

ТАДЖИКСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК: 372.881.116.11 (575.3)

ББК: 74.200 (2Р)

О-42

На правах рукописи

ОДИНАЕВА МАФТУНА ТОЛИБОВНА

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЕ

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 – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Интерференция как лингвистическая проблема	19
1.1 Билингвизм как явление современного общества	19
1.2 Билингвизм как условие проявления интерференции	30
1.3 Явление интерференции в методическом рассмотрении	46
1.4 Интерференция в русской речи таджикских учащихся	56
Выводы по первой главе	66
Глава 2. Методические основы предупреждения и преодоления интерференции на уроках русского языка в таджикской школе	69
2.1 Предупреждение и устранение интерференционных ошибок на уроках русского языка	69
2.2 Анализ грамматической интерференции (межъязыковой и внутриязыковой) в речи таджикских учащихся по итогам констатирующего эксперимента	83
2.3 Методика работы на уроках русского языка в целях предупреждения интерференции при анализе письменной и устной речи таджикских учащихся	110
2.4 Оценка эффективности работы по устранению интерференции на уроках русского языка	129
Выводы по второй главе	177
Заключение	180
Список использованной литературы	191
Приложение	205

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном мире все больше людей сталкиваются с необходимостью владеть двумя или более языками из-за глобализации, международной миграции, а также культурного и экономического взаимодействия. Билингвизм становится необходимостью для успешной адаптации в современном многокультурном обществе.

В мире существует множество многоязычных стран и регионов, где билингвизм становится нормой. Изучение интерференции в речи билингвов становится важным аспектом культурного и языкового многообразия. С ростом международной миграции и межкультурного обмена, все больше людей владеют двумя или более языками. Понимание и устранение интерференции помогает снизить языковые барьеры и улучшить взаимопонимание.

Число билингвов в школьных классах увеличивается, что создает специфические языковые вызовы для образовательной системы. Понимание и устранение проблем интерференции в речи становится важной задачей для образовательных учреждений. В современном образовании все больше внимания уделяется работе с билингвами и развитию многоязычных образовательных программ. Повышение качества образования и успешная адаптация билингвов в школьной среде требуют понимания и устранения проблем интерференции.

У детей, сталкивающихся с интерференцией, могут возникать трудности в обучении, что может привести к образовательным неравенствам и отставанию в учебе. Работа по устранению интерференции поможет снизить эти негативные последствия. Работа с билингвами в школе требует особой компетенции у педагогов. Исследование проблем интерференции помогает разрабатывать эффективные методики обучения и поддержки билингвов.

Интерференция может затруднять коммуникацию и взаимопонимание между билингвами и носителями языка, а также между билингвами разных

языковых групп. Разработка методов работы с интерференцией поможет улучшить коммуникативные навыки билингвов.

Билингвы обладают уникальным потенциалом для обогащения общества своими языковыми и культурными знаниями. Работа по устранению интерференции поможет максимально использовать этот потенциал.

Изучение интерференции в речи билингвов представляет интерес для лингвистов, психологов и педагогов, исследующих механизмы усвоения и функционирования языков у человека.

Интерференция в речи может приводить к недопониманию и непониманию культурных особенностей, что в свою очередь может повлиять на качество взаимодействия и социокультурную адаптацию билингвов. Изучение и устранение интерференции способствуют развитию межкультурной компетенции и улучшению межкультурного взаимодействия.

В различных странах и регионах создаются мультязычные образовательные программы, в которых билингвам предоставляется возможность обучаться на родном и втором языке. Оптимизация этих программ требует понимания и устранения проблем интерференции.

Работа с билингвами и устранение интерференции требует особой компетенции со стороны педагогов. Исследование этой темы позволит разрабатывать образовательные программы для подготовки педагогов, способных эффективно работать с билингвами. Устранение интерференции в речи билингвов способствует улучшению межкультурного общения и содействует взаимопониманию между языковыми группами.

Исследование проблем интерференции позволяет разрабатывать специальные образовательные программы и материалы для билингвов.

Изучение интерференции позволяет более глубоко понять языковые и культурные особенности различных языковых групп. Это способствует повышению культурной осведомленности и содействует толерантности и взаимоуважению в обществе. Изучение интерференции в речи билингвов

представляет интерес для лингвистов и психологов, исследующих языковую динамику и мозговые механизмы у билингвов.

Исследование проблем интерференции может служить основой для разработки специальных образовательных ресурсов и методических материалов, направленных на поддержку билингвов в образовательной среде. Понимание механизмов интерференции в речи билингвов может иметь важное значение для различных лингвистических теорий, включая теории обучения языку, языкового переключения, сравнительной лингвистики и т.д.

В целом, изучение интерференции в речи билингвов и методов её устранения в школе имеет большое социокультурное, образовательное и научное значение, так как способствует эффективной адаптации билингвов в обществе, повышает качество образования и способствует межкультурному взаимопониманию.

В совокупности, указанные аспекты подчеркивают важность изучения интерференции в речи билингвов и разработки эффективных методов её устранения для обеспечения успешной социокультурной адаптации билингвов, качественного образования и межкультурного взаимопонимания в современном многоязычном и многокультурном мире.

Исследование по данной теме имеет практическую значимость для образовательных институтов, учителей и всех, кто работает с билингвами, а также для лингвистов и специалистов в области межкультурной коммуникации. Результаты исследования могут быть использованы для разработки более эффективных подходов к работе с билингвами и устранению проблем интерференции в речи, что в свою очередь способствует качеству образования, межкультурному взаимопониманию и успешной адаптации билингвов в современном мире.

Степень научной разработанности изучаемой проблемы. Проблема интерференции в речи билингвов является предметом активных исследований в области лингвистики, психологии, образования и межкультурной коммуникации. Множество исследователей по всему миру

занимаются изучением механизмов интерференции и его влияния на речевое поведение билингвов. Однако, степень разработанности этой проблемы все еще оставляет много возможностей для дальнейших исследований. Вот некоторые аспекты, подтверждающие актуальность дальнейших исследований:

Динамическая природа языкового взаимодействия: Языковые явления в многоязычной среде постоянно изменяются и развиваются. Постоянные изменения в языковом поведении билингвов и появление новых форм интерференции требуют постоянного обновления знаний и исследований.

Разнообразие языковых пар и контекстов: Интерференция может проявляться по-разному в зависимости от языковых пар и контекста использования языков. Различные языковые комбинации и многообразие ситуаций создают многочисленные возможности для исследований.

Образовательные аспекты: Сфера образования постоянно меняется, и появляются новые образовательные методики и подходы к работе с билингвами. Новые исследования могут помочь адаптировать образовательные программы и методы к современным потребностям и вызовам.

Исследование последствий интерференции: Еще не все аспекты влияния интерференции на обучение, развитие речи и межкультурное взаимопонимание полностью исследованы. Дальнейшие исследования могут более подробно проанализировать последствия интерференции и выявить новые аспекты, которые могут быть важны для образовательных и практических целей.

Роль мозговых механизмов: Современные исследования в области нейрологии позволяют понимать, как мозг обрабатывает и управляет языковой информацией у билингвов и как интерференция влияет на работу мозга. Исследования в этой области способствуют более глубокому пониманию процессов взаимодействия языковых систем.

В целом, несмотря на значительные исследования в этой области, проблема интерференции в речи билингов все еще остается актуальной и требует дальнейших исследований для развития более эффективных подходов к работе с билингвами и устранению проблем интерференции в различных образовательных и социокультурных контекстах.

Кроме указанных аспектов, можно выделить еще несколько аргументов, подтверждающих актуальность дальнейших исследований по интерференции в речи билингов:

Механизмы устранения интерференции: Вопросы, связанные с эффективностью различных методов работы по устранению интерференции в речи билингов остаются открытыми. Исследования могут помочь выявить наиболее эффективные подходы и стратегии для улучшения языковых навыков и речевых проявлений у билингов.

Метаязыковое сознание: Изучение проблемы интерференции может способствовать развитию метаязыкового сознания у билингов, что позволит им осознавать различия между языками и минимизировать ошибки в речи.

Многоязычная политика: В различных странах и регионах существуют разнообразные языковые политики и программы, направленные на развитие билингвизма. Исследования по интерференции могут вносить вклад в адаптацию и оптимизацию этих политик.

Потребности международного бизнеса: В сфере международного бизнеса билингвизм становится все более важным, и бизнесмены, работающие с различными культурами, сталкиваются с языковыми вызовами и интерференцией. Исследования могут предложить практические рекомендации для успешного языкового общения в этой сфере.

Специальные группы билингов: Исследования по интерференции в речи билингов могут обратить внимание на специфические группы, такие как дети с нарушениями речи или билингвы с особыми образовательными потребностями. Это может способствовать созданию индивидуализированных подходов для работы с такими группами.

Влияние интерференции на культурное наследие: Интерференция может влиять на сохранение и передачу культурного наследия в рамках языковых сообществ. Исследования помогут понять, как билингвизм и интерференция влияют на сохранение языка и культурных традиций.

Технологические инновации: С развитием информационных технологий и искусственного интеллекта возникают новые возможности для анализа интерференции и разработки персонализированных методов работы с билингвами.

В целом, исследования по интерференции в речи билингвов имеют множество перспективных направлений и широкий спектр практической значимости. Они содействуют развитию науки и образования, улучшению межкультурного взаимодействия и повышению качества образования и коммуникации в многоязычном обществе.

Таким образом, актуальность избранной темы диссертации определяется недостаточной методической разработанностью многих вопросов интерференции в речи билингвов и преодоления её на уроках русского языка в таджикской школе.

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 данного исследования: исследовать механизмы и особенности интерференции в речи билингвов и её влияние на языковое поведение, коммуникацию и образовательные результаты, выработать методические приемы по устранению интерференции в школьной среде.

Задачи исследования:

1. Изучить виды и формы языковой интерференции между таджикским и русским языками на фонетическом, грамматическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

2. Определить наиболее частые случаи речевой интерференции у таджикских школьников при изучении русского языка.

3. Определить лингвистические и психолингвистические причины возникновения интерференции при обучении русскому языку.

4. Исследовать влияние билингвальной среды и методики преподавания на проявление интерференции.

5. Провести исследование для диагностики уровня владения русским языком у учащихся таджикских школ.

6. Оценить, какие аспекты языка вызывают наибольшие трудности и в каких именно областях происходит языковая интерференция.

7. Провести практическое исследование по внедрению разработанных методик и материалов в учебный процесс.

8. Оценить результаты эксперимента и выявить, насколько предложенные подходы способствуют снижению уровня интерференции.

9. Сформулировать предложения для образовательных учреждений по улучшению методики преподавания русского языка в билингвальных условиях таджикских школ.

Реализация этих целей и задач будет способствовать разработке эффективных методов работы по устранению влияния интерференции в речи таджикских студентов.

Объектом исследования является сам феномен интерференции в речи билингвов, его особенности, механизмы проявления и последствия на языковую и коммуникативную способности билингвов. Исследовательское внимание направлено на понимание, как происходит влияние одного языка на другой в речи билингвов и какие факторы влияют на это взаимодействие.

Предмет исследования в данной диссертации ориентирован на практические решения и разработку эффективных методов, которые помогут

учителям и образовательным учреждениям успешно работать с билингвами и помочь им преодолеть языковые трудности и добиться успеха в учебе и коммуникации.

Научный анализ лингвистической, психолого-методической литературы, а также данных о состоянии речевой образованности учащихся позволил определить рабочую **гипотезу**: работа по устранению интерференции в школе при обучении русскому языку будет более эффективной, **если**:

- учесть индивидуальные особенности каждого ученика и создать персонализированный план для устранения проблемных областей;
- предоставить учебный материал в контексте, который имеет смысл для билингва, что поможет учащимся связывать новые знания с их собственным опытом и снижать интерференцию.

Эффективная работа по устранению интерференции требует тщательного планирования, индивидуального подхода и сотрудничества между учителями, родителями и учениками.

Основные этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа:

На **первом** этапе (2019-2020 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 (2020-2021 гг.) – *экспериментальном* – была разработана методическая технология устранения интерференции на занятиях по русскому языку в речи билингвов.

На **третьем** этапе (2021-2022 гг.) – *обобщающем* - был реализован контрольный этап опытно-экспериментальной работы, проведены анализ, интерпретация и статистическая обработка полученных данных, сделаны выводы об эффективности разработанной методики по устранению интерференции, 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 интерференции в речи билингов и разработку практических рекомендаций для устранения интерференции в образовательной среде.

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

лингвистический (анализ лингвистической и психологической литературы по теме исследования);

социально-педагогический (анализ методической и психолого-педагогической литературы, анализ учебных программ и учебников по русскому языку для учащихся (наблюдение за учебным процессом));

экспериментальный (констатирующий срез, обучающий эксперимент, контрольный срез);

статистический (количественный и качественный анализ устных ответов, письменных работ учащихся).

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, Г.М. Ходжиматова, У.Р. Юлдашев, С. Шербоев и др.).

Эмпирические основы исследования составляют собранные и анализируемые в ходе исследования фактические данные, полученные из наблюдений, опросов, анкетирования или других методов сбора информации. Эти данные предоставляют реальную информацию о языковых особенностях и проявлениях интерференции у билингвов в школьной среде.

Некоторые из эмпирических основ исследования могут включать:

Анкетирование и опросы: Использование структурированных анкет и опросов позволяет собрать данные о языковом статусе и уровне владения языками у билингвов. Также могут задаваться вопросы о типах и частоте проявления интерференции в их речи.

Наблюдение: Наблюдение за речью билингвов в школьной среде позволяет выявить типичные ситуации интерференции и её влияние на коммуникативные навыки.

Анализ речевых образцов: Сбор и анализ речевых образцов билингвов позволяет выявить языковые особенности и проявления интерференции в речи. Это может быть выполнено с помощью транскрибирования устной речи или анализа письменных текстов.

Тестирование и оценка языковой компетенции: Может использоваться тестирование и оценка языковой компетенции билингвов, чтобы определить уровень владения каждым из их языков и выявить наличие интерференции в различных аспектах речи.

Эксперименты: Проведение контролируемых экспериментов позволяет проверить эффективность различных методик работы с билингвами и устранения интерференции в их речи.

Сравнительный анализ: Сравнение языковых пар и различных групп билингвов может дать представление о влиянии различных факторов на интерференцию и её проявления.

Все эти эмпирические основы обеспечивают конкретные и надежные данные, на которых основываются выводы и рекомендации исследования. Их анализ помогает выявить особенности и закономерности интерференции в речи билингов и разработать эффективные методики работы с ними для устранения интерференции в школьной среде.

Базой исследования являются средние общеобразовательные учреждения №1 и №2 города Гиссара, в которых в течение 2019-2022 годов были проведены экспериментальные исследования и апробация предлагаемой системы работы над предупреждением и устранением интерференции при обучении русскому языку учащихся таджикских школ.

Научная новизна исследования заключается в том, что

- впервые проведено системное исследование особенностей языковой интерференции именно в условиях таджикской школы, где таджикский язык является основным, а русский – изучаемым неродным;
- выявлены уникальные аспекты взаимодействия таджикского и русского языков, которые ранее не были предметом глубокого исследования, особенно на уровне школьного обучения;
- введены инновационные методические приемы и программы, направленные на снижение влияния таджикского языка на усвоение русского языка. Эти методы учитывают специфику языковой среды, психолингвистические особенности таджикских школьников и уровень их владения русским языком;
- предложены упражнения и задания, которые нацелены на коррекцию конкретных видов интерференции (фонетической, грамматической, лексической), что не было ранее детально разработано для данного контекста;
- впервые в таджикской школе проведено исследование влияния окружающей билингвальной среды на возникновение и преодоление языковой интерференции. Оценена роль социального окружения, семьи и медиа в формировании речевых навыков на русском языке у учащихся;

- исследованы характеристики в языковой интерференции у школьников, живущих в сельских условиях Таджикистана, что помогает лучше понять региональные особенности обучения русскому языку;
- проведено экспериментальное внедрение разработанных методик в учебный процесс с последующей количественной и качественной оценкой их эффективности. В ходе эксперимента продемонстрировано значительное снижение уровня языковой интерференции у школьников, что подтверждается объективными данными.

Эти положения новизны подчеркивают вклад диссертации в развитие методов обучения русскому языку в таджикской школе и в изучение межъязыковых взаимодействий в условиях билингвальной среды.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Исследование выявляет, что интерференция в речи билингвов является распространенным и комплексным языковым явлением, которое проявляется в различных языковых парах и социокультурных контекстах. Были определены основные типы и механизмы интерференции в речи билингвов, включая фонологическую, лексическую, грамматическую и синтаксическую интерференцию.

2. Эмпирическое исследование подтверждает, что уровень интерференции в речи билингвов зависит от различных факторов.

3. На основе экспериментального исследования доказана эффективность предложенных методов преодоления интерференции. Подтверждены положительные изменения в уровне владения русским языком у таджикских школьников.

4. Оценка результатов эксперимента показывает значительное улучшение речевых навыков, особенно в аспектах, связанных с фонетической и грамматической правильностью.

5. Разработаны практические рекомендации и методики работы с билингвами в школе с учетом интерференции. Эти методики включают

индивидуальные и групповые подходы к устранению интерференции и развитию языковой компетенции.

6. Исследование учитывает межкультурные аспекты интерференции и показывает, что культурный контекст может влиять на проявления интерференции и определять эффективность различных методов работы с билингвами.

7. Проведенное исследование дает общее представление о сложности проблемы интерференции в речи билингвов и подчеркивает важность разработки индивидуальных подходов к работе с билингвами в образовательных учреждениях.

В целом, выносимые на защиту положения подчеркивают актуальность, новизну и практическую значимость исследования, а также представляют важные научные выводы и рекомендации, которые могут быть использованы для разработки эффективных методов работы с билингвами и устранения интерференции в речи в школьной среде.

Теоретическая значимость исследования заключается

- в теоретическом обосновании интерференции как лингвистической проблемы;
- в выявлении представлений и ассоциаций о билингвизме как условии проявления интерференции;
- в экспериментальной доказательной базе по эффективности представленной системы упражнений по предупреждению и устранению интерференционных ошибок при анализе письменной и устной речи таджикских учащихся.

Таким образом, теоретическая значимость исследования заключается в его вкладе в развитие лингвистики, психологии, образования и межкультурной коммуникации, а также в предоставлении практических рекомендаций для образовательных учреждений и педагогов. Исследование способствует более глубокому пониманию интерференции в речи билингвов и разработке эффективных методов её устранения в образовательной среде.

Практическая значимость диссертационного исследования

заключается в том, что материал исследования может быть использован в процессе изучения русского языка в средней общеобразовательной школе, преподавателями вузов на лекциях, практических и лабораторных занятиях по русскому языку и по методике его преподавания в национальной аудитории при чтении специальных курсов. Представленная методическая система упражнений поможет учителям определить и устранить интерференцию в речи, а также развивать языковые навыки и коммуникативную компетенцию у билингвов.

Полученные в ходе обучающего эксперимента данные о степени предупреждения и устранения интерференционных ошибок при анализе письменной и устной речи таджикских учащихся свидетельствуют о заметном улучшении качества речевой деятельности обучаемых, прочном усвоении языковых средств (фонетика, лексика, грамматика) и их использования в процессе речевого действия учащихся на занятиях русского языка.

Исследование может способствовать улучшению качества образования для билингвов, учитывая особенности их языкового развития и помогая преодолевать языковые трудности.

Исследование предоставляет новые знания о проявлениях интерференции и её влиянии на обучение. Это позволяет разработать более эффективные методы обучения и подходы к работе с билингвами.

Исследование помогает билингвам успешно адаптироваться в образовательной среде и обществе, снижая языковые барьеры и повышая уровень коммуникативной компетенции.

Исследование учитывает межкультурные аспекты и способствует лучшему взаимопониманию между языковыми группами. Это способствует укреплению межкультурных связей и содействует мирному сосуществованию различных культур.

Исследование предоставляет информацию, которая может быть использована в разработке специализированных образовательных программ и материалов для билингвов.

Исследование может повлиять на разработку и реализацию языковой политики в образовательных учреждениях и многоязычных обществах, включая принятие мер для поддержки билингвального образования и культурного многообразия.

Все эти аспекты указывают на практическую значимость исследования, которая способствует улучшению образования, развитию педагогических методик и эффективной работы с билингвами, а также повышению качества межкультурного взаимодействия в современном мире.

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 для устранения

интерференции в речи билингвов 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 №1 и №2 города Гиссар; на заседании кафедры методики преподавания русского языка и литературы Таджикского государственного педагогического университета имени С.Айни, 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 №1 и №2 города Гиссар).

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

ГЛАВА 1. ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Билингвизм как явление современного общества

Стремление ученых-языковедов опереться на диалектические законы развития и взаимодействия языков является гарантией правильного решения проблемы билингвизма. В исследованиях ученых-лингвистов находят отражение вопросы овладения языками, с которыми мы ежедневно сталкиваемся в таджикской школе. Нет сомнения в том, что совместные усилия языковедов, филологов, учителей, методистов помогут разрешить ряд трудных вопросов, возникающих в процессе изучения русского языка учащимися-таджиками.

Говоря о взаимодействии и взаимообогащении языков на территории нынешнего Таджикистана, нельзя не отметить, что наиболее ярким примером такого взаимовлияния и взаимопроникновения являются русский и таджикский языки. Наши народы в течение длительного времени живут по соседству друг с другом, имеют общую историю, поэтому естественно, что в словарном составе этих языков появилось много заимствований.

Как известно, у народов разных национальностей в результате установления регулярных экономических и культурных отношений возникает необходимость в овладении языком соседнего народа. С развитием общества, с ростом производительных сил связи между народами усиливаются, растет подвижность населения и, следовательно, развивается потребность в распространении билингвизма.

Билингвизм в свою очередь способствовал быстрому развитию профессионального образования, быстрому росту кадров для всех сфер промышленности из числа коренного населения. Через посредство русского языка как средства общения в современное производство включаются дополнительные производительные силы, новые массы людей. Следовательно, двуязычие или билингвизм – явление социальное, возникающее в определенных конкретно-исторических условиях.

Билингвизм является распространённым явлением, характерным для современного общества и обусловленным его развитием. В разных регионах мира он появился различными способами. В Европе билингвизм сформировался на пересечении разных народов и их культур — романских, германских, славянских. В Америке, Африке и Азии его возникновение связано с периодом колонизации. В бывшем Советском Союзе билингвизм развился благодаря совместной деятельности народов в достижении общей цели — строительства коммунизма. Советское общество отличалось многонациональным составом предприятий, а также учреждений культуры и науки в различных регионах, что также способствовало развитию билингвизма.

Существует ряд факторов, которые способствуют возникновению билингвизма. Быстрое развитие современного общества предъявляет высокие требования к каждому языку как к средству общения. Если язык не способен полностью удовлетворить эти требования, его носители частично или полностью начинают использовать другой язык, обладающий более широкими функциональными возможностями. Таким образом формируется массовый билингвизм. Это объясняет, почему билингвизм чаще всего встречается среди малочисленных народов.

Различают активный и пассивный билингвизм - это две различные концепции, связанные с уровнем владения языками у человека.

Человек с активным билингвизмом способен говорить, понимать, читать и писать на двух (или более) языках на достаточно высоком уровне. Это означает, что он может свободно общаться, выразить свои мысли и понимать собеседников на обоих языках. Это самый полный уровень владения языками.

В случае пассивного билингвизма человек способен понимать и, возможно, читать тексты на двух языках, но может испытывать затруднения или не иметь навыков выразить свои мысли на одном из этих языков. Владение языком на пассивном уровне означает, что человек может

воспринимать информацию на этом языке, но не обязательно может свободно общаться на нем.

В реальности многие люди находятся где-то между активным и пассивным билингвизмом, и уровень владения языками может варьировать в зависимости от ситуации и практики.

Билингвизм у его основных носителей возникает через языковые контакты. Как известно, в школах существуют разные уровни преподавания языка межнационального общения: от обучения всех предметов на русском языке до преподавания его только как школьного предмета. В тех местах, где отсутствуют языковые контакты между разными народами, преподавание русского языка исключительно как предмета не приводит к его полноценному освоению и не способствует развитию билингвизма. В таких случаях может сформироваться лишь пассивный билингвизм, при котором человек понимает язык, но не говорит на нём, как это бывает, например, в сельской местности без контактов с носителями второго языка.

Мобильность населения, характерная для современного общества, способствует росту билингвизма, и число людей, владеющих двумя языками, постоянно увеличивается. Если человек, представляющий определённую национальность, владеет только родным языком, его возможности для работы и учёбы ограничиваются пределами своей республики или области из-за языкового барьера.

С каждым днём увеличиваются духовные потребности граждан, выходящие за рамки их национальной культуры, что способствует развитию билингвизма. С точки зрения социальных наук, билингвизм является отражением процесса аккультурации, который происходит у людей, владеющих двумя языками.

Билингвизм в определённой мере может быть показателем изменений, происходящих в культуре данного народа.

Смена билингвизма, как и сам билингвизм, сложный исторический процесс, который может длиться иногда веками, причем может происходить смена нескольких конкретных видов билингвизма. Билингвизм может заменяться трехязычием, трехязычие двуязычием или одноязычием. Это распространенное явление в наше время у индивидуумов. В семьях части интеллигенции нерусских национальностей практически двуязычие уже сменилось одноязычием.

Билингвизм — это сложный исторический процесс, который может длиться иногда веками и включать смену различных форм билингвизма. Он может эволюционировать в трехязычие, а трехязычие — в двуязычие или одноязычие. В наше время это явление довольно распространено среди людей. В семьях представителей интеллигенции нерусских национальностей двуязычие практически заменилось одноязычием.

В зависимости от условий жизни, от потребности данной народности в течение определенного периода характер двуязычия может изменяться у одной и той же народности. Степень развития двуязычия народа зависит от многих факторов, включающих регулярность контактов с носителями другого языка, функциональную широту того или иного языка на данной территории, процесс обучения второму языку, возраст обучаемого, форму обучения, способности ученика и учителя и т.д.

В зависимости от жизненных условий и потребностей конкретной народности характер двуязычия у одной и той же группы может изменяться на протяжении определённого времени. Уровень развития двуязычия у народа определяется множеством факторов, таких как частота контактов с носителями другого языка, функциональная значимость языков в этом регионе, процесс обучения второму языку, возраст обучающегося, методы преподавания, а также способности как ученика, так и преподавателя.

Билингвизм можно признать только в том случае, если человек, народность или часть народности регулярно использует как родной язык, так и язык другой нации. При этом хорошее владение двумя языками встречается редко, обычно среди учёных, писателей, деятелей культуры и других специалистов, которые одинаково хорошо знают как язык своей нации, так и язык межнационального общения. Это считается идеальной формой билингвизма. Однако, чаще всего билингвизм характеризуется тем, что один из языков носитель знает хуже, будь то язык межнационального общения или родной язык.

Билингвами в основном являются: 1) люди нерусской национальности с высшим образованием, такие как ученые, врачи, инженеры, учителя, то есть представители интеллигенции; 2) малочисленные народы, которые живут в тесном взаимодействии с крупными нациями; 3) представители крупных наций, находящиеся среди относительно малых народностей.

К билингвам относят представителей нерусских национальностей, владеющих русским языком, что не всегда корректно. Нельзя говорить о билингвизме, если человек или группа представителей нации не говорят на своем родном языке. Незнание или слабое владение языком своей национальности является довольно распространенным среди части интеллигенции, особенно городской, которая, как правило, обучает своих детей в русских школах. В семьях таких представителей интеллигенции разговоры на бытовые темы обычно ведутся на русском языке, хотя родители принадлежат к местной национальности и знают свой родной язык.

Таким образом, прослеживается тенденция к утрате билингвизма и замене одного языка другим. В таких случаях «первый родной язык» и «второй родной язык» меняются ролями.

Билингвизм, а точнее владение вторым языком, может быть инструментом для выполнения различных задач. Он используется: 1) для общения с людьми, не владеющими языком данной национальности, в различных сферах, таких как работа, общественная жизнь, деловая переписка

и т.д.; 2) для получения знаний о научных и культурных достижениях других народов; 3) для передачи представителям других национальностей достижений науки и культуры данной нации. При этом нередко происходит функциональное разделение между двумя языками.

Некоторые национальные языки не применяются в научной сфере, так как для них не разработаны специализированные термины и отсутствует научная традиция. К тому же, необходимость создания научной терминологии и литературы на этих языках часто отсутствует. Поэтому представители этих народов предпочитают писать научные работы на языке, используемом для межнационального общения.

Таким образом, второй язык, выступая как язык науки и искусства, частично заменяет функции первого языка. Нередко утверждается, что при двуязычии национальный язык используется преимущественно в семье и в быту, где он остается основным средством общения.

Билингвизм оказывает свое влияние на развитие современных литературных языков. Проблемы билингвизма не стали объектом целенаправленного исследования как со стороны социологов, психологов, так и лингвистов. Необходимо ликвидировать отставание в этой области.

В зависимости от объективной необходимости знания второго языка находится и вопрос изучения этого языка в школе. В таджикской школе, где обучение на родном языке ведется в объеме программы средней школы, дети успешно овладевают знаниями основ наук на таджикском языке. Согласно Конституции Республики Таджикистан и Закону Республики Таджикистан «Об образовании», родители по своему желанию могут выбирать язык обучения детей, а органы образования создают все необходимые условия для нормального удовлетворения этих запросов. Поскольку тенденция к обучению детей на русском языке имеет давнюю традицию, в Республике Таджикистан сложилось несколько типов школ в зависимости от языка обучения. Имеются таджикские школы с обучением на родном языке, в которых русский язык преподается как отдельный предмет. Это основной

тип национальной школы. Наряду с этим существуют в небольшом количестве таджикские школы с русским языком обучения с первого класса, в которых родной язык изучается как отдельный предмет. Давно уже существуют смешанные школы с параллельными классами с русским и таджикским языком обучения. Есть и так называемые международные школы с английским языком обучения, русские школы с изучением таджикского языка по желанию учащихся-таджиков. Естественно, что такое обилие типов национальных школ создает сложность в работе самих школ, в руководстве ими и контроле за учебно-воспитательным процессом. В решении проблемы улучшения качества усвоения русского и таджикского языков усилия только одних педагогов явно недостаточны. Нужны научно-обоснованные в лингвистическом и психологическом плане рекомендации по обучению на родном языке детей - таджиков определенного возраста в условиях наличия русского языкового окружения и в условиях полного отсутствия русской языковой среды.

Важно выяснить, в каких условиях происходит удовлетворительное усвоение знаний и воспитание, а также развитие навыков владения родным и русским языком как языком межнационального общения.

Наши наблюдения показывают, что обучение на русском языке с первого класса в городских условиях при наличии русского языкового окружения дает положительные результаты, так как русская языковая среда содействует практическому овладению этим языком обучения.

Однако перенесение опыта работы городских школ на сельские школы в районы с компактным таджикским населением без учета местных условий, как показывает практика, приводит к отрицательным последствиям (замедленное развитие логического мышления детей, развитие и укоренение, т.е. формирование навыков в употреблении алогизмов в речи и письме, отставание в усвоении материала по неязыковым дисциплинам и т.п.).

Прежде всего не учитывается при этом развитие детей и психология усвоения неродного языка. Ребенок, владеющий только родным языком, не

может усваивать математику, природоведение, историю на неродном языке. На первых порах, в классе при таком обучении разговор ведется на таджикско-русском жаргоне, ребенок с трудом овладевает преподносимым учебным материалом; объяснение учителя при этом примитивно и элементарно, ибо он вынужден пользоваться ограниченной лексикой и конструкциями, с учетом степени владения учащимися русским языком. Конечно, всё это не может положительно влиять на общее развитие детей.

Поэтому перевод нерусских школ на межнациональный язык обучения, особенно в условиях отсутствия достаточной русской языковой среды, требует от компетентных органов образования, руководителей школ большого внимания не только к вопросам организации такого перехода (имеется в виду обеспечение учебниками на русском языке, учителями, хорошо владеющими русским языком и т.д.), но и к требованиям правильного определения сроков, времени и условий перехода на новый язык обучения в плане лингвистическом и педагогическом. Очень важно увидеть за формой содержание. Главная задача школы – дать учащимся прочные и глубокие знания по основам наук, превратить эти знания в правильные убеждения, сформировать у школьников широкое мировоззрение. На каком языке будет идти учебно-воспитательный процесс – это вопрос важный, но не главный в определении задачи школы, он должен рассматриваться как средство, а не самоцель.

Таджикская школа должна учитывать главный и основной языковой процесс, когда со свободным развитием таджикского национального языка происходит выделение и широкое распространение межнационального языка и прогрессирующий рост билингвизма – знания каждым гражданином нашей страны двух языков – своего и межнационального. Это значит, что школа должна создать необходимые условия, благоприятствующие данному процессу.

В нашей республике получает распространение такой тип таджикских школ, где наряду с родным языком обучения ряд предметов

(преимущественно естественно-математического цикла) изучается на русском языке. Успешное обучение зависит при этом от того, насколько дети хорошо овладели практически русским языком в предыдущих классах, т.е. от постановки преподавания русского языка в начальных классах.

В школах, в которых преподавание ведется на родном языке и где учащиеся владеют им свободно, а навыки русской речи только формируются, знания и навыки, приобретенные учащимися на уроках родного языка, положительно влияют на процесс освоения русского языка. Это влияние сказывается не только на навыках письма, беглости чтения, но по мере овладения русским языком и на умении передавать содержание прочитанного и знании грамматики.

Так как в грамматике любого языка имеется много общих понятий, то несмотря на различия в грамматическом строе русского и родного языков, знание грамматической теории родного языка помогает учащимся улавливать грамматические закономерности русского языка, оперировать его грамматическими фактами.

Речь идет о том, чтобы учащиеся на уроках родного языка получали правильные и четкие представления о грамматических понятиях. В этом случае создается возможность добиться усвоения ими грамматического строя русского языка в более короткие сроки, за счет чего увеличивается время на практическое овладение навыками русской речи. Всё это повышает требование к преподаванию родного языка, в частности к учебникам родного языка. В создании и совершенствовании учебников родного языка нужна помощь ученых-лингвистов. Ведущие ученые-лингвисты несут моральную ответственность за качество не только вузовских пособий, но и школьных учебников родного языка, которые издаются в республике.

В школах, где переход на русский язык обучения осуществляется в начальных классах, изучение родного языка в ряде случаев происходит в более сжатые сроки. В этих условиях перед школой встают особые задачи. Обеспечивая отличное владение русским языком, нужно дать прочные

знания и по родному языку. Для рационального построения обучения русскому и родному языкам необходимо изучение взаимодействия процессов их усвоения учащимися и методики преподавания. Для начальных классов этих школ, т.е. школ, на раннем этапе перешедших на русский язык обучения, в настоящее время создаются специальные программы и учебники по русскому языку.

Развитие билингвизма в таджикских школах происходит через разрешение противоречий как лингвистических, так и методических.

Очевидно, если родители желают обучать своих детей на русском языке с первого класса в условиях отсутствия русской языковой среды, педагогически целесообразно постепенно готовить детей к такому обучению. Для этого необходимо не только сохранить в учебном плане родной язык как предмет изучения и через него подготовить ребенка к восприятию неродного языка, но и научно, и в плане лингвистическом, и в плане педагогическом определить оптимальные сроки перехода на русский язык обучения.

Благоприятствует хорошему знанию родного и русского языков создание необходимых условий для овладения этими языками. Мы считаем, что наряду с изучением родного языка должно быть хорошо поставлено преподавание русского языка. Можно только приветствовать намерение ученых языковедов и психологов, работающих по проблеме двуязычия, исследовать вопросы психологического механизма двуязычия с целью выработки наиболее рациональной методики обучения языка. Это было бы серьезной помощью для наших практиков, для специалистов, работающих в области методики обучения русскому и родному языкам.

Ведущие ученые-методисты считают, что в существующей методике преподавания русского языка в таджикской школе слишком большое внимание уделяется описательному, грамматическому элементу – в ущерб практике русской речи. Есть попытки построить методику, принципиально отличную от существующей методики преподавания русского языка в начальной школе. Создается система обучения, в основе которой лежат

основные синтаксические модели и их морфологические варианты, которые наполняются определенной лексикой по тематическому принципу. Путем выполнения специальных языковых и речевых упражнений словоформы и конструкции активизируются и служат основой навыка. Такое обучение предусматривает строгую дозировку языкового материала и контроль за его усвоением как со стороны самих учащихся, так и со стороны учителя. Учитывая, что родной язык в определенных условиях может становиться и помехой на пути овладения вторым языком, по изложенной методике занятия проходят, в основном, без привлечения родного языка – путем так называемых беспереводных средств. Это не значит, что родной язык вовсе исключается из арсенала учителя русского языка: родной язык может привлекаться, например, для объяснения значений вновь вводимых русских слов.

Наблюдения педагогов показывают, что речь семилетних малышей-таджиков богата заимствованиями. Например, ребенок из семьи, проживающей на территории села, свободно употребляет русские слова в своей речи на бытовую тему. Количество активных русских слов в таджикском языке учащихся с каждым годом увеличивается. Часть этих слов заимствована литературным, часть - только разговорным таджикским языком, но языковедам можно использовать сам факт знания детьми семантики русских слов, которые могут служить базой для развития речи учащихся и для более быстрого усвоения русского языка. Трудность здесь состоит в том, что сами дети, говорящие только по-таджикски, не чувствуют природы этих заимствований и, естественно, не могут использовать их в русской языковой оболочке. Очень важно вооружить учителей научным объяснением сущности заимствований и дать им хорошо разработанную методику использования заимствований при обучении второму языку (источнику заимствований).

Учет взаимосвязи и взаимовлияния языков необходим и при изучении курса грамматики в старших классах. Здесь и общая графика, и общая, в основном, научно-техническая терминология, аналогичные языковые

явления и т.д. Например, общность графики создает возможность для параллельного обучения в начальных классах двум грамотам: русской и таджикской. В этом направлении ведутся также определенные работы. Поиски активных путей усвоения русского языка должны привести к положительному решению вопроса овладения учащимися – таджиками вторым языком.

Было бы большой помощью педагогам и учителям, если бы языковеды разработали методику отбора лексики, морфологических и синтаксических явлений в соответствии с этапами обучения русскому языку в таджикской школе. Наши специалисты в области методики преподавания родного языка ждут помощи от ученых в разработке заимствований из русской и иноязычной лексики в фонетико-морфологическом и семантическом планах. Данные экспериментальной фонетики и семасиологии могли бы помочь психологам и методистам в их практической работе по разработке методики правильного произношения и употребления заимствованных слов в таджикском языке. А это связано с культурой и русской, и таджикской речи.

Теоретические исследования по проблеме билингвизма и практика обучения языкам в таджикской школе находятся в тесной диалектической взаимозависимости и взаимосвязи.

1.2 Билингвизм как условие проявления интерференции

При взаимодействии двух и более языковых систем можно сделать вывод, что билингвизм является обязательным условием для возникновения интерференции. Языковая коммуникация - взаимодействие языков, которое происходит в сознании одного или нескольких человек. Человек, в сознании которого происходит языковая коммуникация, языковой контакт, называется билингвом.

С учетом быстро развивающихся межкультурных и национальных отношений, тенденций глобализации и широкого распространения средств

массовой информации, билингвизм стал одним из наиболее распространенных явлений современности. Это подтверждается последними исследованиями, согласно которым число билингвов и полилингвов в мире превышает количество монолингвов и составляет около 70%.

По словам Г.М. Вишневской, «огромное разнообразие языков в мире уже не является препятствием для коммуникации. Глобальное распространение английского языка как языка международного общения, русского языка как языка межнационального общения, резкое увеличение числа билингвов и мультилингвов на планете создает уникальную ситуацию языкового взаимодействия и открывает новые аспекты изучения современной языковой ситуации для лингвистов».

Множество людей активно используют два языка, но, по определению некоторых лингвистов, они не являются билингвами (двуязычными), так как билингвами (двуязычными), по их мнению, являются только те, кто в равной мере, пользуется обоими языками, кто может мыслить на любом из этих языков, не прибегая к помощи другого языка, кто пользуется двумя языками не только на производстве, но и дома, в семье и т.д. Таких людей у нас мало. Это прежде всего интеллигенция, да и то не всякая, среди других слоев такое двуязычие ещё реже. Если строго сопоставлять знание двух языков, сферы их применения, то удельный вес двуязычных станет вообще мизерным. Люди на практике языками пользуются, как правило, дифференцированно и в редких случаях могут с одинаковой свободой пользоваться ими как на производстве, так и в семье.

Получается противоречие. С одной стороны, билингвизм у нас действительно растет. С другой стороны, этих людей, если придерживаться определения этих языковедов, считать билингвами (двуязычными) мы не можем.

Исходя из практики, к определению билингвизма надо подходить дифференцированно: строгий академический билингвизм, который требует

совершенного знания и применения двух языков, - это билингвизм в его лингвистическом понимании и толковании.

Билингвизм, как языковое состояние, может оказывать существенное воздействие на проявление языковой интерференции. Интерференция - это влияние одного языка на другой в результате их соприкосновения в сознании билингва. Она может проявляться на разных уровнях языка: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом и пр.

Проявление интерференции связано с тем, что при билингвизме билингв (человек, владеющий двумя языками) имеет опыт и навыки в обоих языках, и его сознание может смешивать элементы обоих языков, что может привести к ошибкам и неточностям. Вот несколько примеров, как билингвизм может сказаться на проявлении интерференции:

Лексическая интерференция: Билингв может использовать слова из одного языка в речи на другом языке. Например, он может использовать слова на родном языке, если не знает аналогичных слов на втором языке.

Морфологическая интерференция: Билингв может применять морфологические правила одного языка к другому. Например, он может неправильно склонять или спрягать слова.

Синтаксическая интерференция: Структуры предложений могут быть взяты из одного языка и применены к другому, что может привести к нелогичным или неправильным конструкциям.

Фонетическая интерференция: Звуковые особенности одного языка могут влиять на произношение слов и звуков в другом языке, что может привести к акцентам и недоразумениям.

Семантическая интерференция: Билингв может придавать словам и выражениям из одного языка значения, характерные для другого языка, что может привести к недопониманию.

Культурная интерференция: Билингв может использовать культурные концепты одного языка при общении на другом языке, что также может вести к недопониманию и неправильной интерпретации.

Интерференция не всегда является отрицательным явлением. Она может быть естественной частью процесса изучения и использования второго языка. Важно понимать, что билингвизм приводит к сложным взаимодействиям между языками в уме человека, и результаты могут быть разнообразными - от создания новых языковых явлений до ошибок и недоразумений.

Можно рассмотреть ещё несколько аспектов билингвизма как условия проявления интерференции:

Контекстуальная интерференция: Билингв может применять контекст из одного языка к другому. Например, в контексте использования определенного слова на одном языке, он может попытаться использовать аналогичное слово на другом языке, что может привести к нелогичным фразам.

Смешивание языков: Билингв может смешивать элементы двух языков внутри одного предложения или даже внутри одного слова. Это может быть особенно видимым в сленге или разговорной речи.

Доминирование одного языка: В зависимости от ситуации и контекста, билингв может предпочитать использовать один язык более активно, в то время как второй язык может оказаться менее активным или менее развитым.

Интерференция в письменной речи: Билингвизм может также влиять на письменную речь. Орфографические и пунктуационные правила одного языка могут быть применены к другому, что может вести к ошибкам в письме.

Эмоциональная интерференция: Эмоции и ассоциации, связанные с определенными словами или выражениями на одном языке, могут повлиять на использование аналогичных слов на другом языке, что может привести к неправильному контексту или даже культурным недопониманиям.

Влияние степени владения языками: Билингвы могут проявлять интерференцию в разной степени, в зависимости от того, какой из языков

они владеют лучше. Чем более близки языки по структуре и происхождению, тем больше вероятность интерференции.

Важно отметить, что интерференция неизбежно сопутствует билингвизму, особенно на ранних этапах изучения второго языка. Однако с опытом и практикой билингвы могут развивать навыки сознательного контроля над языковыми процессами и уменьшать негативные последствия интерференции.

Билингвизм оказывает существенное воздействие на проявление языковой интерференции. Воздействие билингвизма может варьироваться в зависимости от различных факторов, таких как уровень владения каждым из языков, возраст начала изучения второго языка, степень подверженности воздействию одного языка на другой и другие психолингвистические аспекты. Вот как билингвизм может влиять на проявление интерференции:

Уровень владения языками: Чем выше уровень владения обоими языками, тем более глубокие и тонкие формы интерференции могут проявляться. Билингвы с более высоким уровнем владения могут осознавать различия между языками и легче управлять интерференцией.

Сознательный контроль: Опытные билингвы могут развивать способность сознательно контролировать проявление интерференции. Они могут осознавать типичные ошибки и учиться избегать их.

Доминирование языков: Билингвы могут доминировать в использовании одного языка над другим в зависимости от контекста и ситуации. Если в определенной среде они больше используют один язык, это может повлиять на проявление интерференции в другом языке.

Влияние родного языка: Билингвы могут испытывать большее влияние родного языка на второй язык, особенно на более ранних этапах изучения второго языка. Это может привести к более явной интерференции в начале процесса изучения.

Когнитивные навыки: Билингвизм может развивать когнитивные навыки, такие как гибкость в мышлении и умение переключаться между

языками. Это может помочь билингуам уменьшить негативное воздействие интерференции.

Контекст использования: В какой среде и для каких целей используются языки, также может влиять на проявление интерференции. Например, если один язык чаще используется в работе, а другой - дома, интерференция может быть более выраженной в рабочей среде.

Возраст начала изучения второго языка: Билингвизм, начавшийся на ранних стадиях жизни, может привести к более естественному и более интегрированному использованию двух языков, что может снизить степень интерференции.

Контактные языковые структуры: Когда билингв использует оба языка в повседневной коммуникации, он может начать замечать сходства и различия между структурами обоих языков. Это может повлиять на то, как он воспринимает и адаптирует языковые элементы, такие как грамматика и синтаксис, и может усилить или уменьшить интерференцию.

Языковые участки: В некоторых случаях интерференция может быть более выраженной в определенных языковых участках или контекстах. Например, в билингвальной семье родители могут использовать разные языки при общении с детьми, и это может отразиться на усвоении определенных языковых навыков.

Лексика и идиомы: Билингвы могут переносить лексику и идиомы из одного языка в другой. Например, использование идиомы из одного языка в контексте другого может привести к комическому или нелогичному эффекту, что также является проявлением интерференции.

Развитие уникальных лингвистических черт: Билингвы могут разрабатывать свои собственные языковые черты, которые сочетают элементы обоих языков. Это может быть результатом креолизации или пиджинизации между двумя языками и влиять на их языковую практику.

Социокультурный контекст: Билингвы могут сталкиваться с различными социокультурными ожиданиями в общении на разных языках.

Это может влиять на выбор лексики, структуры предложений и общий стиль речи, что также может приводить к интерференции.

В конечном итоге, билингвизм может оказывать как положительное, так и негативное воздействие на проявление интерференции. Опыт и усилия билингва в управлении интерференцией, а также его уровень владения языками, играют ключевую роль в том, каким образом билингвизм повлияет на его языковую коммуникацию.

Интерференция при билингвизме - это сложный и многогранный процесс, который может меняться в зависимости от множества факторов. Опыт и осознание билингва, а также активное вовлечение в использование обоих языков, могут помочь управлять и снижать степень интерференции.

Билингвизм и интерференция - это понятия, связанные с изучением и использованием двух и более языков одним человеком.

Билингвизм означает способность человека использовать два языка с определенным уровнем компетенции. Билингвы могут владеть обоими языками на разных уровнях - от практического равенства до преобладания одного языка над другим. Билингвизм может быть результатом различных ситуаций, таких как двуязычное воспитание, миграция, образование или профессиональные обстоятельства.

Интерференция - это влияние одного языка на другой при их совместном использовании. Это может проявляться в различных аспектах языка, таких как фонология (звуки), морфология (структура слов), лексика (словарный запас), синтаксис (грамматическая структура) и др. Интерференция может иметь как позитивные, так и негативные последствия. С одной стороны, она может обогатить языковые навыки, привнося уникальные выражения и конструкции. С другой стороны, она может вызывать ошибки и неправильное использование языка.

Примеры интерференции:

Фонетическая интерференция: Произношение звуков второго языка с учетом звуков первого языка. Например, говорящий на английском языке, но

имеющий испанское происхождение, может заменять английский звук "th" звуком из испанского языка.

Грамматическая интерференция: Использование грамматических структур одного языка в другом. Например, словоряд второго языка может быть повлиян структурой первого языка.

Лексическая интерференция: Использование слов и выражений из одного языка в другом. Это может привести к созданию смешанных предложений или использованию необычных слов.

Русский язык долгое время был важным языком общения и административного управления в Таджикистане, так как страна входила в состав Советского Союза. Поэтому многие таджики обучались и используют русский язык в повседневной жизни.

В дооктябрьский период в таджикский язык проникло незначительное число русских заимствований. Эти заимствования относились в основном в бытовой лексике, охватывали весьма ограниченный круг слов и употреблялись преимущественно в устной речи. Слова же и термины, связанные с промышленностью, техникой, наукой, искусством, а также с общественно – политической жизнью, в таджикский язык почти не проникали.

После победы Великой Октябрьской социалистической революции началось национальное возрождение народов СССР, в том числе и таджиков. Были созданы самые благоприятные условия для укрепления дружбы и сотрудничества между народами и развития их национальной культуры. В новых исторических условиях стало возможным и всестороннее развитие таджикского языка, интенсивное обогащение его словаря за счет русского языка.

Возникновение новых понятий, идей, вызванных к жизни победой нового строя (30-80гг.), рост промышленности, организация колхозов, оснащение сельского хозяйства современной техникой, приобщение таджикского народа к достижениям советской науки и техники, искусству и

культуре не могли не повлечь значительного пополнения и обогащения словарного состава таджикского языка русскими словами и терминами, отражающими огромные изменения в общественно - политической, хозяйственной и культурной жизни.

Академик В.В.Виноградов пишет: «...есть глубокая принципиальная разница между прежним дореволюционным влиянием русского языка на языки народов СССР в наше время. Сходства и соответствия в языках Страны Советов проявляются:

1) в расширении сферы влияния русских, особенно новых, советских выражений, в калькировании их;

2) в стремительном распространении советизмов, в их движении из одного языка в другой;

3) в освоении основного фонда интернациональной лексики через посредство русского языка;

4) вообще в усиливающейся тенденции к языковой интернационализации, в особенности к советской языковой интернационализации» [Виноградов В.В. Великий русский язык. М., 1945, С.165-166].

Обсуждая влияние русского языка на языки народов Советского Союза, не следует думать, что этот процесс был односторонним. Русский язык, в свою очередь, позаимствовал в советский период из языков других народов большое количество слов, выражений, терминов для обозначения ранее неизвестных русским понятий.

Таджикские слова, термины-выражения, отражающие самобытно – национальные особенности жизни таджикского народа, входят в словарный состав русского языка, получают новую жизненную силу, становятся достоянием других народов. При помощи лексического фонда, а также путем введения в ткань повествования ряда национальных пословиц, поговорок, легенд и т.д. писатели воспроизводят своеобразие природы, быта,

национальных особенностей, производственной, экономической и культурной жизни таджикского народа.

Таджикские слова и выражения, встречающиеся в русских изданиях, можно разделить на два типа: слова, создающие национальный колорит, и слова, используемые для передачи социально-исторического колорита.

Например:

а) слова, обозначающие предметы домашнего обихода:

ГЛИМ (гилем - ковер без ворса). *Босоногий шугнанец уходит, задрал на спину глим.* (П.Лукницкий. Мои молодые годы. С.332).

ДАСТАРХАН (дастархон – скатерть, скатерть с угощением, угощение). *Старушка расстелила чистенький дастархан.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.60).

КАМЧА (камчин – кнут, нагайка, плеть). *Ты передаешь ему вот эту камчу.* (М.Топильский. Малое в великом. С.108); *...Прыщавый хлестнул своего жеребца камчой и ускакал.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.51).

КУРПАЧА (курпача – узкое стеганое одеяло, подстилка для сиденья). *Хозяйка кинула на пол курпачи.* (К.Лагунов. Утро золотой долины. С.138).

МАНГАЛ (мангал - жаровня). *...все время горели в мангале угли.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.474).

НАС, НАСВАЙ (нас, нос – сорт жевательного и нюхательного табака). *Нашлась кстати и кубышка с насваем* (О.Мальцев. Гиссарский хребет. С.159); *Прошу у Тахтарбая насвай – крупинчатый поязычный табак* (П.Лукницкий. Время за нас. С.367).

НОСКАДУ (носкаду – табакерка для наса). *«На дне носкаду», - теряя сознание, проговорил Сафар.* (М.Топильский. Малое в великом. С. 340).

ОБДЖУШ (обджуш – посуда для кипячения воды). *Тщательно втиснув в пылающий костер маленький чугунный обджуш с водой...*(М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.481).

ПАЛАС (палос – шерстяной ковер без ворса). *Прыщавый мешком плюхнулся на палас.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.96). *Быстро соорудили трибуну, накрыли её паласами.* (В.Хабур. Мирное время. С.295).

ПИАЛА (пиёла - чаша) *Чай пили из одной пиалы.* (К.Лагунов. Утро золотой долины. С.62). *Усто Мансур сосредоточенно глядя в пиалу и тяжело вздохнув, сказал...* (М.Топильский. Малое в великом. С.59).

САНДАЛ (сандали – низкий столик, устанавливаемый над ямой с горячими углями для обогрева помещения. Сверху на сандал стелется ватное одеяло). *Лавочники выбирались из-под одеял сандалов и выглядывали на улицу.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.193).

ТАНДЫР, ТАНДУР (танур – печь для выпекания лепешек) *Прилепляли лепешки в раскаленный зев тандыра.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.472).

ХУМ (хум – большой глиняный кувшин для хранения воды, вина, масла) *...гончары выделывали огромные круглые кувшины – хумы* (В.Хабур. Мирное время. С.14).

ХУРДЖИН, ХУРДЖУМ, ХУРДЖУН (хурджин – переметная сумка) *Он порылся в хурджинах* (М.Топильский. Малое в великом. С.59). *...доктор инстинктивно отшвырнул небольшой полосатый хурджун.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.317).

б) названия одежды и обуви:

ДЖУРАБ (джураб – цветные шерстяные чулки) *Все они были в черных и белых суконных халатах, в цветных памирских джурабах.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.317).

КАУШ (кавш – род обуви) *Заилепал каушами.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.60).

ЛОЗИМИ (лозими – штаны, шаровары женские) *Жаннат заплели волосы по-городскому и надела на неё платье и лозими из хан-атласа.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.43).

МУККИ (мукки – род обуви) *На ногах мукки из кожи яка, мехом наружу.* (М.Топильский. Малое в великом. С.124). *Осторожно, стараясь не*

*шуришат ногами, обутыми в мягкие, сыромятные **мукки**, он приблизился к автомобилю. (П.Лукницкий. Мои молодые годы. С.301).*

ЧОРУК (чоруг – вид обуви) *Шагает через расprostертые ноги босые и обутые в черные **чоруки**. (П.Лукницкий. Время за нас. С.204).*

в) названия музыкальных инструментов:

ДОЙРА (дойра, доира - бубен) *На балконе играл оркестр из карнаев и **дойр**. (В.Хабур. Мирное время. С.72). Словно крупные дождевые капли в зеркальную гладь озера падали в плавную мелодию песни дробные удары **дойры**. (К.Лагунов. Утро золотой долины. С.70).*

КАРНАЙ (карнай – большая медная труба) *...летят над садами редкие призывы **карнай** – вышедших из мусульманской древности труб, которыми извечно открывается всякое сборище. (П.Лукницкий. Время за нас. С.10). Ревели длинные **карнаи**. (В.Хабур. Мирное время. С.28).*

СУРНАЙ – (сурнай – духовой музыкальный инструмент) *...гудели **карнаи, сурнаи, били барабаны**. (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.543).*

ЧАНГ, ТАМБУР, ДУТАР, НАЙ (чанг –инструмент типа цимбал, тамбур - трехструнный музыкальный инструмент, дутар –двухструнный музыкальный инструмент, най – вид свирели). *В семействе инструментов всех почтеннее **чанг**, явный предок цимбал. Два трехструнных **тамбура** расположились рядом с ним. Впереди их младший брат двухструнный **дутар**. Тяжелый бубен – сухой басистый дав подобен угрюмому дядюшке, хмуро взирающему на горделивых ребят: дудочки, флейты, карачевые свирели, ласково называемые **най**. (П.Лукницкий. Время за нас. С.12).*

г) названия празднеств, игр:

БАЗМ (базм – пиршество, празднество с участием певцов, танцоров, музыкантов) *Хотели сделать **базм**. (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.180).*

МАСЛИХАТ (маслихат - совет) *В кишлаке Нарин собрался **маслихат**. (В.Хабур. Мирное время. С.249).*

ТОЙ, ТУЙ (туй –свадебное празднество, торжество) По случаю рождения сына Чокабай устроил большой той. (В.Хабур. Мирное время. С.247). Скоро будет туй. (К.Лагунов. Утро золотой долины. С.125).

д) названия национальных блюд, продуктов питания:

ДЖУРГОТ (джургот, чургот –кислое молоко, простокваша) *Он сразу же угостил меня джурготом.* (П.Лукницкий. Мои молодые годы. С.388).

КУНЖУТ (кунжит –растение, из которой добывают масло) *А шурпа-болтушка из муки, с черным горохом, заправленная кунжутным маслом, красным перцем и луком рассматривается как байская пища.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.52).

ЛАГМАН (лагмон – лапша с рубленным мясом, заправленная зеленью) . *...все блюда, а особенно лагман.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.512).

МАНТУ (манту, манты – вид крупных пельменей, вареных на пару) *А иной любитель идет в харчевню и заказывает сочные, брызгающие жиром манты.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.513).

НИШАЛЛО (нишалло - вид лакомства) *Облизывая почерневшие губы, мальчик бродил у лавчонок с халвой, конфетами, нишаллой.* (В.Хабур. Мирное время. С.15). *... грызли орехи, набивали рот волокнистой халвой и сладкой нишаллой, похожей на сладкую сметану.* (О.Мальцев. Гиссарский хребет. С.41).

НАВОТ (набот – кристаллический сахар, леденец) *И какой же лакомка удержится при виде жареного в сахаре миндаля, набота...*

ПЛОВ (палав - блюдо из риса и жареного мяса) *После плова снова пили крепкий чай.* (К.Лагунов. Утро золотой долины. С.63). *Там его накормили горячей шурпой с пловом.* (В.Хабур. Мирное время. С.15).

САМСА (самбуса – жареный или печеный пирожок с мясной начинкой). *А вот самса, а вот самса.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.191).

ШУРПА (шурбо – наваристый мясной суп) *Какими вкусными показались бы **шурпа** и пресные лепешки, испеченные в глиняном тандыре.* (О.Мальцев. Гиссарский хребет. С.49).

е) названия построек, их частей, стройматериалов:

АЙВАН (айвон –открытая терраса, навес). *Говорил мулла, сидевший в то время на **айване** мечети.* (О.Мальцев. Гиссарский хребет. С.55).

ГАНЧ (ганч - алебастр) ...*вырезал тончайшие узоры по **ганчу** и дереву.* (О.Мальцев. Гиссарский хребет. С.147).

БОЛОХОНА (болохона – верхний этаж, надстройка над домом) *Жаннат снова оказалась на **болохоне**.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.191).

ДУВАЛ (девор – глиняный забор, стена, ограда) *Поселок состоял из нескольких десятков глинобитных домиков, окруженных **дувалами**.* (М.Левин Пароль остается прежним. С.16.)

МЕХМОНХОНА (мехмонхона – помещение для приема гостей, гостиная, гостиница) *Саиджон с отцом вошел в их **мехмонхону**.* (М.Топильский. Малое в великом. С.60). *В **мехмонхоне** стоял запах винного перегара, дым гашиша.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.44).

ОШХОНА (ошхона – харчевня, столовая) *Из-под помоста **ошхоны** выглядывала облезлая собака.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.300).

СУФА (суфа, супа – глиняное или деревянное возвышение для еды и сна) *Она присела на краешек **суфы**.* (К.Лагунов. Утро золотой долины. С.130).

ТАХМОН (тахмон – ниша в комнате, где ставится сундук, на который складываются одеяла) *Я сама видела басмачей за дастарханом и оружие в **тахмоне**.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.182).

ХАУЗ (хавз – водоем, бассейн) *Бекетов сидел у **хауза**.* (О.Мальцев. Гиссарский хребет. С.12).

ЧАЙХАНА (чойхона - чайная) *На рассвете их разбудили гудки автомобилей, остановившихся у **чайханы**.* (В.Хабур. Мирное время. С.7).

ж) слова, обозначающие природные явления, флору и фауну:

ГАРМСЕЛ (гармсел – горячий, сухой ветер) *Вместе с горячим гармселем на город надвигалось нечто громадное, страшное, что сулило беду.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.55).

ГУМОЙ (гумой – трава, сорняк) *Только она, видимо, берется за высокий урожай не хлопчатника, а гумоя.* (К.Лагунов. Утро золотой долины. С.194).

ДЖИДА (джида – плодоносное дерево, лох узколиственный) *Пограничники старательно ухаживали за джидой.* (М.Левин Пароль остается прежним. С.15.)

КЕКЛИК (кабк, каклек - горная куропатка) *Чайханички держат кекликов, ценимых за свое кудахтанье, напоминающее звон стекла.* (Л. Соловьев. Повесть о Ходже Насреддине. С.488).

ЧУКРИ (чукри –ревень, кислячка) *Попробуйте, это чукри.* (О.Мальцев. Гиссарский хребет. С.5).

з) слова, обозначающие части населенных пунктов:

ГУЗАР (гузар – улица, квартал) *Бежали, мчались по гузарам.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.197).

МАЙДОН (майдон, майдан –площадь, плац, площадка) *Особенно бурно на майдане.* (М.Топильский. Малое в великом. С.142).

МАХАЛЛЯ (махалля, махалла – квартал города, городского поселения) *Словно в сонные махалля тысячелетнего города ворвался железозевный дракон.* (М.Шевердин. Набат. Часть 1. С.55).

и) слова, служащие для выражения родственных отношений и вежливого обращения:

АКА (ака –старший брат, вежливое обращение к старшему) *А ты, ака, напрасно сердисься.*

АМАКДЖОН (амак, амакджон – дядя по отцу –почтительное обращение к мужчине средних лет). *Амакджон, - обратился Рустамов к седовласому мужчине.*

Слова, заимствованные русским языком из таджикского в основном являются именами существительными. Они подчиняются нормам русского языка:

а) получают категорию грамматического рода (*дастархон, чирог, сандал* – мужского рода; *шурпа, ошхона, джида* – женского рода и т.д.);

б) изменяются в соответствии с нормами изменения имен существительных в русском языке (*ошхона, от ошхоны, к ошхоне, с ошхоной* и т.д.);

в) образуют множественное число по правилам русской грамматики (*Дымные масляные чирогы везде были убраны.* (М.Топильский. Малое в великом. С.424) *Торговцы, подсчитав выручку, сложили в хурджуны непроданный товар.* (О.Мальцев. Гиссарский хребет. С.28)).

г) дают производные по русским словообразовательным моделям (*чайхона-чайханик, ошхона –ошханик* и т.д.).

Таким образом, следует подчеркнуть, что заимствование – сложный процесс. Некоторые таджикские слова, заимствованные русским, вошли в его состав фонетически и структурно в неизменном виде. Другие же претерпели некоторые фонетические сдвиги, вызванные особенностями русского языка (замена отсутствующих в русском языке таджикских фонем, изменение качеств некоторых звуков и т.д.).

Влияние таджикского языка на русский не ограничивается заимствованием. Заимствования в русском языке из таджикского требуют тщательной нормализации.

Интерференция – это явление, когда элементы одного языка влияют на использование другого языка в билингвальной среде. Она может проявляться в разных аспектах языка: фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом.

В случае таджикского языка и русского языка интерференция может проявляться следующим образом:

Фонетическая интерференция: Билингвы могут иметь акцент в русском языке из-за фонетических особенностей таджикского. Например, неправильное произношение звуков, которые отсутствуют в таджикском, или замена звуков на близкие по артикуляции из-за привычки.

Морфологическая интерференция: Билингвы могут допускать ошибки в образовании форм слова или словосочетаний, внося грамматические структуры одного языка в другой. Например, неправильное склонение или спряжение слов под влиянием структур родного языка.

Синтаксическая интерференция: Порядок слов и структура предложений в русском и таджикском языках могут различаться. Билингвы иногда могут переносить синтаксические структуры одного языка в другой, что может привести к некорректному построению предложений.

Лексическая интерференция: Влияние одного языка на другой может выражаться в заимствовании слов из одного языка при общении на другом. Например, билингвы могут использовать русские слова в таджикской речи или наоборот.

Интерференция – это обычный процесс в билингвальной среде и может возникать в любых парах языков. Она может быть как временной, так и более стойкой, зависящей от интенсивности использования каждого языка и контекста общения.

В целом, интерференция является естественным явлением при обучении и использовании нескольких языков, и понимание этого явления может помочь лучше освоить и применять языки.

1.3 Явление интерференции в методическом рассмотрении

Явление интерференции возникает в результате межъязыкового взаимодействия условиях иной для обучающегося языковой среды, при изучении другого, нежели родного языка. Это сложное

психолингвистическое явление, обусловленное на уровне языкового сознания наложением моделей двух разных языков.

Термин *интерференция* латинского происхождения (*интер* – между, *ференс* – переносящий). Он впервые вошел в научный оборот благодаря трудам ученых Пражского лингвистического кружка.

«Интерференция – это явление отклонения от языковых норм (родного и неродного языков), которое возникает при регулярном использовании человеком (или коллективом) двух и более языков», - дает определение интерференции М.М. Михайлов ¹. Данный термин используется в лингводидактике неоднозначно. С одной стороны, ученые говорят как о положительном, так и отрицательном влиянии родного языка при изучении другого языка, с другой стороны, часть ученых считает, что процесс интерферентного влияния родного языка на изучаемый негативно сказывается на овладении новым для обучаемого языком и тормозит его усвоение. В первом случае речь идет, наряду с интерференцией, о транспозиции – опоре на родной язык при изучении нового языка. Нам близка первая точка зрения, так как опытные учителя-практики всегда используют уже имеющийся лингвистический опыт учащихся при обучении их другим языкам – русскому, иностранным.

Как справедливо отмечает К.З.Закирьянов, «в области изучения второго языка перенос представляет собой использование прошлого лингвистического опыта, каковым является опыт речи на родном языке²».

По мнению психолингвистов, перенос умений и навыков по владению родным языком на изучаемый (в нашем случае русский язык) происходит стихийно, неосознанно и независимо от воли и желания говорящего на другом, новом, языке. Другими словами, происходит смешение отличительных признаков родного и изучаемого языков в сознании билингва.

¹ Михайлов, М.М. Двужычие: проблемы, поиски / М.М. Михайлов. -Чебоксары, 1989. 160 с.

² Закирьянов К.З. Двужычие и интерференция. Учебное пособие. Уфа: изд. БГУ, 1984.

Например, таджикские учащиеся часто делают ошибки в образовании и употреблении родовых форм именных частей речи, в образовании падежных форм склоняемых имен, так как в родном языке нет категории рода, а падежные формы имен представлены лишь ограниченным количеством форм. Им трудно понять различие форм *чая – чаю, в лесу – о лесе*. Также затруднения вызывает флективное образование и употребление временных и залоговых форм русского глагола, так как в родном языке эти формы образуются аналитически.

Методические исследования показывают, что при изучении явления интерференции необходимо учитывать следующие языковые и экстралингвистические факторы:

1. Учет степени родства родного и изучаемого языков. Родственные языки характеризуются большей близостью грамматического строя, что снижает уровень возникновения интерференции в иноязычной речи.
2. Учет типа билингвизма и способы его формирования, в условиях которого идет усвоение чужого языка.
3. Учет разработанности методики преподавания изучаемого языка в иноязычной аудитории.
4. Присутствие или отсутствие языковой среды, возможность установления контактов с носителями изучаемого языка.

В аспекте данных факторов интерференция изучается в призме конкретного национально-русского двуязычия. Известны работы, в которых описываются причины и виды интерференции в призме языковых контактов русского и азербайджанского, белорусского, казахского, молдавского, татарского, башкирского, адыгейского, кабардинского и других языков. Несмотря на общие формы проявления интерференции, при изучении русского языка в разных национальных условиях имеют место свои особенности влияния родного языка учащихся на изучаемый русский.

Большой вклад в развитие методической науки в области преподавания русского языка в национальной школе, и в частности изучения

интерферентного влияния родного языка при изучении русского языка внесли К.З.Закирьянов¹ – в башкирской аудитории, Х.Г. Агишев² – в татарской аудитории, З.У.Блягоз³ [Блягоз, 1977] – в адыгейской аудитории, С.Д.Касимова⁴ [Касимова, 1985], С.Э.Негматов – в таджикской аудитории и др. Все ученые стояли у истоков методики преподавания русского языка как неродного.

В данных исследованиях раскрываются психолингвистические, социолингвистические методические аспекты явления интерференции.

Изучение явления интерференции имеет большое значение для методики преподавания неродных и иностранных языков. Для выбора системы упражнений по устранению интерференции в русской речи билингов необходимо уяснить механизм ее возникновения.

Существует узкое и широкое понимание интерференции. Одни ученые рассматривают интерференцию только как отклонение от норм изучаемого языка в иноязычной речи (узкое понимание), другие рассматривают ее широко и относят к интерференции заимствования субстрат. Так, У.Вайнрайх считает интерференцию «вторжением норм языковой системы в пределы другой»⁵. Современные лингводидакты, например, З.У. Блягоз, считают интерференцию «результатом взаимодействия языковых систем»⁶. Такого же мнения придерживается и К.З.Закирьянов⁷.

¹ Закирьянов К.З. Двужычие и интерференция. Учебное пособие. Уфа: изд. БГУ, 1984.

² Агишев Х.Г. Синтаксические сочетания однокоренных слов в русском и татарском языках. АКД. - Казань: 1970. - 33 с.

³ Блягоз З.У. Двужычие и культура русской речи. - Майкоп, 1977.-194 с.

⁴ Касимова С.Дж. Грамматическая интерференция в русской речи таджиков (на материале глагола). АКД. Душанбе. 1985. 24 с.

⁵ У. Вайнрайх. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. - Вып. 6. Языковые контакты. - М., 1972. - С. 25-60.

⁶ Блягоз З.У. Двужычие и культура русской речи. - Майкоп, 1977.-194 с.

⁷ Закирьянов К.З. Двужычие и интерференция. Учебное пособие. Уфа: изд. БГУ, 1984.

По мнению О.С.Ахмановой, развитие двуязычия всегда сопровождается интерференцией, по крайней мере на начальном этапе овладения языком¹.

Причиной возникновения интерференции являются, как уже было отмечено, структурные различия между родным и изучаемым языками. Особенно ярко этот процесс выражается при изучении неродственного родному языку. Интерференция обуславливается:

- 1) наличием дифференциальных признаков в родном языке и отсутствием их в изучаемом;
- 2) наличием дифференциальных признаков в изучаемом языке и отсутствием их в родном языке.

В зависимости от того, какие трудности испытывает обучаемый при усвоении определенного уровня изучаемого языка, выделяются следующие виды интерференции.

1. Фонологическая-фонетическая интерференция.

Чем больше различий в звуковых системах родного и изучаемого языков, тем более ярко проявляется интерференция в звучащей речи. Это неправильное произношение гласных и согласных (сохраняется произношение звуков родного языка – например, заднеязычных согласных с придыханием), сочетаний согласных, несоблюдение фонетических законов изучаемого языка (например, редукции гласных), неправильная расстановка ударения в словах, наличие произносительного акцента, от которого довольно трудно избавиться.

При воспроизведении звуков изучаемого языка он произносятся в соответствии с нормами родного языка. Например, таджикские учащиеся произносят [балишой] вместо [большой], [писмо] вместо [письмо], [сол] вместо [соль], так как в таджикском языке нет противопоставления согласных по мягкости-твердости.

¹ Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. -М., 1965.-606 с.

Большое значение для преодоления этого типа интерференции имеет развитие у обучающихся речевого слуха, работа над тренировкой артикуляционных навыков. Произносительная интерференция носит стойкий характер, акцент может сохраняться даже при высоком уровне владения изучаемым языком.

2. Лексико-семантическая интерференция.

Она проявляется в нарушении норм словоупотребления как в плане содержания, так и в плане выражения. Нарушение семантических связей слов, их лексической сочетаемости, неумение правильно использовать синонимы, антонимы и омонимы, непонимание контекстуальных значений слов – таковы формы проявления данного типа интерференции.

Словарный запас родного и изучаемого языков, как правило, содержит много общего, но использование лишь базовых лексем русского языка обедняет речь билингва. Специфические лексические группы слов, особенно слова с культурной коннотацией, вызывают затруднения в употреблении, например, национально специфичны в русском и таджикском языках термины родства, цветообозначения, наименования национальных культурных реалий и т.д.

Частотным типом ошибки является на лексическом уровне неправомерное использование в речи слов с разным семантическим объемом. Так, русским глаголам *варить*, *жарить*, *печь*, *тушить*, *томить* и др. соответствует в таджикском языке глагол *пухтан* (*варить*) и *кардан* (*жарить*, *тушить*). Близкие по смыслу, но разные по сочетаемости русские глаголы *стирать* и *мыть* переводятся на таджикский язык одним глаголом *шустан* (*мыть*, *стирать*), поэтому допускается ошибка *мыть рубашку*.

Умение правильно и к месту употреблять фразеологизмы демонстрирует высокий уровень владения изучаемым языком. Употребление эквивалентных фразеологизмов обычно не вызывает затруднений, поскольку и структурно, и по образной семантике они полностью или частично совпадают. Безэквивалентная фразеология русского языка может быть

непонятна учащимся, особенно если в состав входят устаревшие компоненты (*пядь, верста, лапоть, паче* и т.д.). Рекомендуется вводить на уроках отдельные фразеологизмы с лингвокультурологическим толкованием, полезно вести сопоставительный анализ фразеологизмов родного и изучаемого языков.

3. Грамматическая интерференция.

Это тип интерференции обуславливается структурно-типологическими различиями родного и изучаемого языков.

Различают морфологическую и синтаксическую интерференцию¹.

Грамматическая интерференция может проявляться в устной и письменной речи. К частотным ошибкам можно отнести ошибки в образовании и употреблении падежных форм русских существительных, поскольку падежная парадигма имен существительных имеет много особенностей в силу исторического слияния нескольких типов склонения. Окончания существительных в русском языке могут быть омонимичными. Большие трудности вызывает образование и различение предложно-падежных форм существительных (*прийти с братом, но писать ручкой*).

В таджикском языке отсутствуют чисто видовые формы глаголов, что вызывает затруднения в употреблении форм вида и способов глагольного действия.

Типичными ошибками в речи таджикских учащихся являются ошибки в согласовании и управлении слов (*двадцать одна тетрадей*), ошибки в образовании форм числа (в русском языке отвлеченные, вещественные и собирательные существительные не образуют формы множественного числа, а в таджикском все существительные изменяются по числам): «*Молодежи пришли на вечер*».

Синтаксическая интерференция проявляется в неверном порядке слов в предложении, в нарушении в предложении синтаксических связей слов, в

¹ Галазов, А.Х., Сукунов, Х.Х. Лингвометодические проблемы преодоления интерференции при обучении русскому языку Текст. / А.Х. Галазов, Х.Х. Сукунов. Орджоникидзе, 1982. - 75 с.

неумении употреблять типы сложных предложений, в неправильном употреблении причастных и деепричастных оборотов. Часто билингв строит высказывание по моделям родного языка.

Таким образом, учитель русского языка должен особое внимание уделять работе по устранению интерферентных ошибок в речи учащихся.

На материале таджикско-русского двуязычия проводятся интересные исследования проявления интерференции: это работы В.С.Расторгуевой, С.Д.Касымовой, А.З.Розенфельд, А.А.Керимовой, Н.Масуми, И.Б.Мошеева, Р.А.Самадова и др.

Не имея возможности детально остановиться на всех типах интерферентных ошибок в речи таджикских учащихся, дадим характеристику видов интерференционных ошибок только на материале одной части речи – глагола. Глагол как часть речи характеризуется и общими грамматическими категориями, и различиями в их образовании и употреблении в русском и таджикском языках.

Как известно, глагол выполняет важную роль в речевой коммуникации, поскольку выступает смысловым и грамматическим (структурным) центром высказывания. В таджикском языке глагол представляет собой сложную лексико-грамматическую категорию. Несмотря на универсальные характеристики этой части речи практически во всех языках мира, в русском языке он обладает сложными как по семантике, так и по функционированию в речи свойствами. Так, приставочные глаголы, образованные от одной и той же основы, имеют множество оттенков значения, трудные для усвоения таджикских учащихся, в силу отсутствия таковых в их родном языке¹.

В диссертационном исследовании М.Э. Азизовой «Приставочные глаголы русского языка в сопоставлении с таджикским языком (структурно-семантический аспект)» отмечается: «Таджикский язык располагает крайне незначительным количеством приставок. Живых глагольных приставок,

¹ Азизова М.Э. Приставочные глаголы русского языка в сопоставлении с таджикским (структурно-семантический аспект). АДД. Душанбе. 2015. 42с.

осознаваемых сейчас в качестве морфологических элементов глагола, насчитывается немного. Все они происходят от предлогов или наречий, большинство которых может функционировать в языке как отдельные слова»¹. Согласно ее сопоставительному исследованию, способы передачи русских приставочных глаголов на таджикский язык составляют 61% соответствий и 39% несоответствий.

Таджикские приставки БАР-, БОЗ-, ВО-, ДАР-, ФАРО-, ФУРУД-, ФУРУ-, (с верхним подчеркиванием 2-го У), ФУР/ФАР- являются в современном таджикском языке непродуктивными. К относительно продуктивным можно отнести лишь две приставки – БАР- и ДАР-.

Их семантика многозначна.

БАР- 1) движение вверх: *бархостан /вставить, бардоштан /поднимать*; 2) движение изнутри наружу: *баркашидан /вытаскивать, баркандан /выдергивать*; 3) движение в сторону или назад: *баргаштан /поворачиваться, бардодан /возвращать*; 4) сближение или столкновение предметов: *бархурдан /встречаться, сталкиваться*.

В русском языке глаголы с этой приставкой могут передаваться глаголами с целым рядом разных по значению приставок, что естественно вызывает трудности в их употреблении: глаголами с приставкой ПОД-/ПОДО- (наиболее часто), с приставками РАЗ-, ВЫ-, ВЗ- /ВС-, ЗА-, ОТ-, У-, ПРИ-, ПРО-, ПО-. Такое разнообразие приставок в образовании глаголов приводит к нарушению моделей образования слов этой части речи в устной речи таджикских учащихся.

В целях устранения интерферентных ошибок при образовании приставочных глаголов в русской речи учитель может использовать различные виды упражнений, закрепляющих модели образования глаголов с помощью разных приставок, направленных на различение грамматического значения русских приставок, связанных с переводом приставочных глаголов русского языка на родной язык и наоборот.

¹ Там же.

Таким образом, можно уверенно сказать, что целенаправленная работа по устранению интерферентного влияния родного (таджикского) языка на русскую речь таджикских учащихся дает возможность им овладеть русским языком на высоком уровне, что обеспечит им успешную социализацию как в нашей республике, так и в России.

Если рассматривать явление интерференции в контексте языкового аспекта, то это может означать влияние одного языка на другой при их взаимодействии. Это происходит, когда два или более языка соприкасаются или взаимодействуют друг с другом в определенной среде, например, в многоязычных обществах или при билингвальном обучении.

В методическом рассмотрении интерференции в языковом аспекте обычно анализируются следующие аспекты:

Фонетика и произношение: Интерференция может проявляться в произношении звуков, интонации и ритме языка. Например, носители одного языка могут передавать свои звуковые особенности в другой язык, что может влиять на понимание иностранцев.

Грамматика и синтаксис: Интерференция может приводить к ошибкам в грамматике и синтаксисе, так как структуры одного языка могут неправильно переноситься на другой. Например, порядок слов или использование времен может быть влиянием языка-родителя.

Лексика и семантика: Лексическая интерференция может приводить к использованию слов и выражений одного языка в другом, что может смешивать значения и вызывать недопонимание.

Прагматика и коммуникация: Интерференция также может оказывать влияние на способ общения и взаимодействия на разных языках. Культурные различия и нормы также могут играть роль в интерференции в прагматике.

Обучение и изучение языков: В методическом аспекте важно понимать, как интерференция может повлиять на процесс обучения и изучения иностранных языков. Учителя могут сталкиваться с учащимися, у которых есть языковые привычки и ошибки, связанные с интерференцией.

Код-свитчинг и межъязыковая динамика: Интерференция может приводить к явлениям код-свитчинга, когда говорящие переключаются между разными языками в рамках одной речи. Это также может быть объектом изучения.

Методы коррекции и минимизации интерференции: В методическом плане важно разрабатывать стратегии и методы, которые помогут учащимся управлять интерференцией и корректировать нежелательные влияния одного языка на другой.

В общем, последовательный анализ интерференции в лингвистическом аспекте предполагает определение того, как разные языки взаимодействуют друг с другом и как этот процесс может повлиять на языковое взаимодействие, обучение и общение.

1.4 Интерференция в русской речи таджикских учащихся

Таджикский язык относится к индоевропейской языковой семье, к иранской группе. Сегодня таджикский язык входит в группу новоиранских языков.

Структура языка характеризуется специфическими особенностями на уровне всей системы. Дадим самую общую характеристику этих свойств по работе Б.В.Миллер¹.

Фонетическая система. В таджикском языке 6 гласных и 24 согласных звука. Имеются звуки, отсутствующие в русском языке.

Лексико-семантическая система. Словарный фонд таджикского языка включает большое количество лексем персидского и арабского происхождения.

¹ Миллер Б.В. Краткий очерк грамматики таджикского языка. Таджикско-русский словарь. М., 1954.

Грамматический строй. В целом грамматический строй таджикского языка флективно-аналитический. Именные части речи в современном таджикском языке утратили развитую систему словоизменения. В именной парадигме имеет место только противопоставление прямой (исходной) и косвенной форм, которые сопровождаются служебными словами – предлогами и послелогоми (агглютинативные формы). Грамматическое значение слова выражается аналитическим способом.

В таджикском языке отсутствуют самостоятельные категории рода и падежа. Падежные значения передаются синтаксически. Распространенным способом грамматической связи является изафет – сочетание определяемого слова с постпозитивным определением при помощи аффикса, восходящего этимологически к местоимению *который*. Например: *китоб-и хуб*, где *китоб* – «книга», *и* – аффикс, *хуб* – «хороший» - *хорошая книга*.

В современном таджикском языке достаточно сложная система глагольных форм. Грамматическое значение глаголов передается с помощью сложных аналитических форм. Временные грамматические значения тесно связаны с видовыми грамматическими значениями. Сами категории времени и вида также передаются сложными аналитическими формами.

Например: *читать – читает – читал – будет читать*.

тадж. *хондан – у мехонад – хонда - мехонад*.

В синтаксисе наблюдается фиксированный порядок слов и тенденция к эргативности в разных вариантах¹.

В таджикском языке 5 наклонений глагола – изъявительное, повелительное, сослагательное, предположительное и особая форма наклонения – неочевидное (аудитивное), на фоне которого выделяются формы перфекта. Последние два отсутствуют в русском языке.

¹ см.: БЭС. Языкознание. М., 1998

Приведем в нижеследующей таблице 1 различия в грамматическом строе таджикского и русского языка в сравнении, это то, на что следует обратить внимание преподавателю на уроках русского языка.

Таблица 1.

№ п/п	РУССКИЙ ЯЗЫК	ТАДЖИКСКИЙ ЯЗЫК
1.	<p>Есть категория рода у именных частей речи. Для имени прилагательного родовые формы зависят от существительного, с которым оно согласуется.</p>	<p>Нет категории рода.</p>
2.	<p>Есть категория падежа. Падежные окончания указывают на грамматическое значение именных частей речи. Падежные формы могут использоваться с предлогами и без них. Некоторые падежные парадигмы включают омонимичные падежные окончания.</p>	<p>Нет категории падежа. Грамматическое значение именных частей речи выражается аналитически. Имеет место противопоставление прямой (исходной) и косвенной формы имен, которые образуются с помощью служебных слов.</p>
3.	<p>У русского глагола есть категория наклонения. В русском языке три формы наклонения – изъявительное, сослагательное, повелительное, которые могут употребляться в исконном и переносном значениях.</p>	<p>В таджикском языке у глагола есть категория наклонения. Таджикский глагол образует пять форм наклонения – изъявительное, повелительное, сослагательное, предположительное и аудитивное. Формы наклонения образуются аналитически.</p>

Продолжение таблицы 1.

4.	В русском языке у глагола есть категория времени. У глагола три временные формы – настоящего, прошедшего и будущего. Образование формы настоящего и будущего (простого или сложного) зависит от вида глагола.	В таджикском языке есть категория времени у глагола. Временные формы чаще используются в своем исходном значении.
5.	В русском языке есть категория вида. Кроме вида, глагол характеризуется способами глагольного действия.	В таджикском языке категории времени и вида глагола представляют сложный структурно-семантический комплекс, грамматические значения времени и вида глагола тесно связаны между собой.
6.	В русском языке способы грамматической связи слов в словосочетании – согласование, управление и примыкание.	В таджикском языке есть особая форма связи – изафет, то есть сочетание определяемого с постпозитивным определением с помощью служебных слов. Изафет отсутствует в русском языке.
7.	В русском предложении свободный порядок слов.	В таджикском языке фиксированный порядок слов, с тенденцией эргативности (выражению пассивного залога).

Как видно из таблицы, различия между русской и таджикской грамматиками характеризуются, во-первых, отсутствием отдельных категорий и грамматических явлений в отдельном языке, во-вторых, более разветвленной системой грамматических форм разных частей речи, в-третьих, выполнением разных функций отдельными грамматическими формами в русской и таджикской речи.

Учитель, работая с таджикскими учащимися, должен подбирать такую систему упражнений по усвоению грамматических категорий русского языка, которая поможет учащимся избежать влияния родного языка в

воспроизведении русской речи, учитывая грамматические особенности изучаемого языка.

В зависимости от того, какие трудности испытывает таджикские учащиеся при усвоении русского языка, возникают различные виды интерферентного влияния родного языка на изучаемый язык. Соответственно, на уроках русского языка следует давать учащимся такие виды заданий и упражнений, которые помогут им получить навыки правильной русской речи.

Рассмотрим виды интерференции и сформулируем методические рекомендации учителям для работы по устранению интерференции в русской речи таджикских учащихся.

С точки зрения источника интерференции выделяются следующие ее типы:

1. **интерференция, осуществляемая со стороны родного (доминирующего) языка в направлении иностранного;**
2. **вторичная интерференция** - интерференция со стороны иностранного языка, изучавшегося первым;
3. **внутриязыковая, или смешанная интерференция** - взаимодействие навыков внутри изучаемого иностранного языка. В основе внутриязыковой интерференции лежит тот факт, что "новые, впервые формирующиеся навыки пользования материалом и механизмами иностранного языка стихийно сопоставляются в сознании говорящего и деформируются под влиянием ранее сформированных навыков"¹ [Чойбонова, 2009: 160]. Внутриязыковая интерференция обычно проявляется в генерализации правил и гиперкоррекции;
4. **обратная интерференция, или интеркаляция** - интерференция (обычно контролируемая) со стороны иностранного языка на родной² [Кузьмина, 2009: 228].

¹ Чойбонова Б.М. Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференций на формирование ошибок в речи обучаемых. Вестник Бурятского госуниверситета. Улан-Удэ. 2009. №11. С. 157-162

² Кузьмина С.Е. Проявления «обратной» интерференции в речи билингва (на материале русского и английского языков. Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета

Интерференция - это не всегда прямое вмешательство элементов одного языка в другой, иногда последствием интерференции является просто обеднение речи говорящего на иностранном языке. Чаще всего это происходит из-за неупотребления определенных форм или конструкций, которые отсутствуют в его родном языке, но присутствуют в изучаемом. Такой тип интерференции называется **скрытой**, или **косвенной интерференцией**. Интерференция, в результате которой происходит нарушение системы и нормы неродного языка называется **явной**, или **прямой**¹.

Результатом языковой интерференции нередко является нарушение взаимопонимания между людьми в процессе их речевого общения, однако интерференция может вызывать не только отрицательные, но положительные эффекты. Такая интерференция называется **положительным переносом**, или **транспозицией**. Она обусловлена тем, что во время порождения или восприятия текста на неродном языке в сознании коммуниканта реализуются универсальные, общетипологические свойства языков, которые не оказывают отрицательного влияния на результат. Положительный перенос может проявляться на следующих уровнях:

1. на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы;
2. на уровне языка: сходные лингвистические явления переносятся на иностранный язык и облегчают тем самым его усвоение;
3. на уровне учебных умений, которыми учащийся овладел при изучении родного и первого иностранного языков;

им. Н.А. Добролюбова. Вып. 4. Лингвистика и межкультурная коммуникация. –Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. –С.27–233.

1 Ковылина, Л.Н. Синтаксическая интерференция и способы ее изучения. АКД. Алма-ата. 1991. 24 с.

4. на уровне социокультурных знаний (особенно при изучении второго иностранного языка и наличии близости западноевропейских культур¹.

Изучение интерференции с точки зрения ее коммуникативного эффекта представляется чрезвычайно важным - оно позволяет предвидеть ошибки и облегчить задачу их исправления. Так, в основе одной из классификаций интерференции лежит степень понимания речи билингва (в широком понимании этого слова) носителем языка. С этой точки зрения выделяется следующие типы интерференции:

1. **интерференция, затрудняющая понимание** (в этом случае, понимание общего речевого намерения говорящего сохраняется);
2. **интерференция, нарушающая понимание** (понимание и общее намерение говорящего неравнозначны);
3. **интерференция, препятствующая пониманию** (полное непонимание)².

Интерференцию следует отличать от таких явлений, как переключение кодов, конвергенция, смешанный язык.

Переключение кодов - это переход говорящего в процессе речевого общения с одного языка на другой. В отличие от интерференции, при переключении кодов происходит не изменение одного языка под влиянием другого, а полная смена языка. Переключение кодов может быть вызвано сменой адресата, изменением роли говорящего или сменой темы общения³ [Багана, Хапилина, 2010: 97].

Конвергенция - возникновение у нескольких языков общих свойств, сближение этих языков вследствие длительных языковых контактов. Некоторые современные лингвисты трактуют конвергенцию как частный

¹ Павлова, Л. П. О фонетических критериях при определении места слоговой границы // Русский язык за рубежом, 1987. № 4. С. 11-20.

² Вишневская Г. М. Интерференция и акцент. АКД. - Иваново, 1985.

³ Багана Ж., Хапилина Е. В. Контактная лингвистика. М. : Изд-во БелГУ, 2007. 138 с. С.28.

случай интерференции - "сближение планов содержания языковых знаков двух языков при сохранении их материальных различий"¹.

Смешанный язык - это язык, возникший в результате негенетического сближения двух языков и составленный из различных частей этих языков. При этом лексика обычно заимствована из одного языка, а большая часть грамматики - из другого. Смешанный язык отличается от пиджина (**Пиджин** (англ. **pidgin**) — упрощённый язык, который развивается как средство общения между двумя или более группами, не имеющими общего языка) тем, что его появление вызвано не наличием языкового барьера, а стремлением определенной национальной группы к самоидентификации.

Таким образом, многообразие определений термина "интерференция", множество его различных типологических классификаций говорит о том, что **лингвистическая интерференция** - явление многоплановое и еще не до конца изученное. Полное описание явления интерференции возможно только тогда, когда учитываются не только лингвистические, но экстралингвистические факторы.

Различия между русской и таджикской грамматиками характеризуются, во-первых, отсутствием отдельных категорий и грамматических явлений в отдельном языке, во-вторых, более разветвленной системой грамматических форм разных частей речи, в-третьих, выполнением разных функций отдельными грамматическими формами в русской и таджикской речи.

Учитель, работая с таджикскими учащимися, должен подбирать такую систему упражнений по усвоению грамматических категорий русского языка, которая поможет учащимся избежать влияния родного языка в воспроизведении русской речи, учитывая грамматические особенности изучаемого языка.

Таким образом, в зависимости от того, какие трудности испытывает таджикские учащиеся при усвоении русского языка, возникают различные виды интерферентного влияния родного языка на изучаемый язык.

¹ Там же.

Соответственно, на уроках русского языка следует давать учащимся такие виды заданий и упражнений, которые помогут им получить навыки правильной русской речи.

Интерференция в русской речи таджикских учащихся - это явление, при котором структуры, лексика и грамматика русского языка могут подвергаться влиянию структур и особенностей таджикского языка из-за влияния, которое первый язык оказывает на изучение второго языка. Такое явление типично для многих многоязычных обществ, и оно может сказываться на разных аспектах русской речи у таджикских учащихся.

Примеры интерференции в русской речи таджикских учащихся:

Фонетика и произношение: Звуки русского языка, которых нет в таджикском языке, могут быть искажены или заменены на близкие звуки из родного языка. Например, звук [ы] в русском языке может быть заменен на [и].

Грамматика и синтаксис: Структуры предложений и грамматические конструкции тоже могут подвергаться интерференции. Например, порядок слов может быть искажен, если он отличается в двух языках. Также могут возникать ошибки в использовании падежей, времен и других грамматических категорий.

Лексика и семантика: Таджикская лексика может использоваться в русской речи, даже если есть аналогичные слова на русском языке. Иногда это может привести к неправильному пониманию или неверному использованию слов.

Прагматика и коммуникация: Культурные различия между русским и таджикскими языками могут также влиять на прагматику и коммуникацию. Например, уровень вежливости или обращение к собеседнику может варьироваться в зависимости от языка общения.

Уровень языковой компетенции: Уровень владения русским языком таджикскими учащимися может варьироваться, и это также может оказывать

влияние на интерференцию. Те, кто более глубоко владеют русским языком, могут испытывать меньше интерференции.

Для учителей важно учитывать интерференцию в русской речи таджикских учащихся при разработке методик обучения и корректировке интерференционных ошибок. Специальные упражнения и подходы могут помочь минимизировать негативное влияние интерференции и сделать процесс изучения более эффективным.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

У народов разных национальностей в результате установления регулярных экономических и культурных отношений возникает необходимость в овладении языком соседнего народа. С развитием общества, с ростом производительных сил связи между народами усиливаются, растет подвижность населения и, следовательно, развивается потребность в распространении билингвизма.

С каждым днем всё больше возрастают духовные запросы граждан, которые не ограничиваются рамками своей национальной культуры, что стимулирует развитие билингвизма. С позиции социальных наук билингвизм иллюстрирует процесс аккультурации среди двуязычных носителей.

Ярким примером взаимовлияния и взаимопроникновения являются русский и таджикский языки. Наши народы в течение длительного времени живут по соседству друг с другом, имеют общую историю, поэтому естественно, что в словарном составе этих языков появилось много заимствований.

Билингвизм оказывает свое влияние на развитие современных литературных языков. В зависимости от объективной необходимости знания второго языка находится и вопрос изучения этого языка в школе. В таджикской школе, где обучение на родном языке ведется в объеме программы средней школы, дети успешно овладевают знаниями основ наук на таджикском языке.

Развитие билингвизма в таджикских школах происходит через разрешение противоречий как лингвистических, так и методических.

Очевидно, если родители желают обучать своих детей на русском языке с первого класса в условиях отсутствия русской языковой среды, педагогически целесообразно постепенно готовить детей к такому обучению. Для этого необходимо не только сохранить в учебном плане родной язык как предмет изучения и через него подготовить ребенка к восприятию неродного

языка, но и научно, и в плане лингвистическом, и в плане педагогическом определить оптимальные сроки перехода на русский язык обучения.

Благоприятствует хорошему знанию родного и русского языков создание необходимых условий для овладения этими языками. Можно только приветствовать намерение ученых языковедов и психологов, работающих по проблеме двуязычия, исследовать вопросы психологического механизма двуязычия с целью выработки наиболее рациональной методики обучения языка. Это было бы серьезной помощью для наших практиков, для специалистов, работающих в области методики обучения русскому и родному языкам.

Билингвизм, как языковое состояние, может оказывать существенное воздействие на проявление языковой интерференции. Интерференция - это влияние одного языка на другой в результате их соприкосновения в сознании билингва. Она может проявляться на разных уровнях языка: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом и пр.

Воздействие билингвизма может варьироваться в зависимости от различных факторов, таких как уровень владения каждым из языков, возраст начала изучения второго языка, степень подверженности воздействию одного языка на другой и другие психолингвистические аспекты.

Проявление интерференции связано с тем, что при билингвизме билингв (человек, владеющий двумя языками) имеет опыт и навыки в обоих языках, и его сознание может смешивать элементы обоих языков, что может привести к ошибкам и неточностям.

Интерференция является естественным явлением при обучении и использовании нескольких языков, и понимание этого явления может помочь лучше освоить и применять языки.

Изучение явления интерференции имеет большое значение для методики преподавания неродных и иностранных языков. Для выбора системы упражнений по устранению интерференции в русской речи билингвов необходимо уяснить механизм ее возникновения.

Если рассматривать явление интерференции в контексте языкового аспекта, то это может означать влияние одного языка на другой при их взаимодействии. Это происходит, когда два или более языка соприкасаются или взаимодействуют друг с другом в определенной среде, например, в многоязычных обществах или при билингвальном обучении.

Методическое рассмотрение интерференции в языковом аспекте позволяет лучше понять, как различные языки взаимодействуют между собой и как этот процесс может влиять на языковое взаимодействие, обучение и коммуникацию.

Учитель, работая с таджикскими учащимися, должен подбирать такую систему упражнений по усвоению грамматических категорий русского языка, которая поможет учащимся избежать влияния родного языка в воспроизведении русской речи, учитывая грамматические особенности изучаемого языка.

В зависимости от того, какие трудности испытывает таджикские учащиеся при усвоении русского языка, возникают различные виды интерферентного влияния родного языка на изучаемый язык. Соответственно, на уроках русского языка следует давать учащимся такие виды заданий и упражнений, которые помогут им получить навыки правильной русской речи.

Для учителей важно учитывать интерференцию в русской речи таджикских учащихся при разработке методик обучения и корректировке интерференционных ошибок. Специальные упражнения и подходы могут помочь минимизировать негативное влияние интерференции и сделать процесс изучения более эффективным.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЕ

2.1 Предупреждение и устранение интерференционных ошибок на уроках русского языка

Вопрос об интерференции – о предупреждении и исправлении интерференционных ошибок, а также о приемах работы над ними – тесно связывается с другими методическими вопросами обучения учащихся правописанию. К вопросу об интерференционных ошибках учащихся, в каком бы плане он не ставился, надо подходить в конечном счете под углом зрения борьбы с ошибками, их предотвращения и устранения, иначе говоря под углом зрения борьбы за грамотное письмо учащихся. Следовательно, то или иное понимание этого вопроса, наряду с другими методическими вопросами, определенным образом характеризует систему обучения учащихся правописанию. Сторонники разных методических направлений, имевших место в истории обучения орфографии, выдвигали разные системы обучения правописанию, в зависимости от понимания психологической природы орфографического навыка; в соответствии с предлагавшейся системой они решали вопрос и об интерференционных ошибках.

Современная методика подходит к решению вопроса о предупреждении и исправлении интерференционных ошибок, как и к другим вопросам обучения правописанию, на основе понимания орфографического навыка, как образующегося не механическим путем, а в результате сознательной деятельности учащихся. Вместе с тем современная методика разрешает вопрос об интерференционных ошибках в зависимости от ряда факторов: характера ошибок, этапа усвоения орфографического правила, возраста учащихся, их индивидуальных особенностей.

Вся организация и вся методическая система обучения грамотному письму, если они правильные, предупреждают ошибки учащихся. Но речь идет в данном случае о предупреждении интерференционных ошибок не в

широком плане, а применительно к отдельным случаям проведения тех или других видов письменных работ.

Вопрос о предупреждении интерференционных ошибок в самостоятельных письменных работах учащихся расчленяется на два: 1) все ли ошибки надо предупреждать, 2) каковы способы предупреждения интерференционных ошибок.

Сторонники антиграмматического направления в обучении правописанию считали необходимым предупреждать решительно все ошибки, возможные в работах учащихся. Они выдвигали требование: «Ни одной ошибки для глаза и руки». Это соответствовало их пониманию орфографических навыков, как образующихся механически, на основе повторного зрительного восприятия образов слов. Современная методика обучения правописанию, признавая единственно правильным формирование орфографических навыков на основе деятельности мышления, считает необходимым, где только возможно, доводить ученика до осознания тех или иных орфограмм, а не механически подсказывать их ему. Вместе с тем вопрос о предупреждении интерференционных ошибок не может быть снят. Необходимость предупреждения интерференционных ошибок вытекает из установленного выше положения о факторах усвоения орфограмм разных типов. Ввиду того, что многие из орфограмм в значительной степени усваиваются зрительно-моторным путем, учащиеся должны оберегаться от интерференционных ошибок, как в изученных написаниях, так, тем более, и в отношении неизвестных ещё для них написаний.

Так как для учащихся младших классов, почти все слова для письма являются новыми, то предупреждение интерференционных ошибок является особо важным средством обучения грамотному письму. Но хотя уже в средних классах грамматические занятия занимают большое место в общей системе работы по языку и усвоение орфографических навыков опирается на грамматические знания, тем не менее, и здесь предупреждение интерференционных ошибок имеет свое значение.

Во-первых, в опыт учащихся старших классов вводится значительное количество слов, написание которых не подчиняется правилам и усваивается зрительно-моторным путем. Следовательно, при написании этих слов ученик лишен возможности проконтролировать свое письмо. А всякое не починяющееся правилу слово, лишний раз неверно написанное, может способствовать укреплению навыка неправильного написания его. Поэтому, если у учителя нет уверенности, что учащиеся могут верно написать слово, относящееся к этой группе орфограмм, лучше предупредить неправильное написание.

Во-вторых, учащиеся в самостоятельных работах пользуются словами с написаниями на непройденные правила и тоже делают ошибки, которые также могут закрепляться зрительно-моторной памятью. И в этих случаях целесообразно предупредить неправильное написание слов, чтобы в дальнейшем не пришлось переучивать учащихся.

В –третьих, при самостоятельном изложении учащимися мыслей учитель предупреждает ошибки на правило, хотя уже известное учащимся, но ещё недостаточно ими усвоенное. Если внимание ученика направлено на содержание, последовательность изложения и на стилистическое оформление его, он при неокрепшем навыке письма данных слов может допустить ошибку. Поэтому в данном случае предупреждение интерференционных ошибок имеет обоснование.

Но само собой разумеется, что далеко не всегда ошибки на изученные правила следует предупреждать. Необходимо, чтобы учащиеся научились сами себя контролировать при письме. Само предупреждение интерференционных ошибок организуется так, чтобы оно не освобождало ученика от самоконтроля. А развивало и укрепляло в нем этот навык.

Меры предупреждения интерференционных ошибок можно указать следующие:

1. При самостоятельном письме в классе учащиеся при затруднении обращаются к учителю с вопросом, как надо писать слово. Для этого

создаются такие взаимоотношения ученика и учителя, при которых учащиеся могут обращаться к учителю во всех затруднительных случаях (хотя бы и при письме на пройденные правила), не боясь получить от него упрек за свое незнание.

В зависимости от характера орфограммы, по поводу которой ученик обращается к учителю, а также от индивидуальных возможностей этого ученика, учитель выбирает тот или иной прием оказания ему помощи: он может натолкнуть ученика на правило, дать контрольное слово, иногда заставить произнести слово по слогам, провести аналогию, воспроизвести весь тот ход рассуждения, который приучает к самоконтролю при письме, или рекомендовать обратиться за справкой к той или иной таблице или к словарю.

2. Очень важно, чтобы учащиеся привыкли обращаться в случае затруднений к орфографическому словарю не только на уроках русского языка, но и на других уроках. Эта привычка особенно нужна в целях предупреждения интерференционных ошибок в домашних работах учащихся. Учащиеся с самого начала учебы в школе пользуются своими орфографическими словариками, затем они уже умеют обращаться со школьным орфографическим словарем.

3. Перед самостоятельной работой учащихся (изложение, сочинение, эссе и т.д.) учитель выписывает заведомо трудные по написанию слова на доску. Учитель не обязывает всех учащихся пользоваться ими, но те дети, которые введут эти слова в свою работу, смогут написать их безошибочно.

4. Для каждого класса полезно вывешивать время от времени настенные списки слов, которые являются довольно употребительными в речи и в то же время затруднительными для учащихся по написанию. Эти слова берутся преимущественно из числа уже знакомых детям слов, написание которых не проверяется правилами.

5. Проецируются слайды или вывешиваются таблицы, в том или ином виде воспроизводящие орфографическое правило или напоминающие о нем. Например:

а) ЖИ ШИ пиши с **И**: *лыжи, машина*;

б) проверяй ударением безударные гласные: *гора - гОрка, бельё – бЕлый*;

в)

2-е склонение	3-е склонение
мужской род	женский род
<i>сторож</i>	<i>рожь</i>
<i>луч</i>	<i>ночь</i>
<i>камьш</i>	<i>мышь</i>
<i>товарищ</i>	<i>помощь</i>

г)

1-е спряжение	2-е спряжение
<i>-ут</i> <i>-ют</i>	<i>-ат</i> <i>-ят</i>
<i>Е</i>	<i>И</i>

Чем выше качество методической работы по обучению учащихся грамотному письму, тем меньше интерференционных ошибок в их тетрадях. Тем не менее, даже при высоком качестве обучения правописанию ошибки в тетрадях учащихся имеют место. Образование навыков письма – процесс сложный, требующий систематических тренировочных упражнений на протяжении более или менее длительного периода. Вполне понятно, что пока не окреп у детей навык письма слов по тому или иному орфографическому правилу, ошибки в этих словах имеют место. Поэтому вопрос об исправлении интерференционных ошибок не может быть исключен из круга других методических вопросов, связанных с обучением орфографии.

Опыт свидетельствует, что нередко те или иные ошибки у разных групп учащихся носят устойчивый характер и изживаются с большим трудом.

Успех борьбы с орфографическими ошибками в большой мере зависит от знания учителем причин, порождающих ошибки у детей. При этом условии учитель имеет возможность установить в каждом конкретном случае наиболее рациональные пути борьбы с ошибками.

Причины орфографических ошибок разнообразны, поэтому не всегда легко вскрыть истинную причину тех или иных интерференционных ошибок, допущенных учащимися. Но это посильно для учителя, который хорошо знает всех своих учеников, причем знает не только пробелы и недостатки в овладении учебным материалом у отдельных учащихся, но знает также индивидуальные особенности развития их, способности, свойства их характеров, нервной системы.

Каковы же основные причины ошибок учащихся при письме?

а) Ученик не знает или знает недостаточно четко орфографическое правило, на которое допускает ошибки.

б) У ученика нет твердых знаний тех основ грамматики, на которые опирается какое-либо орфографическое правило. Так, ученик может твердо помнить правило об окончаниях Ы, и в родительном и Е в дательном и предложном падежах существительных 1-го склонения и, тем не менее, вследствие неумения распознавать падежи, допускает ошибки в этих написаниях.

Или: зная правило проверки написания слов с безударными гласными, ученик делает ошибки из-за того, что не умеет найти ударение в слове.

в) У ученика не образовалось умение применять правило в практике письма. Он может иметь нужные грамматические знания, помнить хорошо формулировку правила и все же делать ошибки. Ученик не контролирует своего письма, все ему кажется ясным без проверки, но так как навык его далек от автоматизации, он допускает ошибки. Это ослабление или даже отсутствие самоконтроля наблюдается часто именно при самостоятельном изложении детьми мыслей, когда внимание их отвлечено от орфографии в сторону содержания и стилистического оформления мыслей.

г) Ученик пользуется ложной аналогией, прибегает к ложному обобщению. Например, пишет *учиник* по аналогии с *учитель*, *вскачил* по аналогии со словами *скачет*, *в тетраде* по аналогии с написанием *в тетрадке*.

д) Ученик не понимает или понимает не совсем точно смысл слова, сочетания слов или целого предложения. Иногда в письме под диктовку он просто не узнает слово в произношении учителя, по-своему осмысливает его и применяет несоответствующее правило.

е) Ошибочное написание слова может быть следствием дефектов речи пишущего или недостаточного развития у него речевого слуха. Как известно, эти недостатки часто служат причиной пропусков букв, замен их другими, что часто наблюдается в младших классах.

ж) Источником интерференционных ошибок могут быть индивидуальные психологические особенности детей, свойства их нервной системы. Например, в письме под диктовку учителя отдельные ученики отстают иногда в темпе письма от других, потому что один медленнее соображает, другой отличается резкой неустойчивостью внимания и пр. Стремясь догнать товарищей, эти учащиеся пишут, не прибегая ни к какой самопроверке, и поэтому допускают ошибки.

Перечисление причин, вызывающих ошибки, несомненно, можно было бы продолжить. Мы назвали основные причины. Уже из перечня этих причин можно судить об их разнообразии. Следовательно, не может быть какого-то одного обезличенного подхода к устранению интерференционных ошибок у разных детей. Индивидуализированный подход имеет особенно большое значение при исправлении ошибок в тетрадях учащихся и в проведении последующей работы над допущенными детьми ошибками.

Современная методика обучения правописанию рассматривает исправление ошибок не как самоцель, а как средство борьбы с ошибками, как одно из важнейших средств обучения учащихся грамотному письму. Поэтому не может быть случайным ни выбор способов исправления

учителем ошибок в тетрадях учащихся, ни выбор приемов работы учащихся над ошибками.

Чем же руководствуется учитель при выборе способов исправления ошибок? Во-первых, учитель стремится, как говорилось выше, выявить причину ошибки, допущенной учеником. Во-вторых, учитывается характер ошибки: связана ли она с правилами морфологического характера, или фонетического, или же допущена в слове, написание которого не проверяется правилами.

В-третьих, принимается во внимание возраст ученика: одна и та же ошибка в разных классах требует разного подхода к ней.

В-четвертых, учитывается стадия усвоения орфографического правила, на которой допущена ошибка: на начальной стадии изучения правила учитель может сам исправить ошибку; если же оно изучено давно, учитель может рассчитывать на исправление её самим учеником.

В-пятых, учитель считается, естественно, и с индивидуальными особенностями ученика: один ученик может самостоятельно исправить отмеченную учителем ошибку, а другого надо натолкнуть на исправление, поставив, например, наводящий вопрос.

С учетом всех этих данных учитель и выбирает способы исправления интерференционных ошибок в тетрадях учащихся.

В каких случаях учитель сам исправляет ошибки учащихся? Естественно, что во всех классах учитель исправляет ошибки, допущенные учащимися на незнакомые им правила. В младших классах учителем исправляются ошибки в тех случаях, когда усвоение правильного написания слова опирается на зрительное восприятие и зрительную память (сочетания ЖИ, ШИ; слова с непроверяемыми безударными гласными).

В практике школы чаще всего применяется, независимо от характера ошибки, такой прием исправления: неправильно употребленная буква зачеркивается, над ней пишется нужная буква.

Однако этот способ исправления ошибки не всегда оправдан. Вызывает сомнение его применение в младших классах при исправлении ошибок в словах, написание которых усваивается зрительным путем.

Несмотря на перечеркивание ошибочное написание все-таки еще раз запоминается, так как оно воспринимается учащимся в более благоприятных для усвоения условиях: он видит его в составе слова. Поэтому в младших классах ошибочное написание исправляется, по возможности, в самом слове, чтобы ученик воспринимал данное слово в правильном виде. Например, при наличии ошибки в слове *собака (сабака)* учитель пишет букву О на букве А. Затем исправленное слово учитель пишет в тетради под выполненной учеником работой. В старших классах при исправлении ошибок в словах этого рода учитель обычно прибегает к приемам, активизирующим умственную деятельность детей. Он зачеркивает ошибочно написанную букву и делает условную пометку *сл* над ней или на полях. Этот условный знак требует от учащихся проверки написания слова в словаре.

При исправлении ошибок в написаниях, проверяемых правилами, учитель пользуется (в III-IV и частично во II классах) такими способами исправления, которые наталкивают учащихся на размышления об основаниях для написания слова. К числу таких способов относятся следующие:

а) Зачеркивание ошибки с записью на полях слова, помогающего своей формой определить, как надо написать слово (прием аналогии). Примеры:

<i>...про(З)ьба</i>	<i>проСить</i>
<i>...под(О)вать</i>	<i>подАть</i>
<i>...купа(ТСЯ)</i>	<i>купаТЬ</i>
<i>...красн(А)го</i>	<i>молодОго</i>
<i>...ска(С)ки</i>	<i>скаЗывать</i>
<i>...на крыш(И)</i>	<i>на доскЕ</i>

б) Зачеркивание ошибки без исправления ее и постановка вопроса (над словом или на полях), помогающего ученику выяснить нужную форму написания. Примеры:

...купае(ТЬ)ся	что делает?
...надо занима(Т)ся	что делать?
...в нов(Ы)м доме	в каком?
...берег речк(Е)	чего?
...осв(И)тило	какой корень?

в) Зачеркивание ошибки и указание на грамматическую форму данного слова, требующую иного написания. Например:

...луч(Ь)	2-е скл.
...на площад(Е)	3-е скл.
...берег речк(Е)	род. пал.
...за стар(О)м домом	тв. пад.
...надо отправи(Т)ся	неопр, ф.

г) Зачеркивание ошибки и подчеркивание ее без всяких указаний тоже возможно в III-IV классах в случаях, когда она допущена в написании на хорошо знакомое ученику правило.

д) Простое подчеркивание практикуется в старших классах и в случаях пропуска буквы в слове, легко обнаруживаемого при произнесении слова в целом или по слогам: *календар (календарь), отправился (отправился), вечерий (вечерний)*.

Все эти способы рассчитаны на умственную активность учащихся, все они требуют от них той или иной степени самостоятельности. Поэтому работа учащихся над ошибками в этих случаях требует от учителя особенно тщательного руководства и контроля.

Работа над орфографическими ошибками учащихся, если она организована методически правильно, играет большую роль в обучении грамотному письму. Поэтому, рассматривая работу над ошибками как особый вид орфографического упражнения, учитель отводит ей должное место. После проведения контрольных диктантов проводятся, как правило, специальные уроки работы над ошибками. Кроме того, работе над ошибками, по мере надобности, отводится какая-то часть времени и на других уроках. Эта необходимость возникает обычно после проверки учителем самостоятельных творческих работ учащихся (изложений, сочинений), а нередко и после проверки выполнения учащимися домашних работ.

Специальные уроки работы над ошибками достигают своей цели только в том случае, если материал урока систематизирован, последовательность работы на уроке и методические приемы тщательно продуманы учителем. Вряд ли можно считать ценным такой урок работы над ошибками, когда по порядку читаются предложения из текста диктовки, указываются ошибки и устанавливаются правильные написания. Недостаток этого урока в том, что поскольку ошибки в разных предложениях носят разный характер, детям приходится непрерывно переключать свое внимание с одного правила на другое. Это ведет к неглубокому, поверхностному разбору ошибок, при котором знания учащихся не систематизируются и не закрепляются.

Значительно продуктивнее урок, на котором работа над ошибками проводится в определенной системе, намеченной учителем. Проверив работы учащихся, учитель производит качественный учет ошибок, он группирует их в зависимости от того, на какие правила они допущены, и отмечает те группы ошибок, которые являются типичными для класса в данном случае и над которыми, следовательно, надо особенно поработать на уроке.

Урок работы над интерференционными ошибками обычно начинается с того, что учитель дает общую характеристику результатов контрольной диктовки. Он указывает, на какие правила дети не сделали ошибок, на какие

правила, напротив, ошибки допущены. При этом учитель подчеркивает достижения средних и отстававших учеников, а также указывает, если это имеет место, на небрежное письмо или на наличие ошибок, допущенных явно из-за невнимания, у сильных учеников.

После этого раздаются тетради, и происходит общее ознакомление с исправлениями и пометками учителя в тетрадях. Затем начинается коллективная работа над ошибками под руководством учителя. Работа приобретает более четкий характер, если учитель сначала обращает внимание учащихся на фонетические ошибки, потом на ошибки морфологического характера или наоборот. Работа начинается обычно с тех орфограмм, которые являются основными в данной диктовке.

Например, если проверка имела в виду, прежде всего, усвоение учащимися правописания падежных окончаний существительных 3-го склонения в сопоставлении с падежными окончаниями 1-го склонения (III класс), то и работа начинается с анализа морфологических ошибок и в первую очередь ошибок на падежные окончания. Учитель предлагает учащимся найти в тексте диктовки случаи употребления существительных 3-го склонения в дательном и предложном падежах (можно, разумеется, и по отдельности). Учащиеся находят эти формы и указывают их написание. В работе, таким образом, принимают активное участие не только те учащиеся, которые допустили ошибки, но и все остальные. Естественно, что учитель уделяет особое внимание ученикам, допустившим ошибки. Ошибки на данное правило исправляются. Параллельно отыскиваются формы дательного и предложного падежей существительных 1-го склонения. Затем учащиеся сами придумывают примеры на падежные формы существительных 3-го склонения; один-два примера записываются.

Дальше учитель переходит к другим орфограммам, в которых есть ошибки, например, к родовым окончаниям прилагательных. Опять-таки все учащиеся отыскивают прилагательные в диктовке. Последовательно

определяется их род, число, окончание, подбираются аналогичные примеры. Некоторые сочетания прилагательных с существительными записываются.

Если допущены ошибки на безударные гласные в корнях, учащимся предлагается в тех и или иных предложениях найти слова с безударным гласным в корне и подобрать проверочное слово. Проводится небольшая письменная работа по подбору однокоренных слов к тому или иному слову, такого рода письменная работа может проводиться и по отношению к слову с непроверяемой безударной гласной, если ошибка в нем допущена не одним учеником.

Как видно из приведенных примеров, к активному участию работе привлекаются не только допустившие ошибки в данной диктовке, но и все другие. Работа по распознаванию орфограмм и по обоснованию написания слов полезна для учащихся, не сделавших на этот раз ошибок, как средство предупреждения ошибок в дальнейшем.

В конце урока учитель иногда оставляет немного времени для исправления учениками их индивидуальных единичных интерференционных ошибок. Работа в этих случаях носит несложный характер: написать правильно слово (с заглавной буквы, без пропуска буквы и пр.), написать слово вместе с проверочным. Эти индивидуальные задания очень ограничены и проводятся так же, как и общеклассные, под руководством и контролем учителя. Проходя по классу, учитель дает учащимся конкретные указания. Ученикам, не имеющим ошибок, может быть дано небольшое задание по учебнику или словарю.

Работа над орфографическими правилами, на которые допущены ошибки, находит место на ближайших уроках при орфографическом разборе, при проведении диктовок и другого рода орфографических упражнений обучающего характера. Если ошибки были допущены в знакомых словах, написание которых не проверяется правилами, учитель включает эти слова в предложения для грамматического разбора, дает их учащимся для склонения,

спряжения, для подбора к ним однокоренных слов, включает их в тексты диктовок и пр.

Однако коллективная работа над ошибками не устраняет необходимости индивидуальной работы учащихся именно над своими ошибками. Учитель, работая с детьми, постоянно имеет в виду их индивидуальные ошибки и пробелы в правописании. Тетрадь учета ошибок учащихся всегда под рукой у учителя.

У учащихся III-IV классов иногда имеются специальные тетради-словарики для записи слов, в которых были допущены ошибки. В этих тетрадках-словариках отводится по страничке на каждое из изученных правил, а также страничка на слова с непроверяемым правилами написанием. На соответствующей страничке ученик записывает слово, в котором допустил ошибку, в той грамматической форме, в какой следовало употребить его в письменной работе. Если слово стояло, например, в дательном падеже, то и записывается оно в этом же падеже вместе со словом, которое им управляет (*обрадовался книге* или *подошел к пристани*). Слово с безударным гласным, глухим или звонким согласным, нуждающимся в проверке, записывается обычно с проверочным словом (*ловит - изловил, сладость - сладкий*).

Таким образом ученик ведет учет своих ошибок. Периодически учащимся даются индивидуальные задания по их учетным тетрадкам-словарям, например: составить устно или письменно предложения со словами или формами, в которых допускались ошибки. При опросе учащихся на уроке учитель, имея в виду индивидуальные ошибки ученика, ставит ему соответствующий вопрос или дает задание написать слово, сочетание слов, предложение.

Для индивидуальной работы учащихся над правилами, которые ими недостаточно прочно усвоены, учителя нередко используют наборы карточек-слайдов, содержащих разного рода небольшие упражнения («контрольное» списывание, списывание с подбором проверочных слов, с

указанием грамматических форм и пр.). Подобного рода карточки - слайды создаются самими учителями. Нередко для этой цели используются некоторые тексты из старых учебников, наклеенные на толстую бумагу или спроецированные в презентации. Индивидуальная работа по карточкам - слайдам дается в качестве домашних заданий, а также время от времени проводится и в классе.

Успех работы над ошибками у каждого отдельного ученика в большой мере зависит от сознательного отношения его к своим ошибкам и от его активного желания избавиться от этих ошибок. Поэтому очень важен в этом деле педагогический такт учителя. Упреки и возмущение учителя по адресу учеников, делающих много ошибок, постоянные указания на плохое состояние навыка грамотности у отдельных учащихся, конечно, не могут дать никаких положительных результатов. Такое отношение учителя не мобилизует, а, напротив, подавляет у ученика волю к преодолению интерференционных ошибок, лишает его веры в свои силы и возможности, и он часто вовсе перестает работать. Наоборот, когда учитель, учитывая индивидуальные особенности ученика, спокойно, терпеливо и настойчиво помогает ему избавиться от ошибок, поощряет всякое скромное достижение его и внушает ученику уверенность в его силах, результат получается иной. Ученик чувствует доброжелательное отношение учителя, ощущает его помощь, и у него появляется стремление избавиться от ошибок. Он не боится лишней раз обратиться к учителю с вопросом, зная, что в ответ не услышит упрёка, а получит реальную помощь.

2.2. Анализ грамматической интерференции (межъязыковой и внутриязыковой) на уроках русского языка по итогам констатирующего эксперимента

Грамматическая интерференция - это явление, когда структуры или правила одного языка влияют на использование другого языка, что может

привести к ошибкам или особенностям в выражении мыслей на втором языке. Это явление может проявляться как внутри одного языка (внутриязыковая интерференция), так и между различными языками (межъязыковая интерференция).

Внутриязыковая интерференция: Внутри одного языка, особенно если он имеет разные диалекты или варианты, различные грамматические формы могут взаимодействовать.

Межъязыковая интерференция: Когда говорящий на одном языке начинает изучать другой язык, он может вносить грамматические особенности своего родного языка в свою речь на втором языке. Например, если у человека есть привычка размещать слова в предложении в определенном порядке в своем родном языке, он может переносить этот порядок и на новый язык, даже если в этом языке порядок слов другой.

Грамматическая интерференция может быть источником ошибок и затруднений при изучении второго языка. Однако она также может быть минимизирована с помощью глубокого понимания структур и правил каждого языка и практикой на аутентичных образцах речи.

Внутриязыковая интерференция встречается не только между разными языками, но и внутри одного языка, особенно если у него есть разные диалекты или различные варианты использования. В данном случае рассмотрим внутриязыковую интерференцию между русским и таджикским языками.

Русский и таджикский языки принадлежат к разным языковым семьям: русский - к славянской, а таджикский - к иранской. Из-за этого различия в грамматических структурах, лексике и порядке слов между этими языками могут возникать некоторые внутриязыковые интерференции. Некоторые примеры:

Порядок слов: Русский и таджикский языки имеют разный порядок слов в предложениях. В русском языке типичный порядок слов - подлежащее-сказуемое-дополнение (например, "Я вижу красивую картину").

В таджикском языке порядок слов может быть иным. При изучении русского таджикские носители могут случайно применять порядок слов из своего родного языка.

Грамматические формы: В русском и таджикском языках разные грамматические структуры. Например, в русском есть падежи, в таджикском - нет. Таджикский язык имеет более свободный порядок слов, и это может сказываться на структурах предложений, создавая интерференцию при переходе к русскому.

Лексика: В таджикском языке могут быть слова, которых нет в русском, и наоборот. При использовании терминов или слов из одного языка в другом можно столкнуться с интерференцией.

Фонетика и произношение: Фонетические особенности одного языка могут повлиять на произношение другого. Например, таджикский язык имеет звуки, которые отсутствуют в русском, и это может влиять на произношение некоторых слов.

Для избежания внутриязыковой интерференции при изучении русского языка таджикскими носителями и наоборот, важно осознанно изучать и понимать различия между языками, практиковаться в использовании правильных грамматических структур и контролировать использование лексики из другого языка.

Межъязыковая интерференция между русским и таджикским языками может проявляться в том, как носители одного из этих языков влияют на другой язык, когда они используют его. Влияние может быть как внешним, например, на уровне лексики и грамматики, так и внутренним, касающимся произношения и структуры предложений. Вот некоторые примеры межъязыковой интерференции между русским и таджикским языками.

Лексика: Межъязыковая интерференция может проявляться в использовании слов или выражений из одного языка в другом. Например, носители таджикского языка, изучая русский, могут использовать

таджикские слова с русской грамматикой, что может звучать необычно. То же самое может происходить и в обратном направлении.

Грамматика: Русский и таджикский языки имеют разные грамматические структуры. Носители одного языка могут случайно применять грамматические правила другого языка, что может привести к ошибкам. Например, в русском языке есть падежи, которых нет в таджикском, и носители таджикского языка могут допустить ошибки при попытке использовать падежи в русском.

Порядок слов: Русский и таджикский языки имеют разные порядки слов в предложениях. Носители одного языка могут случайно применять порядок слов другого языка, что может сделать их высказывания менее понятными или нелогичными.

Произношение: Фонетические различия между русским и таджикским языками могут привести к произносительным ошибкам. Звуки, которые есть в одном языке, могут отсутствовать в другом, и это может повлиять на произношение слов.

Идиомы и выражения: Идиоматические выражения и поговорки могут быть разными в разных языках. Использование идиом и выражений из одного языка в другом может привести к неправильному пониманию.

Для снижения межъязыковой интерференции при изучении русского и таджикского языков важно осознавать различия между ними и практиковаться в правильном использовании каждого языка.

Занятия по грамматике в школе имеют большое практическое и образовательное значение. С усвоением грамматики связана выработка орфографических, пунктуационных и речевых навыков учащихся. Абстрактность грамматических понятий предполагает необходимость работы, направленной на развитие логического мышления.

Опыт школы показывает, что учащиеся не вполне овладевают многими грамматическими понятиями. Психологи, исследуя усвоение грамматических понятий учащимися, отмечают следующее: 1) содержание понятий

усваивается не сразу, а постепенно, по частям; 2) долгое время случайные, несущественные признаки явлений, входящих в объем понятия, рассматриваются как существенные; 3) отбор главных признаков понятия происходит постепенно¹.

В результате такого процесса усвоения понятий ученики нередко смешивают части речи: существительные, имеющие окончания прилагательных, и прилагательные; причастия и прилагательные; наречия и существительные; наречия и деепричастия; наречия и предлоги; союзы и сходные с ними сочетания местоимений с предлогами и частицами и т. д.; внутри частей речи смешиваются отдельные их разряды: типы склонения существительных или прилагательных, падежи склоняемых частей речи, качественные и относительные прилагательные, виды глагола и т. д.

Поскольку в методике еще нет исследований, в которых изучалось бы усвоение школьниками морфологических понятий, нами была поставлена задача исследовать деятельность учащихся при усвоении морфологических понятий, установить ошибки в усвоении этих понятий, указать их причины, разработать и экспериментально проверить наиболее эффективные приемы раскрытия понятий в курсе морфологии.

В ходе констатирующего эксперимента были рассмотрены ошибки учащихся при анализе морфологических категорий во время изучения существительного. Была поставлена задача - выяснить те причины, которые приводят школьников к смещению существительных с другими частями речи. Для этого были проанализированы проверочные работы по грамматике, проводившиеся диссертантом на базе средних общеобразовательных учреждений города Гиссара №1,2.

¹ См.: С. Ф. Жуйков, Усвоение школьниками глагола как части речи, сб. «Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии», под ред. Д. Н. Богоявленского, М., Изд-во АПН РСФСР, 1959; Н. П. Ферстер, Психология усвоения понятия вида глагола, «Известия АПН РСФСР», вып. 78, 1956; Н. П. Ферстер, О психологии усвоения понятия времени глагола, сб. «Вопросы психологии усвоения грамматики к орфографии», под ред. Д. Н. Богоявленского, М., Изд-во АПН РСФСР, 1959; А. М. Орлова, Усвоение синтаксических понятий учащимися, М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Одно из заданий проверочной работы, предназначенной для V класса, состояло в следующем: в предложениях *Ветки цветущих черешен смотрят в окно* (1-й вариант) и *Ранней весной ребята посадили горох* (2-й вариант) ученики должны были указать склонение и падеж каждого существительного. В тексте существительные не были выделены, следовательно, ученикам нужно было самостоятельно решить, какие слова предложения являются существительными. Если у существительного не указаны падеж и склонение, предполагалось, что ученик ошибся в определении части речи. Эта работа дает возможность судить о том, что затрудняются ли учащиеся пятых классов в определении части речи слов, являющихся названиями живых существ или обозначающих предметы, явления реальной действительности.

В нижеследующей таблице показаны эти результаты.

Таблица 1.

Учебные годы	Город, № СОУ	Класс	Количество работ	Количество предъявленных существительных	Отнесено в %	
					к существительным	к другим частям речи
2020-2021	№1	V	143	511	98,1%	1,9%
2021-2022	№2	V	392	1176	97,4%	2,6%

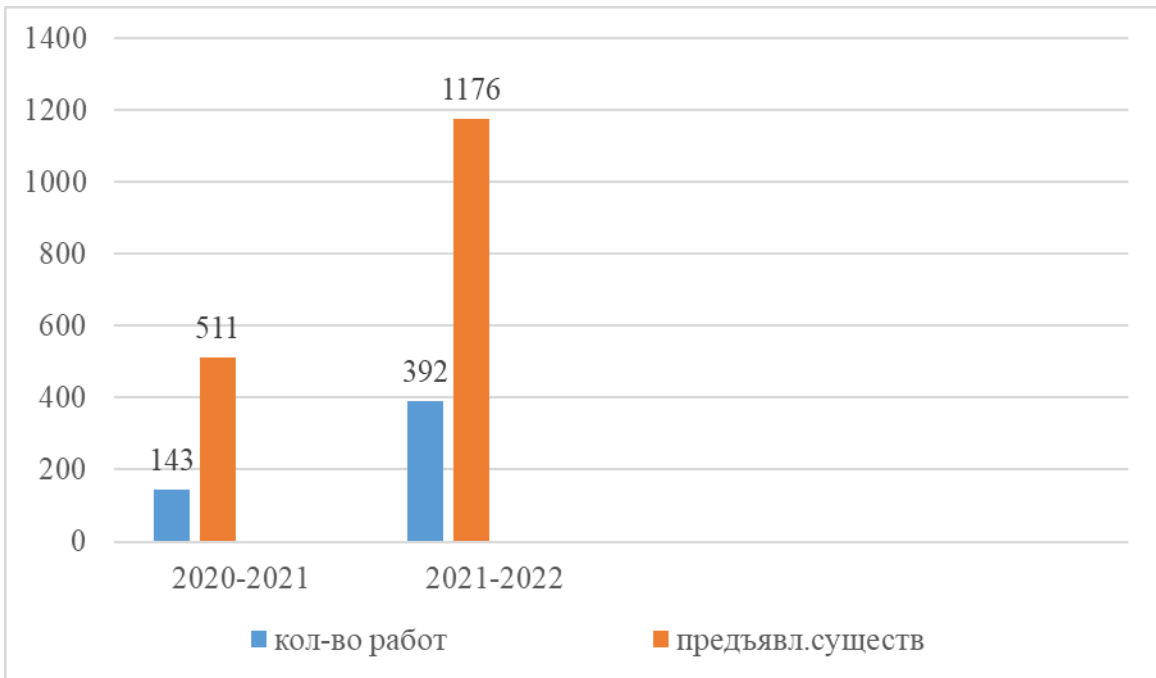


Диаграмма 1. Числовые показатели количества работ и найденных учащимися существительных

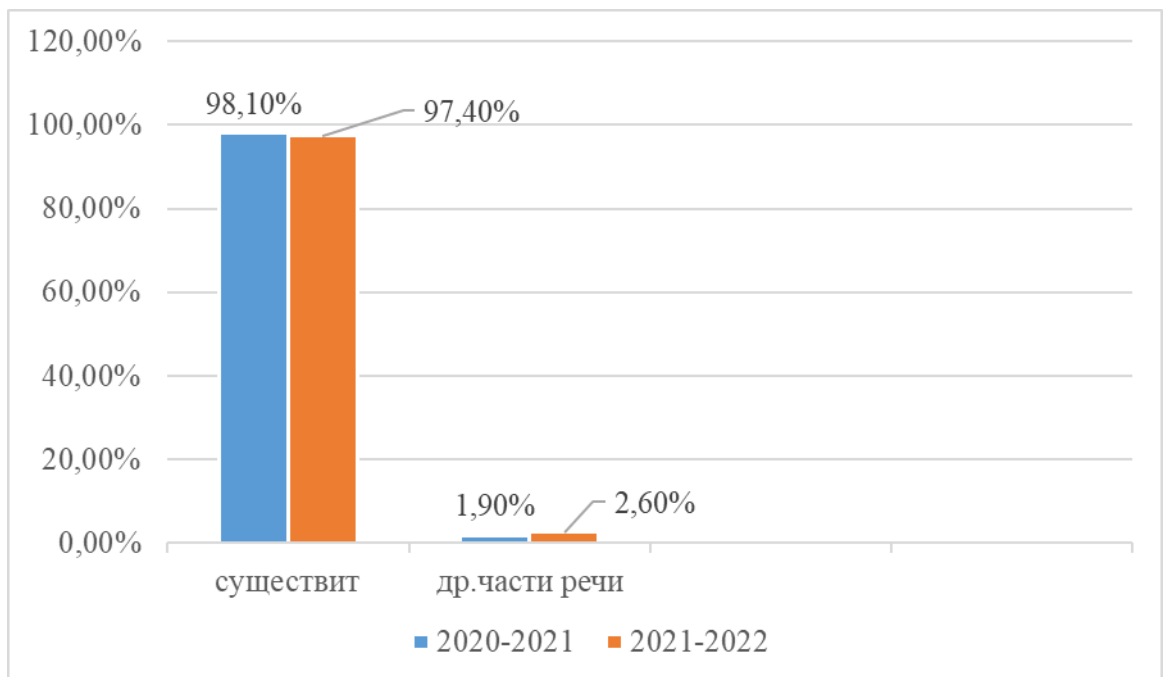


Диаграмма 2. Показатели количества работ и найденных учащимися существительных в процентном соотношении

Результаты работы показали, что в V классе школьники хорошо справляются с распознаванием имен существительных в предложении среди других частей речи.

Было выяснено и то, как изменяется в VI классе умение учащихся выделять имена существительные среди других частей речи. Для этого были проанализированы проверочные работы по грамматике, проводившиеся в шестых классах также в 2020 - 2021 и в 2021 - 2022 учебных годах.

В первом задании проверочной работы для VI класса предлагалось подробно разобрать по частям речи каждое слово, выделенное в предложении. Выделены были деепричастия, глаголы, причастия, местоимения и существительные (*вещи* - 1-й вариант; *ручьи* - 2-й вариант).

Принадлежность выделенных слов к той или иной части речи не указывалась; этот вопрос школьники решали самостоятельно. В таблице 2 приведены результаты этой работы.

Сопоставление результатов работ, проведенных в V и VI классах, показало, что ученики обоих классов успешно выделяют имена существительные среди других частей речи, если эти существительные обозначают живые существа или называют предметы и явления реальной действительности.

Таблица 2.

Учебные годы	Город, № СОУ	Класс	Количество работ	Количество предъявленн ых	Отнесено в %	
					к сущест в ительны м	к другим частям речи
2020-2021	№1	VI	394	394	98,8%	1,1%
2021-2022	№2	VI	316	316	99,1%	0,9%

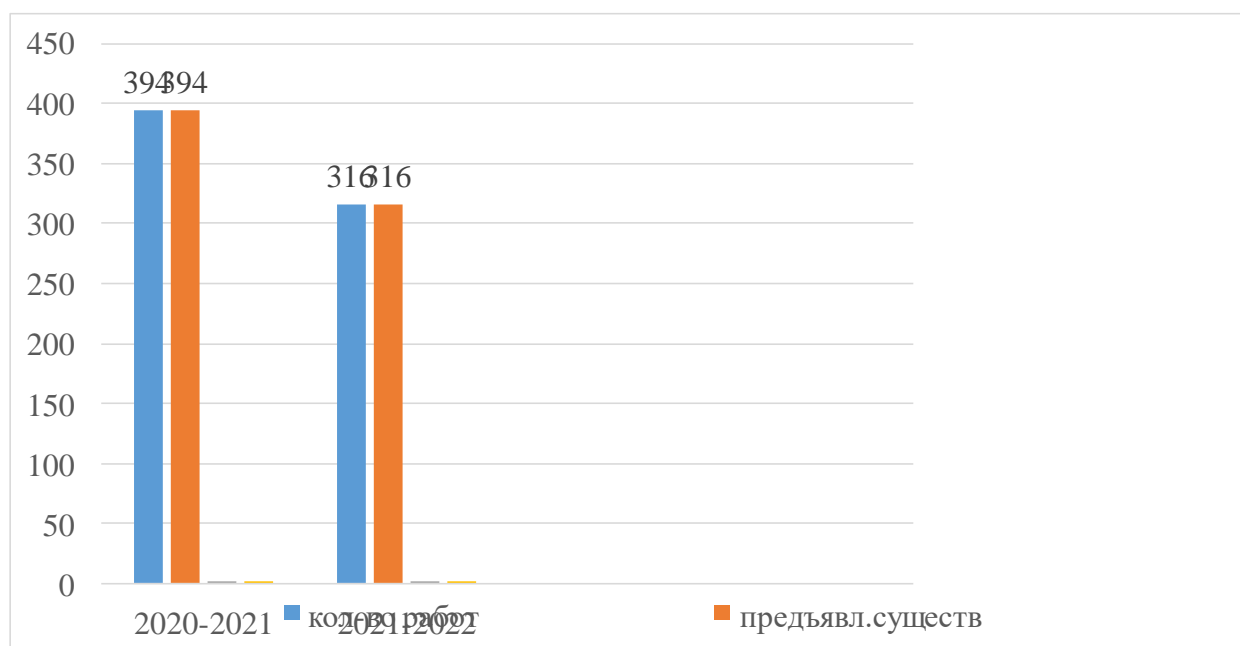


Диаграмма 3. Числовые показатели количества работ и найденных учащимися существительных

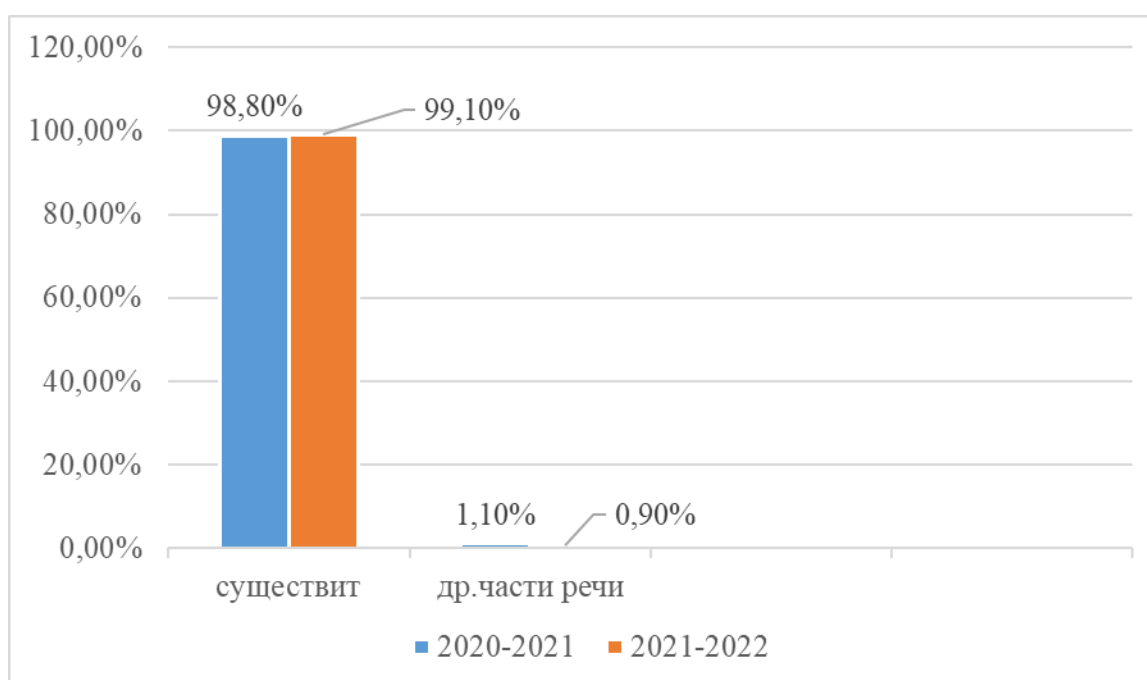


Диаграмма 4. Показатели количества работ и найденных учащимися существительных в процентном соотношении

Иная картина наблюдается, когда ученики производят морфологический разбор существительных с абстрактным значением действия или состояния, свойства или отношения.

Нами был составлен список из 133 слов, среди которых имелись существительные с абстрактным значением, образованные от глаголов и

прилагательных с помощью различных суффиксов (-изна, -щина, -ость, -ие, -ье, -ство, -ня, -ота, -ежность, -овство, -ание, -ение, -ка, -ба, -аж, -нь), и несколько существительных без суффиксов, но тоже с абстрактным значением (добро, зло, ложь, лень, щебет и др.); имелось и небольшое количество глаголов, обозначающих действие или состояние, и прилагательных, качественных и относительных. Интерес представляло прежде всего выделение имен существительных, прилагательные же и глаголы были включены в список, чтобы работа не выполнялась механически.

Этот список слов был предложен ученикам двух седьмых классов школы №2 города Гиссара. В VII «Б» классе безошибочных было 10 работ, в 16 работах имелись ошибки или совсем не указывалась принадлежность слова к определенной части речи.

В VII «Д» классе верно определена принадлежность слова к определенной части речи в 17 работах, а ошибки допущены в 16 работах.

Правильных ответов, особенно по прилагательным, довольно много, но по существительным их число не достигает даже в VII классе 100%. Причем в VII классе наряду с безошибочными работами и работами, содержащими 1-2 ошибки, имеются работы не только с 4-5 ошибками, но и со значительно большим количеством ошибок, от 11 до 43 (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Учебные годы	Город, № СОУ	Класс	Количество о работ	Количество о предъявлен ных	Отнесено в %	
					к сущест витель ным	к другим частям речи
2020-2021	№1	VII «Б»	26	2054	94,6%	5,4%
2021-2022	№2	VII «Д»	33	2607	95,0%	5,0%

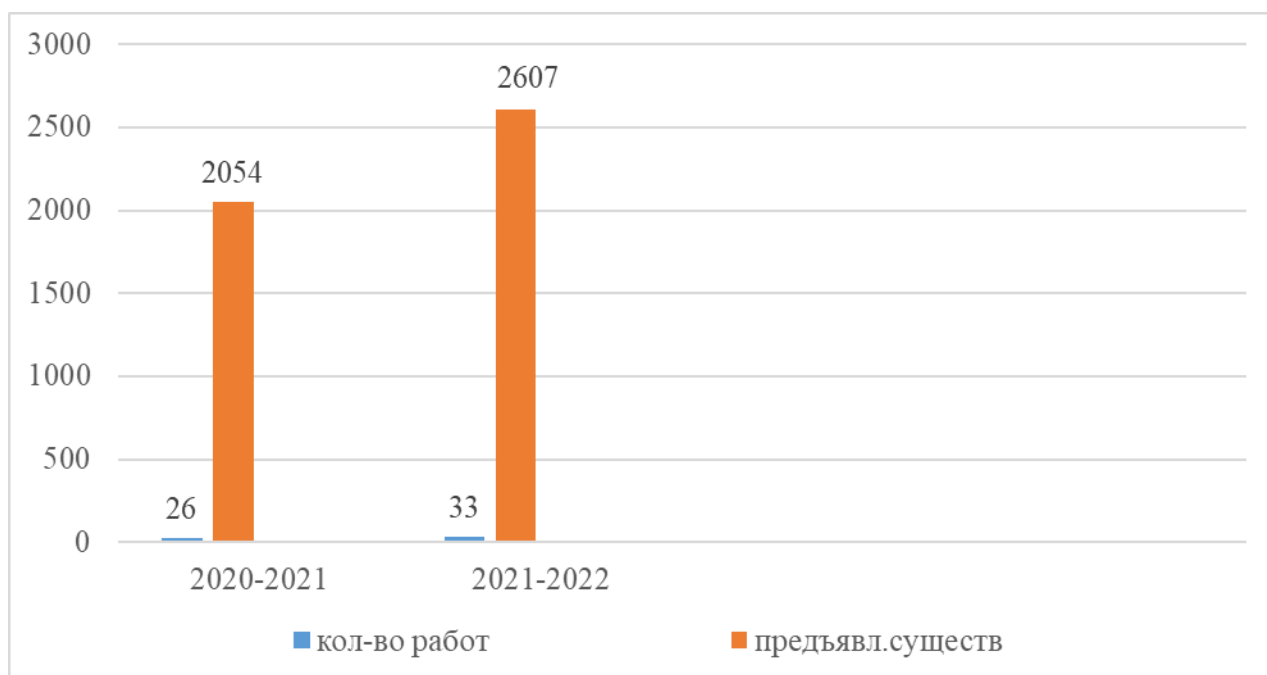


Диаграмма 5. Числовые показатели количества работ и найденных учащимися существительных

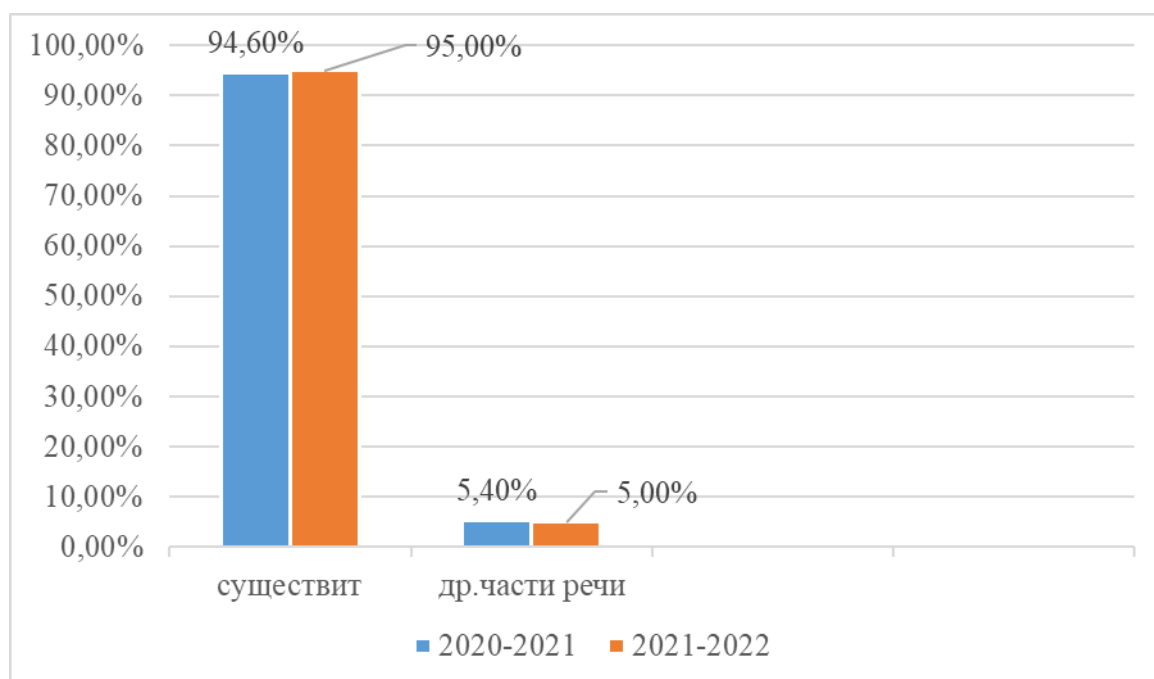


Диаграмма 6. Показатели количества работ и найденных учащимися существительных в процентном соотношении

Каковы же причины допущенных ошибок? С 23 школьниками, допустившими наибольшее количество ошибок, были проведены индивидуальные беседы. Оказалось, что 8 учеников не справились с работой, так как забыли вопросы, на которые отвечают слова, относящиеся к той или иной части речи. Шесть школьников не успели выполнить задание: в их

работах много слов оставлено без указания части речи. Три ученика судили о принадлежности слова к той или иной части речи по внешним показателям, поэтому слово *веселость* ими определено как глагол, *воспитанность*, *изнеженность* - как причастия («у причастия пишем удвоенную Н»), *дремота* - как деепричастие («есть суффикс -А»). Одна ученица ставила вопросы не к слову, а от слова, которое надо отнести к определенной части речи, поэтому слово *скольжение* определено как прилагательное («скольжение какое? - быстрое»), а *деловой* («деловой кто? человек») - как существительное.

Остальные 5 учеников задавали вопросы к другим словам, однокоренным с разбираемым словом. В этом случае разбираемое слово вызывает у школьников представление о факте действительности и вопрос ставится по отношению к этому факту. Например, ученик Р. (VII «Д» класс) так объяснил, почему он слово *зевота* отнес к глаголам: «Когда скучно, то сидишь и зеваешь, что-то делаешь. Значит, глагол». Слова *покачивание*, *скольжение*, *размышление* он также отнес к глаголам и объяснил это следующим образом: «На гамаке качаешься. Покачивает тебя. Значит, покачивание - это глагол. А на коньках скользишь по льду, скольжение происходит. Скольжение - конечно, глагол». Подобные ответы дали и остальные ученики, а ученик С. (VII «Б» класс) так определил причину своих ошибок: «Вопросы задавал к измененным словам: *покачивание* - *покачиваться*, *закрытие* - *закрыть*».

Школьники, в работах которых меньше ошибок, чаще всего ошибались потому, что группировали слова разных частей речи на основе их лексических значений. В результате существительные, обозначающие качества или действия, были отнесены к прилагательным или к глаголам.

Почему учащиеся забывают принадлежность слова к той или иной части речи?

«Забывается прежде всего то, что не имеет для человека жизненно важного значения, не вызывает его интереса, не соответствует его

потребностям, не занимает существенного места в его деятельности и поэтому не получает достаточного подкрепления»¹.

Школьники не понимают практического значения (для орфографии и развития речи) умения определять принадлежность слова к той или иной части речи, не испытывают интереса к этому. А интерес к изучению грамматики утрачивается потому, что очень много приходится заучивать наизусть правил и определений учебника, заниматься работой, рассчитанной на механическое запоминание. Необходимо выработать у детей разносторонний подход к грамматическим темам, научить их рассматривать слово в совокупности всех его признаков, показать роль различных частей речи в языке.

Ошибки учащихся, которые смешивали существительные, имеющие абстрактное значение, с глаголами и прилагательными, являются следствием одностороннего подхода ученика к языковому материалу, когда он учитывает только значение слова и не принимает во внимание формально-грамматическую его сторону. Учитель в данном случае показывает, как определить принадлежность слова к той или иной части речи в зависимости от его лексико-грамматического значения, морфологических признаков, синтаксической роли и особенностей словообразования.

Ответы учащихся показали, что они не умеют пользоваться при анализе такой совокупностью признаков, прибегая в большинстве случаев к вопросам, иногда опираясь на значение слова и только изредка - на морфологические признаки. Кроме того, появление большого количества ошибок при анализе существительных, обозначающих действия или состояния, свойства или отношения, свидетельствует о том, что школьники не совсем верно понимают и само грамматическое значение имени существительного, рассматривая слово «предмет» в определении «Именами

¹ «Психология». Учебник для педагогических институтов, под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и В. М. Теплова, М., Учпедгиз, 1956, С. 229.

существительными называются слова, которые отвечают на вопрос *кто это?* или *что это?* и обозначают предметы...»¹ не в грамматическом, а в бытовом значении. Поэтому ученики отнесли к существительным как к словам, обозначающим предметы, только те слова, которые являются названиями живых существ или обозначают предметы, явления реальной действительности, не считая существительными слова, обозначающие действия или состояния, свойства или отношения.

Таким образом, смешение существительных с прилагательными и глаголами возникает тогда, когда школьники анализируют существительные с абстрактным значением. Однако такие существительные требуют особого внимания не только из-за ошибок, связанных с их морфологическим разбором, но и потому, что их использование приводит к множеству речевых ошибок.

В числе других морфологических ошибок можно назвать ошибки в форме числа существительных: образование множественного числа от существительных, употребляющихся только в единственном числе («скуки», «охраны», «иностранные культуры»), и употребление существительных в числе, не соответствующем смыслу предложения (в единственном числе вместо множественного: «занятие Лариной», «природа гармонирует с переживанием героев» - или во множественном вместо единственного: «охотничьи страсти», «мешок с зернами»). Мы специально перечислили все слова и конструкции, приведенные как пример речевых ошибок школьников при употреблении существительных единственного и множественного числа. Обращает внимание то, что названные существительные, кроме одного, относятся к существительным с абстрактным значением.

Нами было проанализировано 212 сочинений учеников седьмых классов школы №1 города Гиссар. На 630 страницах работ обнаружены

¹ С.Г. Бархударов и С.Е. Крючков, Учебник русского языка, ч. 1, Фонетика и морфология, М. Учпедгиз, 1961, С. 78.

морфологические ошибки, аналогичные названным выше: образование множественного числа от существительных, употребляющихся только в единственном числе («дыхания», «раскаяния» и др.), и употребление существительных в числе, не соответствующем смыслу предложения (во множественном числе вместо единственного: «*впервые за их соревнования*», «*сожаления Махова*»). И ни в одной работе не встретилось ошибок при образовании и употреблении форм числа существительных с конкретным значением.

С употреблением в речи существительных с абстрактным значением связаны также лексические ошибки, в частности употребление слов в значении, им не свойственном или не подходящем к данному контексту, употребление нелитературных слов и выражений. К нелитературным словам относятся слова просторечные, искажения литературных слов и пр. Литературные слова часто искажаются при образовании отглагольных существительных («*избитье*», «*избивание*» вместо *избиение*; «*исчезание*» вместо *исчезновение*; «*наход*» вместо *нахождение*; «*отклон*» вместо *отклонение*; «*задержание*» вместо *задержка*).

В проанализированных нами сочинениях школьников встречались лексические ошибки указанного типа: «*покидка товарища*», «*уезд Махова на машине*», «*выручение товарища из беды*», «*за время подкручивания*» и др. Хотя подобных ошибок было немного, полезно предупредить ошибки этого вида, так как в связи с изучением литературы в старших классах у школьников появляется потребность использовать существительные с абстрактным значением, вследствие чего возрастает и количество ошибок при образовании этих существительных.

Значительно чаще ученики восьмилетней школы употребляют слова в значении, им не свойственном или не подходящем к данному контексту: «*чувство совести заговорило в нем*»; «*проезд Солнцева*»; «*неожиданное прибывание Максима*»; «*гонки шоферов*»; «*не успел выразить ему свое зло*» и т. п.

Ошибки в управлении также возникают при употреблении существительных с абстрактным значением.

Итак, затруднения учащихся при анализе существительных с абстрактным значением, распространенность и разнообразие речевых ошибок, связанных с употреблением этих существительных в речи школьников, заставляют уделить особое внимание на уроках в V классе существительным с отвлеченным значением действия или состояния, свойства или отношения.

Логическое определение имени существительного, которое дано в учебнике русского языка, стало традиционным в школьных учебниках. Мы считаем, что вводить в определение школьного учебника термин «предметность» и нецелесообразно, так как он труден для понимания учащихся; кроме того, и в начальных классах ученики знакомятся с термином «предмет». Однако в практическом плане школьникам V нужно овладеть понятием предметности, чтобы они не допускали ошибок, приводящих к сужению объема понятия «имя существительное».

Правильное формирование понятия предметности, понятия об имени существительном возможно в том случае, если в упражнениях учебника имеется достаточное количество слов с отвлеченным значением. Мы рассмотрели упражнения в разделе «Имя существительное». Из 122 упражнений в 50 имеются имена существительные с отвлеченным значением. Следовательно, можно считать, что в учебнике существительные с отвлеченным значением представлены в достаточном количестве, для того чтобы у школьников верно сформировалось понятие «имя существительное».

Однако дело не только в количестве. Следовало бы уже с первого урока по теме «Имя существительное» обратить внимание учеников на то, что существительные обозначают названия не только живых существ, предметов и т. д., но и действий, состояний, признаков. В учебнике же только в задании к упражнению 252 говорится о том, что существительные обозначают действия или признаки, и предлагается выписать отвлеченные

существительные в отдельный столбик. Больше ни в одном из заданий к упражнениям не упоминаются отвлеченные существительные, и только в конце раздела, в §58, где даются сведения о суффиксах второй группы имен существительных, сказано: «Суффиксы второй группы образуют от глаголов, прилагательных и от существительных же новые слова- существительные, которые обозначают людей, вещи, действия, качества и др.»¹.

В ряде заданий к упражнениям, относящимся к §58, предлагается образовать от данных слов имена существительные, используя различные суффиксы, но ни в одном из словообразовательных заданий не отмечена специфика значений вновь образованных имен существительных. Следовательно, учебник не направляет внимание учащихся на особенности значения абстрактных имен существительных.

При такой организации словарной работы трудно рассчитывать на то, что у школьников расширится и углубится грамматическое понятие предмета. Поэтому, планируя проведение экспериментальных уроков по теме «Имя существительное», мы много внимания уделили лексической работе, включив в состав лексического материала существительные, обозначающие абстрактные понятия.

Для проведения экспериментальных уроков нами отбирались такие приемы работы, которые должны были способствовать активной мыслительной деятельности учащихся: предлагалось при выполнении дома упражнений учебника самостоятельно находить существительные со значением действия или признака, сравнивать их с однокоренными глаголами или прилагательными; школьники самостоятельно подбирали лексический материал для раскрытия грамматического понятия предмета; составляли планы, используя в заголовках существительные с отвлеченным значением; самостоятельно находили и исправляли речевые ошибки в

¹ С. Г. Бархударов и С. Е. Крючков, Учебник русского языка, ч. I, Фонетика и морфология, М., Учпедгиз, 1961, С. 114.

прочитанных учителем предложениях, в которых также имелись существительные с отвлеченным значением.

Работа проводилась в двух пятых классах, один из которых был экспериментальным, другой - контрольным. Отличие уроков в контрольном классе состояло в том, что он работал по учебнику. Выполняя дома упражнения учебника, школьники не получали задания находить в тексте существительные со значением действия или признака, сравнивать их с однокоренными прилагательными или глаголами; меньше занимались они и подбором слов для иллюстрации грамматического понятия «предмет».

Несмотря на то что в экспериментальном классе много внимания уделялось отвлеченным существительным, термин «отвлеченные существительные» учащимся не сообщался. Мы говорили на уроке о существительных со значением признака или действия. В учебнике русского языка термин «отвлеченные существительные» дается в упражнении 252, но больше он ни разу не упоминается. Трудно рассчитывать, что ученики усвоят это понятие, данное практическим путем, хотя многие понятия, которые в курсе русского языка даются практически, без определений, успешно усваиваются школьниками. К числу таких понятий относятся, например: слово, звук, грамматический род, число, падеж; время, вид, наклонение глагола и др. Ученики привыкают пользоваться этими понятиями чисто практически, во-первых, потому что эти понятия раскрываются в более частных, вполне доступных школьникам понятиях (род мужской, женский, средний; число единственное и множественное ит. д.): во-вторых, они резко отграничены одно от другого (нет никаких поводов для смешения их, за исключением разве понятий вида и времени глагола); в-третьих, находят постоянное применение на уроках по языку.

Поскольку термин «отвлеченные существительные» не удовлетворяет всем этим требованиям, то мы считаем нецелесообразным вводить его практическим путем.

До изучения в V классе имени существительного, для того чтобы выяснить, относят ли школьники отвлеченные существительные к рассматриваемой части речи, были проведены две работы в экспериментальном и в контрольном классах. В первой работе требовалось определить, какими частями речи являются слова, содержащиеся в списке. Школьникам предлагались те же 133 слова, принадлежность которых к той или иной части речи указывали ученики седьмых классов. Результаты выполнения этой работы представлены в таблице 4.

Таблица 4.

V классы	Количество работ	Количество предъявленных	Отнесено в %	
			к существительным	к другим частям речи
экспериментальный	31	2449	91,5%	8,5%
контрольный	38	3002	90,8%	9,2%

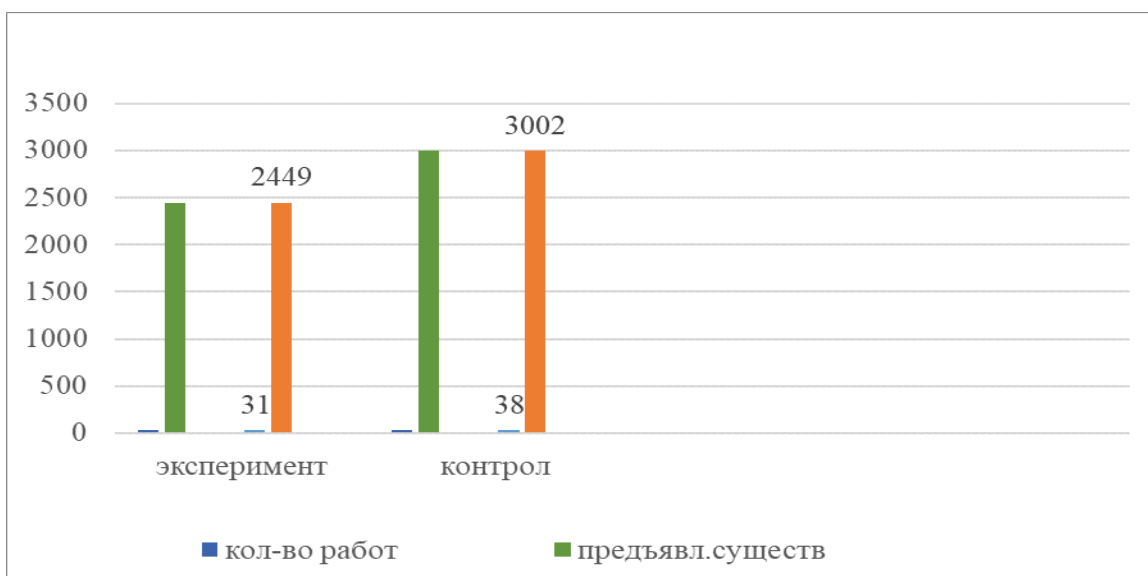


Диаграмма 7. Числовые показатели количества работ и найденных учащимися существительных

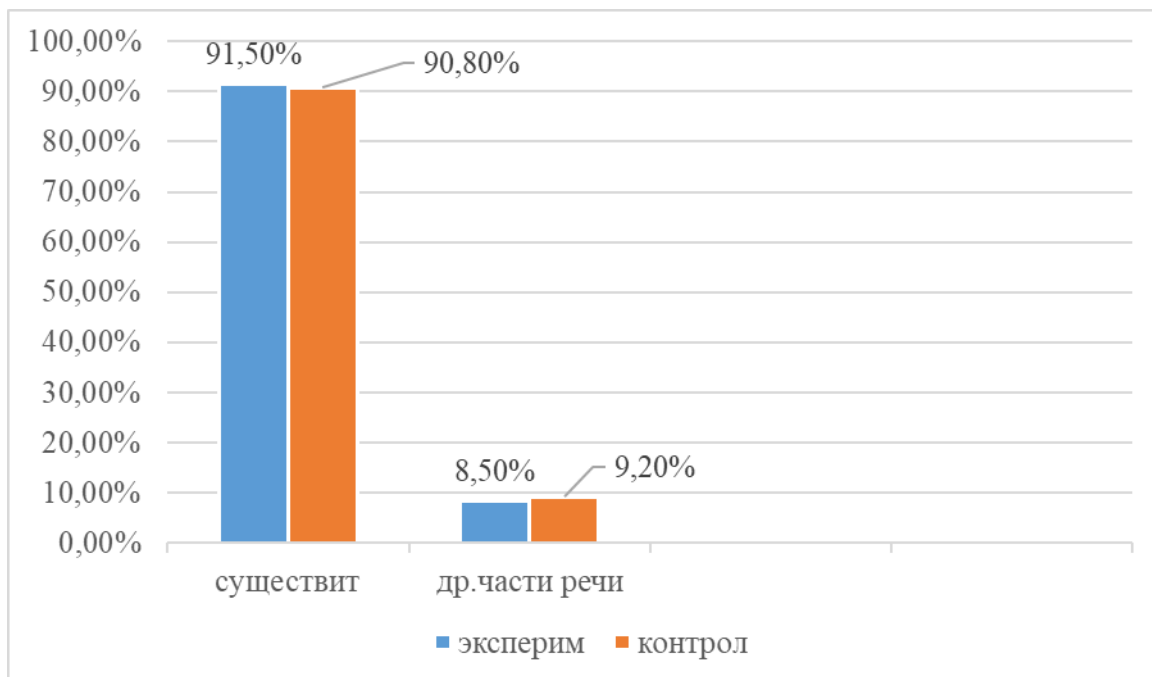


Диаграмма 8. Показатели количества работ и найденных учащимися существительных в процентном соотношении

Во второй работе школьникам предлагалось записать любые имена существительные. В течение пяти минут ученики экспериментального класса (31 работа) написали 1195 существительных, и среди записанных существительных только 10 было отвлеченных (*фальшь, тишь, работа, борьба, даль, статья, ширь, ложь, вера, лень*). За то же время ученики контрольного класса (38 работ) записали 1315 слов, и среди этих существительных отвлеченных было 9 (*болезнь, вражда, тепло, жизнь, дружба, учеба, блеск, замечание, побелка*).

Результаты работы учащимся не сообщались. После изучения имени существительного школьники вторично выполняли оба эти задания.

На первом уроке по теме «Имя существительное» ученики как контрольного, так и экспериментального класса, восстановив имеющиеся из начальных классов знания об имени существительном, познакомились с существительными, обозначающими действие и качество. Работа в обоих

классах проводилась одинаково: в примеры, приведенные учителем, включались слова, обозначающие качества, действия и состояния. Школьники приводили также свои примеры. Обращалось внимание на то, что и о названиях качеств и действий можно говорить как о предметах, которые могут производить действие или подвергаться действиям. У отвлеченных существительных определялись род, число, падеж, склонение, т. е. отмечалось, что они обладают всеми морфологическими признаками имен существительных. Составлялись словосочетания, состоящие из абстрактного существительного и прилагательного.

Таким образом было показано, что существительные, являющиеся названиями качеств, действий, как и все другие имена, можно сочетать с прилагательными.

В дальнейшем разница в обучении состояла в том, что ученикам экспериментального класса при выполнении дома упражнений давалось задание: найти существительные, являющиеся названиями качества или действия, и одно из них (на выбор) сравнить по морфологическим признакам с однокоренным прилагательным или глаголом. Ученики контрольного класса, выполняя те же упражнения, не получали этого дополнительного задания.

Сначала не все ученики экспериментального класса успешно справлялись с заданием. Среди слов, обозначающих действия или качества, у некоторых оказались следующие: *белый гриб, полянка* (упр. 248), *бархат, малина, бетон* (упр. 254), *славится, виноград* (упр. 281) и т. д. Впоследствии такие ошибки исчезли.

Для того чтобы пятиклассники могли сравнивать существительные с прилагательными и глаголами, им были даны схемы морфологического разбора имен существительных, прилагательных и глаголов. Но все-таки некоторые учащиеся испытывали затруднения, забывая указывать морфологические признаки частей речи.

Особенно большое место на уроках в экспериментальном классе занимало приведение школьниками примеров существительных с отвлеченным значением. Обычно после проверки домашнего задания ученикам предлагалось самостоятельно подобрать прилагательные или глаголы, чтобы образовать существительные, являющиеся названиями признаков или действий. Эта работа проводилась устно и занимала не много времени. Для некоторых учащихся она оказывалась трудной, и слабо успевающие по русскому языку ученики обычно не могли самостоятельно подобрать больше двух-трех глаголов или прилагательных, от которых можно образовать абстрактные существительные. Нередко назывались такие пары слов, как: «сгибать - сгибка», «завинтить - завинтка», «дружный - дружность» и т.д. Ошибки исправляли сами школьники, отмечая, что вторых слов из названных в русском языке нет. Эта работа повышала речевую активность школьников.

Во время изучения суффиксов второй группы имен существительных, включающих и те, с помощью которых от прилагательных и глаголов образуются отвлеченные существительные, мы отказались от некоторых упражнений учебника, считая, что подобные упражнения в достаточном количестве выполнялись школьниками устно, когда они самостоятельно подбирали глаголы и прилагательные, от которых образовывали существительные. Но при изучении суффиксов существительных проводилась работа, способствующая развитию речи учащихся. Умение составлять план имеет большое практическое значение, а отглагольные существительные часто используются в качестве заголовков плана.

Однако нельзя забывать, что неумелое использование отглагольных существительных, особенно форм на - *ание*, - *ение*, - *атие*, - *утие*, приводит к стилистической неполноценности текста. Школьники на практике убедились, что не всегда существительное, образованное ими от глагола или прилагательного, соответствует нормам русского литературного языка.

Теперь предстояло показать употребление отглагольных существительных в заголовках плана. Кроме того, следовало показать и возможность другого словесного оформления заголовков.

В течение двух уроков, посвященных суффиксам имен существительных, школьники работали над планами. На первом уроке коллективно составлялись заголовки плана к тексту:

Из жизни Тараса Шевченко

Еще в детстве Тарас увлекся рисованием. Во время разъездов с баринном по городам он собирает коллекции лубочных картин. После переезда помещика в Петербург Тарас поступил на работу к маляру-живописцу Ширяеву. Тайком от хозяина он посещает Летний сад и зарисовывает статуи. Там Шевченко встречается с земляком, художником Сошенко. Тот знакомит Тараса с поэтом Жуковским и знаменитым художником Брюлловым. Эти отзывчивые люди освободили Тараса из неволи, уплатив за него помещику 2500 рублей.

Учитель читал предложения текста, ученики формулировали заголовки, выделяя попутно суффиксы, с помощью которых образованы от глаголов имена существительные. Ошибок в образовании отглагольных существительных и в разборе их по составу не было, однако заголовки, предлагаемые школьниками, не всегда верно и точно передавали главную мысль предложения (в частности, приводились такие заголовки: «Маляр-живописец», «Тайна Тараса», «Художник Сошенко»). Работа проходила при большой активности учащихся.

На этом же уроке ученики проанализировали и исправили прочитанные учителем словосочетания с отглагольными существительными: «утащение бумаг», «разбитие стекол», «люблю игранье на рояле и петь» и др.

На следующем уроке детям было предложено самостоятельно составить план к тексту «Машина – основа техники».

Машина очень много значит в жизни людей. Она не только облегчает труд человека, освобождая его от тяжелой работы, но делает эту работу быстрее и лучше человека. Как же возникли и развивались машины?

В самый ранний, первобытный период развития человеческого общества у людей появились первые орудия труда из камня... В этот же период люди начали создавать разные несложные машины...

Замечательным достижением первобытного человека было освоение огня. С его помощью люди научились выплавлять металлы - главный материал техники...

В связи с широким размахом строительства в рабовладельческом обществе были изобретены транспортные средства

Итак, непрерывно, из века в век, люди совершенствовали и совершенствуют машины, которые делают жизнь прекраснее.

С заданием школьники справились хорошо.

Наиболее распространенными оказались следующие заголовки:

- 1. Значение машин в жизни людей.*
- 2. Создание орудий труда в первобытном обществе.*
- 3. Освоение огня и выплавка металла.*
- 4. Изобретение транспортных средств.*
- 5. Совершенствование машин людьми.*

План дорабатывался на следующем уроке, и школьники выбрали наиболее удачные формулировки (например, для второго пункта плана - «Создание орудий труда в первобытном обществе»; для пятого пункта - «Совершенствуются машины, облегчающие труд человека» и т. д.).

Неудачные формулировки встретились в работе только одного ученика («3. Могущая сила»; «5. Воплощение жизни»).

В отглагольных существительных, употребленных в заголовках плана, ученики подчеркнули суффиксы. С этим заданием все справились хорошо.

После изучения темы «Имя существительное» в экспериментальном и контрольном классах были повторно проведены работы, о которых говорилось выше.

Таблица 5.

Классы	Количество работ	Количество предъявленных	Отнесено в %	
			к существительным	к другим частям речи
экспериментальный	30	2370	98,6%	1,4%
контрольный	36	2844	96,5%	3,5%

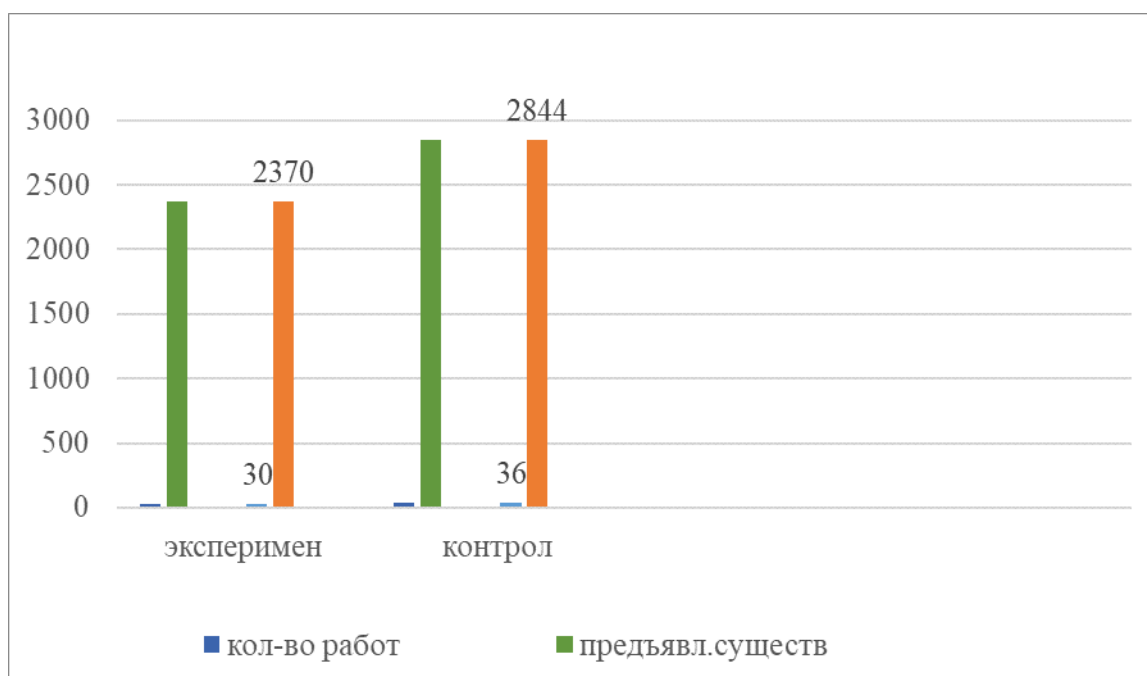


Диаграмма 9. Числовые показатели количества работ и найденных учащимися существительных

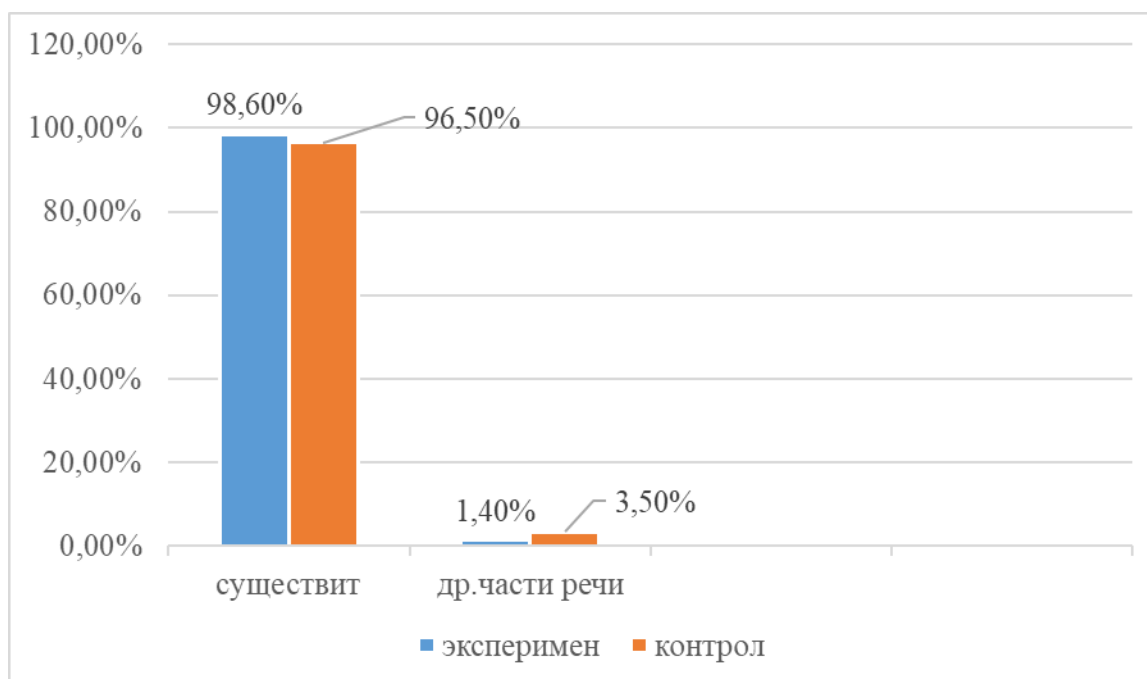


Диаграмма 10. Показатели количества работ и найденных учащимися существительных в процентном соотношении

Если сравнить данные таблиц 4 и 5, то увидим, что и в контрольном и в экспериментальном классе возрос процент правильных ответов при выделении существительных с абстрактным значением среди глаголов и прилагательных (с 91,5 до 98,6 % в экспериментальном классе; с 90,8 до 96,5% в контрольном классе). При этом в экспериментальном классе к прилагательным и глаголам отнесено меньшее количество существительных с абстрактным значением. Однако разница между контрольным экспериментальным классами в данном случае невелика. Более убедительны результаты второй работы, при выполнении которой школьники записывали имена существительные.

До изучения в V классе темы «Имя существительное» ученики экспериментального класса в 31 работе записали 1195 существительных, среди которых было 10 существительных с отвлеченным значением; ученики контрольного класса (38 работ) написали 1315 существительных, среди которых отвлеченных существительных было 9 (эти результаты приводились выше).

Выполняя то же задание после изучения имен существительных, ученики экспериментального класса подобрали 1750 существительных. При этом существительных, обозначающих отвлеченные понятия, было записано 263, т. е. их количество по сравнению с первой работой увеличилось примерно в 26 раз. В контрольном классе среди 2160 слов отвлеченных существительных оказалось 27, т.е. их количество по сравнению с первой работой возросло в 3 раза.

Ученики экспериментального и контрольного классов написали слова с суффиксами:

-ость: *честность, грубость, правдивость, смелость, гордость, робость, храбрость, правильность, вежливость, предусмотрительность, отважность, древность, легкость, прочность, молодость, бодрость и т. д.;*

-изн-а: *белизна, желтизна, голубизна, кривизна;*

-от-а: *красота, простота, чернота, краснота, быстрота, кислота;*

-к-а: *заправка, перевозка, полировка, заделка, штукатурка, выработка, проводка, вырубка, заливка, отливка, отправка, зачистка, очистка, завивка, прививка, смазка, переделка;*

-ев-а: *синева;*

-ни-е: *полирование, рисование, восстание, замечание, образование;*

-ени-е: *мышление, размышление, скольжение, сомнение, деление, пение, изобретение, отправление, возвращение, выполнение, крепление, чтение, учение.*

Встречались также имена существительные, обозначающие отвлеченные понятия, с непроемной основой. Основное отличие работ учащихся экспериментального и контрольного классов заключалось в том, что в экспериментальном классе каждый ученик написал больше отвлеченных существительных, чем в контрольном классе (наибольшее их число в первом - 16, во втором - 6).

Следовательно, можно считать, что ученики экспериментального класса глубже усвоили абстрактное грамматическое понятие предметности.

Итак, можно отметить, что

a) смешение существительных с другими частями речи наблюдается в основном в применении к существительным, которые обозначают абстрактные понятия;

b) появление ошибок у учащихся V класса при анализе отвлеченных существительных связано с тем, что дети привыкли обращать внимание на смысловую сторону слов, не учитывая формально-грамматической;

c) чтобы преодолеть ошибки при анализе существительных с отвлеченным значением, важно в упражнениях не только давать достаточное количество этих существительных, но и с первых уроков по теме «Имя существительное» обращать внимание пятиклассников на то, что существительные обозначают не только название живых существ, предметов и т. д., но и действий, состояний, признаков;

d) приемы работы с абстрактными существительными должны способствовать развитию активной мыслительной деятельности учащихся. К числу таких приемов можно отнести следующие: самостоятельное нахождение школьниками в тексте отвлеченных существительных; сравнение этих существительных с однокоренными прилагательными и глаголами; самостоятельный подбор существительных с абстрактным значением; составление планов, в заголовках которых используются существительные, обозначающие отвлеченные понятия.

2.3 Методика работы на уроках русского языка в целях предупреждения грамматической интерференции при анализе письменной и устной речи таджикских учащихся

Реализация важной и ответственной задачи, которую поставила перед учителями-словесниками реформа общеобразовательной и профессиональной школы, - обеспечить свободное владение русским языком выпускниками средних учебных заведений – требует усиления практической

направленности преподавания русского языка в школе, особого внимания к повышению культуры речи учащихся. Ведь речевая культура отражает общую культуру человека, уровень его духовного, интеллектуального развития. Главным показателем речевой культуры является соблюдение норм литературного языка.

Нарушения в речи, особенно грубые (а ими являются в первую очередь нарушения грамматического строя языка, его строго обязательных норм), затрудняют процесс общения, восприятие информации, вызывают у окружающих негативное отношение к допускающим подобные ошибки. К числу этих «неправильностей» принадлежат прежде всего грамматические ошибки, т.е. нарушения в области образования слов и их форм, в построении словосочетаний и предложений. Тщательное изучение допущенных ошибок позволяет выявить их причины и в значительной степени определяет способы их исправления и предотвращения. «Учителю необходимо знать, каких ошибочных конструкций следует опасаться при изучении той или иной грамматической темы, какие речевые ошибки и грамматические ошибки может предупредить изучаемая в классе тема».¹

Анализ 400 письменных работ (сочинений и изложений) учащихся IV-VI классов позволяет выделить наиболее типичные и устойчивые ошибки, которые допускают учащиеся при образовании форм частей речи: неверная родовая квалификация имен существительных («вкусная апельсина», «одни армян», «дите», «мозоля», «туфель», «литра»); ошибочные употребления числа имен существительных («красивый волос на голове», «в черниле»); употребление во множественном числе отвлеченных существительных («массовые героизмы», «шпионажи»); недопустимые образования по аналогии («спортсмены лыж, коньков, баскетболов», «соревнования по греблям», «много золота и алмаза»); ненормативное образование падежных

¹ Мухина Оксана Дмитриевна. Формирование у младших школьников умения совершенствовать текст: Дис. ... канд. пед. наук: Рязань, 2005 205 с.

форм существительных единственного и множественного числа; неверные формы разносклоняемых («нет время», «вокруг его имя») и несклоняемых существительных («к метру», «за кино», «на пианине», «бутылка ситра»); просторечные образования («очередя», «матеря», «торта», «квартала»); образования по ложной аналогии («армяны», «армянины», «молдаваны»); неправильности, обусловленные неосознанным стремлением школьников к унификации окончаний в формах родительного падежа множественного числа («местов», «партизанов», «сапогов», «курей», «конев», «окоп»); употребление нелитературных форм степеней сравнения прилагательных: просторечные формы («хуже», «длинше», «красивше»), грамматические плеоназмы («более лучше», «более красивее»), искажения, связанные с незнанием правил склонения числительных («шестерох», «семидесятью»); просторечные формы: «обох», «однех»; ненормативные образования форм местоимений под воздействием просторечия («ихний», «оне», «у ней», «кажний»), отсутствие начального *н* у личных местоимений 3-го лица в косвенных падежах в сочетании с предлогами («на их напали», «поздоровался с им») или прибавление начального *н* к личным местоимениям при беспредложном управлении («пишу нею»); несоблюдение норм чередования согласных в корнях глаголов («ляжь», «ехай», «бежи», «бегит», «брося», «запряжу», «пекет», «победю»¹, «спрятаятся»); выбор ненормативного для данного глагола суффикса при образовании личных форм («описую», «выпилюешь», «вкладует», «скошует», «наматует», «опаздует», «связует», «спрашует»); замена супплетивных видовых форм, трудных для усвоения, однокоренными («ложу», «поклал», «словить», «впоймать»); смешение возвратных и невозвратных форм («играться», «стираться», «дожидая»,

¹ Ошибки такого рода С. Н. Цейтлин относит к ошибкам типа «заполнения пустых клеток»: «Часто системой определяется возможность того или другого образования, но в норме языка эта возможность остается нереализованной».

Такое положение совершенно естественно для языка и обеспечивает его развитие и изменение. Дети, руководствуясь первоначально лишь требованиями системы и не зная о существовании каких бы то ни было ограничений, заполняют «пустые клетки» (Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. - М., 1982. - С. 7).

«сражают», «заблудил в лесу»); непорядочное образование причастий («пронизующий», «описуемый»), связанное с неправильным определением основы инфинитива - прошедшего времени; неверный выбор суффиксов причастий («пойматая», «порватый», «нагнутый») и деепричастий («сидячи», «глядячи», «тяня», «ездя», «держав», «уезжав», «сидев») и др.

Принимая во внимание эти «слабые места», недостатки в обучении учащихся морфологическим нормам литературного языка, приходим к выводу, что необходимо сделать правильный выбор системы учебных упражнений и соответствующего дидактического материала.

Зная наиболее характерные для учащихся искажения норм литературного языка, мы используем для диктантов, изложений, различных видов грамматического разбора тексты, не только образцовые с точки зрения соблюдения литературных норм, но и содержащие именно те морфологические формы, образование и употребление которых наиболее затрудняют школьников.

Например, для морфологического разбора:

1) *Чтоб крепла дружба, жившая три века, без дипломатов и без рубежей, зовем мы белорусов и узбеков, грузин, азербайджанцев, латышей.*

(Л. Ошанин)

2) *Человек с открытым сердцем будущего племени непричастен к черным зверствам атомного времени.* (Н. Асеев)

3.) *В парную почву положу зерно, в ладонь дождемку спелую поймаю.*
(Л. Паршикова)

Отметим, что при выполнении именно данного вида разбора уместно обращаться к словам, в которых образование начальной формы затруднительно для школьников:

1) *Мы просили бабушку: «Испеки оладушки». - «Ладно, внуки, испеку. Ты, Алеша, сей муку. Маша, тесто заводи. Лида, сахару клади».* (Т. Волжина)

2) *Накормить давно бы надо кур, гусей, цыплят, утят, но не знаю - вот досада! Кто что ест? Кому что дать? (О. Дриз)¹*

Прочному запоминанию «трудных» форм способствует использование примеров с рифмовкой данных слов:

1) *Проглянет солнце - заблестят кварталы.*

Широкие спокойные каналы

Раскинут голубые рукава.

(М. Дудин)

2) *За партией Павлик и Тарас.*

Сидят два друга милых.

Вот видит Павлик как-то раз:

У друга нос в чернилах.

(А. Барто)

3) *Там на улице заторы.*

Там волнуются шоферы.

(А. Барто)

Таким образом, с помощью дидактического материала, насыщенного «трудными» формами, мы приучаем школьников обнаруживать такие случаи в тексте, видеть, какие затруднения имеются в употреблении анализируемых форм.

Такое отыскивание школьниками трудных грамматических форм (особенно в устной речи) развивает речевой слух учащихся, закрепляет в их памяти нормативное словоупотребление. Этим облегчается и выполнение школьниками заданий по выбору правильной формы, когда из двух, а иногда даже трех следует выбрать одну - верную.

¹ «Необходимо больше работать с начальной формой слова. Не зная её, не умея различать грамматический род, ученики неправильно определяют тип склонения существительных, что ведет затем к возникновению ошибок в падежных окончаниях, в согласовании» (Шейнина Е. П. Работа над диалектными ошибками в речи учащихся. - М.: Изд-во АПН РСФСР. 1963.- С. 29). Работа над начальной формой слова важна и в связи с тем, что при исправлении многих морфологических ошибок необходимо установить начальную форму слова.

В случае сомнений учащиеся обращаются к справочной литературе.

Например:

1. Прочитайте, объясните правила русского произношения:

Дѣма – дѣма, тѣхо – тѣква;

вѣди – вѣды, возѣ – возы, носѣ – носы, дарѣ – дары, улѣтка – улѣбка;

бѣли – бѣлы, мѣло – мѣло, графѣ – графѣ.

2. Выделите формы слов, характеризующиеся вариантным употреблением. С помощью словарей оцените варианты.

1) *Часов и дней не тратя зря, готовьтесь, наши слесаря, и столяры, и токаря, к своей большой работе.* (С. Маршак.) 2) *Еду. Снится мне степь и снега непомятые, грузовик мой, крутой поворот, тормоза.* (В. Боков.) 3) *С митинга в бой отправляясь, восторженно шапкой машу.* (Я. Смеляков.) 4) *Мне продавец отпустит пачку чая, в стакан нацедит яблочного соку.* (Л. Щипахина.) 5) *Не объезжайте старого коня, не обижайте новой методой.* (А. Сафронов.) 6) *С той поры ему места у барьера не было.* (Б. Иванов.) 7) *Бьют в лед прожектора.* (М. Кабаков.) 8) *В отпуску, в середине недели, летний дождик загнал нас в кино.* (И. Фоняков.) 9) *В холода насыплешь крошек воробьишке на обед?* (В. Приходько.)

3. Найдите в предложениях грамматические варианты одного и того же слова. Какие из них являются нормативными? Сделайте вывод о роли вариантных форм в языке художественных произведений.

I. 1) *Старик хлопнул себя по бокам рукавицами: «Сыны у меня тут. Успею я за сынами сбегать?»* 2) *Катя заметила старика, который бегал за сынами. По бокам его шагали два огромных парня должно быть, это и были сыновья старика.* (А. Кононов.) 3) *На подвиг века величавый, во имя счастья всех людей серпа и молота держава ведет сынов и дочерей.* (А. Твардовский.)

II. 1) *Мы вместе обедали в маленькой каморке за залом.* (Ю. Яковлев.) 2) *Я возвратился в залу очень доволен собою* (М. Лермонтов.) 3) *Фальшиво улыбаясь и тревожно поглядывая на сандалики детей, отпечатывающие пыльные следы на паркете, Сонина мама говорит: «Чего вы стоите, дети?»*

Проходите в зало». Подталкивая друг друга, Дима и Инка входят в комнату, которая почему-то в этом доме называется «зало». (И. Шкаровская.)

Ш. 1) *Лебедь белая игриво стайку гонит пред собой. (П. Ершов.)* 2) *Медлить лебедю с прилетом никак нельзя. Прилетев к нам в апреле, он торопится, летит исполнить свой священный долг перед природой. (Т. Зубец.)*

Задания на конструирование грамматических форм включают в себя упражнения по образованию слов в одной или нескольких формах, добавлению окончаний, записи числовых выражений словами или их чтению вслух, а также другие виды деятельности. Приведем примеры «упражнений, рассчитанных на освоение норм литературного языка»¹.

1. Поставьте существительные *мать, гражданин, хозяин, бюллетень, курица, месяц* в формы именительного и родительного падежей множественного числа.

2. Образуйте деепричастия от глаголов: *воевать, стремиться, начать, покрасить, покраситься, вручить, приготовить, ждать*.

В каких случаях образование невозможно?

3. Допишите окончания существительных: *простын... жизн... постел... пианин...*

прилагательных: *картофельн... пюре, соряч... кофа, вкусн... какао, грузов...такси;*

глаголов прошедшего времени: *мышь побежал..., кофе вскипел..., висел.. тюль.*

4. Прочитайте высказывание А.С. Макаренко: «Мне кажется, ни на чем так не спотыкаются многие люди, как на носках, а еще больше на чулках и сапогах, да и с валенками тоже не всегда у них благополучно... Вы

¹ Ладыженская Т. А. Развитие речи как особая область методики русского языка // Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей / Под ред. Т. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1980. С. 15- 16.

можете услышать: то «пара сапог», то «пара сапогов», то «нет чулок», то «нет чулков». С носками тоже дело не для всех ясно».

Ответьте на вопросы.

1. Чем можно объяснить распространенность ошибок, о которых идет речь?

2. Как правильно употребить указанные существительные в родительном падеже множественного числа?

3. Приведите аналогичные примеры.

5. Составьте пары предложений, из которых было бы ясно, лиц какого пола обозначают существительные.

Образец: Академик Нечкина написала много трудов о восстании декабристов. Академик Королев руководил первым полетом человека в космос.

Врач, техник, секретарь, педагог, доктор, мастер, инженер, лауреат, доцент, бригадир, агроном.

6. Как образованы формы прилагательных, употребленные в этом тексте? В чем целесообразность их использования в этом тексте?

«Ты вовсе не стара.

Другие бабушки старей...

Пойдем со мной в кино скорей!»

(А. Барто)

Такие задания готовят школьников к корректировочным упражнениям, то есть к виду работы, который развивает у учащихся навыки выявления «ошибок» и их обоснованного исправления.

Упражнения по исправлению ошибок чрезвычайно полезны, они помогают достижению одной из важных целей современного школьного курса морфологии: «Морфология воздействует на речь детей путем отработки языковых норм, исправления того, что в речи школьников, овладевших языком естественно, в процессе общения, идет вразрез с нормой». Исправляя дефектный текст, работая с «отрицательным языковым

материалом», как называл ошибки Л. В. Щерба, ученики занимаются редактированием, являющимся одним из приемов исправления и предупреждения речевых и грамматических ошибок. Редактирование словосочетаний и предложений с грамматическими ошибками - первая ступень в овладении умением совершенствовать создаваемый текст.

Умение сознательно редактировать (править) или улучшать текст является одним из ключевых коммуникативных навыков. Его освоение означает, что школьник способен контролировать свои действия по созданию текста на разных этапах: в процессе письма, при проверке завершённых высказываний и при доработке черновиков сочинений и изложений.¹ Умение находить ошибки, классифицировать их, правильно определять причины их появления и, главное, выявлять способы их устранения - одна из важных составных частей работы по совершенствованию высказывания.

К сожалению, работа по редактированию находит место в деятельности учителя лишь эпизодически. Задания такого плана редки даже при анализе сочинений и изложений, т. е. в случаях, где этот вид работы должен быть ведущим на уроке, поскольку именно «в письменном языке самоконтроль формы выражен значительно больше»². Активное, систематическое обращение к школьным словарям (орфографическому, грамматико-орфографическому в первую очередь) обеспечивает надёжную проверку самими учащимися выполнения упражнений как по образованию «трудных» форм, так и по исправлению грамматических ошибок.

Одной из наиболее распространённых морфологических ошибок являются ошибки в роде и числе имен существительных. Характерно употребление многих имен существительных не в том роде, как это принято в литературном языке.

¹ Тростенцова Л. А. Изучение частей речи // Обучение русскому языку в 4 классе: Методические указания к учебнику: Пособие для учителей. Сост. Т.А. Ладыженская, М. Просвещение, 1981. С. 165.

² Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. Киев: Вища школа, 1974. С. 71.

Как отмечает Лисицкая Л.Г., слова «картофель», «фрукта», «ворса», «трикотаж», «дифтерит», «барашка», «литра», «звериница» (зверинец), а также слово «консерва» (консервы) неправильно употребляются в женском роде. Часто наблюдается и переход слов среднего рода в разряд слов мужского и женского рода. Причем можно отметить тяготение слов среднего рода с абстрактным, отвлеченным значением в разряд существительных женского рода («яростная сопротивление», «нежная пение», «сильная впечатление», «страстная стремление»), а слов с конкретным значением - в разряд существительных мужского рода («сухой сено», «кислый яблок», «красивый полотенец»)¹.

Однако эта тенденция не всегда четко прослеживается в говорах и тем более находит свое отражение на письме. Так, в категорию слов женского рода попали такие слова среднего рода, как *небо, солнце, дерево, мясо, кашне, орудие* и др. Однако категория среднего рода может иногда и пополняться в говорах за счет слов другого рода.

Вот несколько ошибок, допущенных учениками в употреблении рода: «серая неба», «красная солнышко», «мясо горькая», «стояла дерево», «доносила пение», «незабываемая впечатление», «шерстяная кашне», «мое фамилие», «стояло стуло», «кислый яблок», «новый полотенец», «большая озеро», «интересная кино», «большой бутылъ»².

Кроме уже указанных ошибок в роде, нужно обратить внимание также на довольно распространенные орфографические ошибки в числе имен существительных.

Сюда относится неправильное образование форм именительного и родительного падежей множественного числа от целого ряда слов: «окны», «черепы», «болоты», «осеня», «деревня», «площадь», «фрукта», «консерва»

¹ Лисицкая Л.Г. Классификация диалектных ошибок в речи младших школьников // Семья и личность: проблемы взаимодействия. №22. Армавир. 2022. С.76-81. ISSN: 2311-2344.

² Там же.

в именительном падеже и «чучелов», «солдатов», «гусеницев», «курей», «утей» - в родительном падеже множественного числа.¹

Для предупреждения ошибок при изучении рода имен существительных нужно больше обращать внимания на формально-грамматические признаки слова: окончания и суффиксы.

Для работы можно использовать схему:

Женский род		Мужской род		Средний род
Окончание	Без окончания с мягкой основой	Без окончания		Окончание
-А; -Я		С твердой основой	С мягкой основой	-О; -Е
<i>конфета</i>	<i>тень</i>	<i>стул</i>	<i>картофель</i>	<i>мясо</i>
<i>котлета</i>	<i>сирень</i>	<i>барашек</i>	<i>портфель</i>	<i>яблоко</i>
<i>простыня</i>	<i>накипь</i>	<i>ворс</i>	<i>зверь</i>	<i>дерево</i>
<i>фамилия</i>	<i>мощь</i>	<i>фрукт</i>	<i>конь</i>	<i>небо</i>
<i>скарлатина</i>	<i>мазь</i>	<i>трикотаж</i>	<i>грач</i>	<i>солнце</i>
<i>собака</i>	<i>корь</i>	<i>дифтерит</i>	<i>шмель</i>	<i>пение</i>

Необходимо больше работать с начальной формой слова. Не зная ее, не умея различать грамматический род, учащиеся ошибочно определяют тип склонения существительного, что в дальнейшем приводит к ошибкам в падежных окончаниях и согласовании и т. д.

Так, надо помнить, что целый ряд слов с нулевой флексией приобретает окончание -А, которое отсутствует в литературном языке, например: «мышья», «барашка», «литра», «звериница», «ворса», «фрукта». Или, наоборот, слова женского рода, имеющие в литературном языке флексию -А, теряют её в произношении: «конфет», «котлет», «скарлатин». Наиболее трудная группа слов - это существительные мужского рода с

¹ Лисицкая Л.Г. Классификация диалектных ошибок в речи младших школьников // Семья и личность: проблемы взаимодействия. №22. Армавир. 2022. С.76-81. ISSN: 2311-2344.

мягкой основой: у них нет окончания самого яркого грамматического признака, и слово ошибочно склоняют по 3-му склонению, как слово женского рода:

Им.п. «зверь»

Род.п. «звери»

Дат.п. «звери» и т. д.

Учащиеся не различают грамматические особенности между такими словами, как *зверь* и *дверь*, *тюлень* и *сирень*, *линь* и *лень*.

Существительные 1-го склонения учащиеся легко различают по родам, хотя в него входят существительные мужского рода. Это объясняется тем, что существительные мужского рода по преимуществу обозначают мужские имена или слова, в которых очень ярко выступает принадлежность к мужскому полу: *дядя*, *юноша*, *Саня*, *Юра*, *Миша* и т. д.

Чтобы предупредить появление ошибок в роде, необходимо указать учащимся, что к среднему роду относятся существительные неодушевленные с окончанием на -О, -Е (кроме слова *дитя*).

Существительные женского рода, обозначающие как одушевленные, так и неодушевленные предметы, очень часто имеют окончание -А. Существительные мужского рода не имеют характерного родового окончания. У существительных с нулевой флексией род можно определить по косвенным падежам. Например, по родительному падежу единственного числа.

	Мужской род 2-е склонение		Женский род	
			1-е склонение	3-е склонение
Им.п.	<i>конь</i>	<i>грач</i>	<i>вода</i>	<i>степь</i>
Род.п.	<i>кон-я</i>	<i>грач-а</i>	<i>вод-ы</i>	<i>степ-и</i>

Существительные мужского рода имеют в родительном падеже единственного числа окончание *-(-Я)*, существительные женского рода *-Ы (-И)*.

Ошибочно относя слово к другому роду, учащийся склоняет его дальше формально правильно:

Им. *«стен»*

Род. *«стена»*

Дат. *«стены»* и т. д.

Это несколько усложняет работу.

Некоторую помощь в различении рода существительного сможет принести ознакомление учащихся с суффиксами женского и мужского рода. Указав наиболее типичные суффиксы женского рода: *-сть, -ель, -нь* и мужского рода: *-ник, -ок, -чик, -щик, -тор, -тель, -изм*, учитель демонстрирует перед учениками таблицу, на которой эти суффиксы выделены красным цветом. Работая с таблицей, учитель подчеркивает, что отсутствие характерного родового окончания тоже является одним из показателей грамматической формы слова. Учитель сопоставляет при этом существительные мужского и женского рода с существительными среднего рода.

Наибольшие затруднения у учащихся при определении рода вызывают слова женского рода с непродуктивными суффиксами, поэтому в таблицу и включены слова с суффиксами: *-ость, -ель, -нь*.

Суффиксы имен существительных

Мужской род	Женский род	Средний род
<i>Градусник, подъемник, паяльник, холодильник</i>	<i>Меткость, стойкость, смелость</i>	<i>Веселье, здоровье</i>
<i>Прыжок, толчок</i>	<i>Капель, колыбель, метель</i>	<i>Изобилие, радушие</i>

Продолжение таблицы .

<i>Передачик, тральщик</i>	<i>Болезнь, боязнь</i>	<i>Учительство, крестьянство</i>
<i>Знаменатель, истребитель</i>	-	<i>Замечание, заседание</i>

Но учитель, кроме выделения суффиксов, должен для определения рода имен существительных использовать целый ряд других методических приемов и упражнений: подстановку вопросов или определяющего слова, подчеркивание определений, вставку определений в предложения, подчеркивание суффиксов, выписывание примеров, заучивание целого ряда слов.

Вот несколько упражнений по данной теме:

Упражнение 1. Запомните, что слова *картофель, зверь, конь, бинокль, портфель* - мужского рода и склоняются по 2-му склонению, как слово *слесарь*. Просклоняйте эти слова.

Упражнение 2. Запомните, что слова *моль, дверь, мощь, накипь, мазь, метель, медь, мишень, сирень* женского рода и склоняются по 3-му склонению, как слово *лошадь*. Просклоняйте слова: *моль, дверь, мощь*.

Упражнение 3. Поставьте глаголы в прошедшем времени и согласуйте их с существительными. В скобках укажите род существительных.

Солнце (озарить), рельс (лопнуть), молодежь (веселиться), пламя (разгораться), картофель (свариться).

Упражнение 4. Просклоняйте сочетания существительных с прилагательными, выделите окончания существительных и прилагательных.

Полевая мышь, военный госпиталь, известная фамилия, разноцветное одеяло.

Упражнение 5. Поставьте в нужном падеже слова, заключенные в скобки.

Из-за сильной (метель) мы не могли двигаться дальше. Metallурги выплавили много высококачественной (медь). В старину врач назывался (лекарь). Учащиеся носят книги в (портфель).

Упражнение 6. Составьте предложения, согласуйте прилагательные и глаголы с существительными.

Веселый, солнце, светить, на, весенний, небо, картина, оставить, неизгладимый, впечатление. Сухонький, старичок, снять, с, шея, пушистый, кашне. Учитель, вынуть, золотой, пенсне, из, футляр. Грустный, пение, доноситься с, широкая, река. В, магазин, привезти, мороженный, мясо. Дальнобойный, орудие, стрелять, всю ночь.

Упражнение 7. Перепишите, раскрывая скобки.

Картофель (сырой), прорубь (большой), мозоль (сухой), впечатление (огромный), просека (широкий), путь (железнодорожный).

Упражнение 8. Подберите к данным существительным определения и глаголы-сказуемые в прошедшем времени.

Кофе, простыня, блюдечко, знамя, мозоль, туфля.

Образец: кофе крепкий, кофе закипел.

Упражнение 9. Вставьте сочетание яблочное повидло в предложения:

.....приятно на вкус. Я не мог отказаться отНамажь булкуМаленькая Иринка испачкалась в

Упражнение 10. Перепишите, вставляя пропущенные буквы.

Сидите в траве, зайчат..., не шевелитесь. Вы, цыплятк... маленькие, кто вас увидит, тот и обидит. Вы, утят..., ныряйте, до самого дна доставайте. У вас, бельчат..., зубы острые, лапки цепкие. Вы, лисят..., копайте нору глубокую, хитрую-прехитрую. Вы, медвежат..., хоть косолапы, а бегать умеете, на деревья лазите, в воду ныряете. Учитесь, бобрят..., деревья грызть, плотину из них делать. А вы, ребят..., растите

поскорее, учитесь лучше, вырастете - леса насадите, и будут в них жить рябчат... зайчат..., рысят..., волчат... и другие звери и птицы.

Упражнение 11. Поставьте в именительном падеже множественного числа следующие слова:

Комбайнер, центнер, инженер, офицер, пахарь, план, плуг, сад, столб, фрукт, платеж, житель, месяц, волос, шофер.

Ошибки в числе имен существительных требуют от учителя в первую очередь тщательного изучения того материала, который содержится в школьном учебнике по русскому языку. Но упражнения учебника нужно пополнить теми словами, в образовании множественного числа которых учащиеся особенно затрудняются. Приведем некоторые из этих слов:

Армянин, окно, болото, кисть, очередь, площадь, деревня, гусеница, курица, кролик, раз, нож, рубль, дождь, двор, плуг, сад, стол, житель, обруч, месяц, инженер, офицер, план, пахарь, рог, лошадь, степь, дочь, мать, шинель, часть, блюдо, скатерть, право, кружево, стадо, ведро, место, гнездо, бревно, зерно, колесо, копыто, одеяло, озеро, письмо, пятно, волос, консервы, фрукты.

Обычно в городских школах изучение числа имен существительных не затрудняет учащихся. Но в сельских школах дети часто неправильно образуют число. Ошибки типа: «волос вьющийся», «фрукта уродилась», «суп из консервы», «армяна приходили», «заняли большие площадья» - встречаются и в устной и в письменной речи учащихся.

Учителю приходится уделить много времени образованию числа у существительных, обозначающих людей по национальности, месту жительства и роду занятий: *армянин, крестьянин, инженер, офицер, шофер*; обозначающих детенышей птиц и животных: *теленочек, утенок, цыпленок, крольчонок*; парные предметы: *сапог, носок, чулок*.

Объединяя вместе с детьми слова по значению, учитель обращает внимание на суффиксы там, где они есть, и род этих существительных.

При работе надо ориентироваться на слова активного словаря учащихся и сосредоточить свое внимание на таких словах, как шофер, комбайнер. Поэтому целесообразно заменить некоторые слова в учебнике (*кучер, лапоть, князь, дворянин, мещанин*) другими, более часто встречающимися.

Ряд грамматических форм учащиеся вынуждены просто заучивать. Например, учитель предлагает образовать множественное число от слов: *площадь, кисть, очередь*, указав, что все они имеют во множественном числе окончание -И.

По принципу родственности грамматической формы объединяются слова: *окно, болото, место, стадо, право, блюдо, кружево, ведро, гнездо, бревно, зерно, колесо, копыто, озеро, пятно, одеяло, письмо*. Учитель спрашивает, в чем сходство этих слов, и выясняет, что у них одинаковое окончание и род. Затем он дает пример существительного во множественном числе

Им. *окна*

Род. *окон*

и указывает, что во всех других словах этого списка обе эти формы образуются точно так же. Аналогичная работа проводится с существительными мужского и женского рода.

Умение правильно образовывать формы слов, соблюдать нормы литературного языка, пользоваться словарями и справочниками для поиска информации о формах словоизменения, а также находить и исправлять ошибки в устной и письменной речи – это важные навыки, которые формируются у учащихся в процессе изучения морфологии, создавая основу для дальнейшего совершенствования их письменной работы (прежде всего тексты различных стилей и типов речи).

Ученики выполняют упражнения с элементами правки. Задания-правки, носящие «профилактический» характер, исправленные на предупреждение

грамматических ошибок, основаны на анализе допущенных школьниками отступлений от норм литературного языка.

1. Вставьте подходящие по смыслу наречия с НИ:

Ученик не мог решить задачи. Брат ... не получал писем. Путешественникам нельзя было достать воды. С этим ... нельзя согласиться. Ребята не испугались.

2. Какие правила образования причастий нарушены¹? Запишите слова в исправленном виде.

Сгорелая биржа, загнанный конь, боровишие дети, описуемые события, полатанные штаны, среди переливающих вод реки, вспаханое поле, решающаяся битва, порватая рубаха.

3. Исправьте ошибки в образовании и употреблении местоимений:
«ихние друзья», «пользоваться нею», «был у его», «у ея друга», «оне», «плывут по нем», «с им», «без его решил».

4. Найдите ненормативные образования форм существительных. Запишите слова в исправленном виде. Объясните исправление.

Образец: «В черниле» - в чернилах (употр. только во множественном числе).

Консерва, из окон, несколько курей, новый туфель, массовые героизмы, бюро решил, у мальчонка, партизанов, на табле, вкусные торта, удары курант, молдаваны.

Эти упражнения могут быть рекомендованы и для коллективного выполнения, и для индивидуального, так как предполагают исправление наиболее типичных ошибок учащихся IV-VI классов. Заметим, что контроль учителя (проверка им письменных работ), взаимоконтроль учащихся обеспечивают подход ученика к самоконтролю.

¹ «...Надо учить различать правильную и дефектную речь, учить обнаруживать ошибки. Только обнаружив ошибки, можно их исправить» (Супрун А. Е. Некоторые психологические проблемы обучения русскому языку условиях близкородственного билингвизма Совершенствование теории практики обучения русскому языку в школе. - Киев: Радянська зикола, 1978. С. 54-55).

Некоторые упражнения - правки связаны с выработкой умения классифицировать ошибки. Классификация грамматических и речевых ошибок дает учителю возможность наглядно, достоверно представить картину овладения навыком правильного образования и употребления слов и их форм, словосочетаний, предложений и в соответствии с этим правильно организовывать работу по их предупреждению.

Особенно важна классификация ошибок и недочетов для учащихся, допускающих большое количество грамматических и речевых ошибок. Исправление ошибок и правильная их классификация помогают школьникам установить, какие лексические, грамматические, орфографические нормы нарушены, т.е. не усвоены, в виде.

1. Найдите ошибки, укажите их тип. Запишите в исправленном виде.

Образец: «Школьники приняли участие в сборе». - Участие (неверно образовано слово).

1) Он устроился возле шаткого мостика и стремительно смотрел в воду. 2) На ему изорватая рубаха. 3) Бабушка всегда на ее довольна. 4) Вот какая разнаязыковая наша страна. 5) Ребята сделали первый подвиг. 6) Это замечательные герои. 7) Он не понимал по-ихнему. 8) Изобретатели изобрели новый комбайн.

2. Исправьте ошибки, учитывая их тип. Объясните причины их появления.

1) Приближные кусты смотрят в воду. 2) Котенок сидит на шкафе. 3) Зима хочет удержать власть в своих руках. 4) У нее голубые глаза, русый волос. 5) Ребенку понравилась вкусная апельсина, б) Замирающее сердце девочки бойко билось от страха. 7) Костя сказал, что брат не убрал его комнату. 8) Девочки подготовили концерт к двадцать третьему февралю.

Редактирование становится интересным для детей, когда они понимают, что нужно исправить, как это сделать и с какой целью. Поэтому мы начинаем обучение редактированию с исправления однотипных ошибок

(морфологических), а затем постепенно переходим к работе над ошибками и недочетами разных видов: словообразовательными, синтаксическими, лексическими, стилистическими и другими.

Описанные выше упражнения развивают важный навык совершенствования связного текста – умение исправлять грамматические ошибки, при этом воспитывая у учащихся критический подход к своей речи и речи других людей.

В дальнейшем учащиеся будут выполнять более разнообразные и сложные задания по редактированию и саморедактированию: систематизировать наиболее распространённые ошибки, анализировать правки писателей и публицистов, сопоставлять разные версии одного сочинения или работы на одну тему и др. Подобные задания выполняются на уроках развития связной речи (подготовка к письменным работам творческого характера и их анализ), где редактированию может быть отведен весь урок.

Учащиеся, овладевшие основами современного литературного языка и освоившие начальные навыки исправления ошибок, способны выявлять и анализировать "неточности" в языке художественных произведений. Они замечают, что осознанные отступления от языковых норм, сделанные мастерами слова, выполняют различные функции и служат средством речевой характеристики персонажей.

2.4 Оценка эффективности работы по устранению интерференции на уроках русского языка

При обучении таджикских учащихся русской грамоте следует выделить, с одной стороны, трудности общие, т.е. те трудности, с которыми встречается учащийся как русской, так и таджикской школы, а с другой - трудности, возникающие при обучении русской грамоте в той или иной таджикской школе.

Общие трудности обучения русской грамоте подробно освещены и разработаны в методической литературе методистами и психологами. Что касается локальных трудностей, то они должны быть определены и проанализированы для каждой таджикской школы в отдельности.

Звуковые трудности

Правильно определить звуковые трудности, их характер, причины возможно лишь на основе данных сравнительного анализа звуковых систем русского и таджикского языков. Не имея возможности подробно рассмотреть каждую русскую фонему в отдельности, укажем некоторые общие положения.

Наиболее легкими звуками для таджикского учащегося являются русские твердые согласные фонемы *д, т, з, с, м, н, р*, так как их артикуляция аналогична способу образования их в таджикском языке.

Наиболее трудными для учащихся являются русские согласные звуки *л, в, ф*, мягкие *д', т', з', с', м', н', р', л', в', к', г'*. Первые две трудны потому, что их образование отличается от образования соответствующих звуков родного языка. Фонема *ф* чужда таджикскому языку, она вошла в него вместе с заимствованными словами. Что касается палатализованных согласных, то следует учесть, что в таджикском языке смягчению подвергаются очень немногие согласные.

Особые трудности возникают в связи с изучением безударных гласных. Гласные звуки *у, и, ы* в безударном положении звучат лишь немного короче и менее напряженно, чем соответствующие звуки под ударением, поэтому их произношение не представляется трудным для таджикских учащихся. Трудными оказываются безударные *а, о, е*, произношение которых значительно отличается от произношения их под ударением.

Мнение некоторых методистов о том, что в таджикской школе не следует давать понятие о редукции гласных, а нужно, наоборот, абсолютно четко произносить каждый звук, мы считаем неверным. Необходимо и таджикских учащихся учить читать по-русски сразу в соответствии с

произносительными нормами языка. Работа эта, безусловно, трудная, но не невыполнимая. Успех дела в большой степени зависит здесь от дозировки и последовательности включения безударных гласных. В букварный период можно включить слова с безударными *у, и, ы и о* (в предударном слоге) *е*. При этом на произношение безударного *о* как в начале слова, так и в середине (в предударном слоге), а также и безударного *е* необходимо обратить особое внимание и уделить произношению безударных *о* и *е* отдельные уроки. Учитель должен указать учащимся не только на правильное произношение безударного гласного, но и провести ряд письменных упражнений с соответствующими словами для того, чтобы учащиеся сразу же закрепляли правильный облик не только произнесенного, но и написанного слова и осознали разницу между произношением и написанием слов с безударными гласными.

Слоговые трудности

Слоговые трудности выражаются, во-первых, в том, что русский слог может составить на одного-двух (до шести-семи) звуков. Такое явление чуждо таджикскому языку. В таджикском языке слог обычно состоит из двух звуков: гласный – согласный. Наличие в слоге двух согласных встречается чаще в схеме: согласный + гласный + согласный очень редко и схемах: согласный + согласный + гласный, гласный + согласный + согласный, при условии, что одним из согласных сонорный или полугласный *й*; при этом такое сочетание встречается не в начале, а в середине или в конце слова.

С вопросом о слоге связан вопрос о стечении согласных. Учителю следует учесть, что в русском языке в слоге могут стоять три-четыре согласных подряд, не разделенных гласными звуками. Когда с таким стечением согласных встречается таджикский школьник, то для него произнести это стечение согласных оказывается чрезвычайно трудно. Его родной язык не терпит, как правило, такого большого стечения согласных.

В таджикском языке согласные обычно перемежаются гласными звуками. Есть и в таджикском языке стечение согласных, но рядом стоящие

согласные обычно относятся к разным слогам или одной из согласных является сонорная.

Трудность при чтении сочетаний русских согласных осложняется еще более тем, что в русском языке имеется ряд таких сочетаний, произношение которых не тождественно звучанию входящих в них отдельных звуков.

В стечении согласных может произойти полное уподобление одного звука другим, как, например, сочетания *зи, си, зак, тч, дч, ди, ти*, где последующие звуки *и, ж, ч, ц* уподобляются себе предыдущие *з, с, т, д* (*бешумный* - *бесшумный*, *лётчик* - *летчик*, *оца* - *отца*, *безжалостный* - *безжалостный*).

Сочетания согласных в русском произношении могут заменяться одним звуком или одной аффрикатой, в этих сочетаниях может происходить замена одного звука другим (*гороцкой* - *городской*, *шитать* - *считать*, *нарошно* - *нарочно*, *што* - *что*, *млачиший* - *младший*).

В русском языке имеется ряд сочетаний, в которых один из согласных совсем не произносится. Обычно не произносится зубной (переднеязычный) согласный (*грусный* - *грустный*, *серце* - *сердце*, *месный* - *местный*, *щасливый* - *счастливый*, *позно* - *поздно*, *гиганский* - *гигантский*).

Можно установить в русском языке ряд закономерностей изменения согласных звуков в связи с положением их в слове, а также в зависимости от окружающих звуков. Это явления палатализации, ассимиляции, оглушения. Встречаясь с ними при изучении русской грамоты, таджикские учащиеся испытывают большие трудности.

Палатализация

В русском языке, как известно, большинство согласных в зависимости от положения в слове могут быть твердыми и мягкими. Лишь три звука *ж, ш, ц* никогда не бывают мягкими, а звуки *ж'* (на письме обозначаемое обычно *жж*), *ш* (обозначаемое на письме буквой *щ*) и аффриката *ч* всегда мягкие. Заднеязычные *г, к, х* смягчаются в меньшей степени, чем все остальные согласные. Палатализованные звуки в русском языке служат для различения

смысла слов (например, *мал - мял*), таким образом, они являются отдельными фонемами. В таджикском языке, как говорилось выше, согласные смягчаются не так сильно, как в русском языке, при этом смягченные согласные не являются смысловозначительными и не образуют отдельных фонем.

В явлении палатализации русского языка можно заметить ряд закономерностей, которые необходимо иметь в виду при обучении грамоте, а именно:

а) согласные смягчаются перед передними гласными - *и* и *е* (*м'ир*, *л'ето*);

б) согласные смягчаются перед *й* (*j*). Исключение составляют лишь приставки и предлоги, оканчивающиеся на *д*, *т*, *з*, *с*, *сем'я* (*семья*), *отъехал* (*отъехал*);

в) согласные могут смягчаться перед мягкими согласными. В старом московском произношении это было обязательным условием орфоэпии, в настоящее же время эта норма очень часто нарушается. Учащиеся постепенно усваивают, что на письме смягченные согласные обозначаются мягким знаком:

а) на конце слова (*голубь*);

б) перед твердыми согласными (*борьба*);

в) перед мягкими согласными, если при изменении слова второй согласный становится твердым, а первый остается мягким (*восьми*, ср. *восьмой*).

Мягкий знак не пишется перед мягкими согласными (*кость*).

Ассимиляция

Второй закон, который необходимо учитывать при обучении русской грамоте, это закон ассимиляции, т.е. уподобление звонких глухим или глухих звонким.

Закон ассимиляции заключается в том, что при наличии рядом стоящих звонкого и глухого звука наш речевой аппарат не образует звонких рядом с глухим или наоборот, а оглушает или озвончает первый согласный.

В русском языке ассимиляция главным образом регрессивная, т.е. последующий влияет на произношение предыдущего: *книжка - книшка, трубка - трупка, головка - голофка, сбить - збить, просьба - проз'ба* и т. д.

Этот закон ассимиляции распространяется и на окончания слов, произносящихся в связной речи (*нос болит - нозболит*), а также и на предлоги (*в книге - фкниге, под столом - потстолом*).

В таджикском языке также имеется уподобление одних звуков другими, но ассимиляция в нем не регрессивная, как в русском языке, а прогрессивная, т.е. последующий уподобляется предыдущему. Кроме того, в таджикском языке ассимиляция проводится не так последовательно, как в русском языке. Поэтому таджикский школьник, встречая в русском языке стоящие рядом звонкие и глухие согласные, или совсем игнорирует уподобление, или регрессивную ассимиляцию русского языка заменяет прогрессивной, характерной для таджикского языка.

Произношение окончаний

Для таджикских школьников представляют трудности и русские окончания. Учащиеся таджикских школ, произнося русские окончания, проявляют тенденцию к их сокращению. Это относится главным образом к состоящим из двух гласных окончаниям имен прилагательных, причастий, существительных. Наоборот, по аналогии с окончаниями прилагательных учащиеся стремятся и окончания имен существительных, кратких прилагательных «распространить», дополнить их гласными звуками (*тяжеле* вместо *тяжелее*, *времене* вместо *временное*, *храбры* вместо *храбрый*, *песня* вместо *песня*, *лини* вместо *линия*, *сыни* вместо *сын*). Эти ошибки объясняются тем, что в таджикском языке не имеется такой разнообразной, как в русском языке, системы окончаний. К тому же в таджикском языке изменяются только имена существительные и глагол, прилагательное в таджикском языке - неизменяемая часть речи. Еще большие трудности вызывают те окончания, произношение которых не тождественно звучанию входящих в них отдельных звуков. Из трудных для усвоения учащимися

таджикской школы окончаний нужно отметить в первую очередь окончания родительного падежа единственного числа мужского и среднего рода - *-ого, -его*, в которых на месте *г* произносится *в*, а на месте безударных гласных *о* и *е* произносятся редуцированные *ъ, ь*. Редукция гласных в безударных окончаниях *-ое, -ая* прилагательных и местоимений также с трудом усваивается в таджикской школе.

Ударение

Первое же знакомство таджикских школьников с русскими двусложными словами сталкивает их с понятием об ударении. Совершенно новым для них положением является то что в русском языке ударению присуща большая подвижность и что русское ударение является разноместным - оно может стоять в слове на любом слоге: *столИк, комнАта, окнО*.

Кроме того, ударение в русском языке подвижно, оно при образовании новых форм может менять свое место: *стОл - столЫ*.

Разноместность ударения используется в русском языке для различения смысла слов: *мукаА - мУка*. Эта же подвижность русского ударения используется для образования грамматических форм: *рукИ - рУки*.

В таджикском языке ударение постоянно и стоит обычно на последнем слоге в слове, оно не обладает способностью перемещаться.

Таджикские школьники допускают в своей речи множество ошибок на ударение. Поэтому задача учителя состоит прежде всего в том, чтобы приучить учащихся внимательно относиться к русскому ударению, не ставить его как попало, относя его главным образом на конец слова по аналогии с родным языком.

Трудность в усвоении русского ударения усугубляется еще и тем, что систематизированных правил о постановке ударений в русском языке нет. В большинстве случаев нельзя объяснить, почему именно на данном, а не на другом слоге стоит ударение в русских словах. Поэтому учитель должен особенно внимательно отнестись к русскому ударению. На всех двусложных

и многосложных словах должны стоять знаки ударения. Задача учителя - научить учащихся начальной школы читать правильно русские слова с расставленными значками ударения над ударными слогами.

Произношение предлогов

Произношение предлогов с последующими словами встречает в каракалпакской школе значительные трудности и вызывает большое количество ошибок в произношении их учащимися.

В связи с этим школьникам предстоит усвоить ряд положений. Русская орфоэпия требует слитного произношения предлогов с последующими словами, при этом ударение почти всегда стоит на знаменательном слове, предлоги же остаются безударными (*под ногами, на руках*). Случаев, когда ударение переходит на предлог, в русском языке очень немного, и это не является характерным для русского языка (*на ноги, на руки* и т. д.).

На произношение предлогов, как говорилось выше, полностью распространяется закон ассимиляции: звонкий согласный, на который оканчивается предлог, оглушается перед начальным глухим последующего слова, конечный глухой предлога озвончается перед звонким знаменательного слова (*в парте – ф парте, с делом – з делом*).

При произношении предлога с последующим словом, начинающимся с *й*, йотация сохраняется (*в яме – в йаме, у Юры - уйуры*).

Если слово начинается с гласного *и*, то после предлога, оканчивающегося на согласный, и произносится, как *ы* (*в избе - вызбе, с Иваном - сываном*). Некоторым русским предлогам в таджикском языке соответствуют послелогои (*барои ватан- для родины*).

Другие же русские предлоги вместе с знаменательным словом переводятся на таджикский язык теми или иными падежными формами (*дар мактаб - в школе*). Таджикский школьник, встречая в русских текстах предлоги, делает обычно после них паузу, отделяя их от последующих слов. При этом у предлогов, оканчивающихся на согласный, появляется очень короткий редуцированный гласный звук *ъ*, средний между *и* и *ы*, не

соблюдается закон ассимиляции, а начальное **и** в слове, стоящем, после предлога, не переходит в **и**.

При обучении русскому письму возникают также трудности, связанные с графическим изображением звуков буквами. Однако эти трудности (мы не имеем в виду орфографии) не столь значительны для большинства таджикских школьников, поскольку учащиеся уже в некоторой степени владеют навыками письма на родном языке, а большинство алфавитов родных языков учащихся построено на основе русской графики, и даже такие звуки, которые были чужды их родным языкам, вошли в них вместе с заимствованными словами и обозначаются теми же буквами, что и в русском языке.

Таким образом, при обучении русской грамоте в таджикской школе встают очень сложные задачи: обучение правильному произношению каждого русского звука, обучение произношению русских слов, соответственно с нормами русской орфоэпии, обучение правильному письму русских слов.

Звук речи - факт многогранный. Как всякий звук физического мира, он представляет собою явление физическое. Как звук, производимый речевым аппаратом человека, он явление физиологическое. Поскольку наша речь неотделима от мышления, как способ выражения мысли, как материализованное в звуках сознание, звук речи есть явление психическое. Наконец (и это самое главное), поскольку наша речь является орудием социального общения, звук речи есть факт социальный.

Социальная функция и определяет то, какие из звуков, производимых нашим речевым аппаратом, являются в данном языке основными звуками речи, фонемами, в отличие от тех вариантов фонем, которые могут быть очень разнообразны, но не имеют смыслоразличительного значения. Человеку, не занимающемуся пристальными фонетическими наблюдениями или экспериментальными исследованиями, обычно кажется, что количество звуков, которые может производить и действительно производит речевой

аппарат человека, очень ограничено и, в основном, соответствует количеству букв алфавита.

В действительности же в речевом потоке произносится большое количество разновидностей, вариаций одного и того же основного звука, не находящих себе обозначения в принятой графической системе, а диапазон возможных вариаций чрезвычайно велик. Как звучат согласные аффрикаты, обозначаемые буквами Ч и Ц, например, в сочетаниях *дочь была, отец был*. Это звонкие аффрикаты, для обозначения которых в русском алфавите нет соответствующих графем. То же самое следует сказать и о том звуке, который слышится на месте орфографического щ в сочетании с последующим звонким: *плащ был*. Если буква Щ обозначает вообще долгий мягкий Ш (московский вариант) или ШЧ (так называемое „северное“ произношение), то в данном положении, в силу ассимиляции по звонкости, на месте Щ слышится или долгий мягкий Ж, или сочетание ЖЖ”.

Можно не говорить о различных оттенках звука Э (Е) в словах типа *тень* (между мягкими согласными) и типа *цеп* (между твердыми согласными). В первом случае слышится закрытое Э, во втором открытое. Однако графическое, буквенное обозначение обоих звуков одно то же.

При обычном произношении в безударных слогах осуществляются такие вариации гласных, которые с трудом могут быть воспроизведены в изолированном произношении с сохранением данного акустического качества. Речь идет о вариациях гласных в зависимости от ударения. Попробуем в обычном, разговорном стиле речи, т. е. без установки на особенно отчетливое, „чеканное“ произношение, произнести эти слова: *головоломный целесообразный часовой чистота честлюбив*. Можно заметить, что если в первой предударной позиции на месте орфографического О слышится почти чистый звук А, то в позициях, более далеких от ударения (2 и 3 предударных), а также в послеударных, на месте гласных, выделенных курсивом, слышатся такие промежуточные звуки, для обозначения которых в русском алфавите вообще нет соответствующих букв,

так что в научной транскрипции для них приходится применять условные обозначения: *гъльвало́мный чьса́вой цъльсьа́бразный чьстата чьстьлюби́ф*.

Здесь важно лишь подчеркнуть, что количество звуков, в частности гласных, фактически осуществляемых в литературном произношении, значительно больше, чем это кажется непосвященному человеку, привыкшему судить о звуке на основании буквы. Буквенный фетишизм в данном случае извращает действительное положение вещей. А количество звуков, которые способен производить речевой аппарат человека, почти безгранично.

Обычное представление, будто речевой аппарат человека, говорящего на русском языке, способен издавать лишь те звуки, которые входят в звуковой состав этого языка, объясняется неправильным взглядом на звук речи как на нечто простое, неразложимое. В действительности же звук представляет собою сложное явление: он возникает в результате целого ряда согласованных движений (артикуляций) речевых органов, и достаточно малейшего изменения в характере или месте работы одного органа, чтобы акустическое качество звука получилось иное.

Как известно, для производства звука Т кончик языка прижимается к верхним зубам, а затем производится взрыв. Если лишь незначительно переместить смычку и прижать переднюю часть спинки языка не к зубам, а несколько выше к верхнему краю десны, то мы получим другой, несвойственный русскому языку звук, близкий к английскому Т.

Такой звук производится в результате некоторого насилия над привычными движениями языка, однако он возможен. А во многих языках Азии, Африки и туземных языках Америки существует большое количество звуков, совсем неизвестных. При этом их производство с точки зрения уклада органов речевого аппарата, может быть, ничуть не труднее, чем производство русских звуков. Дело лишь в том, что их произношение требует непривычных для нас мускульных работ, требует известных усилий, в то время как звуки родного языка произносятся легко и свободно, как бы

автоматически, будучи подготовлены всем укладом речевого аппарата и его органов, всей совокупностью произносительных привычек.

То, что называется «акцентом» в произношении русских слов иностранцами, как раз и является результатом того, что уклад речевого аппарата иностранца и способ артикулирования органов речи при производстве определенных звуков отличается от русского уклада, от русских привычных артикуляций. Этот специфический для каждого языка уклад звукопроизводящего аппарата, обуславливающий специфическую окраску звуков данного языка, составляет артикуляционную базу языка.

На этих вопросах артикуляционной специфики, обуславливающей различия фонологической системы родного, русского и иностранных языков, необходимо сосредоточивать внимание учащихся. Параллельная, согласованная работа преподавателей русского и иностранного языков должна обострить внимание учащихся к деталям звукопроизводства в родном и иностранном языках. Произнося параллельно русское Т и английское Т и наблюдая за артикуляциями языка, учащийся тем самым вводится в лабораторию звукопроизводства в его деталях. Различие между закрытыми и открытыми Е во французском и немецком языках (ср. фр. *dè--* наперсток и *dais* балдахин, нем. *Bett* -постель и *Beet* -грядка) также значительно легче дается учащимся, если им будет известно, что и в русском произношении имеются, по крайней мере, две разновидности звука Е более широкий, открытый, соответствующий французскому *e ouvert*, например, в слове *цел* (*цэл*), и более узкий, закрытый, стоящий ближе к французскому *e fermé*, например, в слове *тень*. Точно так же ясное понимание зависимости качества звука от тех или других деталей произносительных работ может оказать большую пользу в борьбе с типичными ошибками в произношении иностранных слов оглушением французских звонких в конце слова (*commode, robe, bagage*) или мягким произношением немецких согласных перед I (*Tisch*, как русск, *тишь*).

Количество примеров можно было бы значительно умножить, но и сказанного достаточно, чтобы сделать вывод о том, какое значение имеет физиология звуков при обучении иностранному произношению. Хорошо зная звуковую систему и артикуляционную базу своего языка, преподаватель найдет простые и целесообразные пути для обучения произношению звуков иностранного языка. Например: немецкий лабиализованный гласный переднего ряда верхнего подъема Й произносится при том же положении языка, что и русский звук И. Различие только в отсутствии при русском и дополнительной работы губ, лабиализации. Знание этих пунктов сходства и различия подсказывает такой метод «освоения» немецкого Й: исходить следует из русского и, произносить его протяжно и затем, сохраняя то же положение языка, присоединить округление губ.

Обострение внимания к правильным артикуляциям и тренировка в этих артикуляциях, несомненно, может сыграть положительную роль и в борьбе с дефектами детской речи, обусловленными неправильными, нечеткими артикуляциями. Например, многие дети не могут произнести звук Р. Если хорошо объяснить им вибрирующую артикуляцию языка при производстве этого звука и заставить их настойчиво упражняться в этой артикуляции, положительные результаты этой работы не замедлят сказаться. Наконец, хорошее знакомство с физиологией звуков речи поможет учителю правильно и рационально построить обучение чтению по звуковому методу в смысле определения порядка прохождения звуков, помощи учащимся в воспроизведении звуков, обозначаемых данными буквами, и пр.

Итак, звуки русской речи со стороны физиологической результат сложного и слаженного взаимодействия различных органов, составляющих в совокупности речевой аппарат человека. Со стороны социальной интересуют не все фактически произносимые звуки, а лишь те основные, социально отработанные звуки, которые играют в языке смылоразличительную роль, так называемые фонемы. Это надо понимать не в том смысле, что отдельный звук, скажем Т или Д, Л или Л, сам по себе облечен каким-то смыслом, а в

том, что в словах-паронимах *том* и *дом*, *лук* и *люк* (*лук*) эти звуки, при тождестве остального звукового состава слов, являются различителями смысла.

Именно в силу этой смысловозначительной роли они и являются объектами языковедческого изучения, так как звуковая речь в целом и ее элементы - предложения, слова, морфемы и отдельные звуки интересуют языковеда лишь в той мере, в какой они служат выражению мысли в процессе общения людей. Вне этой семантически-коммуникативной функции звуковой речи исчезает языковедческий аспект ее исследования и от слова остается лишь его звуковая оболочка.

Среди фонетических ошибок, встречающихся в речи учащихся, наиболее типичными являются те, которые связаны с неправильным произношением отдельных согласных звуков.

Необходимым условием устранения ошибки является регулярная работа над ней. Постоянное и внимательное наблюдение за устной и письменной речью учеников способствует успешному исправлению. Важной особенностью этого процесса является его тесная связь с программным материалом. Работа будет результативной только в том случае, если учитель одновременно с изучением программных тем уделяет внимание исправлению ошибок в речи учащихся. Следует разработать систему упражнений, которую преподаватель мог бы применять на уроках русского языка.

Основным условием успешной работы над орфографическими ошибками является повышение общего уровня речевой культуры учащихся. Важнейшую роль в этом играет речь самого учителя, которая должна быть безупречной с точки зрения орфоэпии, насыщенной лексически, выразительной и образной. Вторым необходимым фактором для устранения ошибок в устной и письменной речи учеников является требовательность и внимательное отношение к их речи со стороны преподавателя.

Активно применяя уроки литературного чтения для повышения общей речевой культуры учеников, учитель постоянно наблюдает за их устной

речью, побуждая к исправлению произношенческих ошибок. Для этого важно развивать у учащихся слуховое восприятие, приучая их внимательно слушать как себя, так и одноклассников, и учителя.

К сожалению, уроки фонетики в школе порой сводятся к заучиванию теории без глубокого анализа и практического применения. На занятиях по фонетике учащиеся должны на практике усваивать нормы русского литературного произношения и работать над устранением языковых ошибок в своей речи.

Учащиеся осваивают родной язык, главным образом используя два способа: а) подражание окружающим и б) осознанное освоение определённых языковых явлений.

В школьной практике изучения фонетики часто переоценивают первый метод и недостаточно уделяют внимания второму. Однако многочисленные наблюдения показывают, что одного лишь подражания речи учителя не всегда достаточно для формирования правильного литературного произношения. Более эффективным является акцент на осознанное усвоение языковых явлений. При изучении фонетики учитель регулярно акцентирует внимание на различиях между буквой и звуком, сопровождая это примерами. Он учит детей внимательно слушать устную речь, анализировать её и сопоставлять собственное произношение с речью учителя. Особое внимание уделяется различиям между звуками русского литературного языка и родного языка учеников. Применяя метод сопоставления, учитель объясняет эти различия.

Учитель стремится всесторонне развить у детей способность слухового восприятия звуков. Однако задача уроков фонетики заключается не только в том, чтобы научить их слушать речь. В некоторых случаях этого недостаточно. Например, ситуации, когда звуки выпадают или добавляются, требуют не только внимательного анализа произношения, но и сравнения с правильной орфографией слова.

Учитель задаёт учащимся вопросы не только о произношении слова, но и о его написании, а также о различиях между произношением и написанием. Работа с ошибками включает в себя специфические методические приемы, такие как формулирование орфоэпического правила на основе конкретных наблюдений за речью учителя.

В процессе изучения фонетики учитель объясняет школьникам, что их произношение пока ещё не соответствует литературной норме и что для овладения языком Пушкина и Горького нужно проявлять большое желание и трудолюбие. Обсуждая классификацию звуков, он показывает, какие звуки присутствуют в литературном русском языке и какие — в родном языке. Цель такого сопоставления — акцентировать внимание на ошибках в устной речи. Под руководством учителя учащиеся выполняют ряд устных упражнений, обучаясь правильному произношению слов.

Упражнение 1. а). Определите ударные и безударные гласные в данных словах: *дело, дети, революционер, желание, вечером, глаза, столица, страна.*

б). Произнесите правильно слова, расставьте ударение: *глаз – глаза, рука – руки, щека – щёки, созданы – создать, озеро – озёра, трава – травы, земля – земли, дело – дела, место – места, стены – стена.*

Упражнение 2. Прочтите, какой звук произносится на месте выделенных гласных? Объясните их правописание.

1. Снопы́, дрова́, нога́, умоля́ть, хожу́, сады́;

2. Борода́, дорого́й, под головой, под водой.

Упражнение 3. Как произносятся выделенные гласные в окончаниях? Объясните их правописание:

1. Дерево, дерева́; лето, лета́; яблоко, картошка, по заборам, за забором.

2. Село, села, бывало, бывал.

3. Особа, особо, устала.

4. Дочиста, начисто, вправо, справа, первая, первое, первые.

Упражнение 4. Перепишите. Прочитайте слова по ритмическим моделям:

- ' ' - - - ' - ' - ' - -

Тепло север веселей теплее весело

Течёт тесен телефон смелее медленно

Река в песне берега о Волге синее

Задание. Прочитайте стихотворение, соблюдая правила русского литературного произношения, расставьте ударение в 2-х куплетах.

Песня о друге

*Если радость на всех одна-
На всех и беда одна.
В море встаёт за волной волна,
А за спиной – спина.
Здесь у самой кромки бортов,
Друга прикроет друг.
Друг всегда уступить готов
Место в шлюпке и круг.*

Редукция гласных а, о, у

Ударный слог	Первый предударный и абсолютное начало слова	Остальные предударные и заударные слоги
[а] так	[А] тако́й, Анто́н, аванга́рд	[ь] рассказáл, ко́мната, показáл, за́ново
[о] дом	домо́й, окно́, облака́	
[у] тут	[у] туда́, уда́р, уголо́к	[у] трудова́й, по́пусту

Упражнение 5. Прочитайте и скажите, какие гласные вносят в слова иной смысл:

*Стол –стал – стул; Чисть – честь – часть; Пить – петь – пять;
Мыть – муть; лук –лак – лык.*

Упражнение 6. Произнесите правильно слова, расставьте ударение.

1. Бензин, село, метель, пятерка, тяжёлый, часы, щавель.

2. Небеса, недалекий, пятаки, плясуны, чемодан, в поле, в школе, с песнями.

Упражнение 7. С данными словами составьте предложения:

Пять – пятóк, петь – певéц.

Упражнение 8. Прочитайте. Различайте сочетания.

МА – мя – мья... ..мать – мять – семья

Та – тя – тья... ..там – хотя – крестьянин

Во – вё – вьё... ..живот – живёт – вьёт

Ро – рё – рьё... ..ров – рёв – сирьё.

Упражнение 9. Прочитайте данные слова, следя за произношением согласных Ж, Ш

а) жар, пожар, гараж, стаж, жертва, жук, дружба, служба, багаж, ложь, женский;

б) наш, шнур, лапша, шрам, камыш, шутка, шум, шар, шорох, шепот, финиш, шеф, шест, шуба;

в) жар – шар, зажить – зашить, скажу – скошу, выжить – вышить.

Упражнение 10. Повторяйте за преподавателем. Выучите пословицы наизусть.

Не спеши языком, торопись делом. Подальше положишь – поближе возьмёшь. Обжегшись на молоке, станешь дуть и на воду. Жди у моря погоды. Хлеб-соль ешь, а правду режь. Поспешишь – людей насмешишь.

Работая с мягкими и твердыми согласными звуками, учитель должен стремиться не только к правильному чтению слов, но и следить за корректностью их написания. В процессе обучения он может также объяснить детям, что существуют специальные значки для обозначения мягких звуков, а апостроф над буквой указывает на мягкость звука.

Упражнение 11. Изменить слова по образцам. Подчеркните мягкие согласные. Со словами каждой группы составьте по два предложения.

I 1) Веточка – ветвь, кисточка, косточка.

2) Болесть – болезнь, жить, казнить, грустить.

II 1) Гвозди – гвоздь, черви, области, повести, новости.

2) Песни – песня, басни, земли, пули, вишни.

Упражнение 12. Перепишите, заменяя множественное число единственным. Укажите, в каких словах на конце стоят мягкие согласные, а в каких твердые.

Образец: *бинокли – бинокль, календари – календарь.*

Вокзалы, секретари, медведи, гвозди, экзамены, болезни, заводы, базары, кони.

Упражнение 13. Прочитайте, правильно произнеся твердые и мягкие согласные.

Говорить, болесть, тетрадь, молотъ, путь, садись, весь, грязь, крась, брось, боюсь, страшусь;

Накипь, надень, вынь, конь, шампунь;

Сибирь, верь, январь, лазурь;

Москвич, речь, мяч, врач, ночь, ключ, могуч;

Семь, девять, наземь.

Упражнение 14. Образуйте формы множественного числа от глаголов.

Несла, везла, трясла, спасла, росла, пасла.

Упражнение 15. Запишите пословицы, расставьте ударение, подчеркните мягкие согласные. Выучите пословицы, объясните их значение.

1. Мели Емеля – твоя неделя.

2. Дело вести – не лапти плести.

3. Назначили лису воеводой в лесу: пера много, а птицы нет.

4. Молодо – зелено, погулять велено.

Упражнение 16. Прочтите и сравните произношение.

Плати́ – плóты, Дима́ – дýма, носи́ – носы́, вози́ – возы́, мило́ – мы́ло, бýли – бы́ли, заби́ть – забы́ть, вали́ – валы́, води́ – воды́.

Упражнение 17. Научитесь правильно читать данные выражения. Выучите их.

1. *Без наук, как без рук.*
2. *Терпенье и труд всё перетрут.*
3. *Глупый осудит, умный рассудит.*
4. *Проголодаешься – хлеба достать догадаешься.*
5. *Язык иглы острее.*

Упражнение 18. Повторяйте за преподавателем. Помните, что [Ч] всегда мягкое.

Девочка, очки, ночью, пить чай, мальчик, почти, вчера, прочти.

Упражнение 19. Повторяйте за преподавателем, расставьте ударение.

Читал, рабочий, лечить, причина, мальчик, вечер, часы, зачем, кричать, начать, часто, черный, учу, москвич, лечь, мяч, врач, ночь, луг, почта, речка, девочка, ручка.

Упражнение 20. Повторяйте за преподавателем, сравните произношение [Т] и [Ч].

Тех – чех, тесно – честно, ветер – вечер, лети – лечи, врать – врач, мять – мяч.

В педагогической практике нередко применяется обучающее чтение учителя в качестве самостоятельного приема, а также прослушивание и просмотр видеослайдов, посещение кино и театра. Этот метод может способствовать учащимся в освоении орфоэпических норм русского языка.

Указывая на особенности артикуляции звука в литературном языке, учитель читает отрывок из любого текста, рекомендованного программой. Учащиеся следят за произношением и выделяют звук, который нужно правильно произнести. Затем этот текст читают сами ученики в классе и отрабатывают его дома, а через некоторое время учитель проверяет

правильность их чтения. Эта работа осуществляется параллельно с изучением нового материала, не требует значительных затрат времени и помогает детям вдумчиво анализировать своё произношение и следить за речью одноклассников.

Прослушивание и просмотр видеослайдов, кинофильмов и театральных постановок могут оказаться очень полезными. Однако перед этим важно подготовить учащихся к такой деятельности. На уроке или во время внеклассных мероприятий стоит обсудить с детьми особенности литературного языка, рассказать о тех, кто его создавал и совершенствовал, а также объяснить, что существуют определенные правила произношения.

Убеждая детей в значимости соблюдения орфоэпических норм, учитель рассказывает учащимся о роли театров как главных хранителей правильного русского произношения, а также о значении театра и кино. Во время беседы можно использовать презентации и таблицы, которые удобно разместить в классе для постоянного доступа. Кроме того, стоит составить небольшие таблицы с указанием правильного ударения. Для работы с фонетическими ошибками учитель также может использовать слайды для индивидуальных заданий.

Слайд 1.

Прочитайте слова (звук р должен звучать мягко):

Грибы, скрипка, кричать, гиря, бречка, загореть, крючок, рискнуть, решето, стречь, переулок, перешел, перевыборы, перед.

Слайд 2.

Поставьте ударения в следующих словах:

Магазин, крапива, простыня, досуг, добыча, договор, деньги, ворота, вальдишнел, арбуз, зимовщик, инструмент, искра, квартал.

Слайд 3.

Поставьте следующие глаголы в 1-м лице единственного числа настоящего или будущего времени:

Пустить, посадить, рубить, топить, ходить, шутить, трудиться, дремать, сыпать, трепать, выдумывать.

Слайд 4.

Расставьте ударения в следующих словах:

Алфавит, верба, библиотека, щавель, документ, статуя, дремота, засуха, километр, кладовая, метафора, намерение, обеспечение, роман, свекла, случай.

Слайд 5.

Расставьте ударения в следующих словах:

Баловаться, избалованный, жилище, мавзолей, крестьянин, жестоко, подняла, началось, поняла, приняла, детям, семья, медведица, облегчить, щегольство.

Слайд 6.

Прочитайте слова (следить за тем, чтобы перед Е, И учащиеся произносили согласные звуки мягко):

Сито, зима, дерешь, дерево, держишь, приноси, принес, пригнал.

Слайд 7.

Перепишите, раскрывая скобки.

Без – (ответственный, аварийный); об – (едасть, являть); пред – (являть, убеждение); раз – (учить, уверить); сверх – (естественный); двух – (этапный); с – (ездить, экономить).

Слайд 8.

Перепишите, вставляя пропущенные буквы.

1. Все были об...единены общим интересом (Юрьев). 2. На столе появилась об...емистая серебряная чаша (Т). 3. День начался солнечный, без...блачный и жаркий (Гонч). 4. Ад...ютант встал, заложив руки в карманы, стал ходить по площадке (Л. Т.). 5. К ночи, наверное, разыграется вьюга. 6. На снегу видны заяч...и и лис...и следы. 7. По дороге идёт почтал...он.

Слайд 9.

Перепишите, вставляя вместо точек подходящие слова из данных в скобках.

1. Я ... огурцы. Обе жидкости я ... вместе (солю, солью). 2. Летчик совершил высотный ... Сестра ... грядки (полет, польет). 3. На собрании говорили о заработной ... Она была в новом ... (плате, платье).

Слайд 9.

По данным образцам измените слова, подчеркните разделительный ь.

1. Шить – шьешь, шьют; пить, лить, биться.
2. Лисий – лисья, лисье, лисьи; волчий, верблюжий, заячий.

Слайд 10.

Перепишите, вставляя буквы ь и ь. Выучите пословицы наизусть.

1. На что и клад, коли в сем...е лад. 2. Не за то волка б...ют, что сер, а за то, что овцу с...ел. 3. Отол...ются волку овеч...и слезки. 4. Нашел, да не об...явил – все равно, что утаил. 5. Здоров...е – всего дороже. 6. Маленькое дело – лучше большого бездел...я.

Слайд 11.

Повторяйте за преподавателем, запишите, расставьте ударение.

Билет, одет, на землю, монета, лето, занятие, земли, на коне, на воде, сидели, болели, хотели, дети.

Слайд 12.

Слушайте слоги и слова. Повторяйте их за преподавателем.

Различайте сочетания типа ТА-ТЯ-ТЬЯ.

<i>Ма-мя-мья</i>	<i>-мать-мять-семья</i>
<i>Та-тя-тья</i>	<i>-там-хотя-крестьянин</i>
<i>Ра-ря-рья</i>	<i>-рано-рядом-Сарьян</i>
<i>Во-вё-вьё</i>	<i>-живот-живёт-вьёт</i>
<i>Ро-рё-рьё</i>	<i>-ров-рев-сырьё</i>

Эти методические приемы и упражнения учитель может применять не только при изучении фонетики, но и тогда, когда у него возникает необходимость или появляется возможность напомнить учащимся о нормах русской орфоэпии.

Определение основы и окончания - простейший вид работы в общей системе упражнений по выделению морфем, поэтому в V классе принято именно с этого начинать изучение темы «Состав слова». Несмотря на несложность упражнений, в школьной практике уже здесь, на первом этапе работы со словом, допускаются некоторые специфические ошибки. Наиболее типичными, на наш взгляд, являются следующие две группы ошибок:

1) учащиеся неправильно устанавливают границу между основой и окончанием: в одних случаях относят к окончанию суффиксы (*писа-л, лис-ий* и др.) или часть основы (*знан-ие, батар-ей* и др.), в других – оставляют в основе часть окончания (*рукава-ми, золотисто-го* и т.д.);

2) учащиеся склонны выделять несуществующие окончания у неизменяемых слов (*чита-ть, пальт-о, верх-ом* и др.).

О массовости ошибок свидетельствуют многочисленные факты. Приведем один из них. В начале учебного года была проведена контрольная работа среди учащихся с целью выявления некоторых навыков, полученных еще в V классе. Трем группам учащихся (присутствовало 70-75 человек) предложено было выделить у ряда существительных окончания родительного падежа множественного числа. Полученные результаты говорят сами за себя:

Слова, взятые для анализа	Число учащихся , выделивших окончания		
	<i>окончание-ЕЙ</i>	<i>окончание-Й</i>	<i>нулевое окончание</i>
<i>друзей</i>	64 чел.	-	-
<i>сыновей</i>	61	-	-
<i>семей</i>	68	-	-
<i>ружей</i>	57	-	-
<i>змей</i>	19	16	8
<i>батарей</i>	27	16	7

Продолжение таблицы.

<i>2-я группа слов</i>	<i>окончание-ИЙ</i>	<i>окончание-Й</i>	<i>нулевое окончание</i>
<i>скитаний</i>	24 чел.	26	1
<i>шалуний</i>	34	16	1
<i>зданий</i>	25	26	1
<i>конструкций</i>	20	30	2
<i>линий</i>	20	27	3
<i>3-я группа слов</i>	<i>окончание-ОК</i>	<i>нулевое окончание</i>	
<i>булавок</i>	20	25	
<i>селедок</i>	20	25 и т.д.	

Таким образом, случаи правильного решения вопроса (см.1 и 2 группу слов) совершенно единичны. Чем же вызываются эти ошибки и как их предупредить? Одна из важнейших причин, порождающих многие ошибки, заключается в том, что учащиеся вместо звукового состава слова анализируют его буквенный состав. На такой анализ, между прочим, толкают и учебник, и методическая литература (ср. таблицу окончаний глаголов в школьном учебнике: *по-ю, по-ешь, по-ет* и т. д.). На самом деле здесь звук *Й* относится к основе, так как он не изменяется при спряжении: *пой-у, пой-ошь, пой-от* (ср. эту основу в формах повелительного наклонения: *пой, пойте*). Школьный учебник предлагает упрощенный анализ слова. Это упрощение допустимо и даже, видимо, целесообразно в школе. Однако учитель не должен забывать, что в начале года учащимся было сообщено о звуковом содержании букв *Я, Ю, Е, Ё*: каждая из них обозначает два звука: *я - йа (яма), ю - йу (пою), е - йэ (ель), ё - йо (елка)*. В ряде случаев забвение этого положения фонетики при разборе слов по составу и приводит к ошибочному выделению несуществующих окончаний. Так, у учащихся вырабатывается твердое убеждение, что притяжательные прилагательные *лисий, волчий, медвежий* и др. имеют такое же окончание *-ий*, как и прилагательные *синий, весенний* и др.

Против названного заблуждения безусловно нужно бороться, потому что отождествление прилагательных *лисий* и *синий* может явиться источником орфографических ошибок типа *лисево*, *лисему* (по аналогии с *синего*, *синему*).

Предупреждая ошибки, нельзя обойтись без сравнительного анализа звукового (а не буквенного!) состава падежных форм прилагательных *лисий* и *синий*. Только сравнение показывает наглядно и убедительно, что во всех падежных формах притяжательных прилагательных звук *Й* сохраняется и, следовательно, входит не в окончание, а в основу, в том числе и в именительном падеже (где звуку *й* предшествует беглый гласный *и*); ср.:

лисий- син-ий

лисьй-его - син-его

лисьй-ему - син-ему

лисьй-им - син-им и т. д.

Аналогичный прием помогает и при выявлении окончаний в косвенных падежах существительных *статья*, *друзья*, *шалунья*, *армия*, *здание*, *жеребий* и др. (здесь, как было показано, ошибочно выделяют окончания *-ей*, *-ий*, *-й*, а также *-ии* и др.).

Например:

статьи-и, друзья-а

статей-, друзей-

статьи-ам, друзья-ам

свеч-и, учител-я

свеч-ей, учител-ей

свеч-ам, учител-ям и т.д.

Вторым источником ошибок в работе над составом слова является смешение учащимися двух понятий: конца слова и его окончания. В связи с изложением правил, при характеристике тех или иных форм в учебнике часто даются чисто фонетические предметы слов, например отмечается, что слово оканчивается на *-мя* (*знамя*), на *-ня* (*вишня*), на *-ия*

(армия), на *-ся* (умываться), на *-й* (читай), на шипящий согласный (*горяч*) и т.д. В результате у учащихся создается мнение, что слова на *-мя*, *-ня* и другие имеют соответствующее окончание. По той же причине относят к окончаниям суффиксы глаголов: *-ть* (писать), *л* (писал), так как глаголы оканчиваются на них.

На орфографическую грамотность учащихся подобные ошибки обычно не влияют. Однако у них складывается совершенно неправильное представление о морфологической членимости слова вообще, возникает неверное понимание роли окончаний, работа над составом слова иногда обесмысливается.

Например, учащиеся, выполняя контрольную работу и доказывая наличие в слове определенного окончания, прибегали к таким нелепым сопоставлениям: *шалуни-й* - *шалуни-шка*; *селед-ок* - *сельдь*; *змей* - *змей-ки*; *коров* - *коров-ушка*; *лин-ий* - *линейный*; *осл-ов* - *ослиный*; *сынов-ей* – *сын* - *ов*; *друз-ей* – *друг* и многие другие.

Забывая, что конец слова - понятие фонетическое, морфологическое (окончание - вид морфемы, т. е. значимой части слова), ученики привыкают, не задумываясь, находить окончания одному звучанию, находить там, где нет: *кор-ов*, *верх-ом*, *пальт-о* и т.д.

Как предупредить смешение двух понятий? Нам кажется, вопрос нельзя решить одной только заменой «флексия», как предлагает Г. П. Фирсов (см. цит. работу). Кстати сказать, замена традиционного русского термина иностранным вряд ли полезна в условиях школы.

Необходимо прежде всего добиться, чтобы учащиеся прочно усвоили самый метод выделения окончаний и применяли его в каждом случае обязательно и последовательно. Нельзя допускать, чтобы окончание определялось с одного взгляда даже там, где оно очевидно. Анализ должен быть логически последовательным и всегда доказательным, т.е. должен сопровождаться обязательным привлечением для сопоставления необходимого количества падежных или личных форм. Уместно здесь

напомнить о двух важных требованиях школьной программы: «Преподавание русского языка в школе должно быть поставлено так, чтобы учащиеся сознательно усваивали и твердо знали основные грамматические определения и правила и умели практически пользоваться ими в устной и письменной речи», а «учитель русского языка обязан всемерно использовать занятия по своему предмету для развития логического мышления учащихся».

Далее, нужно разъяснить и показать учащимся, что окончание - это особый вид морфемы и иметь его могут не всякие слова, а только те, которые изменяются по падежам (т.е. существительные, полные прилагательные, причастия, числительные, местоимения), по лицам (глаголы в настоящем - будущем времени и повелительном наклонении), родам (полные и краткие прилагательные, местоимения, порядковые числительные, причастия, глаголы в прошедшем времени и условном наклонении) и числам (все группы, кроме количественных числительных). Конечно, такое обобщение в целом возможно не столько в начале, сколько в конце года, а может быть, лишь после прохождения всей морфологии. Следовательно, неопределенная форма *писать*, наречие *верхом* (в отличие от существительного *верхом*), существительное *пальто* и другие не имеют никаких окончаний по той причине, что все это - неизменяемые слова.

Наконец, важно показать учащимся, что окончание действительно является значимой частью слова, что оно служит в предложении для выражения различных отношений между словами. Наличие значения рода, падежа, числа или лица (у глаголов) - важнейший признак окончания как морфемы. Это совершенно обязательный признак, в то время как расположение окончания в конце слова менее обязательно (ср. *бор-ю-сь*, *бор-ешь-ся*, *бор-ем-ся* и т.д.)

В заключение полезно, на наш взгляд, организовать решение задач и упражнений, составленных в занимательной или шуточной форме. К ним можно прибегать и в продолжение всей работы над морфологией или на

внеклассных уроках , подбирая задачи с учетом подготовленности класса. Это должно возбудить интерес к работе, заострить внимание на тех случаях, в которых учащиеся обычно ошибаются.

Приводим небольшой перечень подобных вопросов, задач и упражнений, которые, разумеется, может составить и сам учитель.

1. У каких глаголов окончание находится точно в середине слова? (У возвратных глаголов *гн-ет-ся*, *зл-ит-ся* и др.)

2. Глагол *писать* при спряжении во всех наклонениях принимает 12 разных, не совпадающих между собой окончаний: *пиш-у*, *пиш –ешь*, *пиш-и*, *писал-а (бы)* и т.д. А какие глаголы имеют всего два окончания? (Безличные глаголы. Ср. *вечере-ет*, *ве-черел-о*).

3. Могут ли быть при одной глагольной основе сразу два окончания? (Могут. Ср.: *пиш-и-те*, *пойд-ем-те*).

4. Которое из двух слов при изменении приобретает больше несовпадающих окончаний: глагол *писать* или существительное *письмо*? (Глагол *писать*).

5. Которое из двух слов имеет больше разных окончаний: прилагательное *молодой* или местоимение *такой*? (Прилагательное *молодой*, за счет окончаний краткой формы).

6. Каково наибольшее количество несовпадающих окончаний у одного слова? К какой части речи такое слово относится? (*Шестнадцать*. К прилагательным, имеющим полную и краткую формы).

7. Есть ли существительное с двумя окончаниями сразу? (У некоторых сложных существительных, состоящих из двух основ, склоняется каждая основа: *в избе-читальне*, *у Новикова-Прибоя* и др. (но ср.: *у генерал-губернатора*, *в Орехово - Зуеве* и т. д.)).

8. У каждого существительного - 12 падежных форм: 6- в единственном числе и 6 - во множественном. Попробуйте найти существительное, у которого было бы 12 разных падежных окончаний? (Таких существительных нет. У любого существительного наблюдается совпадение окончаний в трех-

четырёх падежах. Однако поиски «идеального» существительного могут помочь лучшему изучению существующих окончаний).

9. Укажите точно, в каких падежах единственного и множественного числа у существительных возможно нулевое окончание. (В именительном и винительном падежах единственного числа (*стол*), родительном и винительном множественного (*коров*)).

10. У какого существительного во всех падежах нет никакого окончания, даже нулевого? (У всех несклоняемых существительных).

11. У каких существительных больше всего одинаковых (совпадающих) надежных окончаний? (У существительных 3-го склонения).

12. Назовите 4 разные формы с окончанием *-у*. (*Стол-у, килограмм-у, песк-у, сестр-у*).

13. Куда денется окончание у слова *в месте*, если мы его напишем *вместе*? (Станет суффиксом наречия).

14. Есть ли окончание у слова *весной*? (Как существительное слово *весной* имеет окончание, как наречие - нет)

15. Какое окончание у глагола *победить* в 1-м лице единственного числа? (Глагол *победить* не имеет формы 1-го лица).

16. Выделите основу и окончание у подчеркнутых слов во фразах:

в) *Всё **хорошо** под сиянием лунным,*

Всюду родимую Русь узнаю...

(Н. А. Некрасов)

Надо мною

небо-

синий

шелк.

Никогда

не было

Так

хорошо!

(В. Маяковский)

(а) окончание -о (краткое прилагательное б) нет окончания (предикативное наречие))

17. У какого слова в каждом падеже по два окончания и оба одинаковых? (У числительных *пятьдесят, шестьдесят, семьдесят* и др.).

18. Сколько окончаний в слове *семьсот*? (Два, оба нулевые).

19. Назовите слово в 10 звуков (букв), из которых только 4 относятся к основе, а 6 входят в окончание. (*Дв-умя-ст-ами, тр-емя-ст-ами*).

20. Из скольких звуков максимально может состоять окончание в русском языке? (Из трех звуков).

Мы сознательно сосредоточиваем внимание не на основе, а на окончании, так как анализ основы (выделение корней, суффиксов и приставок) требует специального рассмотрения. Здесь же ограничимся только некоторыми замечаниями, а именно: при объяснении учащимися того положения, что в основе заключается главное, определяющее значение всего слова (так называемое лексическое значение), нужно подчеркнуть, что особенностью русского языка является неупотребительность многих основ в «чистом» виде, без оформления. Следовательно, значение основы, взятой без окончания, не всегда может быть воспринято достаточно отчетливо. Ср., с одной стороны, основы *стол-, дом-, учительниц-, пят-* и др., где значение основы понятно, и, с другой стороны, такие основы, а как *тр-, гн-, да-, т-, ид-, пил-* и т. д., значение которых может быть выяснено только при наличии соответствующего оформления: *тру* (или *три*), *гну, дам, та, иду, пила* (или *пилю, пили*). Усвоив все это, учащиеся в дальнейшем успешнее справятся с более сложными задачами - выделением корней и суффиксов.

Систему грамматико-стилистических упражнений в школе можно построить только тогда, когда будет сделано хотя бы элементарное описание и произведен учет речевых ошибок учащихся. Анализ этих ошибок позволит

установить основные их причины, направить усилия на устранение этих причин и на организацию целенаправленной работы по предупреждению и исправлению ошибок.

В письменной речи учащихся наблюдаются различные нарушения норм русского литературного языка. Эти нарушения (речевые ошибки) касаются: а) словаря, б) морфологии, в) синтаксиса. Ошибки в области синтаксиса являются в письменной речи преобладающими, составляя обычно выше 50% общего количества речевых ошибок. Поэтому вопрос о преодолении синтаксических ошибок является особенно актуальным.

Чтобы выявить, какие синтаксические ошибки допускают учащиеся V-VII классов, нами было проанализировано 2910 письменных работ учащихся V-VII классов (изложений и сочинений).

В результате анализа выявились следующие основные группы ошибок:

- 1) ошибки, касающиеся нарушения синтаксических связей между словами;
- 2) ошибки в выражении разных членов предложения, в построении и использовании некоторых типов простого предложения;
- 3) ошибки в построении сложных предложений;
- 4) ошибки, связанные с использованием обособленных оборотов;
- 5) ошибки в употреблении прямой и косвенной речи.

В проанализированных 2910 работах на 4532 страницах учащиеся допустили 4751 недочет.

Рассмотрим ошибки каждого типа.

I. Ошибки, касающиеся нарушения синтаксических связей между словами (1867)¹

1. Ошибки в согласовании (557).

A. Нарушение согласования сказуемого с подлежащим (230):

¹ Цифры в скобках указывают абсолютное количество ошибок того или иного типа, обнаруженных в письменных работах учащихся. Типы ошибок, носящих индивидуальный характер (единичных), из данной классификации исключены.

а) отсутствие согласования в роде (98). «Солнышко стала греть больше» (VI кл.); «В комедии Гоголя «Ревизор» описано ряд чиновников» (VII кл.).

б) Отсутствие согласования в числе (132). «Однажды я с деревенскими мальчиками и девочками ловили раков» (VI кл.); «Вся семья Ростовых после обеда слушали манифест» (V кл.); «Народ Франции любят таких героев» (VII кл.).

Б. Нарушение согласования определений (прилагательных, причастий и пр., а также количественных числительных) с определяемыми словами (100); «Вдруг Герасим увидел в воде **барахтающееся** собачку» (V кл.).

В. Нарушение согласования приложений (20): «Мы ездили на пароходе по Москва - реке» (VI кл.); «Петя со своим товарищем Оболенским, тоже **ровесник** Пети, решил пойти в гусары» (V кл.).

Г. Нарушение согласования местоимений (207): «По мостовой мчался грузовик с огнетушителями. **Она** мчалась на всей скорости» (V кл.); «В этой войне участвовали украинские казаки, во главе **которой** был Тарас Бульба» (VI кл.).

II. Ошибки в управлении (в употреблении падежей и предлогов (917))

А. Неправильный выбор падежа при отсутствии предлога (457): «Достигала **огонь**»; «радуюсь **природой**»; «навстречу **эшелона**»; «торжествовать **победой**»; «помиловал **Гриневу**»; «ударил **ему**»; «приветствуя **весне**».

Б. Неправильный выбор падежа при наличии предлога (56): «**На** деревьях снегу почти не было» (V кл.); «Они были **уверены в победу**» (VII кл.); «**благодаря борьбы**» (VII кл.).

В. Неправильный выбор предлога (280): «Мне дали билеты **на театр**» (VI кл.); «**На** этих прогулках участвует весь класс» (VI кл.); «Лагерь находится **в военном положении**» (V кл.); «Честь партии не позволила ему

уйти из завода» (VI кл.); «Колонна детей вышла из окраины города» (V кл.); «Приходишь домой со школы» (V кл.).

Г. Неуместный пропуск предлогов (106): «Петю послали с пакетом в отряд (?) Денисову» (V кл.); «Домой прихожу часов (?)¹ девять» (VI кл.).

Д. Лишний предлог (74): «На линейке, посвященной ко дню закрытия лагеря, мне пришлось делать доклад» (VI кл.).

3. Ошибки в нарушении смысловой связи между местоимениями и теми словами, на которые они указывают (308): «У нас есть пруд с островом, на острове цветет жасмин. Летом мы купаемся в нем» (V кл.).

III. Ошибки в выражении разных членов предложения, в построении и использовании некоторых типов простого предложения (1071)

А. Ошибки в выражении сказуемого (95):

а) В составном именном сказуемом существительное ставится в именительном падеже вместо творительного при употреблении глаголов казаться, считаться, становиться, делаться, являться и др. (69): «Герои этой комедии являются **молодогвардейцы**» (VII кл.); «Отец Вареньки оказался **деспот**» (VII кл.).

б) Простое сказуемое выражается деепричастием (30): «Трактор **шел и делав** большие борозды» (V кл.); «Слон **подняв** хобот и заревел» (VI кл.).

Б. Местоименное дублирование членов предложения: а) подлежащего (14): «**Пьер Безухов он** привез манифест» (V кл.); «**Дворяне они** ненавидели Пугачева» (VII кл.); «Один **мальчик**, которому было лет шесть, **он** болел больше всех» (VI кл.); б) дополнения (7): «**Герасима** по приказанию барыни **его** привезли в Москву» (V кл.); «Хозяин вынул хлеб из сумки, **который он** захватил **его** с собой».

В. Ошибки в построении предложений с однородными членами (327):

¹ Знаком (?) обозначено место пропущенного предлога.

а) Существительные, являющиеся в предложении однородными членами, ставятся в различных падежах (51): «В повести «Тарас Бульба» рассказывается о пламенной любви Тараса к родине и **ненависть** к врагам народа» (VI кл.).

б) В однородных сказуемых именная часть, выраженная существительным или прилагательным, ставится то в именительном, то в творительном падеже (2): «Петя Ростов был **храбрым, добрым, но наивный**» (V кл.); «Герасим был крепостной **крестьянин, тягловым мужиком**» (V кл.).

в) Именная часть однородных составных сказуемых выражается прилагательным или причастием то полной, то краткой формы (13): «В Пете Ростове мне нравится то, что он был **предан родине и беспощадный** к врагу» (V кл.); «Остап **храбрый и честен**» (VI кл.).

г) В роли однородных сказуемых неуместно употребляются: а) глаголы разных времен (92): «Наутро я **встаю, умываюсь, одеваюсь, подошла** к окну и **открыла** занавески» (V кл.); «Придя домой, **покушала, а потом отдохну**» (V кл.); б) глаголы разных видов (65): «Жители **пели** «Марсельезу», а потом **направились** к вокзалу» (VII кл.); в) глаголы в разных лицах и числах (13): «Летом **встаешь** в пять часов и **иду** в лес за грибами со своими подругами» (VI кл.); «**Ныряем** в воду, **играешь** в салки и **плаваешь** наперегонки» (V кл.).

д) Союз **и**, показывающий законченность перечисления, ставится перед каждым из двух последних однородных сказуемых (80): «Герасим взял щенка **и** положил к себе за пазуху и пошел **быстрыми шагами**» (V кл.); «А мальчик сполз на полотно и **растянулся между рельс и** лежал» (VI кл.).

Г. Неуместный пропуск членов предложения (560):

а) пропуск подлежащего (231): «Зашумели ручейки. Но вот уже (?) **стоял**» (VI кл.); «Наступил весенний день, (?) **выкатывается** из-за леса» (VI кл.);

б) пропуск сказуемого (96): «Сам Пушкин **понял** причины восстания **крестьян и (?) на их стороне**» (VII кл.);

в) пропуск дополнений (178):

«Тогда все комсомольцы, как по команде, стали вырывать траву, чтобы преградить (?) пожару» (V кл.); «Тут Иван Галка бросился бежать за мальчиками, но воротился, подумал и сказал: «Если спасти (?), то погибнут люди» (VI кл.); «Но Павлуша не верил (?) про водяных» (VI кл.);

г) пропуск определений (18): *Хлестакова отсутствуют (?) стремления серьезные цели* (V кл.); «Лицо Пугачева имело (?) выражение, но было плутовское» VII кл.);

д) пропуск обстоятельств (37): «Он просился туда, где опаснее, забывая о себе и семье, а (?) только о родине» (V кл.); «Когда я позавтракала, за мной пришли девочки (2) в лес» (V кл.).

Д. Неправильное пользование назывными предложениями (600)

«Пете было 15 лет. **Мальчик низкого роста**» (V кл.); «На самом деле, по словам Гринева, Пугачев был добрый, внешность его была приятная, **черные бегущие по сторонам глаза**» (VI кл.).

Е. Неправильное построение безличных предложений (10): «Лужи **затянула** легким слоем льда» (VI кл.); «Там **требовалось** буфетчика» (VII кл.).

Ж. Неправильный порядок слов в предложении (209):

а) Не на месте:

подлежащее (13): «У медведя стала окровавленной лапа» (V кл.);

дополнение (15): «Всех душевных страданий виновником была барыня» (V кл.); «Подпольная организация боролась за свое освобождение, за свою родную землю от немецко-фашистских захватчиков» (VII кл.);

определение (71): «Данко любил людей. Его **желание** ярче вспыхнуло спасти людей» (VII кл.); «Когда **Тараса Бульбы** войско вступило в бой, все отважно сражались» (VI кл.); «Вопрос царя о причине **Садко** печали» (пункт плана) (VII кл.); при этом нередко наблюдается разрыв причастного оборота с определяемым словом: «Та жизнь, о которой говорилось в книге, резко

отличалась от окружающей жизни Алешу» (VI кл.); *«Этот виданный случай мною надолго запомнился в моей памяти»* (V кл.);

обстоятельство (16): *«В длинные темные ночи сидели думая люди о своей жизни в лесу»* (VII кл.).

б) Неправильная постановка предлога перед числительным, показывающим приблизительное количество чего-нибудь (25): *«К часам восьми-девяти на небе появились звезды»* (V кл.); *«Потом через минут десять к нам подошла сестра»* (VI кл.).

IV. Ошибки в построении сложных предложений (764)

1. Ошибки в построении сложносочиненных предложений (66):

А. Употребление противительных союзов **а**, **но** вместо соединительного союза **и** (11): *«Тигр вскочил на спину слона, но задел лапами дрова, но дрова упали на него»* (V кл.).

Б. Неуместное употребление союза **но** (81): *«Гринева был честный и мужественный, но у Гринева есть привлекательные черты»* (VI кл.).

В. Тавтологическое употребление сочинительных союзов; а) союза **но** (41): *«Но скоро из дома вышла моя старшая сестра и сказала, чтобы я шла обедать, но уходить не хотелось, и я ответила: «Ладно, я покушаю потом». Но тут все подружки разошлись по домам»* (V кл.); б) союза **а** (3): *«Все начали говорить, а когда все было готово, крестьянин встал на корму, а остальные взялись за весла»* (VI кл.).

2. Ошибки в построении сложноподчиненных предложений (581).

А. Неуместное одновременное употребление подчинительных и сочинительных союзов в сложноподчиненных предложениях (51): *«Когда Герасима привезли в Москву, и назначили дворником»* (V кл.); *«Как только перестал дождь, и мы отправились домой»*; *«Когда тигр хотел ударить слона сзади, но слон повернулся и схватил его за живот»* (V кл.).

Б. Пропуск необходимых указательных слов в главном предложении (11): *«Дед-Мороз и Снегурочка повели нас (?), где находился концерт»* (V кл.); *«Он просился (?), где опаснее»* (V кл.).

В. Неуместный пропуск союзов (60): «Реку я люблю за то, (?) летом на ней можно кататься на лодке» (VII кл.).

Г. Употребление одних союзов и союзных слов вместо других (66);

а) как вместо временных союзов *как только, когда* (б): «Но **как** лопата вонзилась и землю, ветер подхватил огонь и уносил дальше» (V кл.); «Шел третий урок, **как** в окно класса заглянуло бледное солнышко» (V кл.);

б) *что, за что* вместо причинных союзов *потому что* и *так как* (10); «Народ чтит его память в своих сердцах, **что** он был смелый, отважный, настойчивый и любил свой народ» (V кл.); «Полковник подошел к одному малорослому солдату и начал его избивать, **за что** солдат слабо ударил татарина» (VII кл.);

в) *потому что* вместо *что* (2) «Петя нравился мне тем, **потому что** он пламенно любил свою родину» (VII кл.) и др.

Д. Тавтологическое употребление подчинительных союзов и союзных слов (41): «**Когда** утром встали все казаки, Тарас очень удивился, **когда** увидел, что среди казаков не было Андрия» (VI кл.); «На барже были видны клетки, **за которыми** сидели арестанты, **из которых** часть пошлют на каторгу» (VII кл.).

Е. Неуместное употребление глаголов разных видов в сложных предложениях (230): «Вскоре на бал **прибыл** жандарм, который **требовал** городничего к ревизору» (VII кл.); «Когда Алеша **вспоминал** бабушку, все люди стали лучше и милее» (VII кл.).

Ж. Неуместное употребление глаголов разных времен в сложных предложениях (22): «Когда Гринев **задолжал** Зурину сто рублей, то Зурин **присылает** к Гриневу мальчика с письмом» (VII кл.); «Рыба **мелькнула**, и сразу поплавок **утонет** в воду» (VII кл.).

З. Неуместное употребление изъявительного наклонения вместо сослагательного (37): «Другая собака привыкла и осталась (бы) у нового хозяина, но Муму не осталась и вернулась к хозяину» (V кл.); «Казалось, будь молодой березовый лес, с корнем **смахнул** (бы)» (V кл.).

И. Нарушение порядка слов в придаточных предложениях:

а) введение в состав придаточного определительного определяемого им существительного (3): «У *которых комсомольцев* была лопата, они рыли ямы» (V кл.);

б) неуместное употребление союзного слова *который* не в начале, а внутри придаточного предложения, и наоборот (4): «Но он увидел сам отца, еле-еле *который* передвигал ноги» (VI кл.); «Это дело было во время крестьянского восстания, *которого* во главе стоял Пугачев» (VI кл.);

в) постановка союза *когда* не в начале, а внутри придаточного предложения времени (15): «В походе *когда* едешь на лыжах, то любишься окружающей природой» (VI кл.);

г) удаление придаточного определительного от определяемого им слова (4): «Все девочки и мальчики пришли из школы, *которые* учились во вторую смену» (V кл.).

V. Ошибки в построении предложений с обособленными оборотами (71)

А. Действия, выраженные глаголом и деепричастием, относятся к разным лицам или предметам (50): «Выезжая в Сечь, их никто не остановил» (VI кл.); «Поднявшись вверх на пятьсот метров, их застала буря» (VI кл.)

Б. Деепричастие несовершенного вида употребляется для обозначения действия, совершившегося раньше действия, выраженного сказуемым (14): «Когда пришел приказчик, то, *замечая* Дубровского, упал перед ним на колени» (VI кл.).

В. Деепричастный оборот употребляется вместо причастного (7): «Он был смелый, сильный, красивый человек, *не боясь* никаких трудностей» (VII кл.).

VI. Ошибки в употреблении прямой и косвенной речи (166)

А. Смешение косвенной речи с прямой (96): «*Петя с товарищем решили, что пойдём в гусары*» (V кл.); «*Петя заявил, что я не могу учиться, когда отечество в опасности*» (V кл.).

Б. Неуместное употребление в косвенной речи восклицательных слов, частиц, обращений, (30): «*Хозяин сказал, что ладно, ладно!*» «*Я его спросил, да умеет ли он плавать*» (VI кл.); «*Я ответила, что мы, мама, ловили белку и просыпали все ягоды*» (VI кл.)

В. Неуместное употребление союза *что* в косвенно-вопросительных предложениях (21): «*Барыня сразу начала ругать приживалок, что зачем эта собака, у нас есть собака и хватит*» (V кл.).

Г. Пропуск частицы *ли* в косвенном вопросе (7): «*Тарас спросил Андрия, помогли ему ляхи*» (VI кл.).

Неуместный пропуск при прямой речи слов автора, указывающих, кому она принадлежит (12). «*Автор относился к Павлуше с уважением и сочувствием за его смелость, прямому и силу, «Жаль, славный был парень!»*» (VI кл.).

Таковы обнаруженные ошибки.

Наибольшее их количество связано с нарушением управления слов (19%), построением сложного предложения (16%), неуместным пропуском членов предложения (11,7%), употреблением местоимений, затрудняющим понимание мысли (7%).

Оказывают ли какое-нибудь влияние на появление тех или иных ошибок особенности содержания письменных работ? В результате анализа различных письменных работ учащихся в разных классах было обнаружено следующее.

Ошибки, заключающиеся в неправильном пользовании назывными предложениями, встречались чаще всего в сочинениях типа характеристики. Стремление отметить внешние черты героя толкает учащихся к использованию назывных предложений, правильное употребление которых им не всегда известно. Отсюда и происходят ошибки типа: «*Пугачеву было*

лет сорок, волосы были черные, подстриженные в кружок, борода и усы, лицо его было смуглое и немного плутоватое» (VII кл.).

Ошибки, заключающиеся в совмещении подчинительных и сочинительных союзов в сложно подчиненных предложениях, чаще всего встречались в сочинениях на тему *«Случай в моей жизни»*. Содержание работы требовало от учащихся описания событий во временном плане, что вело к употреблению сложноподчиненного предложения с придаточными времени (обычно с союзом *когда*); неумение правильно строить сложноподчиненные предложения с придаточным времени послужило причиной появления указанных ошибок, например: *«Когда начался дождь, и мы спрятались под развесистый дуб»* (VII кл.).

Местоименных ошибок очень много встречалось в изложении на тему *«Как слон спас хозяина»*. Чтобы передать основное содержание текста, учащиеся употребляли существительные *хозяин, индус, слон, тигр* и заменяющие их местоимения, причем иногда трудно было установить, на какой из этих предметов указывает местоимение *он*.

Ошибок в согласовании причастий с определяемыми существительными больше всего наблюдалось в письменных работах на литературном материале. Стараясь воспроизвести литературную речь, учащиеся, естественно, пользуются причастиями, согласование которых с существительными затрудняет их. Например: *«Эти качества богато одаренные русского народа развернулись во всю свою силу»* (VI кл.).

Ошибки в согласовании сказуемого с подлежащими чаще всего встречаются в сочинениях на материале из личной жизни (*«Случай в моей жизни»*, *«Почему я люблю реку»*, *«Почему я люблю собирать грибы»* и др.). Рассказывая о событиях или переживаниях, учащиеся говорили не только о себе, но и о своих друзьях, товарищах и употребляли поэтому подлежащие, выраженные сочетаниями существительного или местоимения в именительном падеже с существительным или местоимением в творительном падеже с предлогом *с*. Ошибки получались тогда, когда в качестве

подлежащего употреблялись личные местоимения единственного числа, а в качестве дополнения местоимения или существительные в творительном падеже, обозначающие лицо (*я с товарищем, она с подругой*); принимая все сочетание за подлежащее, учащиеся ставили сказуемое во множественном числе: «*Я с сестрой собрались на пруд*» (V кл.); «*Однажды я с сельскими мальчиками и девочками ловили рыбок*» (VI кл.).

Кроме того, в этих работах в качестве подлежащего было использовано сравнительно большое количество существительных, обозначающих совокупность однородных предметов: *отряд, класс, лагерь, молодежь, детвора* и др., при которых сказуемое ставилось во множественном числе, например: «*Весь лагерь ходили купаться*» (V кл.); «*Первый отряд искал долго это знамя и никак не могли найти*» (VI кл.).

Ошибок, касающихся порядка слов в предложении, больше всего встречалось в сочинениях на литературном материале. Причина здесь, видимо, та, что в этих работах учащиеся пользуются более сложными синтаксическими конструкциями, употребляя причастные обороты, развернутые простые предложения, предложения с распространенными однородными членами и пр.

Ошибки в управлении носят распространенный характер; они часто встречаются и в изложениях (242) и в сочинениях на литературном материале (197), и в сочинениях на материале из личной жизни (174).

Однако в изложениях ошибки этого рода встречаются чаще, особенно если сравнить количество их с количеством подобных ошибок в сочинениях на материале из личной жизни. Происходит это потому, что в изложениях учащиеся употребляют те слова, которые имеются в излагаемом тексте. Часто эти слова бывают книжными, отвлеченными. Какого падежа они после себя требуют, учащиеся нередко не знают и потому делают ошибки. В сочинениях на материале из личной жизни в большой степени сказывается влияние диалектного и разговорного синтаксиса: «*по дрова*», «*по ягоды*»,

«рады весенним днем», «благодаря хорошего дня», «домой прихожу часов девять» и др.

Ошибки, касающиеся смешения прямой косвенной речи, редко встречались в сочинениях на материале из личной жизни (11), так как в подобных сочинениях учащиеся почти не употребляли прямой и косвенной речи. Чаще встречались эти ошибки в изложениях (25) и сочинениях на литературном материале (34). В работах подобного рода учащиеся вынуждены больше употреблять прямую и косвенную речь.

Ошибки в употреблении видов глагола чаще всего встречались в рассказах о прошедших событиях, когда учащимся приходилось говорить, с одной стороны, о событиях или явлениях, происходивших постоянно, а с другой - о каком-либо конкретном факте, событии, явлении; при этом не учитывалось, что в первом случае необходимо употребление глаголов несовершенного вида, во втором - глаголов совершенного вида.

Неуместное употребление глаголов в разных временах встречалось в работах типа описания («*Мартовский день*», «*Апрельский день*», «*Весна*») при использовании сложных предложений, например: «*В сосновом лесу обычно **бывает** темно, еле-еле сквозь деревья **пробивался** луч солнца*» (VII кл.). Это происходило потому, что учащиеся смешивали два плана: общее описание явления природы и конкретное.

Тавтологическое употребление союза *когда* чаще всего находило место в рассказах о прошедших событиях, когда учащимся приходилось излагать факты во временной последовательности. Не владея синонимикой временных союзов, учащиеся естественно пользовались одним и тем же союзом *когда*.

Все это говорит о наличии известной зависимости между синтаксическими недочетами, с одной стороны, и особенностями содержания письменных работ, с другой. Вместе с тем становится очевидным, что при подготовке изложений и сочинений есть возможность предупреждать отдельные ошибки. Особенно удобно это делать при подготовке изложений. При анализе языка текстов для изложений можно и должно обращать

внимание учащихся на слова и обороты речи, которые вызывают речевые ошибки: местоимения 3-го лица, виды глаголов, причастия и деепричастия (особенно возвратные причастия), временные союзы, прямая и косвенная речь и т.д.

Учащимся было дано задание: написать эссе. Результаты эссе показали, что учащиеся таджикских школ допускают не только орфографические, но и стилистические, пунктуационные ошибки. Типичными ошибками в эссе являются следующие:

а) Неправильная постановка знаков препинания

Ему старейшему писателю земли русской выпало на долю большое счастье.

Жухрай учит Павла великой борьбе за интересы трудового народа, рассказывает «жесткую правду жизни, смотревшему на него зачарованными глазами молодому кочегару».

Он например доверился Островному.

Благодаря политики партии, крестьяне поняли за что они борются и за кем идут.

По словам самого автора в пьесе нет противника Луки.

б) Неправильное использование деепричастного оборота

Успев написать только первую часть романа, Островского подкосила смерть.

Насыпав однажды махры в пасхальное тесто, его исключили из школы, Показывая уродство современной ему жизни, его талантом нарисованы вдохновенные картины героического прошлого родины.

в) Неправильное построение предложений

До открытия съезда в Кронштадте начался контрреволюционный мятеж, в них участвовали вместе с красноармейцами и делегаты съезда.

Посудомойщик в буфете, он часто получал от хозяев оплеухи, которые кланялись за чаевые и избивали подчиненных, беззащитных.

д) Неверное употребление слов.

Писатель сам прошел пешком от Петербурга до Москвы для изучения условия существования крепостников, которые жили в очень тяжелом положении.

Стремясь к познаниям, Островский рос живым мальчиком и нередко хулиганил.

Здоровье Островского принимает острый характер.

Фомин занимался не только предательством, но и всякими безделушками.

е) Неправильное использование предлогов:

В дальнейшем мы видим уже мальчишку, который не задумываясь переходит от одной бригады в другую, а человека, который ведет за собой целый батальон.

При первых шагах своей работы Давыдов проявляет политическую закалку и прозорливость.

Безграничная любовь к народу и лютая ненависть врагам.

ж) Ошибки в согласовании слов:

Залп «Авроры» оповещала начало новой эры.

Всё, что близко народу, освещен любовным вниманием Толстого.

е) Искажение цитат:

По всему - по этому во глубине Сибирска

Родился великий мальчик.

И все равно я счастлив

Как червь я боролся.

Таковы некоторые типичные ошибки в эссе по русскому языку. Основным недостатком устных ответов по литературе является то, что в большинстве случаев учащиеся ограничиваются пересказом содержания того или иного произведения.

Между тем, учителя русского языка в таджикских школах все еще слабо организуют самостоятельную работу учащихся. Отчасти виноваты здесь и составители программ и учебников. В объяснительных записках к

программам нет четких указаний относительно ведения самостоятельной работы учащихся и контроля за ней. В учебниках, сборниках упражнений очень мало заданий творческого характера. Большинство упражнений носит пассивный характер и рассчитано в основном на механическое выполнение. Подобные упражнения не требуют от учащихся сосредоточенности, активной мыслительной деятельности.

Правда, опытные учителя сами составляют различные задания для самостоятельной работы и умело проводят их. Происходит это обычно стихийно, так как учителю не всегда удается легко и быстро найти нужный материал, особенно в условиях кишлачной школы.

Необходимо обеспечить наши школы достаточным количеством словарей, сборников упражнений, наглядных пособий.

В целях решения основной задачи - сделать обучение русскому языку таким, чтобы оно максимально способствовало развитию речи нужно проводить больше работ, требующих от учащихся умения мыслить творчески, применять полученные знания на практике. К работам такого типа можно отнести устные и письменные эссе по картинам, личным наблюдениям, впечатлениям, составление связных текстов с определенным грамматическим заданием, составление кратких рецензий на прочитанные книги и т. д.

Творческое использование и внедрение передового опыта, эффективное использование учебного времени, дальнейшее совершенствование учебного процесса таковы важнейшие задачи, стоящие перед учителями русского языка.

Основная причина ошибок - невладение нормами литературного синтаксиса. Оно ведет к тому, что в письменную речь учащихся проникают элементы синтаксиса разговорной и диалектной речи. Изучение синтаксиса, сопровождающееся, во-первых, предупреждением ошибок в связи с анализом тех синтаксических категорий, которые неправильно употребляются учащимися, во-вторых, постоянными упражнениями в правильном использовании этих категорий (построение учащимися

предложений, замена одних оборотов речи другими, дополнение данного текста определенными категориями и т. д.), в-третьих, исправлением допущенных ошибок, - должно способствовать правильному применению изучаемых синтаксических правил в собственной речи учащихся.

Вторая причина синтаксических ошибок заключается в недостаточном овладении отдельными словосочетаниями, которые не определяются какими-либо правилами. К таким словосочетаниям относятся, например, сочетания глаголов с управляемыми словами. Учащиеся смешивают по функции управления близкие по смыслу или однокоренные слова («*радуюсь природой*» - *доволен природой*; «*показывает о том...*» *рассказывает о том...*; «*освоился машиной*» - *овладел машиной* и т. п.).

Основное средство борьбы с подобными недочетами - правильно поставленная словарная работа, при которой не только объясняется значение непонятных слов, но и показывается их употребление в речи.

Третья причина появления синтаксических речевых ошибок - недостаток внимания и самоконтроля со стороны учащихся, их неумение осознать связи между частями высказывания, произвести синтетическую работу, охватить мыслью целое. Этой причиной объясняются, например, всякого рода несоответствия, неувязки (в частности, несоответствия между местоимениями и заменяемыми ими словами). Невнимательностью можно объяснить ошибки типа описок, обусловленных влиянием соседних форм: «*Волосы у Павлуши черные, лицо **рябой**, рот **большой***»; «*Ноги беспрестанно путались в траве, согретой **лучами солнцем***»; «*За хороший поступок хозяин отблагодарил его **последним куском хлебом***».

В интересах преодоления указанных ошибок необходимо при грамматическом разборе больше внимания уделять синтетической работе, установлению связей между отдельными словами и частями высказывания. Следует добиваться от учащихся, чтобы написанные дома сочинения они обязательно прочитывали вслух. Наконец, важно приучать школьников самим находить допущенные ими грубые ошибки (особенно в согласовании

слов), для чего на полях тетрадей отмечать только условными знаками те места (строчки), где допущена ошибка. Учащиеся должны обнаружить ошибку и самостоятельно ее исправить (конечно, это относится далеко не ко всем ошибкам). На известной ступени работы возможны и упражнения в исправлении заведомо испорченных (в каком-нибудь одном отношении) текстов. Учитель указывает, какой недочет встречается в данном тексте (например, неуместный пропуск того или иного члена предложения), и предлагает учащимся исправить текст.

Только при постоянных, систематических усилиях, направленных на преодоление синтаксических ошибок, можно поднять на должный уровень культуру речи учащихся.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Современная методика подходит к решению вопроса о предупреждении и исправлении интерференционных ошибок, как и к другим вопросам обучения правописанию, на основе понимания орфографического навыка, как образующегося не механическим путем, а в результате сознательной деятельности учащихся. Вместе с тем современная методика разрешает вопрос об интерференционных ошибках в зависимости от ряда факторов: характера ошибок, этапа усвоения орфографического правила, возраста учащихся, их индивидуальных особенностей.

Грамматическая интерференция - это явление, когда структуры или правила одного языка влияют на использование другого языка, что может привести к ошибкам или особенностям в выражении мыслей на втором языке. Это явление может проявляться как внутри одного языка (внутриязыковая интерференция), так и между различными языками (межъязыковая интерференция).

Поскольку в методике еще нет исследований, в которых изучалось бы усвоение школьниками морфологических понятий, нами была поставлена задача исследовать деятельность учащихся при усвоении морфологических понятий, установить ошибки в усвоении этих понятий, указать их причины, разработать и экспериментально проверить наиболее эффективные приемы раскрытия понятий в курсе морфологии.

В ходе констатирующего эксперимента были рассмотрены ошибки учащихся при анализе морфологических категорий во время изучения существительного. Была поставлена задача - выяснить те причины, которые приводят школьников к смещению существительных с другими частями речи. Для этого были проанализированы проверочные работы по грамматике, проводившиеся диссертантом на базе средних общеобразовательных учреждений города Гиссара №1, 2.

Работа проводилась в двух пятых классах, один из которых был экспериментальным, другой - контрольным. Отличие уроков в контрольном

классе состояло в том, что он работал по учебнику. Выполняя дома упражнения учебника, школьники не получали задания находить в тексте существительные со значением действия или признака, сравнивать их с однокоренными прилагательными или глаголами; меньше занимались они и подбором слов для иллюстрации грамматического понятия «предмет».

Смещение существительных с другими частями речи наблюдается в основном в применении к существительным, которые обозначают абстрактные понятия.

Появление ошибок у учащихся V класса при анализе отвлеченных существительных связано с тем, что дети привыкли обращать внимание на смысловую сторону слов, не учитывая формально-грамматической.

Чтобы преодолеть ошибки при анализе существительных с отвлеченным значением, важно в упражнениях не только давать достаточное количество этих существительных, но и с первых уроков по теме «Имя существительное» обращать внимание пятиклассников на то, что существительные обозначают не только название живых существ, предметов и т. д., но и действий, состояний, признаков.

Приемы работы с абстрактными существительными должны способствовать развитию активной мыслительной деятельности учащихся. К числу таких приемов можно отнести следующие: самостоятельное нахождение школьниками в тексте отвлеченных существительных; сравнение этих существительных с однокоренными прилагательными и глаголами; самостоятельный подбор существительных с абстрактным значением; составление планов, в заголовках которых используются существительные, обозначающие отвлеченные понятия.

Анализ «слабых мест» и недостатков в освоении учениками морфологических норм литературного языка помогает правильно выбрать систему тренировочных упражнений и соответствующий дидактический материал.

Зная наиболее характерные для учащихся искажения норм литературного языка, мы используем для диктантов, изложений, различных видов грамматического разбора тексты, не только образцовые с точки зрения соблюдения литературных норм, но и содержащие именно те морфологические формы, образование и употребление которых наиболее затрудняют школьников.

При обучении русской грамоте в таджикской школе встают очень сложные задачи: обучение правильному произношению каждого русского звука, обучение произношению русских слов, соответственно с нормами русской орфоэпии, обучение правильному письму русских слов.

В целях решения основной задачи - сделать обучение русскому языку таким, чтобы оно максимально способствовало развитию речи нужно проводить больше работ, требующих от учащихся умения мыслить творчески, применять полученные знания на практике. К работам такого типа можно отнести устные и письменные эссе по картинам, личным наблюдениям, впечатлениям, составление связных текстов с определенным грамматическим заданием, составление кратких рецензий на прочитанные книги и т. д.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИИ

В настоящей работе объектом специального исследования стала проблема интерференции в речи билингвов и работа по ее устранению в школе. В работе рассмотрено понятие билингвизма как явления современного общества. Стремление ученых-языковедов опереться на диалектические законы развития и взаимодействия языков является гарантией правильного решения проблемы билингвизма. С развитием общества, с ростом производительных сил связи между народами усиливаются, растет подвижность населения и, следовательно, развивается потребность в распространении билингвизма [9-А].

Билингвизм в свою очередь способствовал быстрому развитию профессионального образования, быстрому росту кадров для всех сфер промышленности из числа коренного населения. Через посредство русского языка как средства общения в современное производство включаются дополнительные производительные силы, новые массы людей. Следовательно, двуязычие или билингвизм – явление социальное, возникающее в определенных конкретно-исторических условиях.

Билингвизм можно считать настоящим только в том случае, если человек, народность или группа людей регулярно используют как свой родной язык, так и язык другой нации. Достаточное владение двумя языками встречается довольно редко, преимущественно у научных работников, писателей, деятелей культуры и им подобных, которые хорошо знают как язык своей национальности, так и язык межнационального общения. Это представляет собой идеальный тип билингвизма. Обычно носитель билингвизма имеет худшие навыки в одном из языков — будь то язык межнационального общения или родной язык [17-А].

В зависимости от объективной необходимости знания второго языка находится и вопрос изучения этого языка в школе. В таджикской школе, где обучение на родном языке ведется в объеме программы средней

школы, дети успешно овладевают знаниями основ наук на таджикском языке.

Учащиеся на уроках родного языка должны получать правильные и четкие представления о грамматических понятиях. В этом случае создается возможность добиться усвоения ими грамматического строя русского языка в более короткие сроки, за счет чего увеличивается время на практическое овладение навыками русской речи. Всё это повышает требование к преподаванию родного языка, в частности к учебникам родного языка. В создании и совершенствовании учебников родного языка нужна помощь ученых-лингвистов. Ведущие ученые-лингвисты несут моральную ответственность за качество не только вузовских пособий, но и школьных учебников родного языка, которые издаются в республике [16-А].

Теоретические исследования по проблеме билингвизма и практика обучения языкам в таджикской школе находятся в тесной диалектической взаимозависимости и взаимосвязи.

Билингвизм, как языковое состояние, может оказывать существенное воздействие на проявление языковой интерференции. Интерференция - это влияние одного языка на другой в результате их соприкосновения в сознании билингва. Она может проявляться на разных уровнях языка: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом и пр.

Проявление интерференции связано с тем, что при билингвизме билингв (человек, владеющий двумя языками) имеет опыт и навыки в обоих языках, и его сознание может смешивать элементы обоих языков, что может привести к ошибкам и неточностям.

Билингвизм может быть результатом различных ситуаций, таких как двуязычное воспитание, миграция, образование или профессиональные обстоятельства.

Интерференция - это влияние одного языка на другой при их совместном использовании. Это может проявляться в различных аспектах языка, таких как фонология (звуки), морфология (структура слов), лексика

(словарный запас), синтаксис (грамматическая структура) и др. Интерференция может иметь как позитивные, так и негативные последствия. С одной стороны, она может обогатить языковые навыки, привнося уникальные выражения и конструкции. С другой стороны, она может вызывать ошибки и неправильное использование языка.

Исходя из этого, в предлагаемой работе были предложены пути по устранению интерференции на уроках русского языка в таджикской школе.

Перенос умений и навыков по владению родным языком на изучаемый (в нашем случае русский язык) происходит стихийно, неосознанно и независимо от воли и желания говорящего на другом, новом, языке. Другими словами, происходит смешение отличительных признаков родного и изучаемого языков в сознании билингва [12-А].

Например, таджикские учащиеся часто делают ошибки в образовании и употреблении родовых форм именных частей речи, в образовании падежных форм склоняемых имен, так как в родном языке нет категории рода, а падежные формы имен представлены лишь ограниченным количеством форм. Им трудно понять различие форм *чая – чаю, в лесу – о лесе*. Также затруднения вызывает флективное образование и употребление временных и залоговых форм русского глагола, так как в родном языке эти формы образуются аналитически.

Методические исследования показывают, что при изучении явления интерференции необходимо учитывать следующие языковые и экстралингвистические факторы:

а) учет степени родства родного и изучаемого языков. Родственные языки характеризуются большей близостью грамматического строя, что снижает уровень возникновения интерференции в иноязычной речи;

б) учет типа билингвизма и способы его формирования, в условиях которого идет усвоение чужого языка;

в) учет разработанности методики преподавания изучаемого языка в иноязычной аудитории;

г) присутствие или отсутствие языковой среды, возможность установления контактов с носителями изучаемого языка.

Целенаправленная работа по устранению интерферентного влияния родного (таджикского) языка на русскую речь таджикских учащихся дает возможность им овладеть русским языком на высоком уровне, что обеспечит им успешную социализацию как в нашей республике, так и в России.

Учитель, работая с таджикскими учащимися, должен подбирать такую систему упражнений по усвоению грамматических категорий русского языка, которая поможет учащимся избежать влияния родного языка в воспроизведении русской речи, учитывая грамматические особенности изучаемого языка [13-А].

В зависимости от того, какие трудности испытывает таджикские учащиеся при усвоении русского языка, возникают различные виды интерферентного влияния родного языка на изучаемый язык. Соответственно, на уроках русского языка следует давать учащимся такие виды заданий и упражнений, которые помогут им получить навыки правильной русской речи.

Современная методика подходит к решению вопроса о предупреждении и исправлении интерференционных ошибок, как и к другим вопросам обучения правописанию, на основе понимания орфографического навыка, как образующегося не механическим путем, а в результате сознательной деятельности учащихся. Вместе с тем современная методика разрешает вопрос об интерференционных ошибках в зависимости от ряда факторов: характера ошибок, этапа усвоения орфографического правила, возраста учащихся, их индивидуальных особенностей [5-А].

Вся организация и вся методическая система обучения грамотному письму, если они правильные, предупреждают ошибки учащихся. Но речь идет в данном случае о предупреждении интерференционных ошибок не в широком плане, а применительно к отдельным случаям проведения тех или других видов письменных работ.

Вопрос о предупреждении интерференционных ошибок в самостоятельных письменных работах учащихся расчленяется на два: 1) все ли ошибки надо предупреждать, 2) каковы способы предупреждения интерференционных ошибок [1-А].

Чем выше качество методической работы по обучению учащихся грамотному письму, тем меньше интерференционных ошибок в их тетрадях.

Урок работы над интерференционными ошибками обычно начинается с того, что учитель дает общую характеристику результатов контрольной диктовки. Он указывает, на какие правила дети не сделали ошибок, на какие правила, напротив, ошибки допущены. При этом учитель подчеркивает достижения средних и отстававших учеников, а также указывает, если это имеет место, на небрежное письмо или на наличие ошибок, допущенных явно из-за невнимания, у сильных учеников

После этого раздаются тетради, и происходит общее ознакомление с исправлениями и пометками учителя в тетрадях. Затем начинается коллективная работа над ошибками под руководством учителя. Работа приобретает более четкий характер, если учитель сначала обращает внимание учащихся на фонетические ошибки, потом на ошибки морфологического характера или наоборот.

Занятия по грамматике в школе имеют большое практическое и образовательное значение. С усвоением грамматики связана выработка орфографических, пунктуационных и речевых навыков учащихся. Абстрактность грамматических понятий предполагает необходимость работы, направленной на развитие логического мышления.

Опыт школы показывает, что учащиеся не вполне овладевают многими грамматическими понятиями. Психологи, исследуя усвоение грамматических понятий учащимися, отмечают следующее: 1) содержание понятий усваивается не сразу, а постепенно, по частям; 2) долгое время случайные, несущественные признаки явлений, входящих в объем понятия,

рассматриваются как существенные; 3) отбор главных признаков понятия происходит постепенно.

В ходе констатирующего эксперимента были рассмотрены ошибки учащихся при анализе морфологических категорий во время изучения существительного. Была поставлена задача - выяснить те причины, которые приводят школьников к смещению существительных с другими частями речи. Для этого были проанализированы проверочные работы по грамматике.

Нами было проанализировано 212 сочинений учеников седьмых классов школы №1 города Гиссар. На 630 страницах работ обнаружены морфологические ошибки, аналогичные названным выше: образование множественного числа от существительных, употребляющихся только в единственном числе («дыхания», «раскаяния» и др.), и употребление существительных в числе, не соответствующем смыслу предложения (во множественном числе вместо единственного: «*впервые за их соревнования*», «*сожаления Махова*»). И ни в одной работе не встретилось ошибок при образовании и употреблении форм числа существительных с конкретным значением [2-А].

Планируя проведение экспериментальных уроков по теме «Имя существительное», мы много внимания уделили лексической работе, включив в состав лексического материала существительные, обозначающие абстрактные понятия.

Работа проводилась в двух пятых классах, один из которых был экспериментальным, другой - контрольным. Отличие уроков в контрольном классе состояло в том, что он работал по учебнику. Выполняя дома упражнения учебника, школьники не получали задания находить в тексте существительные со значением действия или признака, сравнивать их с однокоренными прилагательными или глаголами; меньше занимались они и подбором слов для иллюстрации грамматического понятия «предмет».

Несмотря на то что в экспериментальном классе много внимания уделялось отвлеченным существительным, термин «отвлеченные

существительные» учащимся не сообщался. Мы говорили на уроке о существительных со значением признака или действия.

Было показано, что существительные, являющиеся названиями качеств, действий, как и все другие имена, можно сочетать с прилагательными.

Особенно большое место на уроках в экспериментальном классе занимало приведение школьниками примеров существительных с отвлеченным значением. Обычно после проверки домашнего задания ученикам предлагалось самостоятельно подобрать прилагательные или глаголы для образования существительных со значением признака или действия. Это делалось устно и занимало мало времени. Для некоторых это было проблемой, и ученики, которые плохо владели русским языком, обычно не могли самостоятельно выбрать более двух-трех глаголов или прилагательных, из которых образуются абстрактные существительные. Нередко назывались такие пары слов, как: «сгибать - сгибка», «завинтить - завинтка», «дружный - дружность» и т.д. Ошибки исправляли сами школьники, отмечая, что вторых слов из названных в русском языке нет. Эта работа повышала речевую активность школьников [15-А].

Ученики экспериментального класса глубже усвоили абстрактное грамматическое понятие предметности.

Итак, можно отметить, что

а) смешение существительных с другими частями речи наблюдается в основном в применении к существительным, которые обозначают абстрактные понятия;

б) возникновение путаницы у пятиклассников при анализе абстрактных существительных связано с тем, что дети привыкли обращать внимание на смысловую сторону слов, не учитывая грамматическую;

с) чтобы преодолеть ошибки при анализе существительных с отвлеченным значением, важно в упражнениях не только давать достаточное количество этих существительных, но и с первых уроков по теме «Имя существительное» обращать внимание пятиклассников на то, что

существительные обозначают не только название живых существ, предметов и т. д., но и действий, состояний, признаков;

d) приемы работы с абстрактными существительными должны способствовать развитию активной мыслительной деятельности учащихся. К числу таких приемов можно отнести следующие: самостоятельное нахождение школьниками абстрактных существительных в тексте; сравнение этих существительных с однокоренными прилагательными и глаголами; самостоятельный выбор существительных с абстрактным значением; режим схем, в названиях которых используются существительные, выражающие абстрактные понятия.

В работе предлагается дидактический материал, насыщенный «трудными» формами. Необходимо приучать школьников обнаруживать такие случаи в тексте, видеть, какие затруднения имеются в употреблении анализируемых форм [13-А].

Такое отыскивание школьниками трудных грамматических форм (особенно в устной речи) развивает речевой слух учащихся, закрепляет в их памяти нормативное словоупотребление. Этим облегчается и выполнение школьниками заданий по выбору правильной формы, когда из двух, а иногда даже трех следует выбрать одну - верную.

Такие задания готовят школьников к корректировочным упражнениям, то есть к виду работы, который развивает у учащихся навыки выявления «ошибок» и их обоснованного исправления.

При обучении таджикских учащихся русской грамоте следует выделить, с одной стороны, трудности общие, т.е. те трудности, с которыми встречается учащийся как русской, так и таджикской школы, а с другой - трудности, возникающие при обучении русской грамоте в той или иной таджикской школе.

Общие трудности обучения русской грамоте подробно освещены и разработаны в методической литературе методистами и психологами. Что

касается локальных трудностей, то они должны быть определены и проанализированы для каждой таджикской школы в отдельности.

При обучении русской грамоте в таджикской школе встают очень сложные задачи: обучение правильному произношению каждого русского звука, обучение произношению русских слов, соответственно с нормами русской орфоэпии, обучение правильному письму русских слов.

Между тем, учителя русского языка в таджикских школах все еще слабо организуют самостоятельную работу учащихся. Отчасти виноваты здесь и составители программ и учебников. В объяснительных записках к программам нет четких указаний относительно ведения самостоятельной работы учащихся и контроля за ней. В учебниках, сборниках упражнений очень мало заданий творческого характера. Большинство упражнений носит пассивный характер и рассчитано в основном на механическое выполнение. Подобные упражнения не требуют от учащихся сосредоточенности, активной мыслительной деятельности [21-А].

Творческое использование и внедрение передового опыта, эффективное использование учебного времени, дальнейшее совершенствование учебного процесса - таковы важнейшие задачи, стоящие перед учителями русского языка.

Рекомендации по практическому использованию результатов исследования:

Устранение интерференции на уроках русского языка в средней школе требует системного и дифференцированного подхода. Вот некоторые рабочие рекомендации, которые могут помочь учителям справиться с этой задачей:

1. Диагностика: провести диагностику уровня интерференции среди учеников. Это может включать в себя тесты на определение типов интерференции, анализ письменных работ и устных высказываний.

2. Индивидуальный подход: следует учесть, что каждый ученик уникален. Подход к устранению интерференции должен быть индивидуализированным, учитывая особенности каждого ученика.

3. Определение приоритетных областей: идентифицировать наиболее критические области интерференции у каждого ученика. Это могут быть проблемы с грамматикой, лексикой, фонетикой и т. д.

4. Обучение контрастивному анализу: обучить учеников сравнивать и анализировать структурные различия между их родным языком и русским языком, провести уроки контрастивной лингвистики.

5. Целенаправленные упражнения: разработать упражнения и задания, которые направлены на устранение конкретных видов интерференции. Например, упражнения на коррекцию типичных ошибок.

6. Постоянное взаимодействие: поощрять учеников использовать русский язык в речи и письме вне урока, в повседневной жизни. Это может помочь им более эффективно преодолевать интерференцию.

7. Культурное обучение: рассказать ученикам о русской культуре, традициях и истории. Понимание контекста поможет им лучше понимать и использовать язык.

8. Специализированные учебные материалы: использовать учебники и материалы, специально разработанные для билингвов, с упором на интерференцию и ее устранение.

9. Оценка и обратная связь: предоставить обратную связь ученикам о их ошибках и прогрессе. Это мотивирует их работать над устранением интерференции.

10. Профессиональная подготовка учителей: обеспечить учителей материалами и профессиональной подготовкой, чтобы они могли успешно реализовывать методики по устранению интерференции.

11. Консультации с родителями: сотрудничать с родителями, чтобы они могли поддерживать процесс устранения интерференции вне школы.

12. Эффективный мониторинг: постоянно мониторить прогресс учеников и, если необходимо, корректировать методику обучения.

Устранение интерференции требует терпения и системного подхода. С постоянной работой и поддержкой учеников можно добиться значительных результатов в улучшении их языковых навыков на уроках русского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- [1]. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. - 499 с.
- [2]. Айтберов А.М. Лингвистические основы обучения русскому языку в условиях многоязычия. - Махачкала, 1983. – 188 с.
- [3]. Айтберов А.М. Лингводидактические основы обучения русскому языку в младших и средних классах дагестанской национальной школы. - Махачкала, 1990. – 322 с.
- [4]. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить (для преподавателей русского языка как иностранного. – 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
- [5]. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): Учеб. пособие. - М.: КомКнига, 2005. - 232с.
- [6]. Анисимов Г.С. О классификации речевых ошибок // Русский язык в национальной школе. - 1989. - № 3. – С. 32-38.
- [7]. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Наука, 1966. 688 с.
- [8]. Ахманова О.С. Коллигация // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М, 1969. - 608 с.
- [9]. Ахманова О.С. Коллокация // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М, 1969. - 608 с.
- [10]. Багана Ж. Хапилина Е.В. Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм. - М.: Флинта; Наука, 2010. - 125 с.
- [11]. Багана Ж., Хапилина Е.В. Контактная лингвистика. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. - 138 с.
- [12]. Балыхина Т. М., Игнатьева О. П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. М.: Изд-во РУДН, 2006. - 121 с.
- [13]. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика ее проявления // Проблемы двуязычия и многоязычия. - М., 1972. – С.48-54.

- [14].Барсуку Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. - М., 1970. – 216 с.
- [15].Белошапкина В.А. Современный русский язык. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 312 с.
- [16].Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. - М., 1964. – 344 с.
- [17].Богоявленский Д.Н. Некоторые психологические проблемы обучения грамматике. – В сб.: Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии. М., 1969. – 268 с.
- [18].Бойцова А.Ф. Лингвистические основы методики преподавания русского и родного языков в эвенкийской школе (часть первая). М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 396 с.
- [19].Бойцова А.Ф. Овладение грамматическим строем русского языка в начальных классах // Русский язык в национальной школе. - 1990. - №3. – С. 12-20.
- [20].Боковня А.Е. Интерференция при обучении иностранному языку (на примере парадигматической лексико-синтаксической интерференции) и возможные пути ее преодоления в процессе работы над лексикой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1995. - 18 с.
- [21].Булгакова Т.В. Грамматическая интерференция и иные факторы, влияющие на русскую речь узбеков. - Ташкент, 1977. – 148 с.
- [22].Бурденюк Г.М. Григорьевский В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев, 1978. - 127 с.
- [23].Буржунов Г.Г. Коммуникативная направленность обучения русскому языку как неродному в подготовке учителя русского языка национальной школы // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 1988. №2. – С. 14-21.
- [24].Буржунов Г.Г. Социолингвистические аспекты обучения русскому языку // Русский язык в национальной школе. - 1986. -№11.
- [25].Быстрова Е.А. и др. Практическая методика обучения русскому языку в

средних и старших классах. - Л., 1988. – 187

[26].Быстрова Е.А. Фразеологическая интерференция // Русский язык в национальной школе. - 1979. - № 4. – С.9-16.

[27]. Быстрова Е.А., Шанский Н.М. Формирование паритетного двуязычия в свете лингводидактики // Русский язык в школе. - 1990. - № 2. - С.3-10.

[28].Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. - Вып. VI, - М., 1972. – С. 44 -82.

[29].Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. - 263с.

[30].Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. - 160 с.

[31].Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - 685с.

[32].Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - М., 1972.–742 с.

[33].Вишневская Г.М. Билингвизм естественный и искусственный // Билингвизм. Интерференция. Акцент: Межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 2005. - С.4-8.

[34].Вишневская Г.М. Билингвизм естественный и искусственный // Билингвизм. Интерференция. Акцент: Межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 2005. - С.4-8.

[35].Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учеб. пособие. Иваново, 1997. - 97с.

[36].Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. - М., 1976. – 176 с.

[37].Галазов А.Х., Сукунов Х.Х. Лингводидактические проблемы преодоления интерференции при обучении русскому языку. - Орджоникидзе, 1982. – 186 с.

- [38]. Голуб И.Б. Современный русский язык / Голуб И.Б., Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. - М., 2002. - 528 с.
- [39]. Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия. - М., 1990. – 166 с.
- [40]. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М., 1984. – 388 с.
- [41]. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода. Цит. по книге: В.А.Звягинцев. История языкознания 19 и 20 веков в очерках и извлечениях, ч.1. – М., 1964. – 290 с.
- [42]. Гюльмагомедов А.Г., Талибов Б.Б. К вопросу о типах интерференции // Вопросы тюркских языков и взаимоотношения с другими языками. - Баку, 1972. – 198 с.
- [43]. Двуязычие: типология и функционирование. - Казань, 1990. – 182 с.
- [44]. Дешериева Ю.Ю. О внутриязыковой интерференции // Филологические науки. - М., 1976, № 4. – С.3-12.
- [45]. Дешериева Ю.Ю. Проблема лингвистической интерференции в современном языкознании // Теоретические проблемы социальной лингвистики. - М., 1981. – С. 3-24.
- [46]. Джамалов К. Э. Проблема преодоления интерференции в русской речи учащихся-рутульцев: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Махачкала, 1999. - 42 с.
- [47]. Джамалов К.Э. Грамматическая интерференция в русской речи учащихся-дагестанцев (рутульцев). - Махачкала, 1998. – 242 с.
- [48]. Дьячков М.В. Проблемы двуязычия (многоязычия). - М.: Институт национальных проблем в МО РФСР, 1992. - 102 с.
- [49]. Елоева Ф.А., Русаков А.Ю. Проблемы языковой интерференции. - Л., 1990. – 228 с.
- [50]. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного, 2-е издание. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.
- [51]. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. Киев, 1979. 172 с.

- [52]. Занин В.Ф. Просто грамматика. В кн.: Живая методика (для преподавателя русского языка как иностранного). 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.
- [53]. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: Педагогика, 1975. - 152 с.
- [54]. К.Д. Ушинский. Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч.2, Собр. Соч., том 7. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 182 с.
- [55]. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М., 2003. - 326 с.
- [56]. Ковылина Л.Н. Синтаксическая интерференция и способы ее изучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киев, 1983. - 24 с.
- [57]. Корнева В.А. Явление интерференции при изучении второго иностранного языка // Режим доступа: www.rusnauka.com/NIO/Philologia/korneva.
- [58]. Костомаров В.Г., Митрофанова Э.Д. Методическое руководство для преподавателя русского языка иностранцам. - М., 1988. – 186 с.
- [59]. Крашков Ю.В. Теория речевых ошибок. - М., 1980. – 148 с.
- [60]. Крюкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. Пособие. М.: Флинта: Наука, 2014. - 480 с.
- [61]. Лебедев С.А. Философия науки: Краткая энциклопедия. М.: Академический проект, 2008. – 692 с.
- [62]. Ли Гоучэнь. Оптимизация процесса обучения русскому языку. Изд-во Бэйкинского университета, 2008. - 205 с.
- [63]. Лингвистический энциклопедический словарь (Главный редактор В.Н.Ярцева). – М.: «Советская энциклопедия», 1990. –684.с.
- [64]. Магомед-Касумов Г.М. Основные аспекты двуязычия и типы интерференции. - Махачкала, 1991. – 188 с.
- [65]. Магомедов Г.И. Учет особенностей родных языков в процессе обучения русскому языку. - Махачкала, 1990. – 167 с.

- [66]. Магомедова З.Р. Обучение видовременным формам русского глагола в начальных классах дагестанской национальной школы. - Махачкала, 1982. – 126 с.
- [67]. Методика преподавания русского языка в национальной школе / Под ред. Н.З. Бакеевой и З.П. Даунене. - Л., 1980. – 242 с.
- [68]. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение). - М., 1990. – 287 с.
- [69]. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. - 231 с.
- [70]. Муратова З.Г. Понятие билингвизма и некоторые вопросы обучения иностранному языку // Лингводидактические исследования. - М.: Изд-во МГУ, 1987. С.167-175.
- [71]. Остапенко А.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.: Рус. яз., 1987. -144 с.
- [72]. П.Крысин. Учебный словарь иностранных слов. -М.: Эксмо, 2010, -704 с.
- [73]. Павлова А.В. Сущность явления переноса и его виды // Теория языка и межкультурная коммуникация. - Изд-во Курского гос. ун-та, 2009. - № 6. - С.62-64.
- [74]. Перелыгин А.И. Основные формы реализации языкового контакта. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2010. - № 3. - С. 200-204.
- [75]. Политцер Р.А. Об отношении лингвистики к обучению языку. В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М., 1967. – 362с.
- [76]. Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. – М.: Изд. «Наука», 1972, - 343 с.
- [77]. Принципы типологического анализа языков различного строя. - М., 1982. – 188 с.
- [78]. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика развития речи двуязычных дошкольников. М.: «ВЛАДОС», 2010. -225 с.

- [79]. Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 276 с.
- [80]. Психология и методика обучения второму языку. - М., 1971. – 198 с.
- [81]. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учебное пособие для учащихся педагогических институтов. - М., «Просвещение», 1979. - 431 с.
- [82]. Рассудова О.П. Употребление видов глагола в современном русском языке. - М., «Просвещение», 1982. – 128 с.
- [83]. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. - JL, 1977. – 234 с.
- [84]. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. - Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1972. - 78 с.
- [85]. Розенцвейг В.Ю., Уман Л.М. К проблеме грамматической интерференции. - М., 1962. – 256 с.
- [86]. Русский язык в национальной школе: проблемы лингводидактики (Под ред. Н.М.Шанского и Н.З.Бакеевой). – М.: «Педагогика», 1977. -248 с.
- [87]. Серебренников Б. А. Общее языкознание. – М: Изд.Наука, 1970. - 322 с.
- [88]. Современный урок русского языка и литературы (под ред. З.С.Смелковой), 2-е издание, доработанное, Ленинград «Просвещение» Ленинградское отделение, 1990. - 239 с.
- [89]. Сопоставительная и описательная лингвистика. - М., 1988. – 177 с.
- [90]. Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. - М., 1987. – 212 с.
- [91]. Сопоставительный анализ языков в учебных целях // Сб. научных трудов. - М., 1983. – 234 с.
- [92]. Сорокина С.С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи учащихся I курса языковых факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1971 - 26 с.
- [93]. Стревенс П.Д. Еще о месте лингвистики в преподавании языка. В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М., 1967. –362 с.

- [94]. Сукунов Х.Х. Структурно-типологический анализ развития национально-русского двуязычия. - Нальчик, 1984. – 232 с.
- [95]. Супрун А.Е. Два типа двуязычия: транспозиция и интерференция // Русский язык в национальной школе. - М., 1977. – С. 12-21.
- [96]. Супрун А.Е. О психолингвистической характеристике интерференции // Вопросы преподавания русского языка в школе с белорусским языком обучения, - Минск, 1977. - С. 3-14.
- [97]. Суходоева Т.А. Языковые контакты в условиях активного доминирования мажоритарного языка над миноритарным. На примере взаимодействия луизианского варианта французского языка с английским языком. Автореф. дисс. ... канд. фил. наук. Ульяновск, 2006. – 21 с.
- [98]. Тань Аошуан. Место грамматики в традиционной науке Китая // Филологические науки. 1991. № 5. С. 69–75.
- [99]. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. 3-е издание, переработанное. - М.: «Просвещение», 1980, с. 178. – 414 с.
- [100]. Трегубова Ю.А. Социолингвистический аспект интерференции при неконтактном двуязычии: на материале русского и английского языков: автореф дис. канд. филол. наук. - Елец, 2009. - 21 с.
- [101]. Фомичева Г.А. Изучение словосочетаний в восьмилетней школе. М., 1973. – 186 с.
- [102]. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. – М., 1972. - С.126
- [103]. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов /А. В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.: ил. - (Учебник нового века)
- [104]. Хуторской, А.В. Формы и методы обучения [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. - М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2005. - 1 электрон, диск (CD-ROM).
- [105]. Чойбонова Б.М. Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференции на формирование ошибок в речи обучаемых // Вестник Бурятского государственного университета. - 2009. - № 11. - С.157-162.

- [106]. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. - Ч.2, М., 1987. – 344 с.
- [107]. Шатилов, С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учебное пособие / С.Ф. Шатилов. - Л.: ЛГУ, 1985.-56 с.
- [108]. Шведова Л.Н., Трофимова Т.Г. Пособие по употреблению видов глагола для работы с филологами-русистами. – М., 1983. –156 с.
- [109]. Шибутани Т. Социальная психология, М., 1969. – 268 с.
- [110]. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. - Воронеж: Воронежский госуниверситет, 1976.-87 с.
- [111]. Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию, пер. с нем., М., 1950. – 194 с.
- [112]. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л. Р. Зиндера и М. И. Матусевич. Изд. 4-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. - 432 с.
- [113]. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: ЛГУ, 1958. Т. 1. – 422 с.
- [114]. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - 424с.
- [115]. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.-Л., 1947. – 422 с.
- [116]. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. - Л.: ЛГУ, 1974. - 167 с.
- [117]. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. - 334 с.
- [118]. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и учащихся / А.Н.Щукин. 3-еизд. – М.: Филоматис. 2007, - 480 с.

- [119]. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. -М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.
- [120]. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
- [121]. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1979. - 160 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] **Одинаева М.Т.,** Рузиева Л.Т. Исправление и предупреждение речевых и грамматических ошибок на занятиях русского языка в таджикской школе. Вестник Таджикского национального университета. №5. Душанбе. -2024. С.148-155. ISSN 2074-1847.
- [2-А] **Одинаева М.Т.** Анализ грамматической интерференции на уроках русского языка. Вестник Таджикского национального университета. №6 (часть 1). Душанбе. -2024. С.332-342. ISSN 2074-1847.
- [3-А] **Одинаева М.Т.** Интерференция в русской речи студентов-носителей таджикского языка. Вестник Таджикского национального университета. №6 (часть 2). Душанбе. -2024. С.244-258. ISSN 2074-1847.
- [4-А] **Одинаева М.Т.** Устранение явления интерференции при обучении русскому языку. Вестник Таджикского национального университета. №7. Душанбе. -2024. С.161-67. ISSN 2074-1847.

II. Статьи, опубликованные в других изданиях и материалах конференций:

[5-А] **Одинаева М.Т.** Виды интерференции в русской речи таджикских учащихся. Сборник докладов. Уфимский государственный нефтяной технический университет. Россия, Уфа. -2020. №5. УДК 81.272 (575.3). С. 104-108.

[6-А] **Одинаева М.Т.** Актуальные проблемы функционирования и преподавания русского языка в Таджикистане (в соавт.). Сборник докладов. Уфимский государственный нефтяной технический университет. Россия, Уфа. -2020. №3. УДК 811.612.91. С.155-161.

[7-А] **Одинаева М.Т.** Особенности фразеологии таджикского языка (в соавт.). Сборник докладов. Уфимский государственный нефтяной технический университет. Россия, Уфа. -2020. №3. УДК 378.18. С. 175-181.

[8-А] **Одинаева М.Т.** Пословицы и поговорки как отражение национального менталитета. Сборник докладов. Уфимский государственный нефтяной технический университет. Россия, Уфа. 2020. №5. УДК 81.272 (575.3). С. 104-108.

[9-А] **Одинаева М.Т.** Сочетаемость слов в лингвистическом аспекте. Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии в Таджикистане», (Душанбе, 28 октября 2020 г.)– Душанбе: ТНУ, 2020. - 388 с. С.340-348.

[10-А] **Одинаева М.Т.** Интерференция в речи билингва и работа по её устранению. Вестник педагогического университета имени Садриддина Айни. (Серия 2). №1 (5). С. 229-232

[11-А] **Одинаева М.Т.** Причины возникновения интерференции в русской речи студентов-носителей таджикского языка. Вестник педагогического университета имени Садриддина Айни. (Серия 2) №3-4(7-8). Душанбе. -2021. ISSN 2708-5759. С. 277-280

[12-А] **Одинаева М.Т.** Методическая работа по устранению интерференции в русской речи таджикских студентов. Материалы Международной научной

конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора А.Н.Тихонова «Актуальные вопросы современной лингвистики: Тихоновские чтения». 2-4 ноября 2021 г. Часть 2. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2021. – 526 с. С.170-174.

[13-А] **Одинаева М.Т.** Источники интерференции с лингвистической точки зрения. Материалы Апрельской научно-практической конференции, посвященной «Годам развития промышленности (2022-2026)» и «Чествованию Мавлоно Джалолитдина Балхи». Душанбе. ТНУ. 2022.

[14-А] **Одинаева М.Т.** Интерферирующее влияние родного языка как причины ошибок учащихся-таджиков. Материалы Республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода». Душанбе. ТНУ. 2022. С.120-125

[15-А] **Одинаева М.Т.** Устранение явления интерференции на занятиях русского языка. Вестник педагогического университета имени Садритдина Айни. (Серия 2) №2 (11-12). Душанбе. -2022. ISSN 2708-5759. С. 253-258

[16-А] **Одинаева М.Т.** К вопросу о межъязыковой интерференции. Материалы международной научно-практической конференции «Русский язык и литература в современных реалиях». Душанбе. ТНУ. 2022. 455с. С.269-272

[17-А] **Одинаева М.Т.** К вопросу о преодолении интерференции в речи таджикских учащихся. XVI-е Славянские чтения. Сборник статей научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава факультета русской филологии, журналистики и медиатехнологий РТСУ (25.04.2022г., РТСУ). – Душанбе: РТСУ, 2022. С.553-558.

[18-А] **Одинаева М.Т.** К вопросу по устранению интерференционных явлений в речи таджиков-билингвов. Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии в Таджикистане», (Душанбе, 23 ноября 2022 г.)– Душанбе: ТГИЯ, 2022. - 388 с. С.340-348.

- [19-А] **Одинаева М.Т.** Влияние интерференции на русскую речь студентов-носителей таджикского языка. Материалы III научно-практической конференции молодых ученых ТНУ ко «Дню молодежи Таджикистана - 23 мая» и «Двадцати лет изучения и развития естественно-научных, точных и математических дисциплин в сфере науки и образования (2020-2040гг.)» (18-19 мая 2023 года). Душанбе. 2023. С.109-112. ISBN 978-99975-54-11-6.
- [20-А] **Одинаева М.Т.** Предупреждение и устранение интерференционных ошибок на уроках русского языка. Восточная филология: лингвистические исследования, литературные связи и переводоведение» // Материалы международной научно-практической конференции (8 декабря 2023 года) / Душанбе, МУИЯ имени С.Улугзода. 2023. – 507 с. С.129-132. ISBN 978-99985-55-99-0.
- [21-А] **Одинаева М.Т.** Интерференция в русской речи таджикских учащихся. Материалы межвузовской научно-практической конференции «Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как неродного» (22 декабря 2023 года). Душанбе. РТСУ. 2023. С.201-205.
- [22-А] **Одинаева М.Т.** К вопросу о проблеме интерференции в речи билингов. Материалы Международной научно-практической конференции (16 февраля 2024 года). «Актуальные проблемы лингвистики и перевода». Душанбе, 2024. – 425с. С.119-124.
- [23-А] **Одинаева М.Т.** Преодоление языковой интерференции у студентов – таджиков на занятиях русского языка. Сборник материалов республиканской научно-практической конференции «Методы и приёмы обучения русскому языку в современных условиях билингвизма» (12-13 января 2024 года). Душанбе. ТГПУ имени С.Айни. 2024. 360 с. С.252-260.
- [24-А] **Одинаева М.Т.** Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре. Материалы республиканской научно-теоретической конференции преподавателей, сотрудников НИИ ТНУ, посвященной «30-летию принятия Конституции Республики Таджикистан» и «Году правового просвещения». Душанбе. ТНУ. 2024. С.14-15.

Учебно-методические пособия:

[25-А] **Одинаева М.Т.** Методические разработки по орфографии. Учебное пособие. Душанбе, ТНУ 2023. 50 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ
КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ,
направленный на преодоление языковой и речевой интерференции
при обучении русскому языку

Пример. Урок на тему *“Непроизносимая согласная в корне слова”*.

Работа по исправлению речевых ошибок выглядела следующим образом.

Учитель предлагает детям выполнить задание к упражнению: *Найдите в предложении лишнее слово: “ В саду собирают яблоки, фрукты, груши”*.

- Какое слово лишнее?
- Фрукты.
- Почему слово “фрукты” лишнее?
- Потому что слово “фрукты” включает в себя и яблоки, и груши.
- Каким другим словом можно заменить “фрукты”?
- Сливы, персики, абрикосы и т. д.

Аналогично велась работа и над другими предложениями: *“На празднике было много детей, мальчиков, девочек. На лугу растут чудесные ромашки, цветы, колокольчики”*.

Второй тип заданий – **упражнения на устранение повторов в речи.**

Как показал анализ констатирующего эксперимента, повтор одних и тех же слов в рамках небольшого контекста является одной из самых распространенных ошибок в письменных работах учащихся. Следовательно, упражнениям данного вида уделялось особое внимание.

Пример. Урок на тему *“Предлоги и приставки”*.

Учитель предлагает детям прослушать отрывок текста.

• Послушайте небольшой рассказ и найдите в нем ошибки.
Лосиха с лосенком побежали, за ними побежала стая волков. Лоси побежали к сторожке.

- Какую ошибку вы нашли в данном тексте?
- В каждом предложении повторяется слово “побежали”.

- Какими другими словами можно заменить это слово в нашем рассказе?

- Погнались, понеслись, направились, пустились.
- Каким из слов, названных вами, заменим слово “побежали” в предложении “*За ними побежала стая волков*”.

- Погналась.
- Какое слово употребим вместо “побежали” в предложении “*Лоси побежали к сторожке*”.

- Пустились.
- Запишите в тетрадях исправленный текст.

“Лосиха с лосенком побежали. За ними погналась стая волков. Лоси пустились к сторожке”.

Третий тип заданий – **упражнения на обнаружение ошибок в образовании форм слова и построении словосочетаний.**

Пример. Урок на тему “*Изменение имени существительного по числам*”.

На доске написаны словосочетания:

У меня много делов

Ждут каникулов

Ходят без польт

Учитель предлагает задание:

- Прочитайте первое словосочетание и скажите все ли в нем верно?

Какое слово употреблено неправильно?

- Делов.
- Как нужно правильно сказать?
- У меня много дел.

- Запомните, как нужно говорить правильно, запишите это словосочетание в тетрадь. В следующем примере найдите и исправьте ошибку самостоятельно.

- Прочитайте, что у вас получилось?

- Ждут каникул.
- Какое слово употреблено неправильно в последнем словосочетании?
- Польш.
- Кто знает, как нужно сказать правильно?
- Пальто.
- Запишите исправленное словосочетание в тетради.

Четвертый тип заданий – **упражнения на устранение различных речевых ошибок.**

Пример. Урок на тему “*Знакомство с именем прилагательным*”.

На доске написаны предложения

По дорожке бежал молодой щенок.

На поляне красуется красавец клен.

- Прочитайте первое предложение.
- Какую ошибку вы заметили?
- Слово “молодой” лишнее.
- Почему?
- Потому что щенок – это молодая собака.
- Запишите исправленное предложение в тетрадь.
- Какая ошибка допущена во втором предложении.
- Сочетание слов *красавец клен*.
- Что вам не нравится в этом примере?
- Два родственных слова стоят рядом друг с другом, и это звучит

некрасиво.

- Как можно исправить это предложение?
- На поляне растет красавец клен. На поляне красуется клен. На поляне красуется чудесный клен.
- Какой вариант выберем?
- На поляне растет красавец клен.
- Запишите это предложение в свои тетради.

Упражнения

1. Найти в предложении лишнее слово.

- *В саду собирают яблоки, фрукты, груши.*
- *На празднике было много мальчиков, детей, девочек.*
- *На лугу растут ромашки, цветы, колокольчики.*

2. Найдите повторы в данных предложениях, исправьте (предложения записаны на доске).

- *Покрытая сухими листьями лесная тропинка привела нас на лесную поляну.*

- *Рядом с лагерем есть лес, а за ним есть речка.*
- *Ребята бежали за лисой, но она убежала.*
- *Был солнечный день. День был теплый.*

3. Найдите ошибки, напишите правильный вариант.

- *У меня много делов.*
- *Ждут каникулов*
- *Ходят без польт.*
- *Засох из камня.*

4. Предложите правильный вариант.

- *Текет крыша*
- *Красивше*
- *Туманная утра*
- *Вся семья встретились*

5. Прочитайте предложения. Напишите правильный вариант.

- *Я люблю не только рисовать, а лепить из пластилина.*
- *На зеленой лужайке стоял колодец старый.*
- *День стал короче, а ночь длинной.*

1. Найдите повторы слов в предложениях. Исправьте.

- *Лосиха с лосенком побежали. За ними побежала стая волков. Лоси побежали к сторожке.*

7. Предложите правильный вариант

- *Пример решается действием отнимания.*

- *Девочки собирают ягоды и малину.*
- *Около ух пятнышки.*

8. Составьте из двух предложений одно.

- *Птиц в парке мало. Потому что многие улетели в теплые края.*
- *Поймал Сережа ужа. Посадил его в клетку.*

9. Предложите правильный вариант.

- *Вкусная картофель*
- *Не ложи на парту*
- *Колодец был высох.*

10. В данных предложениях вставьте слово “который” в нужной форме.

- *Гречиха – травянистое растение, из семян ... изготавливают крупу.*
- *Белка – зверек с пушистым хвостом, ... прыгает с дерева на дерево.*

11. Найдите ошибки, напишите правильный вариант.

- *Шишка на лбе*
- *Урожай яблоков*
- *Пирожки с повидлой*
- *Шесть карандашов*

12. Предложите правильный вариант

- *Застрял в лужу*
- *Описывать о природе*
- *Вкусная печенья*
- *На лбе шишка*

13. Выберите одно из слов, указанных в скобках.

- *Мы до этого не (догадались, додумались)*
- *Вот до чего (доводит, приводит) невнимательность.*
- *Он (поразился, удивился) случившемуся.*

14. Найдите и устраните повторы в предложениях

- *Высохли трава и дуб. Больше не плел гнездо соловей. Больше не звучала его чудесная песня.*

15. Среди данных предложений найдите то, в котором допущена ошибка. Исправьте и запишите.

- *В библиотеке дети читают книги*
- *Во дворе много маленьких малышей.*
- *На улице хорошая погода.*

16. Найдите повторы слов в тексте. Предложите правильный вариант.

- *Волк бросился на ежа. Волк укололся. Волк упал от боли.*

17. Предложите правильный вариант.

- *На берег трудно приблизиться.*
- *Притронулся до горячей плиты.*

18. Найдите ошибки, предложите правильный вариант.

- *Вкусная повидла*
- *Языки пламя*
- *На пушистых веток*

19. Среди предложений найдите то, в котором допущена ошибка.

Исправьте.

- *В гнезде жили пернатые птицы.*
- *Мы ездили на экскурсию в музей.*
- *Ночь переночевали в лесу.*

20. Найдите повторы в данных предложениях. Исправьте.

- *Ребята положили в рюкзак вещи, ложки, вилки. Утром ребята ушли*

21. Найдите и исправьте ошибки.

- *Солнце слепила глаза.*
- *Детвора готовились к празднику.*

22. Составьте из двух предложений одно.

- *Вася слез с дерева на землю. Пошел домой.*
- *Еж отвернулся от молока, фыркнул. И убежал.*

23. Среди данных слов назовите те, в которых допущены ошибки.

Исправьте ошибки, указав правильный вариант.

- *Купить мыло, много стулов, взять санка, читать книгу, сидеть в угле.*

24. Среди данных предложений найдите то, в котором допущена ошибка.

- *Летом старшеклассники ходили в поход.*
- *Дедушка пришел на то место, был колодец.*
- *Осенью птицы улетают на юг.*

25. Среди данных слов назовите те, в которых допущены ошибки.

Исправьте ошибки, указав правильный вариант.

- *Дети бежат, взять грабли, новый полотенец, много девочек, выполнять задание.*

26. Исправьте ошибки.

- *Небо заволокло тучами.*
- *Я с мамой ездили к бабушке.*

27. Составьте из двух предложений одно.

- *Я не пошел гулять. Была плохая погода.*
- *Весна – время года. Распускаются почки.*

28. Устраните повторы в тексте.

- *Мальчик с Жучкой шел из школы. Мальчик упал в глубокую яму.*

Жучка тала выть, звать на помощь.

29. Предложите правильный вариант. Укажите ошибку.

- *Особенно очень сильно кричали вороны.*
- *По дорожке бежал молодой щенок.*

30. Среди данных предложений найдите то, в котором допущена ошибка. Исправьте.

- *Журавль клювом клюнул лягушонка.*
- *На перемене дети пошли в столовую.*
- *Пахнет запахом весны.*

31. Устраните повторы в тексте.

• *Ребята проснулись рано. Ребята задумали идти в лес. Ребята пошли в лес по полевой дороге.*

32. Найдите и исправьте ошибки.

- *У меня это вызывает любопытность.*
- *У него беззаботливый характер.*

33. Укажите ошибки.

- *Стукнул по голове волка Яша.*
- *Он подыскал надежного себе помощника.*

34. Выберите одно из слов, указанных в скобках

- *Этому нужно (уделить, выделить) особое внимание.*
- *Дети (огорчились, обиделись) отмене поездки.*

35. Предложите правильный вариант. Укажите ошибку.

- *На рисунке нарисованы разные грибы.*
- *Кругом желтеют желтенькие цветы.*

36. Устраните повторы в предложении.

- *Стрижа обдало брызгами, и стриж решил, что скоро конец.*

37. Среди данных предложений найдите то, в котором допущена ошибка. Исправьте и запишите исправленное предложение.

- *Собаки напали на след зайца.*
- *Птичка вылетел из клетки.*
- *Я интересуюсь изучением Луны.*

38. Предложите правильный вариант. Укажите ошибку.

- *Листья на деревьях осенью становятся разноцветными, пестрыми.*
- *На поляне красуется красавец клен.*

39. Устраните повторы в тексте.

• *У меня есть котенок Мурзик. Мурзика мне подарили на день рождения. Я очень люблю Мурзика.*

40. Прочитайте предложение, дайте правильный вариант.

- *Девушка была румяной, гладко причесана.*
- *Дуров стоял до тех пор, чтобы девочка вышла из клетки.*

41. Предложите правильный вариант. Укажите ошибку.

- Я расскажу интересный рассказ.
- По ледяной дорожке гуси выплыли на берег.

42. Устраните повторы в тексте.

- Озорник бросил в колодец камень. Камень закрыл источник колодца

Упражнения на предупреждение лексических ошибок

Работа по карточкам. В предложенных вариантах найдите предложение, в которых допущена ошибка в употреблении выделенного слова. Укажите цифру, обозначающую номер выбранного предложения. Запишите рядом предложение в исправленном виде.

- Друзья были обескуражены **ледяным** приёмом, который был оказан им в этом доме.
- Из **красочных** веществ животного происхождения наиболее известны кармин и пурпур.
- В качестве минеральной подкормки для сельскохозяйственных животных используется **костная** мука.
- Есть **вечные** человеческие ценности, среди них – стремление к равенству и справедливости.
- Собаки встретили путешественников **злобным** лаем.
- Этот человек производит **двойное** впечатление.
- Игорь **одел** на малыша свою джинсовую куртку, взял его на руки и бережно понес домой.
- **Великий** поэт России сумел выразить в своих произведениях дух нашего непростого времени.

Упражнения для предупреждения интерферентных ошибок при изучении фонетики

- Прослушайте и произнесите татарские слова и сравните их с русскими. Обратите внимание на произношение гласного [у], согласных [б], [п], [с], [т], [м], [н], [р]: нур (луч) тут бар (есть) бар тар (узкий) там сан

(число) сам мал (живность) мал нокта (точка) ноль пычак (нож) парта урам
(улица) рама

В качестве упражнения на преодоление субституции можно предложить сравнительное произношение следующих слов: сыр (резьба) сыр сын (изваяние) сын так (нечетный) так бор (поворачивай) бор без (мы) без

Упражнения для предупреждения интерферентных ошибок при изучении синтаксиса

Задание № 1. Заменить данные глагольные словосочетания именными, образуя от глаголов существительные, подчеркивая именные словосочетания, в которых изменился падеж зависимого (управляемого слова).

Образец: Любить жизнь — любовь к жизни.

Увидеть мир, восхищаться театром, встретиться с ученым и т. д.

Задание № 2. Образовать словосочетания, ставя второе (зависимое) слово в нужном падеже (с предлогом или без предлога).

Образец: Восхищаться, картина — восхищаться картиной.

Тормозить, рост; препятствовать, рост; писать, картина и т. д.

Задание № 3. Переделать данные словосочетания, заменяя глаголы их антонимами, предлог с — предлогом на, а предлог из — предлогом в.

Образец: Уехать с Кавказа — приехать на Кавказ; выехать из переулка — въехать в переулок.

Уехать с конкурса, выйти из дома, спуститься с горы и т. д.

Задание № 4. Образуйте именные словосочетания и согласования зависимых слов (причастия) с главными словами (существительными), вставляя пропущенные буквы.

Образец: Колотые дрова.

Прочита...ый, книга; расколо...ый, орех; сия...ий, свет и т. д.