изложений и предполагаемых сочинений учащихся. Это означает прежде всего постепенное усложнение содержания рассказа: 1) рассказ-схема, 2) рассказ, развертывающийся по одной сюжетной линии. В I-II классах учат первому виду рассказа. В III классе сначала учащимся дается фабула рассказа элементарного типа, содержащего какой-либо один эпизод

без отклонений в сторону, без усложнений такими компонентами, как описание, рассуждение, характеристика. Постепенно вводятся в качестве компонентов рассказа элементарные описания природы, быта, человека, состоящие из 2- 3 предложений; вводится также и диалог, а сам сюжет рассказа может разворачиваться более сложно: даются дополнительные эпизоды.

Сюжетные рассказы лежат в основе как текстов, предназначенных для изложения, так и сочинений, которые составляются самими учащимися. Постепенное сюжетное усложнение, обрастание простейшими эпизодами, включение в повествование компонентов описания или рассуждения вот что должно лежать в основе обучения составлению рассказов в начальных классах. Постепенное усложнение рассказов связано с нарастанием трудностей, которые детям приходится преодолевать при выполнении письменных работ. От простого к сложному и трудному, от известного к неизвестному - этот дидактический путь сохраняет силу и при построении системы письменных работ в начальной школе вообще, в III классе в частности.

Задача обучения при этом - постепенно переводить учащихся от одной композиционной и жанровой трудности к другой, постепенно готовить к одному виду письменной работы через другой вид. Наиболее распространенный в школе вид письменных упражнений - изложение готового текста - служит подготовительной ступенью к сочинению. Этим не отрицается самостоятельное значение изложения, особенно для языкового развития учащихся, если текст для изложения стилистически образцовый. Было бы целесообразно при отборе статей и рассказов, предназначенных для изложения, исходить из композиционного усложнения текстовых материалов вместе с усложнением других сторон текстов: содержания, словаря, синтаксиса.

Работа над сочинением будет строиться в соответствии с теми усложнениями, которые в общих чертах имеются в тексте для изложения. Однако работа над устным пересказом, письменным изложением, анализ разного рода текстов и т.д. не должны сковывать творческой самостоятельности детей при составлении сочинений. Да и сам характер работы над текстами, предваряющий самостоятельное творчество детей, может носить тоже творческий характер.

Важным условием для развития связной речи детей следует считать также разнообразие источников, из которых берется материал для письменных работ, и в соответствии с этим разнообразие самих письменных работ. Содержание последних может черпаться: 1) из читаемых детьми книг; 2) из того, что они видят на картинах; 3) из тех впечатлений и наблюдений, которые дети получают от окружающей их действительности; 4) из детской трудовой, игровой и учебной деятельности. Готовый книжный материал может быть с успехом использован не только для изложений, но и в качестве модели для сочинений, как стимул для сочинений (например, читается начало рассказа или одно-два предложения, дети пишут рассказ, ими придуманный, развивая предложенную тему). При составлении сочинений подобного рода ученику, конечно, приходится считаться с содержанием, композицией и стилем произведения-образца.

Однако процесс составления сочинения не тот же, что изложение готового текста, в задачу которого, как известно, чаще всего входит более или менее точное воспроизведение предложенного материала.

Материал для сочинений может быть дан также картиной, рисунком или серией картин и рисунков. Характер работы по картине иной, чем характер изложения или какой-либо другой работы, связанной с прочитанным текстом. Нечто подобное следует сказать о сочинениях, выполняемых детьми на основе проведенных в школе экскурсий. Вместо ожидаемого описания тех предметов и явлений, которые были предметом

наблюдений во время экскурсий, дети, как правило, дают изложение некоторых действий или обстоятельств внешнего порядка, например, рассказывают, как они собирались на экскурсию, как ехали, как ходили по лесу, выставке и т.п.

Конечно, составлению рассказов (с элементами описания) на основе наблюдений, произведенных во время экскурсий, надо учить, как и выполнению других письменных работ. Рассказы, составляемые на основе наблюдений во время экскурсий, сложнее рассказов о каком-либо одном эпизоде, тем более что частой причиной неудач в их составлении является неумение детей наблюдать. Значит, рассказы по наблюдениям должны сопровождаться значительной работой по проведению самих наблюдений, кроме того, предваряться подготовительными упражнениями в составлении описаний (точнее словесных зарисовок тех или иных предметов и явлений). До тех пор, пока учащиеся не научились писать рассказы, осложненные элементами описаний, они не могут написать и более или менее полноценный рассказ об экскурсии.

Наиболее желательным видом упражнений в связной речи являются, конечно, рассказы по живым детским впечатлениям, расположенные в порядке композиционной сложности и всевозрастающей самостоятельности их выполнения детьми. Сюда можно отнести рассказы о прогулке, о каком-либо эпизоде, о какой-либо несложной работе. Конкретные факты, действия здесь не выдумываются учеником, а лишь констатируются; последовательность их в сочинении определяется их развитием в действительности.

Тем не менее ученику приходится самостоятельно из массы пережитых, наблюдаемых им фактов и событий выбирать наиболее подходящие, которые надо также самостоятельно расчленять на отдельные эпизоды, затем объединять их в одном рассказе и излагать в определенной

последовательности. Все подобные умения развиваются постепенно, дифференцируясь и усложняясь.

Как учитель может руководить процессом работы в данном случае? Важно прежде всего сформулировать темы для указанных работ так, чтобы они были конкретны и ограничивали материал. Например, о случае из жизни тема может звучать так: «Как я чуть не заблудился», «Как я ездил в деревню» и др.

Наиболее целесообразный путь обучения в данном случае показ и разбор соответствующих образцов. При этом в отдельных случаях не исключается возможность общего обсуждения написанных детьми рассказов. Усложнение рассказа обычно идет по линии введения в него отдельных композиционных элементов, в частности описания обстановки, действующих лиц и отдельных предметов. Ученик сможет использовать в таких рассказах и элементы рассуждений, пусть они и не будут раскрыты с необходимой полнотой. Постепенно дети вводят в свои рассказы элементы оценки поведения действующих лиц, выражают свое отношение к ним, к отдельным их поступкам, а также к событиям, составляющим основное содержание рассказа.

Рассказы об обычных фактах и делах, о живых впечатлениях могут составляться и в форме письма. Дети пишут письма родителям, родственникам, товарищам по классу, учащимся других школ о том, как они провели лето, о том, как учатся, об интересном случае, об интересной книге. Во всех этих письмах дети передают впечатления, о чем-то сообщают, как-то выражают свое отношение (чувство), о чем-нибудь просят (например, о том, чтобы товарищ ответил).

Из всего сказанного о принципах построения системы письменных работ вытекает, что, исходя из психологических особенностей детского творчества, в основу системы письменных работ в I-III классах берется рассказ элементарного типа, опирающийся на чтение, на восприятие картин и

на собственные жизненные впечатления детей. Каждый вид рассказа, усвоенный учащимися, должен служить ступенью для усвоения других форм и видов рассказа. Изложение готовых текстов, рассказы в связи с чтением, рассказы по картинам и т. п. следует рассматривать как подготовительные ступени к овладению рассказом по живым впечатлениям, наблюдениям, рассказам об обычных, повторяющихся делах.

Устные пересказы, рассказы и коллективное составление различных видов текстов помогают формировать у детей навыки самостоятельного письма. В контексте разработки системы обучения младших школьников связной речи методисты и учителя решают такие задачи, как предотвращение орфографических и речевых ошибок в изложениях, а также лексико-орфографическая подготовка к написанию сочинений. Чтобы сочинение было стройным, необходимо при его написании соблюдать известные правила. Среди этих правил одним из важных является соблюдение норм построения. Надо учить детей, показывать, как составлять сочинение, чтобы оно было связным целым. Об этом приходится здесь говорить потому, что иногда слышатся возражения против работы над планом школьных сочинений, будто бы стесняющим творчество детей. Но интересы дела диктуют необходимость работать не только над планом сочинения в целом, но также и над способами связи между его отдельными частями.

Вообще, обучая детей искусству строить связное целое, целесообразно организовать работу и по языковому оформлению сочинения: в зависимости от содержания и построения целого использовать соответствующую лексику, синтаксические конструкции, устанавливать смысловые отношения между ними, «межфразовые связи», строить абзацы.

Темы, которые даются детям для сочинений и изложений, должны быть жизненными, т.е. отражать интересы детей, их игровую, учебную и трудовую деятельность, их собственные наблюдения над жизнью природы и общества. Учитывая этот принцип при постановке письменных работ,

необходимо, чтобы учитель умел отбирать такой текстовый материал для изложений, такие статьи и рассказы, на основании которых дети будут писать свои рассказы, такие темы для сочинений, чтобы они давали детям возможность выражать свои впечатления, мысли, свое отношение к явлениям действительности.

Устная речь - это основной способ языкового общения людей. Это живое слово говорящего, обращенное к слушателю. Необходимость специального обучения связной устной речи вытекает из задач уроков русского языка, которые сводятся к овладению не только начальными сведениями о языке, практическими умениями в области чтения и письма, но и умениями говорить, строить связные формы устного высказывания.

Практика показывает также, что учителя мало и редко ведут на уроках грамматики и правописания обучение младших школьников устной контекстной речи, рассматривая ее как подготовку к письму изложений и сочинений, тем самым совершенно не учитывая специфики устной речи и ее трудности, которые стоят перед учеником в процессе рождения устного рассказа. Преимущественное внимание к развитию в основном письменных форм выражения своих мыслей сохраняется и в старших классах школы и приводит к тому, что 16- 17-летние юноши и девушки часто не умеют толково устно передать свои мысли в форме развернутого высказывания. Поэтому необходимо уже в начальной школе учить школьников устному рассказу.

Связные устные высказывания учеников начальной школы могут быть различны по жанрам: 1) информационные сообщения (*Ходили в колхоз, пропололи 15 грядок моркови*); 2) связные высказывания (*Очень понравилось в цирке выступление медведей-хоккеистов*); 3) рассказ (эпизод из жизни самого ученика или его близких, а также по картине художника, по кино или телефильму).

Единство предмета наблюдения, сочетающееся с его яркой образностью, помогает учителю руководить отбором материала для содержания высказывания и выделения важных эпизодов и деталей, а также словаря и синтаксических конструкций, которые могут понадобиться ученику при оформлении рассказа. Так, в I классе использовались серии сюжетных картинок с ограниченным числом героев (один -три), а события раскрывались в заранее данной последовательности, что облегчало детям выработку умений строить рассказ.

В каждой новой серии усложнялась и обстановка, на фоне которой развивался сюжет: вначале давались картинки, где действие происходило в комнате, затем на фоне пейзажа. Увеличивалось и число деталей, которые помогали установить причины, побуждающие героя поступать именно так, как изображено на рисунке. Колорит картин, на которых шло обучение в I классе, исключал сложную цветовую гамму полутонов, которые первоклассникам сложно передать в речи. Во II классе в начале года использовались для целей обучения связной устной речи подобные же сюжетные картинки, но более сложные по сюжету, раскрывающие не только события, но и переживания героя. Для этой цели использовались серии рисунков, например, «Картины для развития речи в 3-4 классах» В.Г. Полякова. И только после этого во втором полугодии второклассники приступали к составлению устных рассказов на основе рассматривания и анализа цветных репродукций произведений жанровой живописи. Для этой цели использовались главным образом картины художников с несложным и близким детям сюжетом, четкой композицией и светлым ярким колоритом, например, «Прибыл на каникулы» Ф. Решетникова или «Летом» А. Пластова.

В III классе обучение устному рассказу проводилось с использованием только произведений русских художников XIX в. и мастеров живописи, но сами картины отличались уже большим числом персонажей (например, картина Н. Богданова-Бельского «Устный счет»), более сложным

содержанием, передающим не только поступки, но и чувства, переживания героев (например, «Царевна-Лебедь» М. Врубеля, «Барабанщик» А. Мазитова) и более сложной, чем во II классе, цветовой гаммой. Устанавливая наиболее рациональную последовательность в обучении учащихся связному устному рассказу, мы вводили практическое ознакомление детей с конструктивными элементами рассказа. Эти конструктивные элементы также давались детям постепенно, в процессе усложнения содержания рассказа. Так, в I классе мы практически знакомили учащихся с умением озаглавить свой рассказ, составить начало, которое ввело бы в тему повествования, концовку сюжета и давало бы мотивировку главного поступка героя. Во II классе мы также практически знакомили учащихся с элементами описания обстановки, в которой происходит событие, а затем и элементами описания внешности персонажа. В III классе учащиеся обучались строить устный рассказ об одном эпизоде из жизни героя с включением в него более развернутого описания обстановки, портрета персонажа. Это все позволило учащимся с меньшими трудностями перейти затем к усвоению требований в области связной речи, которые предъявляются в IV классе.

Выбранная нами последовательность выработки умений строить связный устный рассказ является результатом изучения практики массовой школы и данных современной детской психологии. Так, придумывание заглавия рассказа представляет для детей, как справедливо указала А.А. Люблинская, значительную трудность, так как название заключает в себе всегда тему будущего рассказа [117, с. 26]. Сами дети даже в простенькой серии сюжетных картинок не всегда умеют выделить главное, т. е. тему. Беседа учителя с классом помогает первоклассникам решить, что в изображенных событиях самое основное и как это основное лучше, точнее выразить в слове.

Коллективная работа по придумыванию названия рассказа на этом первоначальном этапе обучения построению рассказа очень важна, так как не

только помогает маленькому школьнику отграничить главное и второстепенное, но одновременно учит словесному выражению этого главного.

Обучая первоклассников озаглавливать свой связный устный рассказ по серии сюжетных картинок, уже с первых шагов необходимо показать детям, что один и тот же рассказ может быть назван (озаглавлен) по-разному: «Кактус» или «Мамин цветок», «Заботливые дети» или «Мамины помощники» и т. д., но при этом учащимся нужно объяснить, что при всем словесном различии в названии эти формулировки должны ясно указывать одну и ту же главную тему.

Особое внимание обращалось на то, чтобы заглавие максимально точно и полно раскрывало тему. Поэтому детям подробно объяснялось, почему то или иное название, предложенное ими, неудачно, а почему другое особенно хорошо для данной серии картинок и рассказа, составленного по ним. Однако не следует требовать обязательного единого для всех заглавия, можно давать учащимся право выбора. Это необходимо, чтобы избежать трафарета, поощряя детей в их творческих поисках. Следующим этапом в обучении первоклассников связному устному рассказу является практическое ознакомление с началом как конструктивным элементом рассказа. Так как начало часто затрудняет многих первоклассников, после беседы по содержанию картинок и озаглавливанию будущего рассказа полезно давать детям на первых порах готовое начало, предлагая затем далее самим рассказать о действиях героев.

Предлагаемое начало является не просто первой фразой, оно должно содержать в себе элемент завязки, указания на причинно-следственные связи, которые ученик должен развить далее в самом сюжете. Задача ученика на данном этапе состоит в том, чтобы, оттолкнувшись от этих причинно-следственных связей, развить и конкретизировать их в повествовании о событии, которое является основой сюжета рассказа. При этом ученик

сталкивался с трудностью связать это начало со своим повествованием. Поэтому, давая готовое начало рассказа, полезно проводить коллективную беседу в классе по выяснению того, как лучше связать начало и сам рассказ. Использование готового начала давалось нами на двух-трех сериях картинок, а затем учащиеся коллективно и далее самостоятельно составляли начало своего будущего устного рассказа. Таким же путем шло и обучение учащихся I класса составлению концовок устных рассказов.

Рассмотрим, каково влияние обучения учащихся структурным элементам рассказа на: 1) объем рассказа; 2) композицию связных высказываний младших школьников по картинкам (на его последовательность, стройность, наличие выводов); 3) полноту и мотивированность раскрытия сюжета, наличие главной идеи всего рассказа. Мы проследили, как влияет обучение на объем, содержательность и построение устных рассказов (проанализировали рассказы 200 первоклассников на разных этапах обучения: в начале декабря (серия «Заботливый хозяин»), на первых уроках русского языка после букварного периода, в 3-й четверти (серия «Шалуны» и «Помощники») и, наконец, в мае, в конце учебного года (серия «Кормушка»).

Знакомство с конструктивными элементами рассказа приводит к тому, что дети дают более развернутое повествование о событиях. Нарастание объема рассказа идет постепенно. После первого урока ознакомления учащихся с заглавием рассказа и бесед по содержанию картинок количество слов в связном повествовании увеличилось вдвое (с 24 до 51); кроме того, даже первое обучение сказало на объеме рассказов по следующей серии картинок «Шалуны». До обучения по этим картинкам количество слов в рассказе было почти равно тому, что использовали дети после обучения по серии «Заботливый хозяин». После знакомства со вторым элементом развернутым началом количество слов в рассказе увеличилось на 10 -12 слов. Рассказы по четвертой серии картинок «Кормушка» -после обучения были

почти в четыре раза больше, чем по первой серии -«Заботливый хозяин» до обучения, и в два раза больше, чем после обучения по этой же серии («Заботливый хозяин»).

Обратимся теперь к рассмотрению того, как используют первоклассники конструктивные элементы рассказа (заглавие, развернутое начало, мотивированную концовку) в своих свободных устных высказываниях. Знакомство с конструктивными элементами рассказа оказало положительное влияние на композицию детских рассказов.

До специального знакомства на уроках русского языка с конструктивными элементами рассказа даже начитанные и развитые в речевом отношении дети составляли рассказ по серии картинок без заглавия. Само же повествование об основном эпизоде сюжета представляло собой краткое перечисление действий, которые совершал герой. Только 39,3% учащихся в конце рассказа пытались объяснить причину поступков героя и его отношение к собачке. «А сам улегся на коврик, потому что ему было жаль собачку». «А сам лег на коврик, потому что он хотел вылечить собачку». После обучения и знакомства детей с конструктивными элементами 50% детей озаглавили свой рассказ, а 96% мотивировали поступки героя его любовью к собачке и желанием ее вылечить. В конце своих рассказов после обучения учащиеся говорили о том, что герой «улегся на коврик и улыбался, потому что он оказал собачке помощь, оказал помощь своему другу» (Олим Т.). «Он лег на коврик, закрыл глаза, и ему стало мерещиться, что его собака выздоровела. И при этом он улыбался» (Кодир Б.). То, что только 50% учеников после обучения конструктивным элементам, и в том числе заглавию, придумали название своему рассказу, объясняется тем, что одного знакомства с конструктивными элементами рассказа недостаточно. Дети нуждаются в тренировке, в упражнениях практического характера для использования известных им конструктивных элементов в составлении рассказов с разным содержанием.

Как видно из сказанного выше, даже первые упражнения в формулировке названия рассказа оказали положительное влияние на осмысливание связного устного высказывания по следующей серии «Шалуны». Уже в свободном высказывании до обучения 50% учащихся сами придумали название «Кактус», а после обучения следующему конструктивному элементу началу уже 98% учеников дали рассказу заглавие и все включили начало, предложенное учителем, в повествование о событиях рассказа. Учащиеся пытались сделать и выводы из события: «Коля стал просить у мамы прощения, что он ее огорчил» (Вохид И.). Рассказы учащихся по третьей серии сюжетных картинок «Помощники» показали, что 97,9% придумали заглавие, все включили коллективно составленное начало и 88,9 % сумели сделать небольшие выводы: «Усталость у мамы прошла, потому что она была рада, что у нее были хорошие дети».

Практическое знакомство с конструктивными элементами рассказа оказало положительное влияние не только на композицию, но и на развертывание сюжета. Введение в рассказ начала, содержащего в себе завязку сюжета и требующего его реализации в самом повествовании, поставило учеников перед необходимостью не перечислять действия героев, а раскрывать их, мотивировать, используя при этом указание о выражении лица, передающего чувства героя. Это придало устным рассказам первоклассников большую развернутость и доказательность.

Таким образом, анализ устных рассказов первоклассников показал, что использование конструктивных элементов помогло детям и положительно сказалось на объеме, композиции и содержании детской монологической речи. Во II классе знакомство с конструктивными элементами рассказа постепенно усложнялось. Так, сперва на материале сюжетных картинок («Медвежонок и шарик», «Хвастунишка») ученики приобретали умения давать более развернутую мотивировку поступков героя. Сами поступки героя связывались с их душевными переживаниями.

Так, в процессе работы над серией «Медвежонок и шарик» ученики не только выяснили в беседе, почему заплакала девочка (ее любимая игрушка упала на тротуар), почему мальчик не отнес ей медвежонок в квартиру, а привязал его к своему воздушному шару и послал в окно девочке, но и учились включать объяснение в свой рассказ. Как показывает практика работы школы, ученики II класса могут, самостоятельно составляя рассказ, передать в нем только действия героя, вне повествования остается все, что чувствует персонаж. Для того чтобы ученики включили в рассказ повествование о чувствах героя и дали им мотивировку, необходимо в беседе обращать внимание детей на выражение лица героя: на первой картинке лицо девочки расстроенное, заплаканное девочка огорчилась, что осталась без любимой игрушки, на последней девочка радостно улыбается; она протягивает руку, чтобы получить медвежонок, который летит к ней на шарике.

Рассказ о том, как горько плакала маленькая девочка, потеряв медвежонок, позволил ученикам полнее обосновать поступок второго персонажа - мальчика, который, увидев слезы девочки, пожалел ее и поторопился не только вернуть игрушку, но и доставить удовольствие малышке и отдал ей свой воздушный шарик, потому что мальчик был очень добрый. Указание на это позволило учащимся установить более крепкие внутренние логические связи между частями рассказа.

Однако надо отметить, что включение в повествование указания на чувства героя даже двух-трех коротких фраз затрудняет второклассника. Об этом свидетельствует анализ детских рассказов. По-видимому, детей необходимо больше тренировать в составлении отдельных предложений, рассказывающих о чувствах героя, а затем учить включать их в контекст. Вторая серия картинок «Хвастунишка»-позволила учащимся продолжить работу по выработке умения рассказывать теперь уже об отрицательных чертах героя и связанных с ними чувствах. Здесь, так же как в работе по

первой серии картинок «Медвежонок и шарик», необходимо было в беседе обратить внимание учащихся на выражение лица и позу идущего героя и отобрать словарь, который бы точнее охарактеризовал его. Эта работа позволила ученикам дать более развернутую мотивировку поступка желание похвастаться.

При составлении рассказа по первой из картинок новой серии полезно предлагать ученикам составить сперва предложения о мотивах поступков героя, указав обязательно на особенности внешности персонажа, а затем включить эти предложения в рассказ по первой картинке. Такой подход к работе по обучению второклассников связной речи - постоянно включать в рассказ сообщение о мотивах поступков героя необходим, ибо без тренировки на новом материале ученик не сможет выработать даже самые первоначальные умения объяснять поступки героев, а будет давать только их перечисление. На этих двух сериях сюжетных картин нельзя заканчивать обучение учащихся составлению развернутого повествования о мотивах поступков героя. Умение это необходимо отрабатывать потом на материале произведений живописи не только во II, но и в III классе. В работе по обучению учащихся умению включать в рассказ элементы описания необходимо установить постепенность.

Так, в рассказах по картинам «Баба-Яга», «Иван-царевич на Сером волке» В. М. Васнецова второклассникам предлагалось использовать только некоторые детали костюма героя. Наблюдения за экспериментальными уроками, устными ответами учеников и связными рассказами показывают, что ученики II класса без большого труда в процессе беседы выделяют и называют главные элементы внешности героя, связывая их с его характером. Они составляют микроописания в одно-два предложения, в которых дают словесный портрет персонажа. Но второклассники испытывают значительные трудности, когда им надо включить свои микроописания в общий контекст рассказа. Опытное обучение показало, что при постепенном

и систематическом введении конструктивных элементов в устный рассказ ученики III класса могут составить развернутый рассказ, состоящий в среднем из 80-160 слов, 15- 30 предложений с заглавием, мотивированным началом и рассказом о месте и времени действия, о поступках и чувствах героя и завершить свое повествование краткими выводами или указанием на события, которые последуют за рассказанным.

На уроках русского языка младшие школьники анализируют слово с различных сторон: устанавливают звуковой и буквенный состав, разбираются в морфологической структуре слова, определяют принадлежность слова к той или иной грамматической категории. Дети устанавливают, что здесь говорится о комнате, о помещении, где учатся.

Наблюдения над значениями в самом начале можно связать с логическими упражнениями, основным материалом которых являются слова с предметно-понятийным содержанием.

Логические упражнения помогут различить значения слов, которые одновременно обозначают и дерево (или кустарник), и его плоды. Первоклассникам предлагается записать два предложения: *"Дети посадили в школьном саду крыжовник, малину, смородину. Летом созрели крыжовник, малина, смородина.* В первом предложении дети заменяют выделенные слова словом кустарники, а во втором подводят под родовое понятие «ягоды». Это помогает ученикам различить два разных значения в одних и тех же словах.

Интересно отметить, что все слова в русском языке, обозначающие плодовые деревья и кустарники, являются и наименованием плодов с них, кроме слова *яблоня*. Постепенно к словарно-семантическому анализу в I классе подключаются глаголы, обозначающие хорошо знакомые детям действия. Ученикам показывается соотношение слов по смыслу, взаимозаменяемость слов. Наиболее целесообразен здесь прием синонимической замены. Ученики записывают два предложения или словосочетания из упражнений учебника: *Я стучу, стучу, стучу, сто вагонов*

я ташу. Ташу шуку! На доске записаны слова *везу, тяну*. Учитель предлагает детям установить, какое из этих слов подходит к первому предложению и какое ко второму.

Одной из центральных тем во классе является тема «Состав слова», имеющая немалые возможности для того, чтобы одновременно с рассмотрением морфологии слова обращать внимание детей на смысловую сторону его корня и аффиксов. Учащиеся подбирают и записывают ряд родственных слов с корнем *гроз-*: *гроза, грозовой, грозный, грозить*; отыскивают и подчеркивают корень. Далее коллективно составляются словосочетания и предложения с этими словами и разными их значениями: *Грозовые тучи. Грозный человек. Гроза началась*. Учитель подводит итоги ответов детей: «Какой общий смысл во всех словах с корнем *гроз-*?» (Страх, устрашение, то, чего бояться.) На этом примере можно видеть, как с увеличением количества родственных слов одновременно расширяется круг значений слова *гроза*.

При организации таких наблюдений над семантикой «гнезда» слов целесообразно использовать лексику учебника, где в упражнениях встречается немало отрывков или отдельных предложений из художественных текстов. Это благодатный материал для того, чтобы сопоставить значения родственных слов, показать ученикам, на чем основано употребление слова в образном смысле в художественной речи. Для такого анализа, проводящегося в связи с изучением родственных слов, как во II, так и в III классе особенно хорошо привлекать контексты из материалов чтения, т. е. обращаться к художественной речи. В результате осмысления слов, соотнесения их с целым рядом родственных и установления сходства в значениях слова становятся «живыми, разумными, ощутимыми, полными движения и внутреннего смысла». Сама лексика должна быть более сложной и контекст более широким.

Так, например, для работы над понятийными синонимами из ряда *Родина, Отчизна, Отечество* могут быть привлечены контексты из материала классного чтения: «*Славься, Отечество наше свободное! Родину-мать умей защищать!*» и т.д.

Приведем пример. Учащиеся записали предложение *Высоко горят звезды яркие.*

Учительница. Что означает слово "горят" в этом предложении? Какое слово с похожим значением можно использовать вместо него?

Учащиеся. *Светят.*

Учительница. Про что еще говорят: «горят»?

Ученики назвали и записали предложения и словосочетания: *Горят дрова. С мороза щеки горят. У кошки горят глаза. Фонари горят. Горят звезды.*

Учительница. Какие значения слова горят близки между собой? Что ближе значению «горят дрова»?

Ученики. *Горят щеки.* Потому что дрова красные и щеки красные. И еще когда щеки горят, они теплые.

Учительница. А какие из записанных сочетаний подходят к «горят звезды»?

Ученики. Сюда больше подходит горят глаза. Звезды светятся в темноте, и глаза у кошки светятся в темноте. Они сверкают.

Учительница. А что вы можете сказать про значение «горят фонари»? Для чего зажигают фонари? Что дает нам горящий фонарь?

Ученики. Дает свет, становится светло.

Углубленный анализ значений слов помогает совершенствовать орфографические навыки.

Методика обучения правописанию основывается на расширении лексической базы: это облегчает ученикам подбор однокоренных слов с позиционным чередованием гласных в корнях слов и установлении

межсловесных связей. Психологами и методистами [8, 91] выявлена закономерность: затруднения, порождаемые особенностями лексических значений слов, оказывают непосредственное влияние на орфографию. Чем большим запасом слов владеет ученик, тем большими возможностями для установления связей он располагает. Это дало основание многим методистам (Н.С. Рождественскому, Е.Н. Петровой, П.И. Колосову) сделать вывод о необходимости создавать базу для обучения орфографии, развивая словарь учащихся, облегчая ученикам установление семантического сходства проверяемого и проверочного слов, «накапливая» с учениками однокоренные слова и подводя детей к пониманию абстрактного значения корня.

Третьеклассники выполняли упражнение, в котором требовалось поставить существительные во множественном числе:

1. Началась уборка (хлеб) комбайнами. В магазин привезли (хлеб). 2. (Месяц) озарял местность. Быстро пролетел (месяц).

Во II и III классах проводилась систематическая работа с синонимами. В упражнениях учебников имеются задания, практически знакомящие учащихся с синонимией как языковым явлением. При анализе синонимических рядов мы показывали ученикам, в чем состоит близость значений, в чем выражается отличие одного слова от другого, каков оттенок значения каждого слова. Это раскрывалось как через сопоставление слов по смыслу, так и через лексическую сочетаемость. Учащимся предлагались синонимические ряды существительных, глаголов и прилагательных. Например, дети записали два ряда синонимов: *серый, пепельный, мышиный; серый, пасмурный*. В скобках даны слова (*глаза, волосы, цвет, небо, погода, день*). Задавались вопросы: о каком из этих предметов можно сказать словами первого ряда? К каким существительным подходят прилагательные второго ряда? В каком ряду слова объединены значением «пасмурный»? А каким значением объединены синонимы первого ряда? Учащиеся записывают три ряда глаголов-синонимов, в каждом из которых доминанта

слово *падать*: I *падать, валиться, шлепаться, лететь* II *падать, идти, сыпать, сеяться, валить* III *падать, снижаться*.

На доске записаны для справки существительные с предлогами и без предлогов, раскрывающие значение и оттенок значения каждого глагола: *на землю, от усталости, в грязь, со стула; дождь, снег; жара, температура*. Беседа проводится в таком аспекте: «Какой ряд глаголов-синонимов мы используем, если говорим о человеке? Какой об осадках, погоде? Какой о других явлениях?»

Учащиеся, взвешивая слова, используя справочные существительные, устанавливают, по отношению к чему употребляются слова каждого ряда. Далее выясняются оттенки значения, «добавочные» значения, заключенные в каждом из слов: «Какое из слов первого ряда обозначает действие «падать с шумом» (шлепаться)? Когда говорят «валиться с ног»? От чего можно валиться с ног? Какое слово первого ряда употребляется по отношению к дождю, к снегу? В каком слове заключено значение «непрерывно идет»? О любом ли дожде говорят «сеется»? О каком снеге можно сказать «валит»? Какое же добавочное значение в нем имеется? (Обильно идет.) В каком слове из третьего ряда заключено значение «резко уменьшается»?»

Включение в систему занятий элементов лексики позволило на доступном материале раскрыть учениками богатство русского языка, положительно сказалось на глубине и прочности знаний и навыков. Богатство языка прежде всего определяется богатством словаря, которое проявляется не только в большом количестве слов, а и в богатейшей синонимике, в возможности употреблять одно и то же слово во многих значениях: *свежий черствый (хлеб), мягкий жесткий (вагон)*, привлекая наряду с существительными глаголы, прилагательные, наречия. Упражнения на синонимы носят следующий характер. В устной форме проводятся упражнения в подборе синонимов к данному слову, после чего учащиеся придумывают с каждым из них предложения.

Разнообразные упражнения в выборе синонимов помогают учащимся II и III классов ощутить тонкие различия в значениях. Учитель составляет и записывает на доске синонимические ряды по степени нарастания действия, по степени заключенного качества; *холод, мороз, стужа; жаркое, знойное, жгучее, палящее (солнце)*.

Задания: «Выберите из первого ряда слово, в котором заключено значение «самое холодное». Какое из слов второго ряда указывает на самую высокую температуру, на нестерпимую жару?» «Расположите слова, данные в синонимическом ряду в беспорядке, по степени качества, начиная с низшей: *сумерки, мгла, потемки, темнота; трепетать, робеть, бояться, пугаться, трусить, дрожать*».

Один из важных видов лексических упражнений — это вставка синонимов в предложение и определение их места в контексте. Полезными являются упражнения на устранение однообразных повторений слов, замену неудачно употребленных (III класс). Для таких упражнений учитель подбирает предложения из речи учащихся (устных ответов, письменных работ); дети сами отыскивают ошибку и устраняют ее путем подбора наиболее подходящего к данному случаю синонима, например:

1. Маленький трубач затрубил в трубу. 2. На снегу блистали блики солнца. 3. На площади проходило большое множество народу.

Упражнения такого плана заставляют учащихся анализировать собственную речь, с тем чтобы видеть и устранять допущенные ошибки. Для подведения учащихся к четкой дифференциации значений одного слова проводятся упражнения в составлении словосочетаний.

1. Составьте словосочетание с данными в скобках словами: *сложил (число, кубики, песню)*. Замените устно слово *сложил* сходным по смыслу: *собрал, прибавил, сочинил*.

2. Соедините прилагательное *верный* с существительными *ответ* и *друг*. Какие из этих слов (*надежный, преданный, точный, правильный*) подходят к получившимся словосочетаниям?

3. Подберите существительные из скобок, родственные выделенным прилагательным: *хвостовой вагон, кольцевое метро, первоклассный мастер, игольчатый снег* (*кольцо, игла, класс, хвост*). Какие из данных прилагательных являются синонимами выделенных: *колючий, последний, замкнутый, отличный*? Объясните, почему последний вагон состава называют «хвостовой»? Рассуждайте так: «Прилагательное *хвостовой* родственно слову *хвост*. *Хвост* - часть тела животных, которая расположена в конце туловища. *Хвостовой вагон* назван так по расположению: он находится в конце состава, он последний».

4. Запишите вместо точек слово с тем же корнем, что и выделенные слова в первых предложениях. 1. *Маки краснеют. Маки (какие?)* ... 2. *Ветер колет лицо. Ветер (какой?)* 3. *Мороз обжигает щеки. Мороз (какой?)* ... 4. *Яблоко наливаются. Яблоко (какое?)* Каким синонимом можно заменить глагол *наливаются*?

При выполнении упражнений такого рода «работают» многие полученные понятия: родственные слова, многозначные слова, основа переноса (в чем схожи), синонимы, ряд грамматических понятий. Целесообразно предлагать учащимся III класса при изучении темы «Имя существительное» в качестве упражнений составление небольших связных рассказов, можно коллективных, например: «Составьте 6 предложений с существительным *класс* в значении «помещение» (I вариант), в значении «ученики» (II вариант). Употребите существительное в разных падежах».

Для таких упражнений нужно подбирать многозначные слова с безударными падежными окончаниями: *вишня, месяц, кисть*. Лексический анализ на образцовом языковом примере показывает принципы и мотивы объединения данных в тексте речевых единиц, вырабатывает навык в

совершенствовании написанного. Это подтверждается и психологическими исследованиями.

Все это способствует точному выбору лексики при написании сочинения. Например, на одном из уроков при подготовке сочинения «В гости к зимующим птицам» в III классе, повторяя состав слова, дети анализируют отрывок из сочинения одного из учеников о зимнем лесе и им нужно уточнить значения некоторых слов, выбранных автором.

Ни звука, ни взлета в зимнем лесу. Косматая изморозь застыла на ветках деревьев. Густой иней облепил ветви и веточки. Над лесными тропками согнулись под его тяжестью молодые березки. Их розоватые стволы четко выделяются на белом снегу.

Внимание детей обращается на глагол *застыть* в предложении *Косматая изморозь застыла на ветках деревьев*. Подберите однокоренные слова. (Дети предлагают: *застыла, остыла, пристыла* и т. д.). Что произошло бы, если бы мы сказали *остыла изморозь*? Изменился бы смысл: остыть это быть теплым и стать холоднее, а застыть это отвердеть от холода, даже окаменеть. Какая же часть слова изменила его значение? (Сопоставляя приставки, дети отмечают, что разница определена приставками ЗА- и О-). Данное слово понятно учащимся, но такой анализ помогает установить родственные связи, расширить и уточнить представление о ряде других слов, закрепить орфографию: *застыл, остыл, настыл, пристыл* и пр. Затем анализируется и глагол *облепить*, который отличается от своего «родственника» *залепить* указанием на то, что действие распространяется вокруг, со всех сторон.

Таким образом, выясняя значения отдельных аффиксов в слове, мы не только углубляем знания по грамматической теме, но и показываем учащимся обоснованный путь выбора того слова, которое наиболее точно передает нужное содержание, при этом не забывая и об условиях

употребления нужного слова. В этом же отрывке дети анализируют прилагательное *розоватые (стволы)*, когда речь идет о березках.

Обращается внимание на суффикс -ОВАТ-, вносящий оттенок «несколько, слегка». Ученики приводят примеры: *сероватая тучка, зеленоватые ветки* и т. д. Учитель отмечает, что «черноватое» сказать нельзя: такая непоследовательность определяется традицией словоупотребления. В итоге такой работы становится ясным, что при отборе слов важно быть внимательным даже к отдельным частям слова.

В целях отыскания нужного слова в тексте для подтверждения того, что учеником выбрана именно та лексическая единица, которая нужна, в процессе подготовки сочинений анализируются синонимические ряды, что, с одной стороны, позволяет систематизировать словарный запас учеников и, с другой, на образцовом языковом примере отрывка, созданного мастером слова, одновременно учить точному и правильному употреблению слов. В связи с тем, что словарный состав языка представляет собой систему (и данное положение в лингвистике можно считать утвердившимся), в основу работы над словом в тексте при подготовке сочинений, по нашему мнению, должен быть положен тематический и лексико-семантический принцип, т. е. лексику нужно вводить в словарь детей объединенной по своему значению в тематические и лексико-семантические группы.

Поэтому все тексты для лексического анализа подбирались так, чтобы подходили тематические лексико-семантические группы слов, необходимых для предстоящих сочинений. Способность одного и того же языкового явления оказываться причастным посредством прямых и переносных значений к нескольким семантическим группам позволяла решать вопрос предварительной лексической подготовки не каждого отдельного сочинения, в целого ряда сочинений, предусмотренных программой. Подобный подход обеспечивает формирование гибких речевых навыков, способных к большому переносу.

Работа над синонимическими средствами языка будет успешной при соблюдении следующих условий: 1) вначале рассматриваются по значению хорошо известные учащимся слова; 2) при анализе слова синонимического ряда группируются не только по основным, но и по пересекающимся смысловым линиям; 3) из синонимического ряда выбирается именно то, что необходимо в данном случае, и отвергается то, что непригодно, и указываются причины этого решения, чтобы у учеников не сложилось ошибочное мнение об абсолютном тождестве компонентов ряда; 4) анализируется целый контекст в тесной связи с грамматическим и орфографическим материалом.

При проведении работы в группах слов с индивидуальной лексической сочетаемостью был использован функциональный принцип, сущность которого заключалась в том, чтобы показать, какими языковыми средствами реализуется у разных слов одна и та же функциональная связь. С помощью функционального принципа в работе над сочетаемостью слов представлялась возможность не только показать учащимся, с какими словами сочетается данное слово в речи, но и поставить его в ряд с ближайшими соседями и вообще с тематически близкими словами. Дети анализируют группы слов, необходимые для передачи движений скворца во время пения. Ученики рассматривают сочетательные возможности слов, которые обозначают «движение, производимое частями тела» в отрывке, предложенном для свободного диктанта.

Приведем только последний абзац отрывка, в котором говорится о неудачнице вороне, в азарте бросившейся в воду, чтобы поймать рыбу.

Только теперь поняла ворона свое положение. Она изо всех сил махала крыльями, отчаянно крутила больной головой, вертела ошалелыми глазами, Обезумев от страха, ворона нацелилась к берегу, но сильное течение подхватило ее и понесло к заливу.

Подбирая синонимические ряды к словам *махала*, *крутила*, *вертела*, ученики устанавливают, что слова одного синонимического ряда, объединенные общим значением, могут сочетаться только со строго определенными словами. Так, слово *махать* в значении «делать движения из стороны в сторону, вверх, вниз» синонимично со словом *мотать*, но *махать* легко сочетается со словами *руками*, *крыльями* и пр., тогда как *мотать* сочетается только со словом *голова*. Слова *вертеть* и *вильять* синонимы, если обозначают движение из стороны в сторону, но глагол *вертеть* употребляется с целым рядом слов (*вертеть головой*, *шеей*, *глазами* и т. д.), а *вильять* только со словом *хвост*. Со словом *голова* свободно употребляются такие слова, как *качать*, *кивать*, *вертеть*, *крутить*, *вращать*, тогда как со словом *глаза* употребляются только глаголы *крутить*, *вертеть*, *вращать*, т. е. «быстро переводить взгляд вверх, в сторону, вниз».

Таким образом, рассматривая в упражнениях сочетаемость слов, мы, с одной стороны, показывали учащимся, что многие слова в русском языке могут сочетаться по аналогии с ранее анализируемыми нами словами. Ученики, овладев одной конструкцией, могли правильно употреблять целые серии сочетаний. С другой стороны, выделялся тот круг сочетаний, которые подчеркивали «индивидуальность» данного слова среди других слов этой группы, Акцент на индивидуальные лексические связи и их фиксация помогали избежать ошибок при выборе слов, необходимых для каждого случая. Лексический анализ надежно служит целям обучения сознательному пользованию словом, а вместе с тем и развитию логического мышления. «Мышление и речь, не отождествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но и по большей части оно в речи и совершенствуется» [117, с. 116].

Можно приводить многочисленные примеры целесообразного и точного использования лексических средств языка, и все эти примеры будут свидетельствовать, что только в контексте учитель сможет обстоятельно

показать целесообразность употребления того или другого слова и доказать необходимость имеющегося отобранного словарного материала. Лексический анализ - работа тонкая и кропотливая. Он должен быть доступен учащимся младшего возраста, только тогда они будут работать с интересом. Знания, необходимые для лексического анализа, приобретаются учениками постепенно и систематически в ходе предшествующих уроков русского языка.

Таким образом, повседневная подготовка к сочинениям делает их логичным элементом в системе занятий по русскому языку, непосредственно связанным с грамматическим и орфографическим материалом.

Анализ лексики в художественных текстах и собственных сочинениях учеников повышает ответственность школьников в использовании речевых средств, вырабатывает критический взгляд на собственную речь; умение писать, процесс медленный и трудный, совершается быстрее. С помощью лексического анализа дети учатся пользоваться словом в своей речи не стихийно, а обдуманно, сознательно.

2.3 Система мониторинга знаний и умений по русскому языку

В практике работы отдельных учителей и даже школ наблюдается недооценка текущей мониторинга качества усвоения. В этом убеждает внимательный просмотр журналов: недостаточно количество отметок у каждого учащегося, не всегда понятны и мотивированы четвертные выводы, не учитывается воспитательное воздействие отметки; нередки «интервалы забвения», когда учащийся не контролируется за большой промежуток времени; свободное поле журнала на протяжении четверти и густо усеянное отметками в последнюю неделю. Все сказанное относится и к учету успеваемости по русскому языку.

Обычно недостаточно количество отметок по устному русскому. Возьмем первую четверть учебного года. Для V класса при 6 учебных часах в неделю на русский язык учащийся должен быть опрошен пять-шесть раз за четверть; для VI класса при 5 учебных часах четыре-пять раз; для VII класса при 3 часах - не менее трех раз. Меньшее количество отметок не дает возможности сделать правильный вывод за четверть. Приведем несколько примеров из практики школы. Вот выписка из журнала по V классу:

Четвертная отметка

<i>Ахмедова</i>	5 (11/1X)	4 (28/IX)	2 (28/X)	5 (3/XI)	-	5
<i>Абдуллаева</i>	3 (4 1X)	2 (28/1X)	4 (5/X)	5(6/X)	4 (18/X)	4
<i>Гафуров</i>	3 (21/1X)	3 (23/1X)	2 (20/X)	3 (28/X)	4 (2/XI)	3

Данные этого учета знаний убеждают в том, как отрицательно влияют на успеваемость учащихся большие интервалы между опросами. Ученицу Абдуллаеву не беспокоили целый месяц, и оказалось, что она стала хуже готовить уроки, а заниматься может вполне удовлетворительно, что подтверждают последующие отметки. Если ее контролировать чаще, она, возможно, будет учиться и на «четверку». Интервал в 24 дня вредно отозвался и на Гафурове. Неправилен вывод «пятерки» Ахмедовой. Возможно, преподавательница поставила «двойку» не за ответ, а недочет дисциплинарного порядка и не учла этого балла при выводе. Но в таком случае уважение к преподавателю, а также к отметке и ее воспитательное воздействие будут подорваны. К сожалению, подобные факты не единичны. Но «двойку» Ахмедова могла получить и потому, что преподавательница забыла сильную ученицу на целый месяц, и та перестала систематически готовить уроки. Как сильная ученица она успела «поправиться» и через неделю получила полноценную «пятерку», при этом отвечала, наверное, минут 30-по всему пройденному материалу, и преподаватель вывел ей в четверти «пять». Из этого факта Ахмедова и ее соученицы неминуемо

сделали вывод: у этого преподавателя можно заниматься не систематически, можно и «двойки» получать, а потом их исправлять. Очень большой вред был принесен детскому коллективу таким выводом. Если бы учитель вместо того, чтобы в последние дни четверти тратить 30 минут на «исправление» неустойчивой отличницы, спросил ее по 10 минут еще два раза на протяжении четверти, то «двойки» не было бы, отличница закрепила бы свои позиции, а класс не имел бы вредного примера.

Вот данные из журнала VI класса. Подсчитываем за первую четверть всех опрошенных учащихся и видим, что учащиеся опрашивались в среднем три-четыре раза, отдельные из них и более четырех раз, но не единичны, к сожалению, учащиеся, которые были опрошены только два раза.

Проследим оценку знаний у нескольких учащихся с различной успеваемостью.

Четвертная отметка

Первая четверть

<i>Гулахмадов</i>	2 (27/IX)	3 (7/X)	3 (22/X)	3 (25)X)	3
<i>Каримова</i>	4 (12/IX)	4 (5/X)	3 (22/X)	3 (27 X)	3
<i>Шарипова</i>	4 (2/IX)	5 (20/X)	-	-	5
<i>Давлатова</i>	4 (2 IX)	5 (20/X)	4 (31/X)	-	4

Вторая четверть

<i>Гулахмадов</i>	3	3	3	3	3
<i>Каримова</i>	3	4	3	3	3
<i>Шарипова</i>	5	4	4	4	4
<i>Давлатова</i>	5	5	5	-	5

Какие выводы можно сделать? Прежде всего тот, что два опроса в четверть не мобилизуют учащихся; вывод по двум отметкам случаен и в воспитательном отношении вреден. Ученица Шарипова, получив очень легко

«пять» в первой четверти, не проявила усердия во второй четверти и снизила успеваемость. Наоборот Давлатова, которая могла учиться на «пять», но не добилась этой отметки в первой четверти, мобилизовалась во второй, получила все «пятерки» и стала отличницей. Две другие фамилии показывают правильность оценки двум средним учащимся: закрепляющей «тройку» и могущей перейти в категорию хорошо успевающих учениц.

Возьмем еще пример из журнала VII класса.

Опросы за первую четверть

<i>Акрамов</i>	2 (13/IX)	2 (10/X)	3 (24/X)	3 (31/X)	2
<i>Махмадов</i>	3 (7/X)	2 (4/X)	3 (18/X)	3 (31/X)	3
<i>Вохидов</i>	2 (21/IX)	3 (3/X)	2 (20/X)	3 (27/X)	3
<i>Каримов</i>	3 (13/IX)	4 (17/X)	4 (4/X)	-	4
<i>Шокиров</i>	5 (7/IX)	4 (11/IX)	5 (31/X)	-	5

Опросы за вторую четверть

<i>Акрамов</i>	3	3	3	3	2
<i>Махмадов</i>	3	3	3	3	3
<i>Вохидов</i>	2	3	4	4	3
<i>Каримов</i>	1	4	4	4	4
<i>Шокиров</i>	5	4	5	5	5

Из таблицы видно, что в VII классе преподавательница сумела опросить слабых учащихся по четыре раза. В результате два слабых ученика выправились во второй четверти, не получив уже ни одной текущей «двойки»; крепнет успеваемость и третьего слабого ученика.

Учительница не прощает слабостей и хорошим ученикам. Полученная Каримовым «единица» в начале второй четверти ему не забыта; ученик сам и его товарищи сделают вывод, что заниматься надо систематически, что за

«единицу» в журнале несешь ответственность. Не добился абсолютной «пятерки» Шокиров. Следовало бы в четвертый раз проверить этого «отличника» во второй четверти, чтобы убедиться в случайности его «четверок». Опрос по этому VII классу удовлетворительный: 105 отметок на 27 учеников, т.е. по 4 опроса за четверть в среднем. Большое количество отметок путем только устной мониторинга знаний в VII классе получить было трудно.

К сожалению, нередко приходится констатировать и недостаточное количество отметок, и неправильность четвертных выводов. Обычно учитель оправдывает себя тем, что спрашивает многих учащихся с места и хорошо знает, кто и как успеваает.

В таких случаях преподаватель, с одной стороны, переоценивает собственную зоркость, память и осведомленность и, с другой, недооценивает значения систематического учета для обеспечения успеваемости и воспитательного влияния отметки.

Не получая отметки, ученик не чувствует удовлетворения, родители не знают, как учиться их ребенок, не могут воздействовать на его трудовую дисциплину.

Объясняя недостаточное количество отметок, преподаватели обычно ссылаются на то, что за ответ с места на один-два вопроса отметку в журнал поставить не могут и что за урок опросить больше двух учащихся нельзя.

Рассмотренные факты говорят, во-первых, об отсутствии в ряде случаев разумной системы в организации мониторинга знаний по русскому языку; во-вторых, о недостаточной ответственности преподавателя за свою работу, которая включает и систематический учет знаний учащихся, и четкое ведение журнала, являющегося не только зеркалом работы класса, но и официальным документом. Наконец, приведенные выше факты свидетельствуют о недостаточном контроле руководителей школы за работой учителей.

Проверку знаний необходимо поставить так, чтобы учащиеся всегда были готовы показать свои знания, чтобы обнаруживали их и получали оценку за свои ответы возможно чаще. Это прежде всего воспитывает в учащихся ответственность; в журнале к исходу четверти должен быть обеспечен минимум отметок для каждого учащегося (неустойчивые ученики должны опрашиваться чаще), четвертной вывод должен опираться на достаточное количество проверок усвоения изучаемого материала.

Преподаватель не должен забывать и о воспитательном значении выставляемых учащимся отметок. Пользоваться этим воспитательным средством нужно ответственно, с учетом, как иногда кажется, даже «несущественных» деталей. Отметки, как правило, выставляются в журнал сразу же после ответа.

Один учитель, выставляя отметку, объявляет ее вслух, другой делает это молча.

Опытный преподаватель, выставляя и объявляя отметку, указывает отвечающему и остальным учащимся, слушавшим ответ товарища, на достоинства и недостатки ответа; другой, менее опытный учитель не использует этот момент урока для воспитания прилежания и для лучшего осознания проверяемого вопроса. Нередко это приводит к нарушению дисциплины.

И причина этого - кажущаяся второстепенной деталь, вовремя не учтенная преподавателем. При объявлении же отметки и характеристике ответа класс внимательно следит за ответом, а благодаря этому обеспечивается, во-первых, внимание и трудовая дисциплина, а во-вторых, закрепление или повторение материала.

В одних школах, у одного учителя ученик, выходя отвечать, кладет дневник на стол преподавателя; после ответа объявленная вслух и мотивированная отметка выставляется в журнал и в дневник. В систему наблюдения за успеваемостью учащихся, воспитания у них трудовой

дисциплины и ответственности за работу включается и детский коллектив, и семья.

В других школах и дети не приучены подавать дневник, и учитель не требует этого; об успеваемости детей родители в ряде случаев ставятся в известность один раз в четверть, когда требуется подписать табель с четвертными выводами. Взаимодействие с семьей в воспитании детей в данном случае явно ослабляется.

Все это - существенные вопросы воспитательной работы в процессе обучения, отдельные звенья того целого, на чем должны прочно стоять дисциплина в школе, активность учащихся на уроке, уважение к учителю, взаимный контакт школы и семьи, без которого трудно и обучать, и воспитывать.

Подобные вопросы нечасто обсуждаются в педагогическом коллективе, а между тем от правильного решения их зависят и дисциплина в классе, и трудовой подъем, внимание и настороженность учащихся при ответе товарища, и значение отметки, и авторитет преподавателя (справедливая и несправедливая оценка), и контроль родителей, и их заинтересованность или равнодушие к учебным делам ребенка. Недостаточная оценка текущего учета знаний отражается и на отношении к журналу. Весьма часто приходится отмечать: небрежное заполнение журнала, обнаруживающее недооценку этого документа и учителями, и руководством; разнообразные условные значки, неразборчивые и переправленные отметки; непонятные, необозначенные колонки отметок, выставленных неизвестно за какую работу всему классу; несоответствие этих колонок (левая страница журнала) датам с обозначением проводимых классных работ (правая страница).

Содержание работы на уроке и задание на дом должны четко и своевременно записываться на правой странице журнала.

Отметки за проведенные со всем классом работы на левой странице журнала необходимо выставлять под той же датой, которой они обозначены в графе «Содержание работы», на правой странице.

Выставив четвертные отметки, учителя очень часто не подводят итоги, показывающие уровень успеваемости (количество «пятерок», «четверок», «троек» и «двоек» ... пока последние не изжиты), как будто самого преподавателя не интересует результат его четвертной работы; четвертные выводы помещаются иногда в различных участках журнала. Эти недочеты, свидетельствующие об отсутствии системы и простого порядка в учете, не должны иметь места.

Нечасто встречаются в журнале отметки за письменные работы обучающего характера (предупредительные и объяснительные диктанты и др.); эти работы или не оцениваются преподавателем, или они недостаточно введены в систему. То и другое положение нам представляется неправильным. Контрольной работе должны предшествовать обучающие: предупредительные, выборочные диктанты, работы по опорным словам, работы с определенным грамматическим заданием и т.п. Контроль завершает обучение, тренировку. Обучающие работы также следует оценивать, но руководствуясь иными критериями.

Выставление отметок при проверке рабочих тетрадей (классных и домашних) повышает ответственность учащихся за выполняемую работу. Оценивается правильность и добросовестность выполнения заданий, опрятное ведение тетради и почерк. Так воспитывается внимание к работе и обеспечивается большая ее результативность.

Эти отметки следует проставлять в специально обозначенной графе, что дает учителю возможность, проверяя тетради частями, не смешивать эти отметки с другими и в то же время видеть, какие тетради проверены по одному разу, какие по два и т.д. При фронтальной проверке усвоения теоретического курса грамматики (контрольный письменный

грамматический разбор, ответ на контрольные вопросы) также следует выставлять отметки и обозначать характер работы надписью в журнале над колонкой отметок.

Действенный контроль, система и порядок в учете знаний учащихся мобилизуют и самого преподавателя, и являются немаловажным условием в борьбе за полную успеваемость, прочные и глубокие знания учащихся. Обогащаясь новыми знаниями, учащиеся должны одновременно овладеть умением самостоятельно определять грамматические формы слов, воспроизводить их, изменять слова по известным законам и т. п. Эти умения, создаваемые на основе изучения грамматической теории, приобретаются путем упражнения, т.е. практическим способом.

Чтобы качество усвоения того или иного вопроса грамматики было сознательным и глубоким, знания и умения должны быть в тесном взаимодействии. Если учитель не добивается этого взаимодействия, то даже при хорошем усвоении грамматических сведений ученик затрудняется практически воспроизвести то, о чем весьма гладко только что рассказывал, например, проспрягать безошибочно во всех наклонениях глагола, просклонять какую-нибудь часть речи, в особенности имя числительное. Чтобы предупредить такой отрыв теории от практики в процессе обучения русскому языку, необходимо проверять не только усвоение определенных параграфов учебника (знание определений, правил, готовность пересказать содержание вопроса, сопровождая ответ примерами), но проверять и умения, о которых говорилось, выше.

Кроме сообщения знаний и закрепления определенных умений, преподавание русского языка в школе должно привить учащимся навыки правильной устной и письменной речи, навыки орфографии и пунктуации.

В школах, как известно, проводится дифференцированная оценка овладения теорией грамматики (знания и умения) и правописанием (знания, умения и навыки), т.е. орфографией и пунктуацией; в практике школьного

учета это расчленение курса обозначается «русский язык устный» и «русский письменный».

Развитие устной речи учащихся, в частности обогащение словаря, оценивается по линии «русского устного», а развитие письменной речи - по линии «русского письменного» без дифференциации отметок.

При оценке устного ответа по русскому языку, так же как и по литературному чтению, одним из показателей, характеризующих качество ответа, является степень развития речи учащихся. В «Нормах оценки» рекомендуется учитывать: 1) полноту знаний, 2) качество знаний, 3) умение приложить полученные знания к решению практической задачи и 4) качество изложения учащимися учебного материала.

Степень овладения письменной речью является одним из основных показателей при оценке изложений и сочинений.

Проверка знаний учащихся является составным элементом урока и, далее, системы уроков в целом. Организация и методы мониторинга знаний и навыков должны беспокоить словесников и руководство школы: должны быть предметом обсуждения на школьном методическом объединении словесников и на педагогическом совете. Проведение систематической мониторинга знаний и навыков по русскому языку требует от учителя заботливости и сноровки. Большое воспитательное и образовательное значение имеет организация ответа учащихся.

Преподаватель направляет внимание учащихся на умение отвечать, настойчиво приучает каждого, во-первых, к полноте ответа (давать по возможности исчерпывающий ответ на предложенный вопрос не только рассказать правило, но и привести обязательно примеры), во-вторых, к точности (твердо знать правила, определения, перечень нужных слов), в-третьих к последовательности и плановости ответа, к связному изложению или литературной форме речи. Чтобы ученик последовательно рассказал обо всем, что относится к заданию (например: суффиксы имен прилагательных с

буквой Н), полезно приучать, а затем требовать от учащихся план ответа. Такой план является простым перечнем вопросов, которые необходимо осветить для полноты ответа, расположенных в определенном порядке (порядок изложения сведений в учебнике или намеченный учителем при объяснении грамматического материала), например: 1) прилагательные с суффиксом -Н-; 2) с суффиксами -АН-, -ЯН (примеры и исключения); 3) с суффиксом -ИН-; 4) с суффиксом -ОНН- -ЕНН-. Такой перечень показывает, в какой мере ученик представляет себе объем вопроса; учитель еще до ответа может обнаружить и предупредить недочет, предложив вызванному хорошенько продумать свой план, исправить или дополнить его.

Систематическое требование плана помогает ученикам помнить о всем объеме изучаемого вопроса грамматики, а это не может пройти бесследно и для качества усвоения. Обдумывая план, ученик сосредоточивает внимание на вопросе, мобилизует память, что скажется на содержании и полноте ответа (сказать правило, привести примеры, перечислить исключения); одновременно ученик организует свой ответ, подыскивает для него форму, что скажется на качестве изложения, т. е. формах устной речи учащихся, на самостоятельности ответа. Запись плана на доске, кроме того, даст ученику время для подготовки к ответу.

Настойчиво проводимое требование сообщать план своего ответа заставит учащихся систематизировать в памяти изучаемый материал и при домашнем приготовлении уроков. На это должен учащихся направить учитель.

Таким образом, организация работы учащихся повысит качество их ответов и будет способствовать прочности усвоения, что не замедлит сказаться при очередной проверке пройденного. Приходится нередко наблюдать: даже успевающий ученик, изложив правило и примеры, ученик забыл перечислить исключения); иногда несобранность ученика настолько велика, что вместо самостоятельно спланированного ответа ученик отвечает

лишь по вопросам учителя. Такое невысокое качество усвоения может стать типичным для многих учащихся, если преподаватель не научится терпеливо выслушивать отвечающих. Организация ответа ученика предусматривает и воспитывает следующие умения и навыки:

1. Выход к столу учителя для ответа.
2. Умение держаться у стола или у доски во время ответа.
3. Умение пользоваться доской.
4. Составление плана ответа и подготовка к изложению заданного вопроса.
5. Связное и правильное с речевой стороны устное изложение ответа.
6. Ответ громким голосом и с выразительной интонацией.

Проверка знаний, умений по «русскому устному» складывается из индивидуального и фронтального опроса (устная проверка) и фронтальной мониторинга в письменной форме.

Индивидуальный опрос. Одной из форм устной мониторинга знаний является опрос учащихся попутно с проверкой письменного домашнего задания. Бывает и так, что всю проверку домашнего задания проводит один ученик. Остальные учащиеся должны следить по тетрадям и исправлять, спрашивать, если чего-нибудь не понимают. Даже при абсолютной дисциплине работа идет монотонно, и затрачивается на нее от пяти до десяти минут. Случается, что и единственный ученик, простоявший у стола 5- 10 минут и как будто отвечавший за качество выполнения задания, отпускается на место, не получив оценки за проделанную дома работу и обнаруженные при проверке знания.

Чтобы избежать однообразия работы, повысить ответственность всех учащихся за выполняемую работу, увеличить количество отметок, следовало бы при проверке домашнего задания вызывать большее число учащихся (не менее трех); каждый отчитывался бы за часть домашнего задания и, кроме того, отвечал бы дополнительно на вопросы по текущему и пройденному

материалу, требующие краткого ответа, например: определение части речи или члена предложения, грамматические правила или правила правописания; перечень слов, охватываемых определенным грамматическим разрядом и др. (Чтобы облегчить работу учителя, сберечь время на уроке и внести плановость в проверку пройденного материала, преподавателям параллельных классов следует поочередно составлять и совместно обсуждать очередные вопросники.) При минимальной затрате времени ученик будет отпущен с отметкой в журнале и дневнике. При ежедневном, как в V классе, опросе в процессе мониторинга домашнего задания каждый учащийся отчитывается этим способом два раза в месяц, т. е. четыре раза за четверть; если к этому прибавить так называемый «полный», или детальный, опрос хотя бы раз в месяц, то каждый ученик в V классе за четверть может быть проверен шесть раз. Оценка за выполнение домашнего задания остальным учащимся, не вызванным для ответа, выставляется учителем при проверке домашних тетрадей, но может быть поставлена и на уроке одному-двум учащимся, исправлявшим или дополнявшим отвечавшего.

На том же уроке, после мониторинга домашнего задания, может быть опрошено еще не менее двух учащихся: одному предлагается подготовить на доске материал к ответу, например: произвести грамматический разбор данного предложения или записать примеры, которые будут включены в последующий устный ответ; другой ученик в это время опрашивается у стола: излагает устно предложенный вопрос по грамматике. Окончив опрос второго ученика, преподаватель проверяет запись на доске и выслушивает первого ученика. Для исправлений и дополнений отвечающих вызываются учащиеся с места. Если ученик, отвечая с места, внес существенные поправки и дополнения, его ответ также может быть оценен. Этот прием мобилизует класс на активное участие в опросе и тем самым способствует концентрации внимания, лучшему усвоению материала, одновременно обеспечивает и трудовую дисциплину в классе. За ответы с места учитель может ставить

отметки в отдельную графу журнала, если при выводе четвертной отметки он придает большее значение ответу у стола или у доски. В VII и VIII классах при работе над сложными предложениями запись на доске примера отнимает 5 -10 минут. Выполнивший эту работу ученик может ответить только по части записанного материала, например: дать характеристику сложного предложения по составу, определить его тип и особенности синтаксической структуры. После этого ему предлагаются вопросы по курсу морфологии или проверяется знание грамматических определений и правил. Такой ответ достаточен для полноценной отметки.

Другой ученик, отвечавший до этого у стола или вызванный преподавателем, может отвечать, используя записанное на доске предложение. Он даст анализ одного из предложений, входящих в состав сложного, определит его вид, состав, синтаксические и морфологические особенности. Этот ученик также достоин полноценной отметки. Подобные способы экономии времени на уроке при проверке знаний учащихся находят признание многих преподавателей.

Но следует предостеречь от таких крайностей, когда стремление опросить большее число учащихся приводит к нарушению основных дидактических требований. В школьной практике наблюдаются иногда такие приемы опроса, когда несколько учащихся надолго выключаются из процесса урока, что безусловно является недопустимым. Например, некоторые учителя вызывают к доске для предварительной подготовки ответа трех и даже четырех учащихся (в зависимости от размера доски), ученики плохо слушают отвечающего и нетерпеливо ожидают своей очереди для ответа. Иногда, если учитель не заготовил карточек с заданием отвечающим, то затрачивается еще время на объяснение, а иногда и диктовку заданий (пример для разбора) нескольким учащимся. Следует осудить подобные формы экономии времени при опросе учащихся: достигаемая цель - увеличение числа проверенных учащихся не компенсирует нарушения

нормального хода урока. Вызванные к доске на сравнительно большой срок сосредоточены только на порученном им задании; учитель не успевает одновременно слушать ответ одного, следить за подготовкой других, наблюдать и активизировать весь класс. Обычно в этих случаях учитель занимается с вызванными, а сидящие за партами вяло следят за ответом товарища или, скучая, нарушают трудовую дисциплину.

Погоня только за количественными показателями (опросить как можно больше учащихся) является источником уродливых форм проверки. Некоторые преподаватели, стремясь увеличить опрос, практикуют такие приемы: кроме вызванного для устного ответа, рассаживают на первых партах двух-трех учащихся, дают им письменные задания в форме контрольных вопросов по грамматике, примеров для грамматического разбора. Учащиеся затрачивают на подготовку ответа от 15 до 20-30 минут, тем самым отстраняясь от общей работы класса. Если необходимо проверить многих учащихся, целесообразнее дать письменное контрольное задание всему классу, обеспечить сосредоточенность в работе учащихся и наблюдение за ними при выполнении задания и таким образом получить объективную картину знаний всего состава учащихся.

Другие преподаватели увлекаются поручением отдельным учащимся докладов подытоживающего характера на грамматические темы. Такой прием повторения и мониторинга знаний, дающий одновременно и практику устной речи, возможен, но применять его следует с осторожностью. Если ученик хорошо справляется с порученным ему «докладом», то работа полезна для него самого и лишь в известной мере для класса. Это обычно более сильный ученик. Иногда готовятся несколько учащихся, а выступает один; остальные оказываются авторитетными оппонентами или содокладчиками. Но они обычно не удовлетворяются этой ролью: затраченный труд не получает желаемого выявления; оценку докладчика и

выступающего трудно уравновесить; значительная часть учащихся остается пассивной.

Такие доклады поглощают много времени и приносят лишь относительную пользу всему классу, обрекая его на пассивную роль, а иногда (если докладчик не на высоте положения) служат испытанием терпения и трудовой дисциплины.

Чтобы не допускать подобных отрицательных явлений, не следует вызывать для подготовки к ответу более одного-двух учащихся одновременно. При вызове двух необходимо давать задания, не равные по объему. Так, например, в VI классе, отвечая в третьей четверти по синтаксису простого предложения, одна ученица должна была записать на доске примеры на все случаи выражения дополнения; другой было поручено составить схему к данному предложению, чтобы на основе схемы рассказать о способах подчинительной связи. Вторая ученица успела начертить схему и заканчивала ответ, за которым следил весь класс, когда первая дописывала последний пример. Посадив одну из вызванных на место, учительница обратилась к написанному на доске и предложила классу проверить задание, выполненное другой из вызванных учениц. Тот, кто видел недочет (ошибку, пропуск, неправильное подчеркивание) и хотел внести исправления или дополнения, заявлял об этом поднятием руки.

После мониторинга отвечавшая у доски ученица рассказала о дополнении к существительному и глаголу, о прямом и косвенном дополнении, была отпущена на место, но в записанных на доске примерах осталось немало материала для повторения и проверки.

Ученика, активно участвовавшего в опросе, учительница вызвала к доске, предложила подчеркнуть в написанных примерах главные члены предложения и сказать, чем они выражены, затем спросила, какие ещё имеются способы выражения сказуемого, и после ответа поставила этому ученику тоже полноценную отметку.

Учительница поступила вполне правильно, ученик отвечал с места о дополнении, при этом, замечая недочет, обнаружил внимание и хорошее знание вопроса, будучи вызван к доске, он без подготовки сразу же отвечал по недавно пройденному трудному вопросу.

Подобные формы опроса, когда ученик получает возможность подготовиться к ответу, когда за ответом внимательно следят и усиленно в нем участвуют все учащиеся, вполне допустимы; но они требуют от учителя продуманной организации опроса, подготовки к его проведению.

Преподаватели русского языка часто проводят фронтальный опрос, т. е. опрос многих учащихся с места. Фронтальный опрос применяется опытным учителем, во-первых, при повторении материала, который вводит в изучение новой темы, например: глагола перед изучением причастия, однородных членов перед изучением сложносочиненного предложения; во-вторых, при повторении законченной темы. Фронтальный опрос вполне закономерен после каникул (осенних, зимних, весенних), чтобы проверить прочность усвоения материала, которым закончились занятия до перерыва; такой опрос уместен при проверке знаний нового состава учащихся, с которыми преподаватель начинает впервые заниматься.

Фронтальный опрос может и должен сочетаться с индивидуальным опросом, когда учащимся с мест предлагается исправить или дополнить ответ своих товарищей. Фронтальный опрос с различной целенаправленностью практикуется очень широко, но, к сожалению, результаты его почти никогда не фиксируются, чем, конечно, снижается его образовательное и воспитательное значение. Обычно выдвигается возражение, что при фронтальном опросе трудно организовать учет. Оценка за ответ на один вопрос кажется неправомерной. Следует сказать, что качество ответа может в отдельных случаях восполнить количество вопросов и ответов. Проявленные учеником сообразительность, знание давно изучавшегося материала, забытого другими учащимися, умение сделать

вывод, обобщение по-новому, только что объясненному материалу, заслуживают полноценной отметки.

При фронтальном опросе отметка может быть поставлена и многим учащимся, отвечавшим на более простые вопросы, если они отвечали несколько раз. Некоторые учителя при фронтальном опросе пользуются специально заготовленным листочком, где ставят отметки за ответ на отдельные вопросы; при накоплении нескольких ответов в процессе урока одна общая отметка выставляется в журнал. При оценке ответов с места учащиеся будут активнее участвовать в опросе, а следовательно, и в повторении материала.

Сочетание фронтального опроса с индивидуальным для мобилизации внимания всего класса следует осуществлять на каждом уроке. Но возможно уделить специально фронтальному опросу пол-урока, иногда даже целый урок. Это целесообразно делать при повторении материала по законченной теме или в конце полугодия, учебного года. Учащиеся предупреждаются о предстоящей проверке по определенной теме, повторяют материал. Фронтальный опрос явится средством закрепления этого повторения и в то же время формой контроля. Если проверкой охватывается большой раздел программы, то в помощь учащимся даются вопросники, вывешиваются наглядные пособия, в определенное время даются консультации. Учитель заранее подготавливает вопросник по данной теме и листок с фамилиями учащихся. Опрашивается по возможности весь состав учащихся, но часть класса, заранее намеченная преподавателем, отвечает не на один, а на два-три вопроса или исправляет и дополняет товарищей; этим учащимся и будет поставлена по окончании урока отметка в журнале

В итоге таких повторительно-контрольных уроков опытные учителя выставляют отметки 10-15 учащимся.

Письменная проверка усвоения грамматического материала. Фронтальная проверка знаний учащихся возможна и в письменной форме.

Чтобы обеспечить достаточную проверку знаний учащихся, периодически (по законченной грамматической теме или по разделу грамматики) следует применять письменную форму проверки. Одним из приемов фронтальной мониторинга усвоения теоретического материала может быть контрольный письменный грамматический разбор или ответ на проверочные вопросы по соответствующему разделу грамматики.

При затрате одного урока письменная контрольная работа дает возможность проверить знания всех учащихся по определенным разделам программы. Проверить всех учащихся по всем основным вопросам законченной темы устным путем не представляется возможным. Данные письменной мониторинга дополняют устный опрос учащихся и увеличивают количество отметок. Письменная проверка знаний не должна подменять собой устного опроса, но она является полезной дополнительной формой контроля знаний. Особенно выручает письменная проверка в VIII классе, где учащиеся при двух уроках в неделю повторяют курс русского языка, пройденный за 4 года.

При письменной форме мониторинга грамматических знаний следует предпочитать задания, требующие сжатого по форме ответа, чтобы ответ не требовал изложения материала своими словами, а сводился к выполнению небольшого практического задания и к формулировке двух-трех заученных правил. При другой системе письменная контрольная работа осложняется необходимостью последующей работы над речевыми и орфографическими ошибками. Проверка может быть организована как выполнение определенных грамматических или орфографических заданий, например: разобрать данные слова по составу, подобрать однокоренные слова (словообразование); поставить данное существительное в затруднительном по форме падеже (например: родительный падеж множественного числа); последовательно, в установленном порядке перечисляя грамматические признаки данной части речи; составить схему простого или сложного

предложения по установленной учителем форме, определить все члены предложения и виды грамматической связи (синтаксический разбор) и т. п.

Следует предупреждать учащихся о предстоящей контрольной письменной работе по грамматике, чтобы они готовились к ней, но точного дня работы лучше не указывать. Это мобилизует учащихся на повторение. Письменное контрольное задание дается преимущественно для мониторинга усвоения законченной темы. Для мониторинга избираются наиболее существенные вопросы из пройденного.

Фронтальная проверка знаний в сочетании с индивидуальным опросом или проводимая на специальных уроках имеет большое значение для повышения успеваемости и достижения высоких показателей в работе.

В процессе обучения проверка знаний и навыков учащихся является ответственным этапом. Результат мониторинга зависит, во-первых, от того, как изучался, закреплялся или повторялся учебный материал; во-вторых, от своевременности проверки; наконец, объективность результатов, соответствие их действительному состоянию знаний, определяется и качеством контрольного задания: достаточным отражением в нем материала изученной темы (наличием или отсутствием затруднительных для учащихся вопросов, степенью трудности, насыщенностью трудными орфограммами контрольного диктанта), а также четкостью и доступностью учащимся формы задания.

Известны многочисленные случаи из практики школы, когда первые контрольные работы в новом учебном году дают результаты более низкие, чем показатели успеваемости у тех же учащихся в конце предыдущего учебного года (данные четвертой четверти). Одной из причин этого отрицательного явления оказывается тот факт, что первые, сентябрьские контрольные работы проводятся без предшествующего повторения прошлогоднего материала или качество этого повторения не соответствует трудности предлагаемой контрольной работы.

В практике отдельных школ приходилось наблюдать две крайности: или контрольные диктанты давались крайне редко (раз в месяц), и учащиеся ослабляли напряжение в работе, теряли ориентацию в состоянии своей подготовленности, или контрольные диктанты давались слишком часто (каждую неделю), и, естественно, возникал недоуменный вопрос: когда же детей учат, если каждую неделю контролируют? Очевидно, в последнем случае функции обучения и контроля смешивались.

Закономерное чередование обучающих и контрольных работ у многих преподавателей пока не вошло в систему обучения; еще практикуются контрольные работы по неусвоенному материалу, не закрепленному упражнениями, не проверенному при опросе.

В системе мониторинга знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку целесообразно наметить следующие этапы:

1. Проверка знаний учащихся по русскому языку в начале учебного года на основе проведенного повторения.
2. Проверка в процессе работы над большой темой.
3. Проверка знаний учащихся по законченной теме.
4. Проверка после систематизирующего повторения законченных разделов грамматики, что иногда совпадает с концом четверти или полугодия.

На каждом из этих этапов основной формой мониторинга является устный опрос, который в ряде случаев может дополняться и фронтальной проверкой знаний в письменной форме.

В V классе при изучении новой грамматической темы повторяется целый ряд сведений, полученных в начальных классах. В продолжение более полутора учебных лет дети будут писать диктанты и изложения на основе элементарных сведений из синтаксиса и навыков пунктуации, полученных в начальной школе. Это обязывает учителя с самого начала учебного года так организовать повторение, а затем проверку в V классе, чтобы прочно закрепить знания и навыки, полученные в III и IV классах, удержать их до

систематического изучения синтаксиса и пунктуации. В соответствии с материалом, выделенным для повторения в начале учебного года, проводится в половине сентября первая контрольная работа. Это может быть контрольный диктант в 65-70 слов (оканчивая IV класс, дети пишут диктант на 80-85 слов) и на основе его -небольшое грамматическое задание, например:

1) Условной чертой подчеркнуть в указанном предложении (например, 3-м и 6-м) главные и второстепенные члены (четным рядам указывается одно предложение, нечетным - другое).

2) Указанные учителем слова (глагол, существительное, прилагательное, предлог) разобрать по частям речи.

Представлены орфограммы существительных и прилагательных (окончания), глаголов, частично-приставок. В отношении пунктуации проверяются различные знаки препинания, которым обучали детей в начальной школе; в V классе учитель должен закрепить приобретенные умения, не допустить их забывания. При проверке работы выставляются две отметки: за диктант (навыки орфографии и пунктуации) и за грамматическое задание (результаты повторения грамматического материала).

Аналогичная проверка в половине сентября будет проведена и в VI - VIII классах; в этих классах, в отличие от пятого, четко определяется материал для повторения и проверки: это те темы из курса предшествующих классов, на основе которых будет строиться изучение нового программного материала; остальное повторяется в обзорном порядке. Проверочная работа для VI класса может состоять из диктанта в 80 - 90 слов (норма для учащихся, заканчивающих V класс, 110 слов) и контрольного задания. Пример возможного текста диктанта и контрольного задания к нему.

Диктант I.

1. Дальнейшее путешествие наше прошло без всяких приключений. 2. В густой траве свою однообразную песенку трещал кузнечик. 3. Далеко видна желтая полоса песчаного берега. 4. Рыболовы удят ранним утром и на

вечерней заре. 5. Резкими и звонкими голосами кричали на соседнем дворе ребята. 6. По берегам росли лиственные леса. 7. От главного хребта Алтайских гор протянулись длинные дороги в сибирские и киргизские степи.

Диктант II.

1. Правда глаза колет. 2. Сонливого не добудисься, ленивого не дошлешься. 3. Пашню пашут руками не машут. 4. Нельзя лениться, если хочешь кормиться.

Контрольное задание

1. В четвертом и шестом предложениях I части диктанта подчеркнуть окончания имен прилагательных и надписать падеж.

2. Из II части диктанта выписать глаголы, располагая их в два столбца:
а) глаголы несовершенного вида, б) глаголы совершенного вида.

3. К глаголам первого столбца подобрать однокоренные глаголы другого вида в неопределенной форме.

4. Во втором примере II части определить переходность глаголов.

Программа VII класса начинается с изучения слов, грамматически не связанных с предложением. Эта тема не имеет преемственности с материалом предшествующего учебного года. Усвоение новой темы, предостережет учащихся от смешения похожих на первый взгляд синтаксических конструкций и обеспечит более осознанную расстановку знаков препинания. Такое смешение обычно допускается учащимися, когда в составе сложносочиненного предложения имеются предложения односоставные (безличные или неопределенно-личные) или неполные. Вторая типичная ошибка - это смешение со сложным простого предложения с однородными членами, весьма распространенными или с несколькими рядами однородных членов; в этих случаях часть предложения принимается за самостоятельную единицу, что опять-таки порождает пунктуационные ошибки. Хорошее знание названных выше разделов простого предложения обеспечит правильность и быстроту синтаксического разбора сложных

предложений, без чего невозможно добиться хорошего усвоения синтаксиса, а также безошибочной пунктуации.

В результате повторения проводится контрольная работа: диктант и грамматическое задание, для которого в диктанте должны быть соответствующие примеры, в частности одно-два сложносочиненных предложения с союзом И.

Сохраняя характер примеров, текст следует увеличить вдвое. Оценки ставятся отдельно за диктант (навыки) и отдельно за грамматическое задание (усвоение теоретических сведений).

Образец грамматического задания.

1. Подчеркнуть двумя чертами союз И, соединяющий простые предложения в составе сложного, и одной чертой -союз И, соединяющий однородные члены предложения.

2. Составить схему к предложению с однородными членами.

3. Сделать синтаксический разбор одного предложения из диктанта (указывается, какого именно: первого, третьего и т. п.), определить, простое оно или сложное, обозначить члены предложения.

Письменный синтаксический разбор выполняется по форме, установленной учителем (еще лучше -методическим объединением словесников); синтаксический разбор по усмотрению преподавателя может быть заменен составлением схемы с обозначением членов предложения. В курсе VIII класса всего две темы: обособления и сложные синтаксические конструкции. Последняя тема не добавляет новых грамматических сведений: она знакомит учащихся с возможными в речевом потоке усложненными комбинациями тех синтаксических форм, которые в основном изучались в VII классе. Первая же тема, обособления, является новой и по характеру своему (тесная зависимость от интонации, необходимость произношения примеров) тяготеет не к сложному, а к простому предложению.

Понятно, что сведения о сложном предложении должны быть повторены учащимися VII класса, а прочность их усвоения проверена в начале учебного года в VIII классе. Ввиду ограниченности времени проверку целесообразно провести посредством диктанта в сочетании с таким грамматическим заданием, которое, без затраты значительного времени, покажет осознанность и прочность усвоения. Это может быть объяснение на полях расставленных знаков препинания, или составление схемы к 2-3 предложениям из диктанта, или полный синтаксический разбор одного сложного предложения. Так как для подготовки к новой теме (обособления) будут повторены и части речи, то проверку следует дополнить морфологическим разбором нескольких слов (прилагательное, причастие, деепричастие, глагол). По количеству слов диктант будет несколько меньше нормы, определенной для второго полугодия в VII классе (150): минут 5-10 нужно для выполнения задания.

В текст следует включать различные виды сложного предложения, наиболее трудные случаи пунктуации (более легкие будут повторяться попутно); наконец, в тексте необходимо представить части речи, включаемые в повторение пройденного. Для диктанта, проверяющего усвоение большой грамматической темы (и пунктуационной), невозможно подобрать связный текст, который отражал бы все необходимые вопросы и не превышал количества слов, ограниченных временем одного урока. Ниже дается один из возможных вариантов проверочного диктанта для VIII класса в начале учебного года.

1. Желтеющие и краснеющие листья деревьев и кустарников преобразуют осенний лес. 2. Разыгравшийся ветер поднимал и гнал сухие листья; они собирались по краям дороги, цепляясь друг за друга. 3. С тех пор как он (Алексей) поверил, что путем тренировки может научиться летать без ног и снова стать полноценным летчиком, им овладела жажда жизни и деятельности. (Б.П.) 4. Теперь у него была цель жизни: вернуться к

профессии истребителя. (Б.П.) 5. Впереди пробирался старшой, подавал команду осторожным движением руки: поднимет руку над головой все тотчас останавливались; махнет рукой вперед все двигались вперед. (В. Кат.) 6. Народ бежал навстречу красному знамени, сливался с толпой и шел с нею обратно, и крики его гасли в звуках песни. (М. Г.) 7. Спой нам, ветер, про славу и смелость, про ученых, героев, бойцов, чтоб сердце загорелось, чтоб каждому хотелось догнать и перегнать отцов. (Л.-К.). 8. Надо честно жить, много трудиться и крепко любить и беречь эту огромную и счастливую землю. (А.Гайдар.)

В процессе работы над каждой грамматической темой осуществляется в основном устная проверка знаний, т. е. опрос в различных его формах. Но в период работы над большой темой возникает необходимость проверить, как усвоены наиболее трудные вопросы темы всем составом учащихся. Ряд тем изучается в продолжение 20 - 30 и даже 40 часов (имя существительное и глагол). Аналогичная картина и в VI-VIII классах. В VIII классе, кроме того, повторяется весь курс морфологии и синтаксиса. Работа над большими темами затягивается на полтора-два месяца и, естественно, должна неоднократно подвергаться контролю. Усвоение такого большого материала большинством учащихся проверить устным путем, конечно, невозможно. В этих случаях целесообразно проводить фронтальную проверку знаний, а в известной мере и навыков в письменной форме.

По своему содержанию проверка в процессе работы над новой грамматической темой аналогична обычному опросу учащихся на каждом уроке. Проверяется в первую очередь усвоение нового материала, изучавшегося в ближайшие два-три урока; затем предлагается вопрос по предыдущей, недавно законченной теме, и, наконец, проверяется прочность усвоения материала, давно изучавшегося, например: во втором полугодии V класса задаются вопросы по разделам фонетики или словообразования, изучавшимся в первой четверти. Такая проверка нужна прежде всего самому

преподавателю: она заблаговременно, до итоговой контрольной, покажет, как все учащиеся понимают и усваивают новый материал, в какой мере помнят основное из ранее изученного; письменная фронтальная проверка усвоения теоретического курса необходима и учащимся: она убедительно показывает, в какой мере представление учащихся о собственных знаниях соответствует действительности; кроме того, фронтальная письменная проверка держит учащихся в состоянии постоянной готовности подвергнуться контролю, в то время как при устном опросе проверка кажется им не столь неизбежной. О проведении фронтальной мониторинга по текущему материалу учащиеся не предупреждаются.

Варианты по возможности равносильны. Выполнение задания рассчитано на целый урок. Если материал усвоен, то времени на выполнение задания хватает даже более слабым учащимся. Возникает другая трудность: более сильные учащиеся заканчивают задание значительно раньше остальных и, оказавшись свободными, мешают или «помогают» своим соседям; во избежание этого к заданиям даются дополнительные вопросы, которые и предлагаются ранее окончившим. За выполнение дополнительных вопросов отметка не повышается, но учащиеся получают поощрение учителя во время анализа контрольной работы в классе. При ограниченном времени, если преподаватель не может выделить целый урок на фронтальную проверку, ее можно спланировать на пол-урока, сосредоточив внимание только на проверке текущего материала. В предлагаемых вариантах контрольных заданий оговорена эта возможность.

Ниже приводятся образцы заданий для фронтальной мониторинга в процессе работы над грамматической темой.

1. Данные в скобках глаголы (*стреляли уток; утки падали; их достали; лодка наполнилась*) распределите в две колонки: в одну глаголы несовершенного вида, в другую - совершенного. К каждому данному глаголу подберите однокоренной глагол другого вида.

2. От каждого глагола несовершенного вида образуйте сначала неопределенную форму, потом 2-е лицо ед, числа и 3-е лицо множ, числа настоящего времени. Образец: *стреляли, стрелять, стреляешь, стреляют.*

3. Замените словами цифры в следующем предложении: *Библиотека располагает 1784 книгами.*

4. Буквы слова *числительное* расположите в алфавитном порядке и каждую назовите.

По своему содержанию проверка в процессе работы над новой грамматической темой аналогична обычному опросу учащихся на каждом уроке. Проверяется в первую очередь усвоение нового материала, изучавшегося в ближайшие два-три урока; затем предлагается вопрос по предыдущей, недавно законченной теме, и, наконец, проверяется прочность усвоения материала, давно изучавшегося, например: во втором полугодии V класса задаются вопросы по разделам фонетики или словообразования, изучавшимся в первой четверти. Такая проверка нужна прежде всего самому преподавателю: она заблаговременно, до итоговой контрольной, покажет, как все учащиеся понимают и усваивают новый материал, в какой мере помнят основное из ранее изученного; письменная фронтальная проверка усвоения теоретического курса необходима и учащимся: она убедительно показывает, в какой мере представление учащихся о собственных знаниях соответствует действительности; кроме того, фронтальная письменная проверка держит учащихся в состоянии постоянной готовности подвергнуться контролю, в то время как при устном опросе проверка кажется им не столь неизбежной. О проведении фронтальной мониторинга по текущему материалу учащиеся не предупреждаются.

2.4 Экспериментальная проверка эффективности обучения лексике русского языка в современных условиях

Лексика как раздел школьного курса русского языка позволяет показать учащимся систему лексических понятий и сформировать на этой теоретической основе ряд практических умений школьников. Так, с усвоением ведущего понятия «лексическое значение» связано развитие основных умений по лексике, а именно: 1) точно понимать семантику слова, 2) толковать значение слова разными способами, 3) использовать слово в свойственном ему значении. Дальнейшее осмысление понятия «лексическое значение» и овладение указанными умениями должно происходить при работе над различными лексическими пластами языка и их функциями.

Для мониторинга эффективности обучения лексике русского языка в современных условиях на базе средних общеобразовательных учреждений №74 города Душанбе и №3 района Рудаки была проведена экспериментальная проверка. В эксперименте участвовали 505 учащихся, которые входили в контрольную группу и 463 учащихся, которые входили в экспериментальную группу.

Таблица 4.

СОУ №74 города Душанбе

Класс	Количество учащихся			
	А	Б	В	Итого
4	32	33	33	97
5	35	36	32	103
6	32	33	34	99
7	37	36	35	108
8	33	33	32	98
Всего				505

СОУ №3 района Рудаки

Класс	Количество учащихся			
	А	Б	В	Итого
4	31	32	31	63
5	31	29	28	60
6	29	32	30	61
7	32	30	31	62
8	29	30	31	59
Всего				463

Цель проведенного эксперимента - проверка методов оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы в современных условиях.

Планирование и проведение экспериментальной работы по русскому языку позволило усовершенствовать процесс формирования лексических знаний и умений. Важным средством реализации идеи межпредметных связей является привлечение в качестве дидактического материала художественного текста, текста художественных произведений.

Поэтический текст позволяет проделать следующую лексическую работу: выяснить лексическое значение слов-синонимов *синева, лазурь*, контекстуальных синонимов *бор, лес*, остановить внимание на поэтических метафорах *замерзший бор, буйный лес* и более сложных образах, созданных на базе переноса значения: *замерзший бор метет ветвями синеву небес; не буря будит лес, лес будит бурю*.

Использование связного художественного текста, особенно поэтического, способствует развитию языкового чутья и умения следовать нормам речи в разных областях языка, в том числе в области лексики, например, умения точно и выразительно использовать слово в соответствии с его значением. Привлечение поэтически выразительного текста на уроках русского языка интересно учащимся разных возрастов, однако лексическая

работа требует учесть уровень подготовки детей к анализу текста, сформированности умения воспринимать поэтическое слово.

Любая работа над художественным текстом должна начинаться с выразительного прочтения и осмысления того, какая поэтическая картина создана автором. При этом глубина восприятия картины будет неодинаковой у школьников разных классов и различного уровня подготовленности, что следует учитывать и соответственно отбирать задания для лексической работы.

Приведенный выше текст можно использовать на начальном этапе формирования лексических умений (в IV-V классах) с целью выяснения значения слов *лазурь*, *синева*, их синонимичности и стилистической окрашенности. При работе с указанным текстом в VI-VIII классах возможно выяснить с учащимися, за счет каких языковых средств создана поэтическая картина.

Развитие умения анализировать текст со стороны лексических свойств слов происходит постепенно от класса к классу в результате систематической работы. В ней можно выделить три этапа - до изучения раздела «Лексика», во время изучения, после его изучения, объединенных идеей формирования у учащихся устойчивых умений, как-то: толковать лексическое значение известных учащимся слов, употребленных в данном тексте; определять лексическое значение, в котором слово употреблено в контексте; подбирать к слову синонимы и антонимы и объяснять роль данного слова в художественном тексте; находить в тексте диалектные, профессиональные и устаревшие слова и объяснять их художественную функцию; выделять слова с переносным значением в художественных текстах и соотносить с тропом как средством изобразительности.

На первых двух этапах работы по лексике (их можно назвать подготовительным и ознакомительным) решается задача формирования первоначальных умений понимать и толковать значения слов и

дифференцировать однозначные и многозначные слова и значения многозначного слова и др.

Так, еще до изучения раздела «Лексика» можно обратить внимание на значение часто встречающихся в контексте народных и литературных сказок слов **красный** и **черный** в разных словосочетаниях. Можно спросить четвероклассников: «Всегда ли эти слова имеют одно и то же значение?» и предложить следующие задания:

1. Выберите нужное значение для выделенного слова: «**красивый**», «**нарядный**», «**парадный**», «**ласковый**», «**добрый**». Почему возможна замена слова? *Пустил стрелу средний брат - полетела стрела к богатому купцу во двор и упала у **красного крыльца**. Стали жены кликать матушек, нянюшек и **красных девушек**, чтобы пособить им ткать ковры.*

2. Что обозначает слово **черный**: «цвет угля», «грязный», «горестный» или «злой»? Подберите примеры на другие значения слова **черный**.

*Она, **черной** зависти полна,
Бросив зеркальце под лавку,
Позвала к себе **чернавку**¹.*

Подобные упражнения способствуют подготовке учащихся к изучению лексики. В период изучения раздела «Лексика» (IV-V классы) целесообразно опереться на текст изучаемых или изученных произведений.

Так, разнообразная лексика изучаемого в IV классе стихотворения Н.А. Некрасова «Крестьянские дети» позволяет выполнить ряд упражнений:

1. Объясните лексическое значение слов.
*Опять я в деревне.
Хожу на охоту,*

¹ Разумовская М.М. и др. ГДЗ русский язык. Часть: 1, 2. Изд-во: Дрофа. Москва. 2015.

*Пишу мои вирши, живется легко,
Вчера, утомленный ходьбой по болоту,
Забрел я в сарай и заснул глубоко.*

Вирши (по словарю В.И. Даля) -1. Силлабические стихи, распространившиеся в русской и украинской литературе 17 века под влиянием польской системы стихосложения (лит.). 2. Плохие стихи бездарного или неумелого сочинителя (разг., пренебр.).

Вирши (по словарю С.И. Ожегова) -однозначное слово, употребляемое для обозначения старинных русских и украинских силлабических стихов, а также в ироническом смысле о плохих стихах. Поэт назвал свои поэтические опыты *виршами* в ироническом разговорном плане. Разбирая, что значит *живется легко*, можно обратиться к толковому словарю: *легко* многозначное слово, в данном контексте употреблено в значении «*исполняемый, достигаемый, преодолеваемый без больших усилий, без большого труда*». Так же выясняется значение многозначного слова *глубоко* в словосочетании *заснул глубоко*.

2. Найдите синонимы.

Я замер: коснулось души умиление.

Затих я, прищурился.

Учащиеся должны выделить синонимы *замер*, *затих*, затем следует найти то общее значение, которое сближает эти слова. Каждое из слов так толкуется в словаре С.И. Ожегова: *замереть* «*стать неподвижным, перестать двигаться, дышать*»; *затихнуть* 1. Стать тише, перестать, прекратиться. 2. перен. «Успокоиться, перестать двигаться, шуметь». Слово *замер* показывает более сильное действие, чем слово *затих* в переносном значении. Оба слова даны в словаре синонимов З. Александровой в следующем синонимическом ряду: *замолкнуть, умолкнуть, смолкнуть, затихнуть, утихнуть, стихнуть, притихнуть (о звуке, шуме); замереть*.

Таким образом, оба слова синонимы к слову *замолкнуть* различаются оттенками значения. В беседе с учащимися важно выяснить, почему же именно эти слова употреблены в тексте.

3. Найдите слова с переносным значением.

Проснулся: в широкие щели сарая

Глядятся веселого солнца лучи.

В приведенном отрывке можно рассмотреть переносное значение слов в сопоставлении с прямым (*веселое солнце веселый человек; глядятся лучи пробиваются лучи*). Эти упражнения способствуют лексической зоркости учащихся, но не следует ограничивать работу только опознаванием изучаемых фактов.

Таблица №5.

Результаты опытно-экспериментальной работы КГ

Задание		А	Б	В	Итого
1	Прав.ответы	18	12	17	47
	Неправ.ответы	14	21	15	37
2	Прав.ответы	21	18	19	58
	Неправ.ответы	10	14	12	36
3	Прав.ответы	23	19	17	59
	Неправ.ответы	8	13	15	36
Всего	Прав.ответы				164
	Неправ.ответы				109

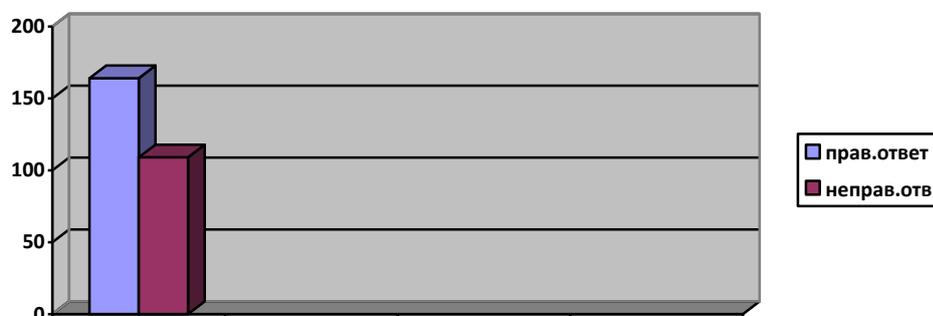


Диаграмма 1. Результаты заданий в IV классе по стихотворению Н.А. Некрасова «Крестьянские дети» в КГ

Таблица №6.

Результаты опытно-экспериментальной работы ЭГ

Задание		А	Б	В	Итого
1	Прав.ответы	21	18	19	58
	Неправ.ответы	10	14	12	36
2	Прав.ответы	23	19	17	59
	Неправ.ответы	8	13	15	36
3	Прав.ответы	20	16	21	57
	Неправ.ответы	12	16	10	38
Всего	Прав.ответы				174
	Неправ.ответы				110



Диаграмма 2. Результаты заданий в IV классе по стихотворению Н.А. Некрасова «Крестьянские дети» в ЭГ

Следует отметить, что учащиеся №74 города Душанбе и №3 района Рудаки с большим оживлением выполнили представленные задания. Но, как свидетельствуют данные таблиц и диаграмм, результаты ответов в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

Задания, включающие многозначные слова, направлены на точное выявление лексического значения, соответствующего контексту текста. Ученики не всегда способны правильно различать различные значения

многозначных слов, хотя они могут наблюдать явление многозначности в изучаемых произведениях А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого и др.

Так, в контексте повести А. С. Пушкина «Дубровский» слово *бедный* встречается в словосочетаниях: *бедный Дубровский, бедный больной, бедный дом отца*. Часть учеников поняла это слово во всех трех случаях как небогатый помещик, хотя в этом значении оно употреблено лишь при описании дома Дубровского. Главного значения слова *бедный* в контексте романа учащиеся не восприняли: оно выражает сочувственное отношение автора к своему герою.

Умение дифференцировать значения слова формируется путем многократных упражнений разных видов, в том числе с использованием художественных материалов. Контекст помогает вычленить нужное значение слова среди других, так как в конкретном художественном тексте слово выступает однозначно.

С учащимися 5-х классов также была проведена определенная работа. Было уделено особое внимание работе над словами с переносным значением, учитывая ее важность для понимания художественного произведения. При этом учащимся были предложены разные виды заданий:

1. Запишите по памяти, употребляя слова с переносным значением.
Однажды в ненастную осеннюю ночь я остановился в избушке знакомого лесника. За окном стонет ветер, слышится шум мелкого колючего дождя, а мы сидим около печи, пьем чай из говорливого самовара. (К. Паустовский)

2. Объясните, с какой целью используют поэты слова с переносным значением.

Как жертва, пышно убрана...

Вот север, тучи нагоняя,

Дохнул, завыл — и вот сама

Идет волшебница - зима.

(А.С.Пушкин)

*Заколдован невидимкой,
Дремлет лес под сказку сна.
Словно белою косынкой
Подвязалась сосна.*

(С. Есенин)

3. Приведите примеры из художественных произведений, в которых встречаются слова в переносном значении. В каждом из этих упражнений ученик должен выделить явление переноса значения. Вместе с умением понять (объяснить, растолковать) обобщающую (информационную) функцию лексических единиц именно при работе над связным текстом начинает складываться умение понять и даже объяснить их выразительную (стилистическую) функцию. Так, в стихотворении Н.А. Некрасова «Крестьянские дети» нужно обратить внимание на строки:

*Я выглянул:
темная туча висела
Над нашим театром как раз.*

Учащиеся должны были объяснить, что названо в стихотворении *театром* и почему оказался возможным перенос значения в предложении.

Таблица №7.

Результаты опытно-экспериментальной работы КГ (5 класс)

Задание		А	Б	В	Итого
1	Прав.ответы	18	16	17	51
	Неправ.ответы	17	20	15	52
2	Прав.ответы	21	18	19	58
	Неправ.ответы	14	18	13	45
3	Прав.ответы	23	19	17	59
	Неправ.ответы	12	17	15	44
Всего	Прав.ответы				168
	Неправ.ответы				141

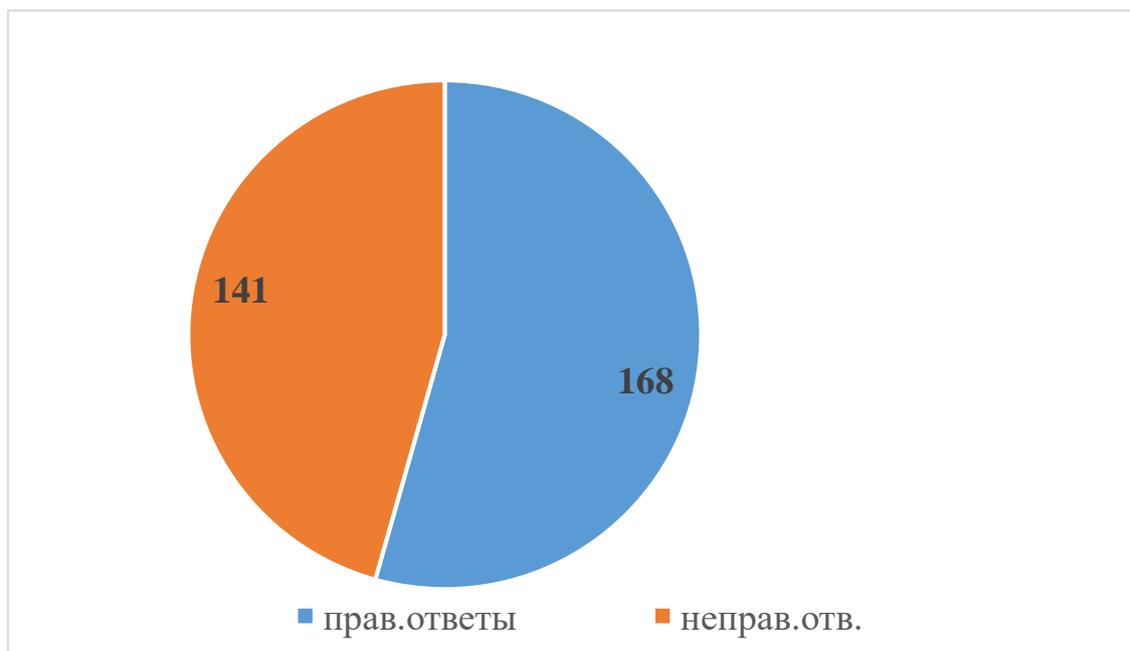


Диаграмма 3. Результаты заданий КГ в V классе

Таблица №8.

Результаты опытно-экспериментальной работы ЭГ (5 класс)

Задание		А	Б	В	Итого
1	Прав.ответы	20	18	19	57
	Неправ.ответы	11	11	9	31
2	Прав.ответы	23	19	17	59
	Неправ.ответы	8	10	11	29
3	Прав.ответы	21	16	21	58
	Неправ.ответы	10	13	7	30
Всего	Прав.ответы				174
	Неправ.ответы				90



Диаграмма 4. Результаты заданий ЭГ в V классе

Данные представленных таблиц и диаграмм подтверждают лучшую подготовленность учащихся экспериментальной группы.

Следует отметить, что связный текст на уроках русского языка, взятый из литературных произведений, позволяет организовать полезные наблюдения над языком не только в форме коллективной работы над текстом. Отдельным ученикам можно давать индивидуальные лексические задания для устного или письменного ответа.

В качестве образца текста учащимся был предложен отрывок из рассказа Ю. Нагибина «Зимний дуб» с заданием: поясните, как художнику удалось избежать повторов при описании.

Анна Михайловна робко шагнула к дубу, и могучий, великодушный страж леса тихо качнул ей навстречу ветвью.

Казалось, деревья почтительно расступились, чтобы дать старшему собрату развернуться во всей силе. Сильное, переполненное жизнью дерево скопило вокруг себя столько тепла, что бедное зверье не могло бы сыскать себе лучшей квартиры.

Наблюдение как один из видов анализа текста полезно использовать особенно часто. Так, в рассказе И. Тургенева «Бежин луг», изучаемом в IV классе, встретятся и профессиональные слова, такие, как *рольня, лисовщики, черпальня* (ими пользуется в своей речи Илюша), и диалектные слова. Наблюдение над тем, как автор употребляет их в речи мальчиков и в описании местности, базируется на умении найти профессиональные и диалектные слова и определить их роль в тексте.

В ходе беседы необходимо сказать о том, что такой словарь дает возможность читателю представить себе и мальчиков во всем их своеобразии, и ту среду, в которой они живут. Связанная с наблюдением беседа позволяет сделать еще один вывод, а именно: незначительное количество диалектизмов (слов местного говора) и профессионализмов не засоряют общенародный язык, красотой и силой которого восхищался автор и чистоту которого оберегал.

Была проведена определенная работа с учащимися 6 –х классов при изучении имени прилагательного. Имя прилагательное обладает огромными изобразительными возможностями, но раскрыть эти возможности и научить детей пользоваться ими нелегко. Словарь прилагательных у учащихся невелик, они мало используют синонимы («У *Ивана-царевича* *золотой кафтан*» вместо *золоченый*). Много ошибок встречается в образовании прилагательных от существительных («*деревянистый забор*», «*брильный прибор*»). Некоторые учащиеся, стремясь украсить свою речь, используют излишне много прилагательных, среди которых большое количество эмоционально окрашенных: *чудесный, великолепный* и пр. Согласование прилагательных с существительными затрудняет учащихся, особенно если между существительным и относящимся к нему прилагательным есть еще слова.

Необходимо показать учащимся значение прилагательных в речи, образцы использования прилагательных мастерами слова; дать упражнения в

подборе прилагательных, характеризующих предмет, в том числе и в подборе синонимов, обращая внимание не только на их смысловое сходство, но и на различие; учить подбору антонимов; дать навыки образования прилагательных; научить согласованию прилагательных с существительными, особенно в тех случаях, когда между ними имеются другие слова.

В соответствии с этими целями были использованы следующие виды работ.

1. Был прочитан отрывок из произведения И.С. Тургенева (начало рассказа «Муму») без прилагательных.

2. Проводились упражнения по подбору синонимов. Было использовано задание, рекомендуемое в книге П.П. Иванова «Работа по развитию речи в связи с изучением грамматики». Составлялись предложения, в которых слова *ветхий, древний, старый, старинный* должны были сочетаться с существительными *монета, железо, пальто, город*. Разбирались стилистические оттенки, которые вносятся использованием этих прилагательных (*старое пальто -долго ношенное пальто, может быть, старое, но крепкое пальто, ветхое пальто - изношенное пальто*).

3. Был проведен ряд упражнений по подбору прилагательных, характеризующих предмет. Например, учащиеся вставляли опущенные прилагательные в текст (отрывок из «Леса и степи» И. С. Тургенева), а затем сравнивали с тургеневским текстом.

Учащимся были предложены следующие упражнения:

1. Выпишите из текста все прилагательные:

Утром на реке

Мы пришли к реке ранним летним утром. Заря еще только разгоралась, Через некоторое время на горизонте блеснули яркие лучи солнца, на растениях высохла прозрачная роса. Мы пошли вдоль берега реки. От вчерашнего дождя повысился уровень воды. Выбрав удобное место, мы

остановились и забросили свои удочки. Закончив рыбную ловлю, мы решили искупаться в реке. Мой товарищ, хороший пловец, первым бросился в воду.

2. Составьте предложения с данными сочетаниями слов (*интересный для любителей природы маршрут, смуглый от южного загара юноша, липкие от варенья руки*), поставив существительные и согласованные с ними прилагательные в требуемом падеже (например: *Опытный турист рассказал об интересном для любителей природы маршруте* и т. д.).

3. Напишите эссе на одну из тем, употребляя прилагательные:

Люблю свой край родной

Мое любимое время года

Мой любимый учитель

Таблица №9.

Результаты опытно-экспериментальной работы КГ (6 класс)

Задание		А	Б	В	Итого
1	Прав.ответы	15	16	20	51
	Неправ.ответы	17	17	14	48
2	Прав.ответы	23	18	18	59
	Неправ.ответы	19	15	16	50
3	Прав.ответы	18	16	16	50
	Неправ.ответы	14	17	18	49
Всего	Прав.ответы				160
	Неправ.ответы				147



Диаграмма 5. Результаты заданий КГ в VI классе

Таблица №10.

Результаты опытно-экспериментальной работы ЭГ (6 класс)

Задание		А	Б	В	Итого
1	Прав.ответы	21	21	21	63
	Неправ.ответы	8	11	9	28
2	Прав.ответы	21	22	20	63
	Неправ.ответы	8	10	10	28
3	Прав.ответы	21	17	21	59
	Неправ.ответы	8	15	9	32
Всего	Прав.ответы				185
	Неправ.ответы				88



Диаграмма 6. Результаты заданий ЭГ в VI классе

Данные представленных таблиц и диаграмм подтверждают лучшую подготовленность учащихся экспериментальной группы.

Описанные и подобные им типы упражнений активизируют работу учащихся на уроке, прививают им навыки самостоятельного пользования материалом, воспитывают вкус к языку и понимание тонких стилистических оттенков слов, вырабатывают умение пользоваться выразительными средствами языка и, следовательно, делают речь учащихся более богатой и красочной. К тому же, что очень важно, эти упражнения вызывают большой интерес у учащихся и разрушают укоренившееся представление об уроках русского языка как о чем-то сухом и скучном.

После изучения раздела «Лексика» в 7-ом классе углубление и расширение знаний и вместе с этим формирование более прочных лексических умений осуществляется путем анализа текстов, позволяющих усилить внимание к стилистической роли слова. Важное значение имеет выяснение того, что отбор слов в речи производится в зависимости от темы и основной мысли высказывания.

Учащимся предлагаются традиционные упражнения: подобрать синонимы или антонимы, сопоставить прямое и переносное значения, указать диалектные слова, найти профессионализмы, жаргонизмы и др.

Предлагаемые задания получают новое содержание, поэтому необходимо выяснить:

1. Почему Н. А. Некрасов в строчках поэмы «Мороз, Красный нос» выбрал именно глагол «скудеть» из синонимического ряда?

Богат я, казны не считаю,

Я царство мое убираю

А все не скудеет добро;

В алмазы, жемчуг, серебро.

2. Какова стилистическая роль диалектизмов и просторечий в рассказе М. Шолохова «Нахаленок»?

Меня дедуня не пуцает!- оправдывается Мишка. Ну, как хочешь, - говорит товарищ Ленин,- а без тебя у меня неуправка. Должон ты ко мне в войско вступить, и шабаш! Мишка взял его за руку и сказал очень твердо...

Таблица №11.

Результаты опытно-экспериментальной работы КГ (7 класс)

Задание		А	Б	В	Итого
1	Прав.ответы	20	16	20	56
	Неправ.ответы	17	20	15	52
2	Прав.ответы	23	18	19	60
	Неправ.ответы	14	18	16	48
3	Прав.ответы	23	19	17	59
	Неправ.ответы	14	17	18	49
Всего	Прав.ответы				175
	Неправ.ответы				149



Диаграмма 7. Результаты заданий КГ в VII классе

Таблица №12.

Результаты опытно-экспериментальной работы ЭГ (7 класс)

Задание		А	Б	В	Итого
1	Прав.ответы	21	19	21	61
	Неправ.ответы	11	11	10	32
2	Прав.ответы	24	20	20	64
	Неправ.ответы	8	10	11	29
3	Прав.ответы	22	17	23	62
	Неправ.ответы	10	13	9	32
Всего	Прав.ответы				187
	Неправ.ответы				93



Диаграмма 8. Результаты заданий ЭГ в VII классе

Как и в предыдущих случаях, результаты полученных знаний и умений при выполнении лексических упражнений выше в экспериментальных группах, нежели чем в контрольных.

Результативность работы по формированию лексических умений во многом зависит от сознательности усвоения содержания произведения в целом и предлагаемого отрывка в частности. С методической точки зрения нужен текст в таком объеме, который является необходимым и достаточным для лексического анализа.

В ряде случаев целесообразно использовать конкретный художественный материал внеклассного чтения, если он четко иллюстрирует то или иное лексическое явление. Процесс выполнения упражнений по лексике на материале художественных произведений достаточно напряжен, требует значительных интеллектуальных усилий, поэтому важно соблюдать меру в количестве упражнений. Они должны быть систематическими, но их не следует проводить на каждом уроке. Было бы также неправильным

предлагать однообразные лексические задания, что, как показывает практика, утомляет школьников.

Динамика формирования умений, связанных с пониманием значений и особенностей употребления слов в художественной речи, происходит в том случае, если у детей возникает устойчивый интерес к языку. Развитие интереса к важным вопросам лексики следует стимулировать. В этих целях можно использовать такое методическое средство, как соотнесение лексического и литературоведческого материала.

Так, полезно указать на связь между явлением языка «перенос значения» и средствами художественной изобразительности, основанными на переносе значения: эпитет, олицетворение, метафора, метонимия. Это один из фактов работы на межпредметном уровне.

Понимание взаимообусловленности изучаемых фактов и явлений - серьезная ступень в развитии ученика. При этом формируется общий для уроков русского языка и литературы подход к анализу слова, его значения, функции и употребления.

Упражнения по выявлению лексических особенностей текста, требующие осмысления материала, формируют совокупность умений, позволяющую производить лексический анализ текста. При систематической работе над лексикой текста школьники оказываются в состоянии анализировать самостоятельно как отбор лексики художественного произведения, так и средства языковой выразительности.

Приведем в качестве примера ответы учащихся VIII классов, самостоятельно анализировавших поэтические произведения Ф. И. Тютчева: *«Что ты клонишь над водами...»*, *«Как сладко дремлет сад темно-зеленый...»*, *«Неохотно и несмело...»*.

Работа учащихся направлялась вопросами: 1) Какова лексика стихотворения? 2) Какие приёмы обеспечивают языковую выразительность?

Школьники, прошедшие систематическую работу по лексике на художественном материале, обратили внимание на:

а) Простоту лексикона: В стихотворении самые простые, привычные нам слова, которые и нами употребляются. Но какой выразительностью обладает каждое слово! Ни одно слово нельзя переставить или зачеркнуть.

б) Точность выбора слов: Огромной емкостью здесь обладает каждое слово в описании природы: *Как сладко дремлет сад. Соседний ключ слышнее говорит.* Поэт использует перенос значения, прием олицетворения. *Месяц золотой, ночи голубой* выразительные эпитеты. Мы чувствуем мастерство слова поэта.

в) Образность лексики: У Ф.И. Тютчева ряд слов в переносном значении. Он пользуется приемом олицетворения, перенося признаки живого на неодушевленное. Стихотворение становится более выразительным: *Но струя бежит и плещет, И, на солнце нежась, блещет, И смеется над тобой.* Конечно, читая эти строки, мы меньше всего думаем о том, какие существуют образные средства языка: эпитет, сравнение или метафора. Но эта картина потому и возникает перед нами, как живая, потому и трогает наше сердце, что передана поразительно точно с помощью богатых средств поэтического языка.

г) Разнообразие средств художественной выразительности: Каждое слово в стихотворении Ф.И. Тютчева обладает особой выразительностью, что помогает поэту создать картину природы и раскрыть свои чувства читателю. В своем стихотворении Ф.И. Тютчев использует олицетворение (частный случай метафоры), подбирает эпитеты, которые делают картину природы реальнее, прибегает к повторению, стараясь привлечь внимание читателя: *Зеленеющие нивы зеленее пред грозой.* Все эти приемы делают ближе читателю состояние природы и человека.

д) Художественную роль слов в тексте: Устаревшие слова, например: *объятый негой ночи голубой, в бездонном небе звездный сонм горит*

усиливают картину и впечатление от нее. Поэт создает цельную поэтическую картину, точную и эмоциональную: *вот ива склонилась над ручейком и никак не дотронется до воды, вот струя, нежась, блещет и смеется над тобой.*

Художественная литература решает свои задачи специфическими речевыми средствами через образную систему, реализованную в языке: поэтому без глубокого постижения языка художественного текста невозможно понять характеры героев, постичь идейное богатство произведения. Пристальное внимание к слову, к художественной детали учит школьников ценить своеобразие поэтической формы, мастерство великих художников слова.

В классах с углубленным изучением предмета формирование внимания к образному строю произведения, к изобразительно-художественным средствам языка должно стать первоочередной задачей.

Например: в каких словах выражена главная мысль стихотворения? Какая из пословиц (в учебнике даны три пословицы) больше всего по смыслу перекликается со строками стихотворения *Узнаем мы дальние страны, изучим строеные земли...? Что означает выражение и встретим мы бурю... (препятствия, преграды)?* Каким словом можно заменить слово *дорога* в выражении *дорога ясна*? В каком значении можно еще употребить это слово? Составьте словосочетания с различными смысловыми значениями (*железная дорога; пыльная дорога; дорога в космос; дорога в будущее*)².

Более широкую работу можно провести по заданию: Скажите, кем вы хотите стать, когда вырастете. Это может быть эссе на определенную тему, сочинение-миниатюра, рисунок на какую-то тему; задание учащимся найти дополнительный материал (статью, стихотворение, рассказ) о любимой

² Худаева Е.А. Формирование лингвистической компетенции младших школьников на уроках русского языка на основе словарной работы. Выпускная квалификационная работа. Белгород. 2018. 115 с.

профессии, о мечте и др. У учителя будет больше возможности поработать и над выразительным чтением стихотворения, используя партитуру, приведенную в учебнике, и технические средства обучения.

Как работать с материалом, привлеченным из дополнительных источников (т.е. с материалом, которого нет в учебнике)? Нужно сразу сказать, что в большинстве случаев это произведения и тексты, заимствованные из книг по литературе для русских школ. Вполне понятно поэтому, что учителя не смогут механически перенести текст без предварительной обработки, без адаптации заданий в таджикские классы. Здесь (пока нет еще специального пособия) нужна кропотливая, глубоко продуманная предварительная работа учителя.

Во-первых, учитель должен подготовить словарь к тексту (произведению).

Во-вторых, надо тщательно отобрать части или отрывки для текстуального изучения, чтобы сохранить смысловую основу произведения, не разрушить художественную ткань и не забыть о доступности текста.

В-третьих, следует составить систему вопросов и заданий, ориентируясь на учебники для таджикских школ.

В том случае, когда материал из раздела дополнительного чтения переходит в основной раздел, задача учителя несколько упрощается. Поскольку словарь и задания к текстам даны, составители программы старались максимально использовать материал для внеклассного чтения. Однако надо иметь в виду, что объем и содержание словаря и заданий к материалу такого рода не всегда могут удовлетворять требованиям классной работы, тем более в углубленном плане. Следовательно, и в этих случаях сначала учителю, а затем составителям пособий необходимо расширить и усложнить методический аппарат к подобным текстам.

Третий аспект углубления - это проведение разнообразных творческих упражнений (устных и письменных). Так, например, после изучения рассказа

Б. Лавренева «Большое сердце» можно предложить учащимся написать характеристику Коли Вихрова с элементами творчества, то есть учащиеся могут додумать еще какое-то боевое задание, данное юному разведчику, или организовать «устное рисование» по отдельным эпизодам рассказа. На материале некоторых текстов следует проводить ситуативные диалоги.

Прочитав рассказ «В метель» (по В. Осеевой), учащиеся смогут поговорить на тему: *«Два мальчика оказались в беде: сбились с дороги; попали под сильную грозу. Один из них - сильный духом, другой не очень стойкий. Какими словами будет уговаривать сильный слабого; какие доводы приведет, кого из героев вспомнит?»*

Систематическое и целенаправленное проведение такой работы безусловно будет способствовать активизации мыслительной деятельности, развитию речи учащихся. Одним из методов, помогающих осуществлять углубленное изучение литературы, является использование межпредметных связей (в первую очередь, с родной литературой, затем с историей, географией и другими предметами).

Изучая текст «Республика Таджикистан» в V классе, учащиеся могут прочитать соответствующие разделы на родном языке в учебниках по истории (о независимости Республики Таджикистан); по географии (о растительности, промышленности). Учитель тоже должен быть знаком с этими материалами. Поэтому ему необходимо поддерживать контакт с учителями-предметниками, тем более, что перечень знаний, умений и навыков предусматривает постоянное обращение к смежным и несмежным предметам.

Углубленное изучение литературы предполагает более широкое введение теоретических сведений по литературе, более глубокий анализ идейно-эстетических и жанровых особенностей художественного текста. Теоретический материал располагается после тех произведений, текст

которых может быть использован как иллюстрация к теоретическим положениям.

Так, после басен Крылова в VII классе помещен раздел «Понятие о басне» (построение басни, аллегоричность, нравоучительный характер), после повести «Тарас Бульба» вводится понятие о героической повести и т. п. К урокам анализа литературных произведений учитель должен подготовить задания, связанные с наблюдениями за поэтической функцией слова. Например, к стихотворению Некрасова «На Волге» вопросы учителя: Как называет Н.А. Некрасов бурлацкие песни? (*стоны услышал; их мерный похоронный крик, вой*); Почему Некрасов называет Волгу «рекою рабства и тоски»? помогут учащимся понять силу гнева, боль, сочувствие, выраженные поэтом.

В классах с углубленным изучением русской литературы предполагается значительное увеличение часов на уроки-беседы по внеклассному чтению. Внеклассное чтение, являясь одним из важнейших источников литературного образования, тесно связано с классными занятиями. Это может быть связь идейно-тематическая, проблемно-тематическая, жанровая. В основе ее могут быть те навыки культуры чтения, умения анализа прочитанного, которые формируются на уроке, а в процессе внеклассных занятий закрепляются. Единый поток классного и внеклассного чтения усиливает влияние книги на учащихся, способствует формированию мировоззрения, художественного вкуса, становлению характера. Для планирования уроков внеклассного чтения большое значение имеет тщательный отбор книг. Произведения должны быть интересными и доступными детям, обладать высокими идейно-художественными достоинствами.

Не менее важны и методы проведения уроков. Значительно большее место по сравнению с классными занятиями занимает здесь элемент поиска, исследования, игры, различного рода инсценировки, конкурсы и т.д.

Возможная глубина анализа литературного произведения на уроках внеклассного чтения определяется кругом тех умений, которые формируются на классных занятиях. Так, в IV-VI классах школьники овладевают лишь первоначальными умениями воспринимать писателя как автора нескольких произведений, соотнося с этими произведениями отдельные факты его биографии.

Варианты уроков могут быть таковы: конкурс на лучшего рассказчика сказок (в классах с сильным составом учащихся); рассказывание и чтение эпизодов из сказок; рассматривание иллюстраций, просмотр фильмов, подготовка презентаций; составление альбомов по рисункам детей; беседа о том, почему понравились именно эти сказки, герои. Можно провести «парад» сказочных героев. Учащиеся должны назвать героев сказок, ответить на вопрос, что помогло им их узнать (внешность, язык, поступки). Эффективен и урок-конкурс на лучшую инсценировку сказки о животных, волшебной, бытовой. В условия конкурса входят ответы на вопросы об особенностях этих сказок. Организованная таким образом система уроков по внеклассному чтению явится одним из путей углубленного изучения программного материала.

К уже упомянутым видам занятий (экскурсии, инсценировки, ситуативные упражнения, озвучивание кадров фильма и др.) добавляются и «чисто литературные» практикумы: анализ текста с целью характеристики его лексики; определение жанровых и языковых особенностей. Например, практическое занятие, связанное с анализом стихотворения М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта» (VIII класс). На уроках, предшествующих практическому занятию, учащиеся были ознакомлены с историей написания стихотворения и создания последних строк, были сделаны выводы об идейном содержании на основе первоначальных наблюдений над текстом.

Цель данного практического занятия - углубленный анализ поэтической структуры и отработка навыков выразительного чтения,

связанного с наблюдениями над эмоциональной лексикой и интонационно-выразительными средствами. Учитель выделяет для наблюдения в стихотворении три темы: *Обвинительная речь. Прощание с Пушкиным. Срывание масок*. С помощью вопросов и повторного чтения необходимо дать учащимся понять, что в каждом из этих отрывков - особый мир представлений и чувств, своеобразный поэтический узор. Прежде всего учащиеся должны наметить границы трех тем, а затем подумать над вопросами проблемного характера: Какие чувства преобладают в каждой теме? Какими поэтическими средствами они выражены? Ответ на эти вопросы должен прозвучать в виде обобщения в конце занятия.

Прочитав отрывок, ученики отмечают слова упрека и негодования, с которыми поэт обращается к придворной толпе (*знали его свободный, смелый дар; для потехи раздували чуть затаившийся пожар; что ж, веселитесь! и др.*). Учитель констатирует, что начальные строки похожи на обвинительную речь, которая произносится в состоянии крайнего волнения. Голос поэта срывается и дрожит. Об этом свидетельствуют паузы, короткие фразы. Можно прослушать запись стихотворения, данного отрывка в исполнении мастера художественного слова, а затем предложить нескольким учащимся прочитать этот отрывок. Следует обратить внимание учащихся на опорные слова *пал, убит*.

Учитель обращает внимание учащихся и на необычную постановку сказуемого в начале предложения (*погиб поэт, не вынесла душа поэта, угас дивный гений, увял торжественный венок*). Так поэт выражает волнение и боль, готовые прорваться неудержимым потоком. Чтобы справиться с волнением, поэт делает паузу после слова *убит*. И теперь голос звучит мужественно и твердо. Стих приобретает плавность - признак владения собой.

Разбираются тринадцать строк о Дантесе. Вначале тон стихотворения спокойный, а потом становится гневным и переходит в страстное обличение убийц поэта. Композиция стихотворения «Смерть поэта». Части

стихотворения Отрывки Преобладающие чувства, мысли, образы Средства художественной выразительности

I часть. Первый отрывок. Обвинительная речь. Крайнее волнение, Прямое обращение напряжение чувств, возмущение, гнев, презрение. всех к преступникам. Риторические вопросы. Опорные слова *пал, убит*. Выразительные паузы. Постановка сказуемого в начале предложения. Переход повествовательной интонации в гневно обличительную.

II часть. Второй отрывок. Прощание с Пушкиным. Благоговение перед гением. Боль и горечь утраты. Раздумья о причинах травли Пушкина. Синтаксис. Повторение местоимения ОН с новым значением. Фразы и повторы. Ассонансы.

III часть. Третий отрывок. Поток народного негодования. Срывание масок с палачей народа. Вера в падение преступной власти. Сложная конструкция первого предложения, придающая стиху напряжение. Троекратное повторение ВЪ. Многоударность строки (*Есть грозный суд...*). Плавный ритм и аллитерация последних строк.

Интегративные уроки русского языка, углубленное изучение русской литературы требует от учителя высокой квалификации и особенно тщательной подготовки к урокам, обеспеченности всей необходимой литературой, наглядными пособиями и техническими средствами, умения сочетать классную и внеклассную работу по литературе. Учителю необходимо разнообразить формы и методы работы, изыскивать наиболее оптимальные и эффективные способы проведения интегративных уроков.

Для каждого урока выписана так называемая общая (слова, употребляющиеся в русском и родном языках учащихся) и «ключевая» лексика - слова и выражения, необходимые для прочного усвоения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Особое место занимает при обучении лексике собственно объяснительный момент. Само объяснение имеет качественно иной характер, чем, например, при обучении другим аспектам языка. Если же используется анализ, то он чаще всего понимается как рассмотрение слов в их синонимических связях, прежде всего со стилистически окрашенными словами, как довольно общее объяснение отнесенности данных слов к соответствующей тематической группе, как толкование слов (дефиниции), показ их сочетаемости и др.

В процессе обучения русскому языку, когда обучение и общение осуществляются на русском языке, процесс обучения должен стать жестко управляемым, поскольку то, что отбирается для занятий и отрабатывается до уровня правильных навыков и умений, «размывается» часто тем, что получает учащийся вне учебного процесса. В этих случаях повышается роль собственно языковых знаний, анализа, способствующих правильности речи.

Все виды упражнений в связной речи должны проходить в определенной последовательности, так, чтобы одно упражнение подготавливало учащихся к другому. При этом нужно отбирать наиболее эффективные и распространенные виды упражнений. Отобрав, расположить в известной последовательной взаимосвязи все подобные упражнения, исходя из тех или иных принципов, это и значит построить систему упражнений. Из наиболее типичных упражнений, значительных по своему влиянию на развитие связной речи, выделяются изложения, работы, опирающиеся на чтение; сочинения по картинкам; сочинения по наблюдениям и живым впечатлениям. Внутри каждого из этих видов существуют разновидности, промежуточные формы.

Устные пересказы, рассказы и коллективное составление различных видов текстов помогают формировать у детей навыки самостоятельного письма. В контексте разработки системы обучения младших школьников

связной речи методисты и учителя решают такие задачи, как предотвращение орфографических и речевых ошибок в изложениях, а также лексико-орфографическая подготовка к написанию сочинений.

Включение в систему занятий элементов лексики позволило на доступном материале раскрыть учениками богатство русского языка, положительно сказалось на глубине и прочности знаний и навыков. Богатство языка прежде всего определяется богатством словаря, которое проявляется не только в большом количестве слов, а и в богатейшей синонимике, в возможности употреблять одно и то же слово во многих значениях.

Развитие устной речи учащихся, в частности обогащение словаря, оценивается по линии «русского устного», а развитие письменной речи - по линии «русского письменного» без дифференциации отметок за усвоение грамматического материала и за развитие речи.

Для мониторинга эффективности обучения лексике русского языка в современных условиях на базе средних общеобразовательных учреждений №74 города Душанбе и №3 района Рудаки была проведена экспериментальная проверка. В эксперименте участвовали 505 учащихся, которые входили в контрольную группу и 463 учащихся, которые входили в экспериментальную группу.

Цель проведенного эксперимента - проверка методов оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы в современных условиях.

Планирование и проведение экспериментальной работы по русскому языку позволило усовершенствовать процесс формирования лексических знаний и умений. Важным средством реализации идеи межпредметных связей является привлечение в качестве дидактического материала художественного текста, текста художественных произведений.

Следует отметить, что учащиеся СОУ №74 города Душанбе и СОУ №3 района Рудаки с большим оживлением выполняют представленные задания. Но, как свидетельствуют данные таблиц и диаграмм, результаты ответов в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

Процесс выполнения упражнений по лексике на материале художественных произведений достаточно напряжен, требует значительных интеллектуальных усилий, поэтому важно соблюдать меру в количестве упражнений. Они должны быть систематическими, но их не следует проводить на каждом уроке. Было бы также неправильным предлагать однообразные лексические задания, что, как показывает практика, утомляет школьников.

Динамика формирования умений, связанных с пониманием значений и особенностей употребления слов в художественной речи, происходит в том случае, если у детей возникает устойчивый интерес к языку. Развитие интереса к важным вопросам лексики следует стимулировать. В этих целях можно использовать такое методическое средство, как соотнесение лексического и литературоведческого материала.

Систематическое и целенаправленное проведение такой работы безусловно будет способствовать активизации мыслительной деятельности, развитию речи учащихся.

Не менее важны и методы проведения уроков. Значительно большее место по сравнению с классными занятиями занимает здесь элемент поиска, исследования, игры, различного рода инсценировки, конкурсы и т. д.

Результативность работы по формированию лексических умений во многом зависит от сознательности усвоения содержания произведения в целом и предлагаемого отрывка в частности. С методической точки зрения нужен текст в таком объеме, который является необходимым и достаточным для лексического анализа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как известно, лексика служит строительным материалом для речи. Чем богаче и разнообразнее словарный запас, тем более гибкой и выразительной может быть речь. В процессе речи человек выбирает слова из своего словарного запаса в зависимости от контекста, цели общения и адресата. Этот выбор определяет, насколько точной и эффективной будет коммуникация. Лексика отражает культурные и социальные аспекты речи. В зависимости от культурных норм и социальных условий меняются выбор слов и способы выражения.

В результате исследования методических приемов оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы в современных условиях нами были сделаны следующие выводы:

1. Уровень свободного владения языком как средством общения, который смогут продемонстрировать выпускники нашей школы в своей будущей жизни, во многом определяет их активное и продуктивное участие в производственной и общественной жизни страны. Требование развивать речь учащихся воспринимается как социальный запрос современной школы.

2. Правильность речи - неперемнное требование речевой культуры. Высшую ее ступень составляет речь хорошая, основным критерием которой является коммуникативно целесообразное, уместное употребление средств языка, соответствующее условиям и задачам общения. работа над обогащением речи больше направлена на развитие навыков построения связных и осмысленных высказываний. Этот процесс напоминает строительство фразы, где каждое слово должно органично вписываться в общий замысел, как кирпичи в стену, чтобы передать смысл точно и выразительно.

3. Связная речь играет особую роль в курсе русского языка: она не является самостоятельным разделом, а выступает как вторая линия обучения, имеющая свой специфический предмет, собственную понятийную базу и

коммуникативные навыки, которые необходимо развивать. На уроках развития связной речи решается собственно коммуникативная задача курса - учащиеся овладевают знаниями и умениями, которые способствуют активизации их речевой деятельности, как устной, так и письменной.

4. В учебной обстановке коммуникативные устные и письменные задания, как правило, требуют тщательной подготовки и внешней мотивации, особенно на уроках русского языка как неродного. В условиях обучения русскому языку как неродному в таджикской школе ключевую роль играют методы внешней методической стимуляции активной речи.

5. Основным источником лексического материала для организации работы является словарь учебных книг, главным образом учебник русского языка. Разумеется, не каждое слово требует специального внимания: нет необходимости работать над большим количеством слов. Важно приучить школьников вдумываться, всматриваться, вслушиваться в слово, размышлять над словом, привить им навык самостоятельного анализа слова, пробудить интерес к лексике русского языка.

6. Для знания и понимания языка необходимо знать и использовать методы обучения лексике. В теории и практике обучения русскому языку как неродному распространены по крайней мере два понимания термина «учебный метод». С одной стороны, под методом разумеется система (а также направленность, общий характер), с другой - определенный способ обучения.

7. Школьный учебник русского языка для таджикских школ служит не только основным элементом аудиовизуального курса, но и определенным средством обучения. С одной стороны, он должен быть органичной частью единой системы учебников для всех классов, а с другой — непосредственно соотноситься с учебниками по родному языку и, на определенном этапе, по русской литературе как с точки зрения лингвистики, так и методологии.

Более того, в учебнике необходимо отразить все межпредметные связи курса родного языка в целом.

8. Все виды упражнений в связной речи должны проходить в определенной последовательности, так, чтобы одно упражнение подготавливало учащихся к другому. При этом нужно отбирать наиболее эффективные и распространенные виды упражнений. Отобрать, расположить в известной последовательной взаимосвязи все подобные упражнения, исходя из тех или иных принципов, это и значит построить систему упражнений. Из наиболее типичных упражнений, значительных по своему влиянию на развитие связной речи, выделяются изложения, работы, опирающиеся на чтение; сочинения по картинкам; сочинения по наблюдениям и живым впечатлениям.

9. На текущем этапе развития методики обучения русскому языку в таджикской школе не только возможно, но и целесообразно как создание единых учебников для таджикских школ со сходными условиями обучения, так и определение единых принципов построения, естественно, с учетом сложившихся в различных постсоветских республиках традиций и практики обучения для национальных учебников.

10. Ключевым принципом методики обучения языку является принцип сознательности. Этот принцип включает в себя такие психологические аспекты, как цель и мотивация обучения. Осознание цели обучения формирует отношение к учебному процессу и к получаемым знаниям. Если учащийся понимает конкретную цель на каждом этапе учебного процесса, материал усваивается гораздо лучше, чем в случаях, когда отсутствует понимание цели действий в процессе обучения.

11. Особое место занимает при обучении лексике собственно объяснительный момент. Само объяснение имеет качественно иной характер, чем, например, при обучении другим аспектам языка. Если же используется анализ, то он чаще всего понимается как рассмотрение слов в их

синонимических связях, прежде всего со стилистически окрашенными словами, как довольно общее объяснение отнесенности данных слов к соответствующей тематической группе, как толкование слов (дефиниции), показ их сочетаемости и др. Эти примеры реализуют в какой-то мере принцип сознательности обучения, поскольку приходится обращаться к таким мыслительным операциям, как обобщение, аналогия, сравнение.

12. В предпочтении аспектного преподнесения материала, направленного прежде всего на усвоение именно лексики, расширение лексического запаса, определенную роль может играть родной язык учащихся.

13. Одно из требований к преподаванию русского языка как неродного, по-видимому, можно сформулировать так: чем заметнее роль языковой среды в формировании речевой деятельности обучающихся, тем более управляемым должен стать процесс обучения русскому языку, когда обучение и общение осуществляются на русском языке, процесс обучения должен стать жестко управляемым, поскольку то, что отбирается для занятий и отрабатывается до уровня правильных навыков и умений, «размывается» часто тем, что получает учащийся вне учебного процесса. В этих случаях повышается роль собственно языковых знаний, анализа, способствующих правильности речи.

14. Свободная правильная устная и письменная речь невозможна без достаточного словарного запаса. Внимание к слову, к его значению, форме - необходимый элемент в работе над различными частями речи. Объясняется, например, значение имен существительных, учащиеся дают свои примеры существительных, обозначающих предметы, явления природы и окружающей жизни, названия признаков и действий предметов и т.п.

15. Включение в систему занятий элементов лексики позволило на доступном материале раскрыть учениками богатство русского языка, положительно сказалось на глубине и прочности знаний и навыков.

Богатство языка прежде всего определяется богатством словаря, которое проявляется не только в большом количестве слов, а и в богатейшей синонимике, в возможности употреблять одно и то же слово во многих значениях.

16. Важным условием для развития связной речи детей следует считать также разнообразие источников, из которых берется материал для письменных работ, и в соответствии с этим разнообразие самих письменных работ. Содержание последних может черпаться: 1) из читаемых детьми книг; 2) из того, что они видят на картинах; 3) из тех впечатлений и наблюдений, которые дети получают от окружающей их действительности; 4) из детской трудовой, игровой и учебной деятельности.

17. Для обеспечения успеваемости бесспорно значение систематической мониторинга знаний и навыков учащихся. Проверка знаний, умений по «русскому устному» складывается из индивидуального и фронтального опроса (устная проверка) и фронтальной мониторинга в письменной форме.

Проверка знаний учащихся является составным элементом урока и, далее, системы уроков в целом. Организация и методы мониторинга знаний и навыков должны беспокоить словесников и руководство школы: должны быть предметом обсуждения на школьном методическом объединении словесников и на педагогическом совете. Проведение систематической мониторинга знаний и навыков по русскому языку требует от учителя заботливости и сноровки. Большое воспитательное и образовательное значение имеет организация ответа учащихся.

18. Для мониторинга эффективности обучения лексике русского языка в современных условиях на базе средних общеобразовательных учреждений №74 города Душанбе и №3 района Рудаки была проведена экспериментальная проверка. В эксперименте участвовали 505 учащихся, которые входили в контрольную группу и 463 учащихся, которые входили в экспериментальную группу.

Цель проведенного эксперимента - проверка методов оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы в современных условиях.

19. Описанные и подобные им типы упражнений активизируют работу учащихся на уроке, прививают им навыки самостоятельного пользования материалом, воспитывают вкус к языку и понимание тонких стилистических оттенков слов, вырабатывают умение пользоваться выразительными средствами языка и, следовательно, делают речь учащихся более богатой и красочной. К тому же, что очень важно, эти упражнения вызывают большой интерес у учащихся.

20. Следует отметить, что учащиеся СОУ №74 города Душанбе и №3 района Рудаки с большим оживлением выполнили представленные задания. Но, как свидетельствуют данные таблиц и диаграмм, результаты ответов в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

21. Планирование и проведение экспериментальной работы по русскому языку позволило усовершенствовать процесс формирования лексических знаний и умений. Важным средством реализации идеи межпредметных связей является привлечение в качестве дидактического материала художественного текста, текста художественных произведений.

Рекомендации по практическому использованию результатов исследования:

При выборе и комбинировании методов и приемов обучения лексике следует учитывать не только особенности изучаемого материала. Важно учитывать не только типологические особенности групп слов, но и ряд внешних факторов, способных значительно повлиять на успешность учебного процесса. К ним относятся психологические характеристики учащихся, их возраст, подготовленность, индивидуальные способности, а также профессиональные предпочтения. Например, младшие школьники требуют применения более наглядных и игрового характера методов, тогда

как старшие ученики могут воспринимать более сложные аналитические подходы. Учитывая уровень подготовки учащихся, необходимо подбирать такие приемы, которые будут соответствовать их текущему уровню знаний и способствовать их дальнейшему развитию. Также важно учитывать профессиональные интересы учеников, поскольку лексика, связанная с их будущей профессией, может быть актуальна для их мотивации к изучению языка и лексики, а это, в свою очередь, способствует более глубокому усвоению материала.

Для оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы в современных условиях можно рекомендовать следующие подходы:

1. Использовать сопоставительный анализ лексики русского и таджикского языков. Это поможет учащимся лучше понимать новые слова, опираясь на родной язык. В обучении применять двуязычные словари и учебные материалы, которые значительно облегчат процесс освоения новых слов.

2. Использовать современные цифровые образовательные платформы (например, *LinguaLeo*, *Duolingo*) для самостоятельного изучения лексики. Это позволит учащимся заниматься в удобное для них время и темпе.

3. Сосредоточиться на обучении наиболее употребляемой лексики, которая пригодится в повседневной жизни и в учебной деятельности. Это повысит мотивацию и будет способствовать лучшему усвоению материала.

4. Включить регулярные повторения пройденного материала в учебный процесс для закрепления лексики в долговременной памяти. Поощрять учащихся к использованию новой лексики в устной и письменной речи, что будет способствовать лучшему запоминанию.

5. Совершенствовать общую систему упражнений по лексике, где необходимо учитывать различные подходы к обучению лексике (обучение лексике при работе над текстом, усвоение лексики при работе над

лексической темой, усвоение лексики как периферии функционально-семантических категорий, усвоение лексики области частотных и семантически закономерных ошибок), различные виды речевой деятельности, частные и общие цели обучения.

Приведенный экспериментальный опыт свидетельствует, что работа по лексике с опорой на художественный материал способствует оптимизации обучения лексике русского языка учащихся таджикской школы в современных условиях, приводит к положительным результатам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- [1]. Абдуллоева Т.М. Методика преподавания правильного произношения и выразительного чтения на занятиях русского языка. Вестник Таджикского национального университета. – Душанбе, 2019. - № 7. – С.334-339.
- [1]. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - М.: ИКАР, 2010. - 446 с.
- [2]. Акишина А. А. Учимся учить: Что надо знать о преподавании русского языка / А. А. Акишина, О. Е. Каган. — М., 1997. — 292 с.
- [3]. Активизация познавательного интереса при обучении иностранному языку / Т. Л. Бухарцева [и др.]. — М., 1994. — 80 с.
- [4]. Андреева С. М. Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку (подготовительный факультет): дис. ...канд. пед. наук / С. М. Андреева. — Белгород, 2003 — 333 с.
- [5]. Арутюнов А. Р. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков (Конспекты лекций) / А. Р. Арутюнов, И. С. Костина. - М.: ИРЯП, 1992 -147 с.
- [6]. Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся: Методическое пособие / А.Р. Арутюнов. — М., 1989. — 97 с.
- [7]. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р. Арутюнов. - М.: Рус. яз., 1990. — 166 с.
- [8]. Атакуллаев У.И. Инновационные методы обучения русскому языку // Вестник Таджикского национального университета. Душанбе: «Сино». — №3/7 (214). 2018. — С.287-290.
- [9]. Ахмедов, И.Р. Теоретические и практические основы системы работы над учебным текстом (при изучении русского языка в национальных группах студентов-нефилологов): автореф. дис....канд.пед.наук. – М., 1981 – 25с.

- [10]. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю. К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.
- [11]. Балыхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования: методологические проблемы обучения русскому языку / Т. М. Балыхина - М.: Российский ун-т дружбы народов, 2009. - 385 с.
- [12]. Бельчиков Ю. А. Лексическая стилистика / Ю. А. Бельчиков. - М.: Рус. яз., 1977. - 120 с.
- [13]. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: Пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев — М.: Просвещение, 1964 - 136 с.
- [14]. Бирова И. Л. Игра как метод обучения в РКИ (результаты одного исследования) // Русский язык за рубежом. - 2016. - №1. - С. 15-21.
- [15]. Брагина А. А. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. 2-е изд., перераб. и доп. / А. А. Брагина. - М.: Рус. яз., 1986. — 151 с.
- [16]. Вагнер В. Н. Лексика русского языка как иностранного и её преподавание: учебное пособие. 2-е изд. / В. Н. Вагнер. М.: Флинта, 2009. - 100 с.
- [17]. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М.: Рус. яз., 1980 - 320 с.
- [18]. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Рус. яз., 1990. - 246 с.
- [19]. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. 2-е изд., стер. / Т. Г. Винокур. - М.: URSS, 2005. - 171 с.
- [20]. Воробьев В. В. Лингвокультурологический принцип презентации учебного материала: Проблемы концентризма / В. В. Воробьев. - М., 1993. - 107 с.

- [21]. Воробьёв В. В. Лингвокультурология (теория и методы) / В. В. Воробьёв. — М.: Изд-во РУДН, 1997 - 331 с.
- [22]. Вохмина Л. Л. Содержание понятия мотивации в преподавании русского языка как иностранного (теория и практика) / Л. Л. Вохмина, Е. В. Нечаева // Русский язык за рубежом. - 2016. - №1. - С. 4-14.
- [23]. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // ИЯШ. - 1976. - №6. - С.58.
- [24]. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. — М.: Рус. яз., 1984. —144 с.
- [25]. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков. 2-е изд. / В. Г. Гак. - М.: Либроком, 2010. -262 с.
- [26]. Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психоаналитика и обучение иностранцев русскому языку. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - С. 40-45.
- [27]. Гальперин П. Я. Управление познавательной деятельностью учащихся / П. Я. Гальперин. - М.: Изд-во МГУ, 1972. -262 с.
- [28]. Галюк А. В. Начальный интенсивный курс русского речевого общения в обучении студентов-иностранцев на подготовительных факультетах вузов СССР: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Галюк. - М., 1987.- 179 с.
- [29]. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. 4-е изд./ И. Н. Горелов. - М.: URSS, 2009. - 103 с.
- [30]. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года от 30 августа 2019 года, №438
- [31]. Гурвич П. Б. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П.Б. Гурвич, Ю.А. Кудряшов // Вопросы методики преподавания иностранных языков. - Тула, 1967. - С. 93-120.

- [32]. Гурицкая И. А. Учёт места обучения студентов-иностранцев в коммуникативно ориентированном преподавании русского языка на подготовительных факультетах вузов СССР: дис.... канд. пед. наук /И. А.Гурицкая. - М., 1988. - 201 с.
- [33]. Гусейнова Т.В. Методика преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов филологического факультета - Душанбе: РТСУ. 2013. - 214с.
- [34]. Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы её описания. 2-е изд., перераб. и доп. / П. Н. Денисов. — М.: Рус. яз., 1993 — 245 с.
- [35]. Джонмахмадова Г.Ш. Инновационные технологии в преподавании русского языка как неродного: дис. ...пед наук.- Душанбе, 2018- 164 с.
- [36]. Джураева О.В. Педагогические условия использования средств информационных и коммуникационных технологий при обучении русскому языку в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Душанбе, 2012.-23с.
- [37]. Дорога в Россию. Учебник русского языка (базовый уровень) / В.Е. Антонова [и др.]. 6-е изд. — М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; Спб.: Златоуст, 2013. - 256 с.
- [38]. Дорога в Россию. Учебник русского языка (первый уровень): В 2 т. Т.І. / В. Е. Антонова [и др.]. 3-е изд. - М.: ЦМО МГУ им. М.В.Ломоносова; Спб.: Златоуст, 2009. — 200 с.
- [39]. Дорога в Россию. Учебник русского языка (первый уровень): В 2 т. Т.ІІ. / В. Е. Антонова [и др.]. 3-е изд. - М.: ЦМО МГУ им. М.В.Ломоносова; Спб.: Златоуст, 2012. - 184 с.
- [40]. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова [и др.]. 15-е изд., испр. - М.: ЦМО МГУ им. М.В.Ломоносова; Спб.: Златоуст, 2017. - 344 с.
- [41]. Друзь А. В. Учёт национальных методических традиций в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях русской языковой среды: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Друзь. - М., 1992. - 205 с.

- [42]. Елисеева Т.Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя (при обучении русскому языку иностранных учащихся высшей школы): Учебное пособие / Т. Ю. Елисеева. - Л.: ЛГУ, 1988. - 101с.
- [43]. Еремина В.В. Обучение иностранных учащихся подготовительного факультета лексической стороне речи при взаимодействии говорения и аудирования: общественно-политическая сфера общения: дис. ... канд. пед. наук / В. В. Еремина. - Л., 1988. - 224 с.
- [44]. Ермаченкова В. С. Слово: Пособие по лексике и разговорной практике / В. С. Ермаченкова. — Спб.: Златоуст, 2006. - 208 с.
- [45]. Журавлева Н. А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Журавлева. - Харьков, 1981. - 223 с.
- [46]. Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. / Е. А.Земская. - М.: Флинта: Наука, 2011. -239 с.
- [47]. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1991. - 219 с.
- [2].Икрамова, С.А. Выразительное чтение и его роль в развитии речи школьников начальных классов (на примере школ Республики Таджикистан)// теория и методика обучения и воспитания (методика преподавания родного языка)//АКД, Душанбе-2010. - 30с.
- [48]. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин. — М.: Педагогика, 1975. - 151 с.
- [49]. Каламанова Л. Н. Презентация целей обучения русскому языку как иностранному на занятиях по развитию устной речи (говорение) в условиях подготовительного факультета: дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Каламанова. - М., 1986. - 233 с.

- [50]. Калашникова С. Б. Интенсификация предвузовской подготовки иностранных студентов на основе личностной ориентации обучения: дис. ... канд. пед. наук / С. Б. Калашникова. - М., 2001, 211 с.
- [51]. Капитонова Т. И. Живём и учимся в России: Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (I уровень) / Т. И. Капитонова [и др.]. 4-е изд. — СПб.: Златоуст; СПбГПУ ИМОП, 2014 - 304 с.
- [52]. Капитонова Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. - СПб.: Златоуст, 2006 - 271 с.
- [53]. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения / Ю. Н. Караулов. - М.: Наука, 1989. - 261 с.
- [54]. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 5-е изд., стер./ Ю. Н. Караулов. - М.: КомКнига, 2006 - 261 с.
- [55]. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд., испр. и доп. / Г. А. Китайгородская. - М.: Высшая школа, 1986. 101 с.
- [56]. Кожевникова М. Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах: Монография. 2-е изд., стер. / М. Н. Кожевникова. - М.: Флинта, 2016. - 158 с.
- [57]. Колесникова А. Ф. Проблемы обучения русской лексике / А. Ф. Колесникова. - М.: Рус. яз., 1977. -80 с.
- [58]. Кольс З. К вопросу о корреляции и интерференции и приоритете устной и письменной речи при введении новых лексико-грамматических единиц // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 2. - М.: Прогресс, 1976. - С. 393-401.
- [59]. Кондратьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка / В. А. Кондратьева. - М.: Высшая школа, 1974. - 119 с.

- [60]. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. 4-е изд., испр. - М.: Рус. яз., 1988. - 155 с.
- [61]. Костомаров В.Г. Пути развития методики / В.Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. - 1986. — №3. - С. 54-60.
- [62]. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие для студентов. 2-е изд., перераб. / Т. А. Ладыженская. - М.: Флинта: Наука, 1998. - 133 с.
- [63]. Лapidус Б. А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 10. — М., 1975.
- [64]. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / под ред. В.В. Морковкина. - М.: Рус. яз., 1984. - 167 с.
- [65]. Лексические трудности русского языка: Словарь-справочник / А.А. Семенюк [и др.]. 6-е изд., стер. - М.: Дрофа: Русский яз. Медиа, 2010. -658 с.
- [66]. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина [и др.]. 4-е изд., испр. и доп. - Спб.: Златоуст, 2011. - 116 с.
- [67]. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина [и др.]. 7-е изд. - Спб.: Златоуст, 2014. - 200 с.
- [68]. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина [и др.]. 4-е изд., испр. и доп. - Спб.: Златоуст, 2012. - 80 с.
- [69]. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А. А. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. - 87 с.
- [70]. Леонтьев А. А. Некоторые психолингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком // Вопросы обучения иностранному языку на начальном этапе. - М.: Рус. яз., 1976. - С. 23-31.

- [71]. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. - М.: Воронеж: изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. - 534 с.
- [72]. Леонтьев А. А. Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. - М., 1996. - С. 41-47.
- [73]. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1980. - 185 с.
- [74]. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1): учебное пособие / З.И. Есина [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: РУДН, 2017. - 186 с.
- [75]. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. - 143 с.
- [76]. Логинова Е. А. О влиянии интереса на запоминание новых слов при изучении иностранного языка // Вопросы психологии. - 1962. - № 1. - С. 15-18.
- [77]. Лурия А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. - 104 с.
- [78]. Лутфуллоев М. Современная дидактика, образование, обучение, развитие, воспитание. - Душанбе: Матбуот, 2001. - 336 с. (на тадж. яз.).
- [79]. Львов М.Р. Тенденция развития речи учащихся: Пособие для студентов педагогических институтов. Вып. 2 / М. Р. Львов. - М.: МГПИ, 1979. - 79 с.
- [80]. Мамонтов А. С. Ознакомление с культурой через язык: лингвокультурология - составная часть процесса обучения межкультурной коммуникации // Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам). - М.: ИКАР, 2008. - С. 370-394.
- [81]. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1974. - 240 с.
- [82]. Методика / под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королевой. 3-е изд., испр. — М.: Рус. яз., 1982. - 111 с.

- [83]. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова [и др.]. - М.: Рус. яз., 1990. - 270 с.
- [84]. Методика преподавания русского языка иностранцам / под ред. С. Г. Бархударова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. - 302 с.
- [85]. Метс Н. А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова. - М.: Рус. яз., 1981. - 191 с.
- [86]. Милруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Милруд, И. Р. Максимова // ИЯШ. — 2000. - №4. - С. 9-16.
- [87]. Мисири Г.С. Использование наглядности на начальном этапе обучения: Слуховая и зрительно-слуховая наглядность / Г. С. Мисири. - М.: Рус. яз., 1981. - 144 с.
- [88]. Молчановский В. В. Преподаватель русского языка как иностранного: Опыт системно-функционального анализа / В. В. Молчановский. - М.: 1998. - 319 с.
- [89]. Морковкин В. В. Антропоцентрический versus лингвоцентрический подход к лексикографированию // Национальная специфика языка и её отражение в нормативном слове: сб. ст. - М.: Наука, 1988. - С. 131-136.
- [90]. Московкин Л. В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: Пособие для студентов и аспирантов / Л. В. Московкин. - СПб.: Корифей, 2002. - 46 с.
- [91]. Московкин Л. В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения: Русский язык как иностранный, начальный этап / Л. В. Московкин. - СПб.: СМИО Пресс, 1999. - 188 с.
- [92]. Мошеев, И.Б. Сопоставительная типология русского и таджикского языков / И.Б. Мошеев. - Душанбе: ТГПИ им. Т.Г. Шевченко, 1991. - 232 с.
- [93]. Мухаметов Г.Б, Рузиева Л.Т., Атакуллаев У.И. Дидактические материалы по русскому языку для самостоятельной работы. Учебное пособие для

студентов нефилологических факультетов. – Душанбе. ТНУ. 2019 -83с.

[94]. Мухаметов, Г.Б. Мониторинг учебных достижений учащихся по русскому языку в средней общеобразовательной школе/ Г.Б.Мухаметов // Монография. «Озар» Душанбе-2013 - 115с.

[95]. Нагзибекова, М.Б. Способы передачи русских глагольно-именных конструкций с объектным значением в таджикском языке /М.Б.Нагзибекова. -Душанбе: Сино, 1999. -115с.

[96]. Назаров А. Интегрированное обучение в условиях двуязычия // Вестник Таджикского национального университета. (Серия Филология). Душанбе «Сино». - №4/1 (105). 2017. - С. 120-126.

[97]. Насимов, Н. И. Словообразование глагола в языке прозы Садриддина Айни: автореферат диссертации. ... канд. филол. наук: 10.02.08 / Нуриддин Исоевич Насимов Ин-т языка и лит-ры.- Душанбе, 1995.- 22 с.

[98]. Негматов, С.Э. Научные основы обучения лексике таджикского языка в условиях формирования русско-национального билингвизма. КД. - М., 1991. 35с.

[99]. Негматов С.Э., Товбаева М.М. Интегрированное обучение русскому языку в таджикской школе. – Душанбе: «Маориф», 2011. – 89 с.

[100]. Неменова, Р.Л. Краткий очерк грамматики таджикского языка /Р.Л.Неменова. -М., 1955. -С.529-616.

[101]. Носенко И. Г. О презентации русского слова в иноязычной аудитории / И. Г. Носенко. -М.: Изд-во УДН, 1988. -47 с.

[102]. Образовательная программа по русскому языку как иностранному: Предвузовское обучение. -М., 2001. -134 с.

[103]. Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность / Материалы международной научно-методической конференции. —СПб.: Полторак, 2010. -130 с.

[104]. Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: сб. ст. —СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1996. -128 с.

- [105]. Ожегова Н. С. Методика обучения восприятию русской речи / Н.С. Ожегова. -М.: Рус. яз., 1978. —53 с.
- [106]. Орехова И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Орехова. -М., 2004. -341 с.
- [107]. Орехова И. А. Языковая среда: Попытка типологии / И. А. Орехова. -М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. -193 с.
- [108]. Орлов Ю. М. Мотивация поведения / Ю. М. Орлов. -М.: Импринт-Гольфстрим, 1997. -28 с.
- [109]. Остапенко А. И. Ситуация в обучении устной речи на иностранном языке / А. И. Остапенко, Е. М. Розенбаум // Русский язык за рубежом. -1971. - №4.
- [110]. Отменитова О. М. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе их самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук / О. М. Отменитова. - СПб., 1996. -226 с.
- [111]. Очерки по грамматике современного таджикского языка. Вып.4. Глагол/ Розенфельд А.З. - Сталинабад: АН ТаджССР, 1953. - 27с.
- [112]. Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного: Сборник статей и учебных материалов / X Конгресс МАПРЯЛ / отв. ред. В.Г. Костомаров. -М.: Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. -234 с.
- [113]. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. / Е. И. Пассов. —М.: Просвещение, 1991. -223 с.
- [114]. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. -М.: Рус. яз., 1989. -276 с.
- [115]. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам /Е. И. Пассов. -М.: Рус. яз., 1977. -214 с.

- [116]. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. -М.: Просвещение, 2000. -172 с.
- [117]. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. 5-е изд., доп. и перераб. -М.: Пед.о-во России, 2008. -563 с.
- [118]. Половникова В. И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. 2-е изд., перераб. и доп / В. И. Половникова. -М.: Рус. яз., 1988. -155 с.
- [119]. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе: Русский язык как иностранный / Н. С. Власова [и др.]. - М.: Рус. яз., 1990. -230 с.
- [120]. Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике: сб. ст. /под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина. —М.: Рус. яз., 1978. -192 с.
- [121]. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина [и др.]. 5-е изд. -СПб.: Златоуст, 2012. -176 с.
- [122]. Протченко И. Ф. Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного / И. Ф. Протченко, Н. В. Черемисина. -М.: Рус. яз., 1986. -182 с.
- [123]. Прохоров Ю. Е. Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 8. - М., 1999. -С. 52-64.
- [124]. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: Методическое пособие для студентов-русистов и преподавателей русского языка иностранцам / Ю. Е. Прохоров. —М.: ИРЯП, 1995. -93 с.

- [125]. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 6-е изд. / Ю. Е. Прохоров. —М.: URSS, 2009. -224 с.
- [126]. Прохоров Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. 4-е изд. -М.: Флинта: Наука, 2011. -326 с.
- [127]. Психология теории коллектива / под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1979. -239 с.
- [128]. Пулькина И.М. Основные этапы в развитии методики преподавания русского языка иностранцам, учащимся советских вузов // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. ст. Вып. 9. - М.: Высшая школа, 1969. - С. 5-21.
- [129]. Рассудова О. П. Лексические упражнения / О. П. Рассудова, И. П. Слесарева, Г. А. Битехтина. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. -28 с.
- [130]. Расторгуева В.С., Керимова А.А. Система таджикского глагола / В.С. Расторгуева, А.А. Керимова. -М.: Наука. 1964. -291с.
- [131]. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И.В. Рахманов. —М.: Высшая школа, 1980. -119 с.
- [132]. Рахматуллин Р.Г. К вопросу об уровнях владения русским языком как вторым родным студентами-таджиками. // Вопросы методики и психологии обучения русскому языку в таджикской средней и высшей школе: Сб. статей. - Вып.3. - Душанбе, 1974. - С. 5 -13.
- [133]. Ременцов А. Н. Дополнительная довузовская подготовка иностранных граждан в системе непрерывного профессионального образования России: дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Ременцов. -Б.м., 2000. - 412 с.
- [134]. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка / Г. И. Рожкова. -М.: Рус. яз., 1983. -126 с.
- [135]. Рожкова Г. И. Ситуация как обучающий приём развития речи // Русский язык в национальной школе. -1968. -№5. -С. 15-18.
- [136]. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. -М.: Питер, 2015. -705 с.

- [137]. Рузиева Л.Т. Источники лингвокультуроведческой информации на занятиях русского языка. Материалы Республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в современных реалиях. Душанбе. ТНУ. 2020. С.216-221.
- [138]. Рузиева Л.Т. Прецедентно-значимые тексты как когнитивный компонент культуры народа при обучении русскому языку в неязыковом вузе в лингвокультуроведческом аспекте: дис ... д-ра пед.наук:13.00.02/ Л.Т. Рузиева. –Душанбе. -2019. - 390с.
- [139]. Рябова Т. В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев // Психолингвистика и обучение русскому языку иностранцев. -М., 1977. -С. 13-42.
- [140]. Садыкова К.Н. Лингвистические основы изучения русской лексики в таджикской средней и высшей школе: автореф. дис...канд. пед. наук. – Душанбе, 1971. - 17 с.
- [141]. Скалкин В. А. Основы обучения устной иноязычной речи / В. А.Скалкин. -М.: Рус. яз., 1981. -248 с.
- [142]. Скалкин В. А. Типичная коммуникативная ситуация как структурно-тематическая основа обучения устной иноязычной речи // Русский язык за рубежом. -1975. -№5.
- [143]. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики/ 2-е изд., испр. / И. П. Слесарева. -М.: Рус. яз., 1990. -174 с.
- [144]. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения: При обучении говорению на начальном этапе / Э. Ю. Сосенко. -М.: Рус. яз., 1979. -140 с.
- [145]. Сосенко Э. Ю. О естественности учебных речевых ситуаций //Памяти академика В.В. Виноградова: сб. ст. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.-С. 209-216.
- [146]. Сосенко Э. Ю. Проблема упражнений // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. —М.: Рус. яз., 1972. -С.90-95.

- [147]. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи / И. А. Стернин. - Воронеж, 1985. -171 с.
- [148]. Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение в структуре обучения русскому языку как иностранному // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. -М., 1990. -С. 229-230.
- [149]. Строкань В.И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». -Электрон. дан. 2017. -URL: <http://e-kon-cept.ru/2017/470109.htm> (дата обращения: 23.05.2019).
- [150]. Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук
- [151]. / А. И. Сурыгин. -СПб., 2000. -311 с.
- [152]. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. - СПб.: Златоуст, 2000. -225 с.
- [153]. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. -СПб.: Златоуст, 2001. - 128 с.
- [154]. Текст в преподавании русского языка студентам-иностранцам на подготовительном факультете: Сборник научных трудов / под ред. М. М. Галеевой. -М.: УДН, 1983. -146 с.
- [155]. Телеш Т.В. Организационно-методическая система профессиональной ориентации иностранных учащихся этапа предвузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Телеш. —СПб., 2002. —240 с.
- [156]. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. —М.: Слово, 2008. —261 с.

- [157]. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андриюшина [и др.]. 3-е изд. -СПб.: Златоуст, 2015. -64 с.
- [158]. Файзов, М. Учебник таджикского языка для русскоязычных (отв.ред. С.Д.Холматова), ч.2: Морфология и основы синтаксиса.-Душанбе: Нодир, 2001.-143с.
- [159]. Файзуллоева Ф.М. Научные основы обучения устной монологической речи студентов национальных групп в неязыковом вузе: автореф. дис. ... кан. пед. наук.- Душанбе, 2013 .-24с.
- [160]. Фарисенкова Л.В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике / Л. В. Фарисенкова. —М.: Гуманитарий, 2000. -266с.
- [161]. Формановская Н.И. Речевое общение: Коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. -М.: Рус. яз., 2002. -213 с.
- [162]. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. —М.: Высшая школа, 1989. —238 с.
- [163]. Харченкова Л. И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному / Л. И. Харченкова. -СПб.: Сударыня, 1994. -182 с.
- [164]. Ходжиматова Г.М. Профессионально-ориентированный подход при изучении русского языка: монография - Душанбе: 2018. -125 с.
- [165]. Ходжиматова, Г.М. Научные основы обучения терминологической лексике в неязыковом вузе: дис...докт. пед. наук.-Душанбе, 2011.- 320 с.
- [166]. Цейтлин В. С. Реальные ситуации общения на уроке // ИЯШ. - 2000. - №3. -С. 24-27.
- [167]. Шарифзода Ф. Интегрированное обучение: проблемы, исследования.- - Душанбе, 2000.-202с. (на тадж.яз)
- [168]. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С. Ф. Шатилов. Л.: ЛГУ, 1985. 153 с.
- [169]. Шведова Л. П. Формирование коммуникативной компетенции в продуктивной письменной речи у студентов-иностранцев с учётом реальных

- ситуаций общения (подготовительный факультет): дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Шведова. -М., 1993. -244 с.
- [170]. Шипицо Л.В. Контроль устной речи (на начальном этапе обучения) / Л. В. Шипицо. -М.: Изд-во МГУ, 1985. -88 с.
- [171]. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному / А. Н. Щукин. -М.: Рус. яз., 1984. -126 с.
- [172]. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 032900 -русский язык и литература. 2-е изд., испр. и доп. / А. Н. Щукин. -М.: Высшая школа, 2010. -348 с.
- [173]. Щукин А.Н. Функции наглядности и принципы организации визуального материала в пособиях по русскому языку для иностранцев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. -М., 1977. -С.69-79.
- [174]. Юлдошев У.Р. Лингвометодические основы обучения русскому языку в профессиональной подготовке студентов-медиков в условиях двуязычия: монография. - Душанбе: Ирфон, 2000.- 136 с.
- [175]. Юринова Е.А. Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Интернет- журнал «Наукovedение». -Электрон. дан. 2013. - URL:<https://naukovedenie.ru/PDF/109PVN613.pdf> (дата обращения: 23.11.2019).
- [176]. Якобсон Р. О. Речевая коммуникация / Избранные работы Р.Якобсона. —М.: Прогресс, 1985. -С. 306-319.
- [177]. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. -159 с.

**ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНЫ
В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ:**

I. Статьи, опубликованные в изданиях из Перечня ведущих рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан:

[1-А] Андамова Х.И. Развитие речи: задачи и содержание обучения. Вестник университета языков. 2023. № 4(52) Душанбе. ТМУИЯ имени С. Улугзода. С.249-260. ISSN 2226-9355.

[2-А] Андамова Х.И. Правильное употребление глаголов в письменной и устной речи. Вестник университета языков. 2024. № 1(53) Душанбе. ТМУИЯ имени С. Улугзода. С.149-156. ISSN 2226-9355.

[3-А] Андамова Х.И., Рузиева Л.Т. Обучение лексике русского языка на примере произведения И.С.Тургенева «Записки охотника». Вестник университета языков. 2024. №4(56) Душанбе. ТМУИЯ имени С. Улугзода. С.323-330. ISSN 2226-9355.

[4-А] Андамова Х.И. Развитие умений по лексике русского языка на основе художественного текста. Вестник ТНУ. 2024. №7 Душанбе. ТНУ. С. 152-161. ISSN 2074-1847.

II. Статьи, опубликованные в других изданиях и материалах конференций:

[5-А] Андамова Х.И. Методы повышения уровня общей лексической компетенции студентов-таджиков, изучающих русский язык. Материалы Международной научно-практической конференции «Открытое образование на русском языке: вызовы современности и перспективы развития». Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва. 2022. С.26-31.

[6-А] Андамова Х.И. Обучение лексике в системе изучения русского языка. Материалы Международной научно-практической конференции «Русский

язык и литература в современных реалиях» (05 февраля 2022 года). Душанбе. ТНУ. 2022. 455с. С.56-61.

[7-А] **Андамова Х.И.** Технологии обучения лексике, основанные на компетентностном подходе. Материалы Апрельской конференции. Душанбе. ТНУ. 2022. С.181-183.

[8-А] **Андамова Х.И.** Основные методические принципы обучения лексике. Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода». (11 мая 2022 года). Душанбе. ТНУ. 2022. С.32-37.

[9-А] **Андамова Х.И.** К вопросу обучения студентов сокращенному изложению текста. Материалы Международной научно-практической конференции. «Актуальные проблемы языкознания и литературоведения в современном времени» (23 декабря 2022 г.) Душанбе. Таджикский государственный институт языков имени С.Улугзода, 2022. –495 с. С.335-339.

[10-А] **Андамова Х.И.** Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза. Международной научно-практической конференции «Русский язык и литература в современных реалиях». (07 февраля 2023 года). Душанбе. ТНУ. 2023. С. 28-34.

[11-А] **Андамова Х.И.** Семантизация лексики при обучении русскому языку. Материалы республиканской научно-теоретической конференции на тему «Актуальные проблемы филологии, перевода и методики преподавания русского и английского языков в образовательных учреждениях» (25 ноября 2023 года). Бохтар. БГУ имени Н.Хусрава. 328с. С.32-35.

[12-А] **Андамова Х.И.** Основные принципы работы по лексике. Материалы Международной научно-практической конференции «Русский язык в современном билингвальном пространстве». (14 июня 2023 г.) Душанбе. МТУИЯ имени С.Улугзода. Душанбе. 2023. С.С.62-65.

- [13-А] Андамова Х.И. Общие принципы обучения русской лексике студентов в таджикской аудитории. Материалы Международной научно-практической конференции НАН РТ. Душанбе. 2023. С. 112-115.
- [14-А] Андамова Х.И. Средства обучения лексике русского языка. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как неродного: Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Душанбе: РТСУ, 2023. – 236с. С.192-201.
- [15-А] Андамова Х.И. Отбор лексических единиц русского языка. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии», посвященной Году русского языка в странах СНГ. (10-12 апреля 2023 г.). Душанбе. ТНУ. 2023. С. С.72-75.
- [16-А] Андамова Х.И. Влияние языковой среды на увеличение лексического запаса учащихся. Материалы международной научно-практической конференции «Восточная филология: лингвистические исследования, литературные связи и переводоведение». Душанбе. МГУИЯ имени С.Улугзода. 2023. С.18-21.
- [17-А] Андамова Х.И. Теоретические основы формирования лексической компетенции. Материалы Апрельской конференции. Душанбе. ТНУ. 2023. С.12-15.
- [18-А] Андамова Х.И. Обучающий потенциал русской языковой среды. Материалы республиканской научно-практической конференции: «Актуальные проблемы технологизации преподавания русского языка в школе», посвященная реализации Государственной программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года, и объявленным Годом русского языка в странах СНГ. (15- 16 мая 2023г. Душанбе. ТГПУ имени С.Айни) ТГПУ имени С.Айни. Душанбе. 479с. С.388-395.

[19-А] Андамова Х.И. Обучение языку как речевой деятельности. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Душанбе: РТСУ, октябрь 2023. – 236с. С.222-225.

[20-А] Андамова Х.И. Способы организации лексического материала при обучении русскому языку. Материалы республиканской научно-практической конференции: «Методы и приемы обучения русскому языку в современных условиях билингвизма» (12-13 января 2024 года). Душанбе. ТГПУ имени С.Айни. 2024. 360с. С.10-15.

[21-А] Андамова Х.И. Лексико-тематические группы в практике преподавания РКИ. Материалы Международной научно-практической конференции. (Душанбе, ТНУ, 16 февраля 2024). – Душанбе, 2024. 425с. С.242-245.

[22-А] Андамова Х.И. Структурные соотношения глагола в русском и таджикском языках. Материалы республиканской научно-практической конференции. МТУИЯ имени С. Улугзода. Душанбе. 2024. С.42-45.

[23-А] Андамова Х.И. Отличительные особенности обучения русскому языку в таджикской школе. Материалы Апрельской конференции. Душанбе. ТНУ. 2024. С.142-145.

III. Учебно-методические пособия:

[24-А] Андамова Х.И. Методы формирования лексической компетенции. Компетентностный подход в языковом образовании. Коллективная монография. - Душанбе. ТНУ. 2022. 146с. С.101-107.