

**КУЛЯБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ.
АБУАБДУЛЛОХ РУДАКИ**

На правах рукописи

МУРОДОВ РАВШАН НАЗРИЕВИЧ

**Обучение студентов-филологов терминологической лексике в аспекте
профессионального общения**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как
иностраный, высшее образование)

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
профессор Ходжиматова Г.М.

Душанбе – 2024

Введение	3-14
1.1. Глава I. Теоретические основы работы над терминологической лексикой в целях профессионального общения	15
1.1. Лингвистическая терминология в контексте обучения профессиональному общению	15-35
1.2. Профессиональное общение как необходимый компонент профессиональной подготовки студентов-филологов.....	35-52
1.3. Психолингвистические основы обучения терминологической лексике студентов-филологов в целях профессионального общения.....	52-68
Выводы по первой главе	68-70
Глава 2. Состояние преподавания русского языка в таджикском языковом вузе	71
2.1. Текст в процессе обучения профессионально ориентированному общению.....	71-89
2.2. Состояние проблемы работы над терминологической лексикой и формированием умений и навыков профессионального общения в таджикском языковом вузе (анализ программ, учебников и учебных пособий по русскому языку)	89-99
2.3. Констатирующий эксперимент как способ проверки исходного уровня владения терминологической лексикой, сформированности умений и навыков профессионального общения.....	99-108
Выводы по второй главе	108-110
Глава 3. Методические основы и содержание обучения профессиональному общению студентов-филологов	111
3.1. Отбор и организация терминологической лексики в целях обучения профессиональному общению	111-123
3.2. Методическая организация работы по изучению терминологических единиц в аспекте профессионального общения.....	123-144
3.3. Обучающий эксперимент с целью активизации терминологической лексики в профессиональном общении студентов-филологов на занятиях по русскому языку.....	144-156
Выводы по третьей главе	156-157
Заключение	159-165
Список использованной литературы	166-182
Приложение	183-209

Введение

Изучение русского языка в современных условиях в языковых вузах Республики Таджикистан приобретает особую значимость, поскольку владение языком межнационального общения способствует решению экономических, общественно-политических, социальных задач и становится объективной необходимостью и потребностью специалистов. Содержание обучения, конкретные цели и задачи обучения русского языка в вузах Таджикистана определяются его социальной и функционально-коммуникативной ролью. Основная задача преподавателя русского языка - помочь студенту включиться в учебный процесс, через русский язык приобщить его к будущей специальности, воспитать у него умения извлекать нужную информацию из литературы по специальности, активно участвовать в общении на профессиональные темы.

Подготовка студентов к профессиональному общению на русском языке требует не только овладения студентами определенной терминологией, свободного и правильного оперирования терминами, а также предполагает выработку определенных устойчивых навыков и умений во всех видах речевой деятельности. В этой связи изучение лингвистических терминов становится важной и необходимой составной частью работы по развитию профессионального общения студентов языковых вузов.

Поскольку специфичность языка специальности создается присутствием в текстах, прежде всего, терминов и терминологических сочетаний, наполняющих предложение как минимальную единицу текста, то возникает необходимость систематического усвоения терминологической лексики. Термины-важнейший компонент лексики научного стиля речи. Обладая четко очерченными смысловыми границами, лингвистические термины придают языковым фактам большую определенность, способствуют уточнению грамматических знаний, а также в ходе обучения русского языка студенты-филологи усваивают теоретическую систему теоретических знаний через формирование научных понятий.

Вопросы преподавания русского языка в средних и высших школах постоянно находятся в центре внимания Правительства Республики Таджикистан. Задача совершенствования обучения русскому языку, поставленная в Государственной программе «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2021-2030 гг.» вытекает из насущных потребностей общества. В Государственной Программе особо подчеркивается необходимость дальнейшего совершенствования обучения русскому языку.

Следует отметить, что при обучении студентов национальных групп преподаватели в своей деятельности сталкиваются с трудностями, что не позволяет им качественно построить учебный процесс. К таким трудностям относится низкая речевая деятельность на русском языке студентов, также следует учесть и малое количество часов по профилирующим предметам. Одним из недостатков является также несовершенство учебников и учебных пособий по русскому языку. Такое положение подчёркивает важность проводимых исследований со стороны ученых и опытных преподавателей, направленных на подбор эффективных методов и приемов построения работы над терминологической лексикой, что играет ключевую роль в подготовке квалифицированных специалистов. Обучить профессиональному общению на русском языке можно лишь средством самого же общения, так как только в этом случае единицы и формы языка превращаются в средство выражения мысли. Профессиональное общение должно быть организовано на строго научной основе так, чтобы с одной стороны, оно было адекватно процессу естественной коммуникации, а с другой стороны, было бы учебным, т.е. оно должно быть организовано с учетом общедидактических и методических принципов обучения конечных целей и содержания, условий обучения.

Таким образом, обучение языку как средству общения, как речевой деятельности, реализующий общение, открывает широкие перспективы при организации профессиональной подготовки студентов.

Степень разработанности темы исследования.

В теории обучения высшей школы актуализировалась разработка проблем профессионально направленной русской речи студентов. Это нашло отражение в работах О.Д.Митрофановой, Ю.А.Лигачевой, Т.Г.Гусейновой, А.З.Азимовой, Е.Ю. Долматовской, Л.А. Анисимовой, О.А.Васильевой, и др., в которых выделяются вопросы, связанные с определением содержания обучения русскому языку, с организацией учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях русским языком, с выбором методов и приемов обучения различным видам речевой деятельности.

Обучению профессионально- ориентированному общению студентов уделяется большое внимание в исследованиях Акимова Г.Н., Арутюнова Р.А., Буковского С.Л., Быстровой Е. А., Иваненко Г.Л., Ильенко С.Г., Кляюиной Е. А., Костомарова В.Г., Кулюткина Ю.Н., Максимова Л.Ю., Митрофановой О. Д., Мотиной Е. И., Поповой Е.И., Самосенковой Т.В., Супрун А.Е., Черемисиной Н. В., Фроловой Т.П., Федоренко Л.П., Шанского Н.М., Щукина А.Н. и др. В научно-методических работах последнего времени в таджикской методической науке проблеме обучения профессионально-ориентированной речи уделяется пристальное внимание. Среди таких работ можно назвать исследования И.Х.Каримовой, С.Э. Негматова, Рахматуллина Р.Г., Т.В.Гусейновой, Р.М. Сайфутдинова, Н.Ш.Алиевой, Ф.М. Файзуллоевой, Г.М.Ходжиматовой, У.Р.Юлдошева и др. В имеющихся исследованиях затрагиваются в основном вопросы обучения русскому языку студентов неязыковых вузов с учетом их будущей специальности. В ряде диссертаций, статей, монографий рассматриваются вопросы обучения русского языка в средних общеобразовательных школах (Т.М.Ашурова, Маджидова Н.Х., Садыкова К.Н., М.М.Товбаева). Диссертационное исследование Т.В.Гусейновой «Практическая направленность методической подготовки учителей русского языка» посвящено профессиональной методической подготовке учителей русского языка для русской и национальной школы. Следует отметить, что проблемы обучения профессиональному общению

студентов-филологов таджикских групп языковых вузов не рассматривались отечественной методической наукой.

Вопросам терминологии уделено большое внимание такими учеными, как О.С.Ахмановой, Р.А.Будагова, М.Х.Бабаходжаевой, В.Г.Даниленко, П.Н.Денисова, Т.Г.Канделаки, Л.А.Капанадзе, З.И. Комаровой, Н.П.Кузьмина, В.М. Лейчик, Л.С.Лотте, М.И. Морозовой, В.В.Морковкина, А.А. Мясникова, Р.Г.Пиотровского, Г.М.Ходжиматовой, Шелов С.Д., Е.И. Цукановой, П.В.Успенского, и многих других, в исследованиях которых затрагиваются некоторые стороны исследуемой проблемы.

Однако работ таджикских ученых по вопросам, касающихся лингвистической терминологии в методическом плане, а именно обучение таджикских студентов -филологов лингвистической терминологии в аспекте профессионального общения мы не обнаружили. В настоящее время в республике ведутся поиски путей и средств улучшения преподавания русского языка: составляются рабочие планы, программы, собирается и систематизируется дидактический материал, подготавливаются различного рода учебные пособия и т.д. Однако отсутствие единых принципов и методов приводит к разному подходу в отборе фактического материала (лексического, грамматического и т.д.), а также и его реализации.

Учитывая важность указанных выше исследований, результаты которых позволили определить теоретические и организационно-методические основы нашего исследования, следует отметить, что многие вопросы, связанные с обучением терминологической лексике студентов-таджиков в аспекте профессионального общения не получили достаточного освещения в научной литературе. В методике преподавания русского языка в языковых вузах Таджикистана вопросы обучения лингвистическим терминам в аспекте профессионального общения не разрабатывались. Как явствует из изложенного выше, **актуальность** исследования определяется необходимостью теоретического и практического решения проблемы обучения лингвистическим терминам русского языка в аспекте

профессионального общения студентам-филологам в вузах Таджикистана.

Актуальность данного исследования обусловлена требующими своего разрешения **противоречиями**:

- недостаточная ориентированность методики обучения русского языка на практические задачи обучения;

- недостаточное владение терминологической лексикой и уточнение требований к ее организации обучения в соответствии с особенностями ее использования в условиях профессионального общения;

- между потребностью высшей школы в развитии профессионального общения студентов-таджиков и отсутствием целенаправленной и эффективной системы обучения ;

- несоответствие образовательных программ обучения русскому языку уровню современного научного знания вузовской подготовки специалиста.

Объектом нашего исследования является процесс обучения русскому профессиональному общению студентов-таджиков языкового вуза.

В качестве **предмета** диссертационного исследования нами выделяется система обучения терминологической лексике студентов-филологов в условиях профессионально ориентированного общения.

Цель диссертационного исследования состоит в научном обосновании, разработке и экспериментальной проверке методической системы обучения терминологической лексике студентов-таджиков языковых вузов в целях профессионального общения.

Гипотеза исследования состоит в том, что эффективность обучения терминологической лексике в целях профессионального общения на русском языке студентов-таджиков языковых вузов повысится: если оно организуется с учетом своеобразия избранного аспекта и на основе текстов; если развитие профессионального общения студентов -филологов таджикского вуза осуществлять на базе научно-обоснованного учебного материала, который представляет лингвистическая терминология и системы упражнений; если разработать учебный терминологический минимум лингвистических

терминов для студентов-филологов, направленных на обогащение и активизацию терминологической речи по специальности, все это создаст необходимую базу для овладения языком специальности.

Для реализации поставленной цели и проверки рабочей гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

- рассмотреть лингвистическую терминологию в контексте обучения профессионально ориентированному общению;

- проанализировать профессиональное общение как одну из важнейших практических целей обучения русскому языку;

- рассмотреть психолингвистические основы обучения терминологической лексике студентов-филологов в целях профессионального общения;

- изучить состояние знаний, умений и навыков студентов владения терминологической лексикой, сформированности умений и навыков профессионального общения;

- определить и конкретизировать критерии научно-обоснованного отбора лингвистических терминов для развития профессионального общения студентов-филологов;

- отобрать терминологический минимум для усвоения студентов-филологов;

- разработать и апробировать методику работы по изучению терминологических единиц в аспекте профессионального общения и проверить его эффективность и результативность.

Основные этапы исследования составили три логически взаимосвязанных этапа;

На первом (2019 – 2020 гг.) – была изучена и проанализирована научная литература по проблеме исследования, определены цели и задачи исследования, формулировалась гипотеза исследования; конкретизировалась методология и методы исследования, разрабатывался научно-методологический аппарат исследования.

На втором (2021- 2022 гг.) - был разработан, а затем проведен констатирующий эксперимент с целью выявления уровня владения терминологической лексикой, сформированности умений и навыков профессионального общения студентов факультетов русского языка и литературы Кулябского государственного университета им.А.Рудаки, Бохтарского государственного университета им. Н.Хусрава, была разработана система обучения терминологических единиц в аспекте профессионального общения

На третьем (2023- 2024 гг.) - были обработаны и систематизированы полученные данные обучающего эксперимента и сформулированы выводы, и поведены итоги нашего исследования.

В процессе решения стоящих перед нами задач были применены следующие **методы** исследования:

- *теоретический* - изучение и анализ лингвистической, психолингвистической, педагогической, психологической и методической литературы по исследуемой проблеме;

- *сопоставительный* – сопоставление языковых явлений русского и таджикского языков;

- *социолого-педагогический* - наблюдение над процессом преподавания, анализ письменных работ; анализ программ, учебников и учебных пособий по русскому языку;

- *экспериментальный* - проведение констатирующего среза и опытно-экспериментального обучения, в процессе которого проверялась эффективность избранной системы обучения в таджикском языковом вузе

Методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых по лингвистике, методике, педагогике, психологии, а также диссертации, монографические исследования и публикации по исследуемой проблеме. В частности, работы в области языкознания и лингводидактики (Э.Г.Азимов, В.В.Виноградов, Т.А.Вишнякова, А.А.Потебня, Н.М.Шанский, Л.В.Щерба и др.), психологии,

психолингвистики (В.А. Артемов, Б.В.Беляев, Л.С. Выготский, И.Р.Гальперин, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, С.Д.Кацнельсон, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.), методики преподавания русского языка: (Г.Г. Городилова, М.Н.Кожина, В.Г.Костомаров, Н.М.Лариохина, О.Д.Митрофанова, Е.И.Мотина, Е.И.Пассов, И.Д.Салистра); культуры речи и речевого общения (А.А. Акишина, А.Н. Васильева, Л.А. Введенская, О.Я. Гойхман, Б.Н. Головин, Л.П. Клобукова, Е.В. Ключев, О.Г. Мотовилова, И.П. Лысакова, Н.И. Формановская, В.Д. Черняк и др.; фундаментальные труды ведущих отечественных учёных (Т.В. Гусейновой, И.Х.Каримовой, М. Лутфуллоева, С. Э. Негматова, Ф.М. Файзуллоевой, Г.М.Ходжиматовой, Ф. Шарифзода, С. Шербоева, В.Х. Салибаева, У.Р.Юлдошева и др.

Основной базой исследования явились Бохтарский государственный университет им. Н. Хусрава, Кулябский государственный университет имени А.Рудаки. Всего в исследовании на различных этапах работы принимало участие 485 студентов факультета русского языка и литературы.

Научная новизна данной работы состоит в том, что в ней впервые в вузах Таджикистана решается проблема разработки методики обучения лингвистической терминологии в аспекте профессионального общения студентов-таджиков языковых вузов, в частности:

- рассмотрены лексикографические особенности терминологической лексики русского языка и лингвистической терминологии в частности;
- разработан учебный терминологический минимум лингвистических терминов для студентов-филологов;
- предложено решение проблем формирования профессионального общения студентов-филологов;
- разработана и экспериментально проверена система обучения студентов- филологов таджикского вуза языку специальности в условиях профессионального общения на базе научно-обоснованного учебного материала, который представляет лингвистическая терминология.

Теоретическая значимость работы заключается в следующем:

- доказано, что изучение лингвистических терминов является важной и необходимой составной частью работы в системе обучения по развитию профессионального общения в таджикской высшей школе;

- установлен закономерный характер совершенствования работы с текстами как основы моделирования ситуаций в процессе обучения профессионально ориентированному общению;

- на основе специально проведенного исследования обоснована и апробирована методика обучения терминологической лексике в аспекте профессионального общения;

- обосновано значение обучения терминологической лексики в формировании профессионального общения студентов -филологов таджикских групп.

Практическая ценность проведенного исследования заключается в создании методики обучения терминологической лексике в аспекте профессионального общения студентов-филологов; в разработке терминологического минимума лингвистических терминов для усвоения студентами -филологами; научно-практические выводы и рекомендации могут быть использованы для совершенствования программы по практическому курсу русского языка, при работе над учебниками и учебными пособиями по русскому языку на филологических факультетах.

Обоснованность и достоверность исследования подтверждается соответствием применяемых методов цели и задачам исследования, результатами экспериментального исследования (констатирующего среза и опытного обучения), данными анализа лингвистической, педагогической, психолингвистической, методической литературы, продолжительностью исследования, положительными результатами опытно-экспериментальной проверки выдвигаемых положений.

Положения, выносимые на защиту:

Важнейшие составляющие профессионального общения студента – филолога как особо организованного речевого общения (мотивы, цели,

действия, условия, операции) предопределяют отбор языковых средств и их отработку для реализации этих целей коммуникации. При этом особую важность приобретает работа над терминологической лексикой, не подлежит сомнению и тот факт, что создание запаса слов, необходимого и достаточного для достижения формулируемых вузовской программой целей, возможно лишь при условии тщательной разработки системы упражнений для закрепления лексики на занятиях.

Обучить русскому языку студентов- таджиков, обучающихся на филологических факультетах следует как системе, т.е. языковым средствам и как деятельности общения. Обучение деятельности складывается из обучения иноязычному материалу как средству общения и обучения самой деятельности общения как в устной, так и в письменной форме, что является не только средством усвоения, но и самостоятельным предметом обучения. Уровень профессионального общения как компонент профессиональной компетенции определяется сформированностью профессионально-ориентированных речевых навыков владения устной и письменной формами.

Основное назначение учебного толкового двуязычного словаря лингвистических терминов - дать необходимые для целей коммуникации сведения о лингвистической системе русского языка и ее функциональных свойствах. В связи с этим первостепенное значение имеет решение следующих задач: а) определение системно-функциональных характеристик единиц терминологической системы русского языка, необходимых для целей коммуникации в условиях профессионального общения; б) установление типологии трудностей усвоения терминологической лексики системы русского языка нерусскими студентами, обусловленных как функционирующей системой русского языка, так и интерферирующим влиянием их родного языка.

Одна из главных задач при работе с терминологической лексикой- это семантизация терминологических единиц. Способы объяснения терминологической лексики при обучении студентов-таджиков во многом

зависят от того, каков языковой уровень студентов. Основное требование к толкованию смысловой стороны специальной терминологии - максимальная точность, поскольку любое отступление от этого принципа может стать следствием неправильного употребления нужных языковых единиц в речи, что, в свою очередь, ведет к нарушению акта коммуникации и понимания специальной литературы.

Навыки профессионально речевого общения у студентов национальных групп формируются на материале профессионально обусловленных текстов. Именно на основе текстов по специальности в процессе комплексного развития всех видов речевой деятельности и активизируется словарь по специальности, предусматривается изучение и отработка языковой системы русского языка, а также построение монологических высказываний на профессиональные темы в целях подготовки к реальному речевому взаимодействию в условиях профессионального общения. Для полноценного общения студенты должны владеть необходимым запасом языковых средств, с одной стороны, и некоторым минимумом знаний о функциональном использовании этих средств - с другой стороны, причем, как следует из задачи профессионального общения, набор языковых средств должен быть сознательно ограничен.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в форме докладов и выступлений на заседаниях кафедры зарубежной литературы с методикой преподавания русского языка и литературы и научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава Кулябского государственного университета им. А.Рудаки (2019-2024 гг.), а также на республиканских, международных, внутривузовских научных конференциях, в частности: на Международных конференциях: «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода» (Душанбе, 30 октября 2019 г.); «Актуальные проблемы филологии и лингводидактики» (Душанбе, 18-19 октября 2019 г.); «Актуальные проблемы теории практики и перевода» (Душанбе, 30 сентября 2020 г.); «Молодежь и

духовное наследие эпохи: культура, артефакты, ценности» (Тула, 29–30 октября 2020г.); «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода: (Душанбе, 11 мая 2022 г.); «Поликультурное и полилингвальное образование в Республике Таджикистан, (Душанбе, 5 октября 2023г.); «Актуальные проблемы лингвистики и перевода» (Душанбе, 16 февраля 2024); на Республиканских конференциях: «Русский язык и литература в современных реалиях» (Душанбе. 12 марта 2021 г.); «Актуальные проблемы русского языка, вопросы грамотности популяризации в вузе» (г. Куляб, 27 октября 2023 г.) ; в процессе организации и проведения опытно-экспериментальной работы. Основные результаты исследования представлены в 1 учебном пособии, в 21 научных статьях, опубликованных в сборниках научных работ, в материалах международных научных конференций, из них 3 - в изданиях из Перечня ведущих рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК РФ, в том числе 1 научная статья в зарубежном издании.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы. В тексте имеется 2 таблицы и 2 диаграммы. Список использованной литературы насчитывает 173 наименования.

1.1. Глава I. Теоретические основы работы над терминологической лексикой в целях профессионального общения

1.1. Лингвистическая терминология в контексте обучения профессиональному общению

Основной целью обучения русскому языку студентов таджикских групп является формирование языковых и речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности с учетом профессиональных потребностей студентов-филологов в речевом общении. Формирование профессионального общения - одна из актуальных задач качественной подготовки будущего учителя - словесника для национальной школы. Формирование профессионального общения у студентов-филологов национальных групп предполагает не только овладение языковыми нормами, а также реализуется целенаправленной системой обучения посредством видов речевой деятельности.

Рост научно-технического прогресса становится предпосылкой появления все новых и новых лексических понятий, тем самым увеличению количества используемых терминов в различных сферах человеческой деятельности. Приобретая знания, человек мыслит понятиями, которое выражает словесно терминами. Освоив конкретное понятие, человек одновременно запоминает термины, которые состоят из слов и словосочетаний. В свете увеличения требований к специалистам на мировом рынке труда, при обучении студентов русскому языку в высших учебных заведениях Таджикистана, важным компонентом эффективности подготовки будущих квалифицированных специалистов становится правильно поставленная работа над усвоением терминологических единиц, относящихся к их будущей профессии. Не секрет, что большинство преподавателей высших учебных заведений в своей профессиональной деятельности в работе с первокурсниками, в особенности национальных групп, сталкиваются с их терминологической безграмотностью, с непониманием ими правильного определения и понимания сущности того или иного научного термина.

Крундышева А.М. считает, что «целью обучения лексике является формирование в сознании учащегося значения русского слова в полном компонентном составе, в каком оно находится в сознании носителя языка, что позволяет, в свою очередь, говорить об овладении учащимися понятиями изучаемой специальности» [74, с. 8].

При обучении терминологической лексике одним из важнейших подходов является коммуникативно-когнитивный подход, направленный на усиление усвоения терминологии со стороны студентов путем использования различных коммуникативных ситуаций, связанных с будущей профессией. Данный подход использует речевую деятельность студента как основной объект обучения, в которой проблемная ситуация становится основной единицей обучения. Павлова И. П. считает, что «обучение должно сочетать как индивидуальный подход, так и метод коммуникативной направленности, способствующий сотрудничеству обучающихся при осуществлении их творческих проектов, а также при непосредственном общении с преподавателем» [116, с. 43].

Эффективным методом решения коммуникативных задач будущих специалистов считается погружение обучающихся в ситуацию общения приближенной к реальной действительности, где они могут на практике использовать освоенные терминологии по специальности. При этом, «следует помнить о том, что целью обучения является не столько усвоение лексики, грамматики, знаний о культуре изучаемого языка, формировании навыков и умений, сколько формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и развитие профессионального мышления [73, с. 9].

Применив коммуникативно-когнитивную методику, можно параллельно овладеть языковым материалом и речевой деятельностью, тем самым обогатить терминологический запас студента по специальности. К примеру, используя метод ролевой игры предложить студентам определенные роли в сюжетах, приближенных к реальным ситуациям их будущей

деятельности по специальности, в ходе которых они могли бы по своему усмотрению, в подходящий, по их мнению, использовать освоенные ими терминологические единицы, одновременно придерживаясь всех норм, существующих правил и стилей обучаемого языка.

При применении данного подхода важнейшим фактором эффективности является соблюдение определенных принципов, в частности:

- принцип научности, сознательное и системное освоение обучаемого материала при соблюдении тесной взаимосвязи освоенных теоретических знаний с практической реальностью. Мы вслед за С.Ш Мамадалиевой считаем, что «принцип научности может реализоваться в виде следующих дидактических рекомендаций: 1) Активное использование общепринятой лингвистической терминологии, обращение к устоявшимся и широко признанным лингвистическим научным парадигмам. 2) Изложение достоверных, с точки зрения науки, теоретических сведений о русском языке, а также приемах, методах и технологиях его преподавания. 3) Дозированное и, одновременно, непредвзятое представление альтернативных программному материалу научных теорий, гипотез и т.д. 4) Обеспечение ведущей роли теории в обучении русскому языку как специальности [100];

- учет лингвистических принципов, куда входит коммуникативность, где доминирующую роль отводится применению различных упражнений, также дифференциация и интеграция языковых аспектов и используемых видов речевой деятельности.

Как отмечает Ходжиматова Г.М., «работа по изучению семантической структуры терминов в отличие от других категорий слов имеет свою специфику и сложным в этом вопросе является, прежде всего, усвоение терминологии, представляющего собой ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных значений, каждое из которых обладает конкретным лексическим значением, чем обусловлена особенность функционирования его в общей системе языка» [159, с. 234].

В этой связи, процесс подготовки будущего специалиста требует

тщательного подбора специализированного учебного материала уже в самом начале обучения. Используемые преподавателем речевая единица или языковое явление в речи студента национальных групп следует рассматривать с позиции методико- педагогической подготовки студента к его будущей профессии. Как отмечает Д.А. Дмитриева, «привитие профессионального интереса к терминологической лексике является главной задачей преподавателя русского языка в курсе обучения языку специальности студентов поликультурных групп, поскольку в ней имеют место почти все лексико-семантические процессы, свойственные лексике вообще, но со специфическими чертами, которые в ряде случаев предоставляют возможность взглянуть на эти процессы под новым углом зрения, выявить затененные в обычных условиях тенденции и закономерности[32, с. 173].

Важнейшие составляющие профессионального общения студента - филолога как особо организованного речевого общения (мотивы, цели, действия, условия, операции) предопределяют отбор языковых средств и их отработку для реализации этих целей коммуникации. В первую очередь, это владение терминологической системой данной специальности, которая является эффективной формой совершенствования профессионального общения студентов.

Лексический запас (наряду с некоторыми другими факторами) в наибольшей мере определяет степень владения языком как средством общения. Именно слово выступает как хранитель коллективной памяти народа, "зеркало жизни наций", вместилище знаний о действительности, ключ к познанию мира.

В составе лексики любого специального текста выделяются следующие лексические пласты. Одни исследователи (О.Д.Митрофанова, В.В.Левитский и др.) выделяют 4 лексических "слоя": 1) специальные слова и словосочетания, связанные со сферой данной научной дисциплины (узкоспециальная лексика и терминология); 2) слова, обслуживающие ряд научных дисциплин одного и того же профиля (профильная или межотраслевая лексика); 3) слова,

употребляющиеся во многих научных дисциплинах (общенаучная лексика); 4) слова, "общие" или "нейтральные", встречающиеся во всех стилях (общеупотребительная, общелитературная лексика).

Другие исследователи (В.В.Морковкин) предлагают такую стратификацию лексики специальной литературы: 1) общеупотребительная лексика; 2) специальная лексика; 3) общеспециальная лексика; 4) терминологическая лексика; 5) общеспециальная терминология; 6) отраслевая терминология; 7) общеотраслевая терминология; 8) терминология частных областей[107;108].

Каждый из этих слоев характеризуется специфическими лингвистическими особенностями. Данная классификация лексики специального текста используется в лингвистических исследованиях и позволяет показать те свойства, которые являются общими для всех трех слоев, а также то, что является специфическим для каждого из них. Это мы должны учитывать при разработке системы обучения.

Мы придерживаемся мнения исследователей, которые выделяют в языке науки три основных лексических пласта: общеупотребительная лексика (или не терминологическая), общенаучная лексика и терминологическая лексика. К первому пласту относятся знаменательные и служебные слова общелитературного языка, которые проявляют определенную однородность по сфере употребления, а также, по своему семантическому содержанию. Это такие слова, как глаголы действия, деятельности: выбирать, выделывать, исходить, объединять, ограничивать, производить, связывать, управлять, усваивать, формировать, характеризовать; отглагольные имена процессуального значения: введение, использование, обеспечение, овладение, раскрытие, формирование, распад, существование; прилагательные и наречия: активный, актуальный, важный, глубокий, крупный, оригинальный, своеобразный, положительный, совершенный, существенный, ясный...; активно, глубоко, преимущественно, исключительно, целенаправленно...; имена отвлеченного качества: активность, актуальность, сложность,

устойчивость, общность и т.д.

Общенаучные слова, специальные для научной сферы общения в целом, отражая логико-семантическую сторону речи, слова данного пласта обладают широкой тематической распространенностью и важны для описания исследуемых объектов, явлений, процессов, развития знаний об объектах, для описания средств и способов получения знаний об объектах и т.д. Они употребляются в любом специальном тексте, для характеристики разных областей изучаемой действительности. Например, слова: ассимиляция, диссимиляция, функция, синтез, анализ, теория, прикладной, метод, структура, энергия, закономерность, среда, гипотеза, принцип, предпосылка, классификация, эксперимент, аспект, информация, элементарный, молекулярный. Общенаучные слова доступны большинству носителей данного языка: учащимся учебных заведений, научным работникам, специалистам различных областей знаний. Проблема организации и система общенаучной лексики на основе выявления ее тематического содержания имеет исключительно важное значение для обучения русскому языку студентов национальных групп.

Терминологический пласт лексики языка науки составляют специальные терминосистемы (или узкоспециальная терминология) различных научных дисциплин, например, биологическая терминология, химическая терминология, медицинская терминология и многие другие. Лексико-семантической базой для каждой отдельной науки служат слова общеупотребительного и общенаучного пластов.

Заметим, что если методика работы над общеупотребительной лексикой разработана достаточно хорошо в таджикской аудитории, хотя и здесь есть еще нерешенные вопросы, то методика обучения общенаучным словам и терминам находится пока в стадии становления. Между тем, лингвистические предпосылки для создания такой методики представляются уже достаточно серьезными. Это особенно справедливо в отношении терминологической лексики, лингвистические основы и характеристики которой достаточно

хорошо разработаны.

Терминологический пласт лексики языка науки следует рассматривать на фоне предыдущих пластов и вместе с ними, во взаимодействии и взаимообусловленности, так как сам терминологический пласт не может составить специальный текст, не говоря уже о том, что многие термины возникли в результате переосмысления слов из состава общелитературной лексики. Такая взаимосвязь наблюдается в каждом специальном тексте в целом, а также в структуре составных терминов.

Важнейшим компонентом содержания обучения языку науки студентов различных специальностей являются специальные термины, так как ими определяется специфика "подъязыков" различных областей знания при сравнении их друг с другом.

Особенностью современного этапа развития терминоведения как одного из разделов лексикологии является системный подход к терминологии. Такой подход представляет собой эффективное средство введения и первичного закрепления терминологической лексики в системе. Системность отраслевой терминологии достигается благодаря установлению весьма строгих корреляций между значением и структурой ее единиц - терминов, которые более строгие, чем в общеупотребительной лексике. Одним из наиболее ярких проявлений системности термина является регулярность использования словообразовательных моделей [36].

Проблемам терминологии посвящен ряд специальных исследований О.С.Ахмановой, Р.А.Будагова, В.Г.Даниленко, П.Н.Денисова, Т.Г.Канделаки, Л.А.Капанадзе, Л.П. Кутиной, В.В.Лейчик, Н.П.Кузьмина, Л.С.Лотте, В.В.Морковкина, Р.Г.Пиотровского, Э.Ф.Скороходько, Г.М.Ходжиматовой, П.В.Успенского и многих других. Само понятие термины, или терминология - это идеальные типы языкового выражения, в которых нуждается каждый специалист пытающийся овладеть научным стилем. Следует отметить, что ученые до сих пор не пришли к единому мнению об определении термина. Так, Г.О. Винокур отмечал особые функции термина при определении его

сущности: «...термины- это не особые слова, а только слова в особой функции...Особая функция , в которой выступает слово в качестве термина, это функция названия» [24, с. 5]. Однако название - это общая функция слов в том числе и терминов. То, чем отличается термин от нетермина - это другая функция, дефинитивная, как заметил В.В.Виноградов: "Общеизвестно, что прежде всего слово исполняет номинативную или дефинитивную функцию, т.е. или является средством четкого обозначения, и тогда оно-простой знак, или средством логического определения, тогда оно - научный термин" [23, с. 16].

По мнению Лейчика В.М., термин- это динамическое явление, которое рождается , формулируется , углубляется в процессе познания (когниции), перехода от концепта- мыслительной категории- к вербализованному концепту, связанному с той или иной теорией , концепцией, осмысляющей ту или иную область знания и (или)деятельности. [83, с. 21-22].

Даниленко В.П. приводит 19 определений термина [36,с.83-86]. Это связано с тем, что - отмечает В.М.Лейчик, «что термин представляет собой объект целого ряда наук, и каждая наука стремится выделить в термине признаки, существенные с ее точки зрения....Неудовлетворительность большинства определений состоит именно в попытке объединить разнохарактерные признаки термина» [83,с.20]. исследователи обращают внимание на номинативную функцию термина.

Таким образом, в каждой науке или какой-либо области знания соотнесенность с понятием выступает на первый план и обуславливает отличительные особенности термина.

Термин иногда называют профессионализмом. Однако, в сущности говоря, термин и профессионализм не тождественны. Разница между ними заключается в том, что термин - это совершенно официальное, а профессионализм - полуофициальное слово. Последнее не является строгим научным обозначением понятия /Калинин, 1971,141/ и употребляется обычно в устной речи представителей какой-либо профессии, специальности [165, с.

126].

Слово в системе языка может быть неоднозначным. В.В.Виноградов пишет: «Слово присутствует в сознании со всеми своими значениями, со скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность» [23, с.17]. Но в речи слово используется в одном определенном значении. Поэтому "то или иное значение слова реализуется и определяется контекстом его употребления" [23, с. 17]. Р.А. Будагов считает, что «каждый научный термин имеет обычно одно, строго определенное значение» [19, с.18].

Как известно, термины употребляются в профессиональной сфере общения, в специальных текстах, они являются частью общелитературного языка как частная и обособленная система. Лейчик В.М. подчеркивает, что термины обладают всеми семантическими и формальными признаками слов и словосочетаний естественного языка; термины фигурируют как таковые именно в лексике языка для специальных целей, а не в лексике того или иного естественного языка в целом [83, с.32].

А.А.Реформатский подчеркивает, что терминология - это не просто совокупность терминов, а определенная система, что термин связан с определенным терминологическим полем, вне которого он теряет свою характеристику и перестает быть термином [131]. Термин "система" в применении к лексике не однозначен. В -русском языкознании давно высказывались мысли о том, что слова могут группироваться по общности своего лексического значения. Эти проблемы ставились в работах А.Х.Востокова, Ф.И.Буслаева, А.А.Потебни, Ф.Ф.Фортунатова, А.А.Шахматова, Л.В.Щербы и др. Вследствие этого вполне правомерно говорить об общей тенденции терминов к точности обозначения понятий. Ю.М.Лотман считает, что "...термин не существует сам по себе, а представляет звено в системе научных понятий... Место его в системе понятий данной науки, а не место обозначающего его языкового знака в предложении, является для него контекстом, определяющим однозначность... Языковой контекст вне

понимания системы данной науки не раскроет нам природы термина или раскроет в очень смутном, приблизительном виде"[96, с. 45].

И.Р. Гальперин пишет: "Круг сочетаемости слов всегда более или менее ограничен. Эти ограничения наложены на каждое данное слово его функциональными показателями, т.е. его обычным употреблением. Известно, что даже слова с так называемой свободной сочетаемостью все же не совсем свободны. Ограничения, накладываемые на способность слова вступать с другими словами в приемлемые для языкового сознания логические связи, определяются разными факторами. Наиболее действенными из них являются те признаки самого понятия, которые заключены в слове" [27,с.78]. Следовательно, круг сочетаемости слов-терминов весьма ограничен, так как термины нельзя отнести к словам со свободной сочетаемостью вследствие ограниченности их контекстуального употребления. Имея в виду лексическую систему, следует разграничивать два понимания термина "система" - лексическая система как набор взаимозависимых и взаимообусловленных лексических единиц, т.е. слое и словосочетаний всего словарного состава языка, и "система" как форма организации и упорядочения этих лексических единиц

Общеизвестно, что лексическая система не только самая большая, так как в ней бесконечное число слов (единиц), но и самая открытая по сравнению с другими уровнями языка. В то же время, слова, являясь единицами языка, находятся в определенных отношениях с другими словами. Причем, характер этих связей весьма многообразен в силу разнообразия определяющих их причин: отношения слова к действительности; семантики самого слова в его отношении к другим на основании сходства или противоположности значений; этимологических и словообразовательных связей; отнесенности слова, к лексико-грамматическому разряду; сочетаемостных особенностей; экспрессивно-стилистической окраски слов и др. Исходя из сказанного, при изучении лексики, учитывая ее системность, следует обращать внимание не только на организацию самого словарного состава, но и на изучение

многообразных семантических отношений слов, в которых они находятся в структуре языка.

Между терминами существуют определенные связи. О.Д. Митрофанова в научной лексике выделяет две группы слов: "1) собственно терминов, среди которых максимально велико число заимствований, и 2) терминированных слов общелитературного языка..." [105, с.31]. По ее мнению, «Термины отличаются тем, что их значение полностью покрывается научным понятием, как бы растворяется в нем. Терминированные слова и словосочетания, принадлежащие общему языку, но выражающие научные понятия, тоже не равны «обыденным», или бытовым, понятиям, сложно взаимодействуя, сосуществуют в значении одного и того же слова» [105, с.31].

В качестве наиболее информативной части лексического состава языка науки терминологическая лексика делает лексику языка науки принципиально отличной от лексики общелитературного языка по семантике, по функции, по сфере распространения, по источникам, способам и средствам создания и по семиотическому составу единиц наименования [35, с. 20].

Соотнесенность термина с научным понятием предполагает ряд его специфических характеристик. Самыми существенными из них являются следующие:

1. Полнота - каждое вновь возникающее в науке понятие должно обозначаться особым определенным термином;

2. Однозначность - каждое научное понятие должно обозначаться лишь одним термином. Если в общелитературном языке слово может характеризоваться многозначностью, то находясь в составе определенной терминологии, оно становится однозначным. Имеющиеся редкие случаи синонимии терминов мешают точному пониманию. Однозначность терминов свидетельствует об упорядоченности, точности и, следовательно, высокой информативности.

3. Соответствие - термин должен соответствовать содержанию того понятия, которое он обозначает;

4. Системность - термит могут соединяться лишь с определенным (небольшим) кругом слов (например, производство товаров, эффективное производство и т.д.). Как известно, предметы и явления действительности находятся между собой в тесной взаимосвязи, что отражается в родовидовых взаимоотношениях понятий, образующих систему. В каждой науке понятия, обозначающие изучаемое предметы и явления, следовательно, образуют систему понятий, выраженную обоснованной системой слов или словосочетаний -терминов. Значит, система терминов "создается в ходе классификации, систематизации и определения научных понятий. Связи, организующие ее, есть связи понятий, у нее понятийный каркас [78]. А.А.Реформатский также считал, что терминология "прежде всего связана с системой понятий данной науки" и выдвинул интересную идею "терминологического поля", под которым понимается "данная терминология, вне которой слово теряет свою характеристику термина"[131, с. 46]. Понимание терминологической системы в свете предложенной А.А.Реформатским концепции "терминологического поля" вполне согласуется с развитием в исследованиях Д.С. Лотте пониманием терминологии как системы терминов - системы понятий [95]

5.Краткость;

6.Отсутствие эмоциональной окраски.

7. Международность. В терминологии наиболее интенсивно происходит языковой обмен и на нее падает наибольший процент иноязычных заимствований. Международность терминологии способствует возможности облегчения чтения и понимания специальной литературы, так как "общность терминологии даже и при разном фонетическом и грамматическом оформлении терминов в каждом отдельном языке даст предпосылку понимания сути дела при чтении книги по данной специальности. Анализ этого разряда слов в синхронно-диахроническом аспекте позволяет наблюдать определенные закономерности в его освоении на лексическом и словообразовательном уровнях, которые являются отражением законов

развития заимствующего языка.

Наибольшую словообразовательную активность в русском языке как языке флективном получили суффиксальные образования.

Степень словообразовательной освоенности разрядов лексики интернационального фонда определяется рядом факторов, и прежде всего: 1) количеством заимствованных слов с тем или иным формантом, получившим широкое распространение во многих языках-источниках, 2) наличием в языке, помимо данного заимствованного слова, других однокоренных слов, образующих группу, подобную словообразовательному гнезду. Группы однокоренных слов, являющиеся своеобразным эквивалентом словообразовательного гнезда, отличным от словообразовательных гнезд тем, что помимо слов, характеризующихся словопроизводственными связями, возникающими в русском языке, они включают иноязычные слова, часто заимствуемые из разных языков.

Основными условиями развития словообразовательной активности у формантов интернационального фонда в заимствующем языке являются: 1) наличие у слов с этим формантом, а соответственно и у форманта, дополнительного словообразовательного значения (например, у существительных на -изм, помимо общего значения отвлеченности, дополнительного значения принадлежности к какому-либо общественному течению, направлению); 2) наличие в составе данной группы однокоренных образований слова, совпадающего с основой производного слова (артист, артистизм, артистический).

Способность ряда словообразовательных формантов образовывать в русском языке слова от основ иноязычных слов — специфическая особенность лексики интернационального фонда. Их соединение с основами русской лексики — дальнейшая ступень в освоении ряда структурных моделей лексики интернационального фонда словообразовательной системой принимающего языка.

В связи с активизацией некоторых формантов и образованием слов по

моделям, имеющим высокую продуктивность во многих индоевропейских языках, в русском языке возникает слой лексики интернационального фонда, которая может рассматриваться и как заимствованная, и как образованная на русской почве. Эта лексика требует особой методики описания.

Лексика интернационального фонда — особый разряд слов, неоднородный по своему составу, происхождению и образованию. Поэтому при описании современного русского словообразования ее следует выделять в самостоятельный подраздел, разграничивая лексику, заимствованную и образующуюся в русском языке.

Поскольку термины используются в специальных текстах, в научной сфере общения, необходимо охарактеризовать научный стиль речи. "Научный стиль -это такой языковой стиль, который стремится: 1) к точности, простоте и ясности; 2) к логической стройности и эмоциональной впечатляемости; 3) к постоянному взаимодействию с общелитературным языком; 4) к строгой обусловленности тщательно продуманных терминов; 5) к широкому использованию разнообразных стилистических ресурсов языка; 6) к разумному применению необходимых цифр, символов и знаков" [18, с.117].

Метс Н.А. пишет: "В языке науки мы встречаемся с теми же языковыми средствами, что и в общелитературном языке (исключение составляет узкоспециальная и терминологическая лексика), но экстралингвистические, внеязыковые факторы обуславливают иную специфическую организацию этих языковых средств, характерную именно для научного стиля речи"[106, с.7.].

С элементарными сведениями о научном стиле речи следует знакомить студентов, начиная с первого курса. На уроках русского языка нужно вырабатывать у студентов умения и навыки монологических высказываний (устных и письменных) на лингвистические темы.

В процессе профессионального общения студентам национальных групп речи необходимо целенаправленно и систематически использовать в своих

высказываниях термины. В этой связи студентам необходимо знать отличительные особенности терминов, их лексическую сочетаемость в речи и о связях между самими терминами.

Как пишет М.А.Адамко, ключевым методом в обучении профессионально-ориентированному языку является коммуникативный метод. «Это означает, что современный студент должен владеть терминологией и основами речевой профессиональной культуры, технологиями извлечения информации из профессиональных текстов [1].

Одним из вопросов, нуждавшихся в подробной методической разработке, является оптимальная организация работы над лексическим аспектом текста по специальности студентов. Работу над усвоением терминологии любой дисциплины науки можно вести лишь на основе текстов из ее отрасли, всегда отмечая факт, что любому специалисту нужно умение понимать иноязычные источники информации, связанной с его профессией.

Вышеуказанные факторы свидетельствуют о том, что совершенствование учебной работы над лексикой специального текста предполагает наличие у студентов-филологов профессиональных умений оперативно анализировать лексику конкретного текста, выделять из него самые важные лексические единицы, определять трудности их усвоения и организовать учебную работу, включая и обучение студентов формам самостоятельной работы, наименованиями которых они являются.

Слово в системе языка может быть неоднозначным. В.В.Виноградов пишет: "Слово присутствует в сознании со всеми своими значениями, со скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность"[23, с.17]. Но в речи слово используется в одном определенном значении. Поэтому "то или иное значение слова реализуется и определяется контекстом его употребления" [23, с.17]. Р.А. Будагов считает, что "каждый научный термин имеет обычно одно, строго определенное значение" [18, с.18].

Состав лингвистических терминов целесообразно охарактеризовать в

пяти различных аспектах.

1) Языковая форма лингвистических терминов имеет такие структурные типы, как:

а) простые термины - термины-слова: непроеводные слова (алфавит, речь, язык, суффикс, точка, слог, фонетика, числительные, гласный, омонимы, фонема), производные (фразеологические, стилистический, пунктуационный, суффиксация); сложные (слогораздел, словообразование, двувидовые, видообразование, словосочетание), аббревиатуры (ССП, СПП, АТФ);

Для лингвистической терминологии характерны однословные номинации, с точки зрения словообразования, представляющие собой композиты, апозиты заимствованная, акронимы. Типичные словообразовательные модели практически отсутствуют в имеющихся учебно-методических материалах по научному стилю речи.

Овладение однословными номинациями обычно не вызывает трудности у студентов, тем более что частотность вводимых терминов и номенклатурных слов высока.

б) составные термины– терминологические словосочетания: свободные словосочетания (спряжение глаголов, сложноподчиненное предложение, гласные буквы, деепричастный оборот, имя существительное, точка с запятой, морфологический способ образования слов и др.) несвободные словосочетания, в которых компоненты, взятые изолированно, могут быть и не терминами, а в составе словосочетания становятся терминами (родственные слова, акцентные словоизменительные типы, прошедшее время).

По семантической структуре составные лингвистических термины делятся на три группы: а) термины, компоненты которых сами являются терминами (разносклоняемые существительные, согласные фонемы, фонетическое слово, безударный гласный, словообразовательный формант, фонетическая транскрипция, творительный падеж, номинативное подлежащее); б) термины, один из компонент которых - термин, а другой - общеупотребительное слово (синтаксическая связь, фонетическая школа,

способы словообразования, личные существительные, мягкий согласный, глухой сонорный, род существительных); в) термины, компоненты которых являются общеупотребительными словами (члены предложения, чужая речь, будущее время, настоящее время).

С точки зрения соотношения распространенности и нераспространенности- понятия, обозначаемого термином, лингвистические термины делятся на: а) денотативные. то есть указывающие на предмет относительно к его отличительным свойствам (слово, предложение, звук, суффикс, глагол, основа и др.), и б) коннотативные. то есть не просто указывающие на предмет, но и несущие в себе обозначение его отличительных свойств (сложное слово, повествовательное предложение, формообразующий суффикс и др.).

Использование кратких форм термина в тексте осуществляет компрессию информации. Среди кратких терминов наиболее частотна замена видового понятия родовым, опущение слова в словосочетание менее характерны сокращения средствами словообразования, образование кратких вариантов терминов посредством словообразовательных морфем, субстантивация прилагательных и причастий, употребление в речи кратких вариантов терминов.

2. В русской лингвистической терминосистеме большое количество имена существительные и прилагательные. Только в лингвистической литературе на долю существительных приходится 39,4 а прилагательных - 14,8. Преобладание данных лексико-грамматических категорий объясняется тем, что как отмечает О.С.Ахманова, «для русского языка, как и для других европейских языков, специфичен такой терминологический список, который может бы исчерпан существительными [11].

3. По своему происхождению русские лингвистические термины в своей основе не исконно русская. Она восходит к своим первым источникам - греческим грамматическим трактатам, известным славянам с X века. Начиная с XVI века, появляются и русские термины, однако в славянские

грамматики проникают термины латинского происхождения. В XVII веке вырабатывается новая и подвергается реформе существовавшая греческая терминология. К середине XVIII века основные лингвистические термины, существующие и в наше время, определила первая русская научная грамматика М.В. Ломоносова. В начале XIX столетия в своих грамматиках Н. Греч и А.Х. Востоков делают попытки упорядочения, отбора и расширения установленной М.Н. Ломоносовым терминологии. Во второй половине XIX века в языкознание широко вливаются новые понятия и термины. В методике преподавания русского языка стало преобладать мнение о необходимости сознательного обучения и об отказе от схоластики. Передовые методисты считали, что непонятные термины удерживаются в памяти учащихся только механически, а не сознательно. Следует отметить стремление школы установить определенный круг лингвистической терминологии, добиться единства в определении терминов. Например, циркуляром Виленского учебного округа от 1871 года попечитель округа ввел в курс русского языка гимназии 170 русских лингвистических терминов вместе с их определениями и 85 терминов, заимствованных из латинской, греческой и французской грамматик, которые должны были усвоить учащиеся (Циркуля Виленского округа.-1871.-№77.Отд.2.- с. 221-246). Все это следует считать поисками методики изучения лингвистических терминов.

В дальнейшем стали появляться словари лингвистических терминов (Дурново М.М. Грамматический словарь. - М.; Пг., 1924; Жикова Л.И. Лингвистический словарь. - М., 1946; Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М., 1969; и др.) и специальные исследования ученых (Выготский Л.С, Шапиро Б.Ю., Афанасьев И.О., Добромыслов В.А., Смирнов А.А., Менчинская Н.А.) по их изучению.

4. Лингвистические термины - словосочетания (составные термины) представлены в виде атрибутивного и объективного словосочетаний с конструкциями «прилагательное с существительным», «существительное с существительным в родительном падеже без предлога»: винительный падеж,

одушевлённые существительные, гласные звуки, сложное предложение, причастный оборот, союзные слова, типы словосочетаний, члены предложения, принципы русской пунктуации, знаки препинания. Встречаются также словосочетания с формами других падежей с предлогом или без предлога (грамматические связи в словосочетании).

Анализ филологических текстов показал, что в лингвистической литературе наличествуют разные типы сочетаний слов, однако ведущее место в образовании терминов-словосочетаний и первое место по частоте употребления терминов в целом принадлежат атрибутивным и объектным словосочетаниям с формами препозитивного определения и постпозитивного родительного падежа без предлога. К этому следует добавить, что форма родительного падежа без предлога чаще всего оказывается более трудной для усвоения и использования студентами-таджиками, чем другие формы. Поэтому мы особое внимание при разработке системы упражнений обращаем на данные словосочетания для обеспечения эффективности обучения употреблению филологических терминов.

5. Характерные черты лингвистических знаний отражаются в системе специальных научных понятий, представленных терминами. В соответствии с этим лингвистические термины делятся по разделам языкознания: а) Фонетика (фонетика, звук, гласный звук, глухой согласный и др.); б) Лексика (лексика, слово, словарь и др.); в) Словообразование (словообразование, основа, окончание, приставка, морфема, корень, суффикс и др.); г) Морфология (морфология, часть речи, местоимение, падеж, форма слова и др.); д) Синтаксис (синтаксис, предложение, словосочетание, подлежащее, согласование и др.); ж) Пунктуация (пунктуация, запятая, двоеточие и др.). И поэтому они выступают в языкознании как ее термины и вместе с терминами раздела "филология" рассматриваются как профильный пласт в лингвистической терминосистеме в целом. Таким образом, вместе с другими пластами лингвистической лексики лингвистическая терминология затрагивает различные отрасли данной науки и тем самым составляет большой

объем лексических единиц. Поэтому необходимо ограничить их количество для учебных целей. В решении этой задачи используется путь от лингвистических знаний к выражению этих знаний средствами русского языка, а не наоборот.

Для лингвистической терминологии характерен особый и чрезвычайно продуктивный вид синонимии, который известен как структурная синонимия и который сводится к различению однокомпонентных, двухкомпонентных и многокомпонентных синонимов- терминологического словосочетаний. Существование синонимии в терминологии связано со способностью языковой системы иметь несколько означающих для одного означаемого. Природа термина наложила отпечаток на синонимические отношения в терминологической системе. В результате этого подавляющее число синонимов-терминов равнозначны, т.е. не различаются своей модальностью. Например: лингвистика-языкознание; префикс-приставка. Мнение об абсолютной взаимозаменяемости большинства терминологических синонимов (т.е. дублетности), на наш взгляд, не вполне верно. Синонимы - ТС могут иметь разные оттенки в семантике, некоторые функциональные различия (официальный термин, нейтральный термин).

Заимствованные термины-компоненты терминологического словосочетания - естественное явление для лингвистической терминологии. Хорошо известна традиция пополнения языка лингвистической литературы из латинского, греческого русском языке конкретной терминологии. Явление замещения исконно русских терминов на заимствованные имеет свои причины: заимствованные термины прочно вошли в другие национальные терминологические системы, стали международными терминами в языкознании и предпочитают в интересах научного общения. Заимствованные термины более емки, точны и удобны в употреблении.

В исследуемых текстах нам встретились примеры реализации еще одного вида синонимии в терминологии (дублетности) - синонимия терминологического словосочетания и их аббревиатур: Сложноподчиненное

предложение-СПП; Сложносочинённое предложение-ССП. Число их незначительно, язык лингвистической терминологии для большей точности излагаемой информации и правильного ее толкования избегает подобных сокращений. Таким образом, анализ типов лингвистических терминов-синонимов показывает, что между терминологическими словосочетаниями - синонимами существуют различия в основном в содержательном плане: обозначение одного и того же денотата через различные объективные признаки, разная сочетаемость, различная степень употребления и некоторые другие.

Использование синонимии как способа семантизации терминологического словосочетания целесообразно. Такая форма работы позволяет формировать в сознании изучающего русский язык в его научной разновидности прочные и многообразные ассоциативные связи конкретного с другими терминологическими единицами; термин легко может возникать в памяти в нужных ситуациях.

Таким образом, важным компонентом эффективности подготовки будущих квалифицированных специалистов становится правильно поставленная работа над усвоением терминологических единиц, относящихся к их будущей профессии. Учитывая прагматический характер мышления большинства студентов- таджиков, знание и освоение терминологической лексики по специальности позволит студентам на практике погружаться в ситуацию общения, приближенной к реальной действительности.

1.2. Профессиональное общение как необходимый компонент профессиональной подготовки студентов-филологов

Обучить русскому языку студентов- таджиков, обучающихся на филологических факультетах следует как системе, т.е. языковым средствам и как деятельности общения. Обучение деятельности складывается из обучения иноязычному материалу как средству общения и обучения самой деятельности общения как в устной, так и в письменной форме, что является не только

средством усвоения, но и самостоятельным предметом обучения. Обучить общению на русском языке можно лишь средством самого же общения, так как только в этом случае единицы и формы языка превращаются в средство выражения мысли. Профессиональное общение должно быть организовано на строго научной основе. В этой связи успешное овладение иноязычной речевой деятельностью требует специальной научной организации учебного процесса.

Коммуникативная установка говорящего (то, зачем он произносит данное высказывание) может коренным образом менять «перспективу», которую грамматическая семантика дает лексическим значениям: намерение говорящего может «поддерживать» либо значение, идущее от лексики, либо значение, идущее от конструкции, либо давать совсем новые модификации смысла. С другой стороны, именно то значение, которое обусловлено интенцией говорящего, способно «перекрывать» асимметрию предыдущих ярусов, становясь более удобной смысловой опорой при моделировании высказывания и структуры текста. В последнее время проблема выражения различных намерений говорящего привлекает многих исследователей. В основном разработка этой проблемы ведется в двух областях: в области широко понимаемого речевого этикета, для которого характерны устойчивые речевые стереотипы, и в области научного стиля речи, языка специальностей, где опять-таки сложились определенные, более или менее жесткие стереотипы речевого поведения в определенных коммуникативных ситуациях (причем количество таких ситуаций поддается исчислению).

Таким образом, появляется возможность определить, с одной стороны, в каких и скольких речевых ситуациях реально выступает каждая функция, а с другой — какие языковые средства при выражении каждой функции превалируют. Такой подход открывает возможность непосредственной «смычки» отбора грамматического материала и потребностей коммуникации.

Рассмотрим, что представляет собой общение. Начинается общение с того, что мы испытываем потребность что-то сказать своему партнеру. Если нет препятствий, то эта потребность незамедлительно реализуется. Это так

называемое личностное (межиндивидуальное) общение.

В процессе общения осуществляется обмен замыслами, идеями, образами, знаниями. Однако операциями обмена не исчерпывается содержание понятия "общение".

Общение представляет собой взаимодействие людей в процессе работы по специальности как сложный комплекс речевой и невербальной деятельности. В рамках деятельностного подхода к общению существуют разные точки зрения на его структурную, уровневую и функциональную организацию.

Общение характеризуется, прежде всего, включенностью в практическое взаимодействие людей и их трудовой, учебной или игровой деятельности и, таким образом, оно выступает в качестве неизбежного условия других видов деятельности, сопутствует им. В словаре методических терминов общение определяется как «Взаимодействие субъектов, при котором происходит обмен информацией, опытом, знаниями, навыками, умениями, а также результатами деятельности; необходимое условие формирования и развития личности, а также овладения языком» [3, с.172]. Профессиональное общение отражает действительные мотивы и цели профессиональной деятельности человека, свидетельствует о "внутренней активности общества" (А.А.Леонтьев) в определенных сферах и средах русского языка.

Ильенко С.Г. отмечает, что «в сложном комплексе проблем, связанных с подготовкой учителя русского языка и литературы, особое место занимает проблема его профессионально-теоретического обучения» далее он пишет, что сущность профессиональной направленности "может быть вскрыта лишь при решении по крайней мере двух вопросов:

раскрытие лингводидактической сущности предмета "русский язык", преподаваемого в школе;

характер и проблемы координации собственно лингвистических и методических курсов, читаемых в вузе". [47, с.25].

Отметим, что в принципе следует рассматривать два ряда функций

общения: социальных в широком смысле слова и собственно социально-психологических функций общения. Общение, как выше показано, многоцелевой феномен. Однако главная его цель - достижение понимания.

На наш взгляд, общение можно определить как включенные в процессы осуществления совместной деятельности процессы взаимодействия субъектов (с целью установления контактов, взаимопонимания, побуждения к действиям, их координации, согласования усилий и пр.), которые направлены на значимые изменения в состояниях, поведении и личностно-смысловых образованиях людей. М. Ю. Олешков отмечает, что «в процессе общения осуществляется взаимный обмен видами деятельности, их способами и результатами, представлениями, идеями, установками, интересами, чувствами и др. Результат общения - складывающееся отношение с другими людьми» [115].

Таким образом, общение в процессе учебной деятельности представляет собой самостоятельную деятельность, предметом которой являются объективные отношения между общающимися, необходимые для реализации деятельности учения. Субъектом этой деятельности являются учащиеся, включенные в общение при наличии общих для них отношений. Но поскольку отношения людей реализуются в конкретных ситуациях общения, то именно эти ситуации являются предметом понимания общающихся. Через коммуникативные действия в ситуации общения общающиеся индивиды выясняют отношения.

В профессиональной же деятельности общение становится функциональным, т.е. в первую очередь оно вызвано элементами профессиональной необходимости в нем (прочитать лекцию, провести семинар, принять экзамен и т.д.) [50]. И уже в этой профессиональной деятельности возникают ситуации межличностного общения: при необходимости что-то уточнить, получить или дать какую-либо информацию, выяснить степень понимания задачи и пр. Преподавателю до начала общения с обучаемыми необходимо знать, что сказать, как сказать, кому и зачем сказать. Эти

требования к организации педагогической деятельности определяют последующую структуру, форму и средства общения.

Обучению профессионально ориентированному общению студентов-филологов уделяется большое внимание в отечественных и зарубежных исследованиях Акимова Г.Н., Арутюнова Р.А., Баундер А.Я., Быстровой Е. А., Ильенко С.Г., Костомарова В.Г., Кулюткина Ю.Н., Максимова Л.Ю., Митрофановой О. Д., Мотиной Е. И., Супрун А.Е., Черемисиной Н. В., Ушаков Н.Н., Федоренко Л.П., Шанского Н.М. и др.

Следует отметить, что уровень профессионального общения как компонент профессиональной компетенции определяется сформированностью профессионально-ориентированных речевых навыков. – навыков владения устной и письменной формами. В процессе обучения русскому языку в условиях профессионального общения формируется профессиональная компетенция, отраженная в профессиограммах специалиста, при этом профессиограммы должны определять эти навыки не только как основу обучения в вузе, но и как базу для дальнейшего совершенствования и повышения квалификации.

При этом само вербальное общение рассматривается нами вслед за И.А.Зимней, как форма взаимодействия субъектов, реализующего их общественно-коммуникативную деятельность, осуществляемую основными видами речевой деятельности [44].

Важнейшие составляющие профессионального общения как особо организованного речевого общения (мотивы, цели, действия, условия, операции) предопределяют отбор языковых средств и их обработку для реализации этих целей коммуникации. Оно опосредовано в актах продуцирования речи: "движение от мысли к слову" и актах восприятия речи "от слова к мысли" (Л.С.Выготский) и представлено в двух своих формах, устной и письменной.

Перед преподавателями русского языка языковых вузов Республики Таджикистан стоит задача-сформировать у студентов такой уровень владения

русской речью, который позволил бы успешно осуществлять речевую деятельность в профессиональной сфере общения. В сложном комплексе проблем, связанных с подготовкой учителя русского языка и литературы, особое место занимает проблема его профессионально-теоретического обучения.

Безусловно, «речевое общение, как пишет Леонтьев А.А., характеризует такие процессы обмена информацией, которые направлены на установление и поддержание взаимосвязи и взаимодействия между людьми, осуществляемого преимущественно на вербальном уровне, т.е. с помощью языка» [163, с. 205].

Другим необходимым условием является наличие ситуации общения, т.к. естественное общение и речь, в частности, обязательно обусловлены определенной ситуацией, тем, кто участвует в общении, каковы мотивы общения каждого, каков предмет общения, содержание общения, время и место общения. Учебные речевые ситуации служат нескольким целям. Во-первых, только участвуя в ситуациях общения позволяет формировать у учащихся навыки, способные к переносу. Выученные вне реального общения слова и правила оказываются мало пригодными, т.к. формальные виды работ таких навыков не формируют. Учащийся может воспроизвести на уроке заученный текст, но участвовать в реальном общении он не в состоянии. Воспроизводя заученные отрывки текста, он повторяет "чужие" слова, а еще Ф.де Соссюр говорил, что речь - это акт индивидуального пользования языком. Общаясь, человек не воспроизводит выученные когда-то отрывки текста, а постоянно осуществляет эвристическую деятельность, оформляя свою мысль в слова, совершая такие внутренние операции как выбор, сравнение, сочетание, комбинирование, сличение. Методисты и психологи считают, что такие умственные действия должны быть включены в содержание обучения как объекты специального усвоения наряду с системой знаний. Это дело будущего. Однако уже сейчас ясно, что только участие в ситуациях общения позволяет учащимся осуществлять продуктивную деятельность по построению собственной речи, а не репродуцировать чужую

речь, как это бывает при воспроизведении заученных текстов.

Профессиональное общение отражает действительные мотивы и цели профессиональной деятельности человека, свидетельствует о "внутренней активности общества" (А.А.Леонтьев) в определенных сферах и средах русского языка. Оно представляет собой взаимодействие людей в процессе работы по специальности как сложный комплекс речевой и невербальной деятельности

В этой связи необходимо строить процесс обучения профессиональному общению на материале специальных дисциплин, выделяя ситуации в соответствии с логикой знаний, чтобы максимально активизировать профессиональную заинтересованность студентов, их потребность в быстром овладении языком специальности. Практические цели обучения студентов вуза позволяют выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебно-речевую ситуацию, которая учитывает специальность студентов. Речевая ситуация понимается как «совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [2, с.172]. Подача языкового материала должна быть подчинена профессиональным целям.

Одним из компонентов, определяющим речевую ситуацию, являются интенции, реализуемые в коммуникативном акте. В настоящем исследовании мы придерживаемся следующего понимания термина. Речевая интенция- это тип коммуникативного намерения, общий для серии речевых действий, являющийся результатом ориентировки в проблемной ситуации речевого или неречевого типа и формирующий задачу и общую программу высказывания [143,с.20]. По мнению И.А. Зимней, интенции являются регулятором вербального поведения партнеров [45]. Преобладание интенций побуждения в коммуникативно-речевой деятельности обеспечивает богатый спектр воздействий, которые можно оказать на партнера общения: рассказать, описать, информировать, объяснить, доказать (опровергнуть), убедить и др.

Однако вопрос об интенциях говорящего правомерен по отношению к любому высказыванию, в любом стиле речи. С какой точки зрения могут быть характеризованы эти интенции?

Один из возможных путей — определить содержательную функцию высказывания по отношению к предмету мысли, актуальному для говорящего в данной речевой ситуации.

Наблюдения показывают, что текст может быть разделен на некоторое число смысловых «квантов», отражающих определенные логические операции по отношению к предметам мысли говорящего. Эти логические операции, или смысловые функции, для простых повествовательных предложений могут быть сведены к семи (при известном уровне абстракции). Они частично смыкаются с типовыми значениями конструкций на уровне статического синтаксиса, они близки к категориям актуального членения предложения, но в целом не сводимы ни к тем, ни к другим. Анализ высказываний по их функциям относительно предмета мысли — это начальный этап работы по выявлению способов реализации этих функций в реальном текстовом материале, например, в наиболее коммуникативно значимом и актуальном материале учебников).

В методике преподавания русского языка предпринимаются попытки конкретизировать те речевые намерения, которые возникают у коммуникантов при профессиональном общении (А.Р.Арутюнов, Н.И.Гез, С.Палмер и др.). Мы выделяем следующие виды речевых намерений: 1) речевые намерения некоммуникативного характера, в основном они включают формулы речевого этикета: приветствие, благодарность, пожелание, прощание и др.; б) речевые намерения, которые направлены на решение определенных коммуникативных задач: предложение чего-либо, приглашение кого-либо, возражение, выражение свой точки зрения, согласие или отказ, совет, обещание и др., при формировании которых такие факторы, как мотивация, обстановочная афферентация, вероятностный опыт, задача действия играют большую роль. Учеными выделяются также социолингвистический и функционально-

стилистический факторы, которые выражают содержание высказывания в соответствии с социально-отработанной ситуацией [87,с.29].

При введении проблем учебно-речевых ситуаций особая роль принадлежит наглядному материалу. Зависимость усвоения лексики и грамматических конструкций от степени профессиональной подготовки очевидна. Учебно-речевые ситуации должны быть организованы так, чтобы обеспечить максимальную реализацию основных общедидактических принципов сознательности, научности, доступности и активности.

Основными видами коммуникации, в частности устной в профессиональной сфере приобретают учебный монолог, диалог, ролевые игры, беседа. Монологическое высказывание является конечным речевым продуктом на основном этапе обучения профессиональному общению студентов – таджиков. «Устная научная монологическая речь - это форма речевого взаимодействия, реализуемая посредством профессионально-направленной речи, особенности которой обусловлены условиями и сферой такого общения» [156, с.158]. При непосредственном речевом общении на научные темы говорящему приходится пользоваться различными видами монологического высказывания - это лекции, доклады, выступления и т.д., с одной стороны, с другой - случаи монологического высказывания при диалогическом общении. Монолог часто развивается в рамках диалога, представляя собой развернутую реплику одного из собеседников. «Общение между людьми посредством языка осуществляется главным образом в форме диалога. Поэтому обучение спонтанной диалогической речи – одна важнейших задач учителя русского языка» [128 , с. 21].

Монологическая речь создает фундамент для дальнейшего развития навыков общения: внимание не раздваивается на понимание собеседника и говорение, монолог точнее отражает норму языка; если учащиеся уже научены высказываться расширенно, то в диалогической речи реплики не будут односложными [121, с. 115].

Пассов Е. И. отмечает, что монологическая речь должна опережать

диалогическую, но тут же говорит, что вопрос об этом надо ставить так: что должно преобладать на тех или иных ступенях обучения при параллельном овладении обоими видами речи. [117]. П. И. Гез также считает эту точку зрения более правильной, но учитывая результаты лингвистических исследований, делает вывод, что диалог и монолог, должны взаимодействовать в учебном процессе с самого начала обучения [29, с. 63].

Мы вслед за Сиротининой О.Б. считаем, что говорящий часто переходит из одной формы речи в другую, монолог - развернутая реплика одного из собеседников, поэтому обучение диалогу и монологу должно идти параллельно.

Для осуществления профессионального общения необходимы определенные условия. К ним мы относим, вслед за Пассовым Е.И. : 1) наличие речевой ситуации, которая потенциально является стимулом говорения; 2) наличие знаний об объеме речи, что «питает» мысль говорящего, определяет то, что он говорит; 3) отношение к объему речи, которое зависит от сознания человека. Этим объясняется мотив говорения; 4) наличие цели сообщения своей мысли. Она может в момент говорения актуально и не сознаваться, но она есть; в противном случае речь лишается коммуникативной направленности; 5) наличие средств выражения своих мыслей и чувств. Ими является речевое умение и составляющие его навыки [118].

Форма общения, по существу, определяется целями и задачами подготовки коммуникативных умений студентов в рамках учебно-профессиональной сферы – это беседы, семинары, консультации, зачеты и др. Характеризуя лингвистически учебно-профессиональную речь студента, следует отметить, что на практике наблюдается взаимопроникновение научной речи и разговорной. При продуцировании профессиональной речи большую роль играет наличие зрительной опоры (схемы, таблицы, графики).

Формирование навыков профессионального общения на русском языке предполагает создание на занятиях таких речевых ситуаций, приближенных к

профессиональной деятельности. «Ситуация составляет основу функционирования общения: весь процесс общения – это фактически непрерывный ряд сменяющих друг друга учебных и реальных ситуаций. Создать модель общения – значит смоделировать ситуацию для обучения с учетом содержательного аспекта обучения, адекватного структурной стороне ситуации» [67,с.51]. Ситуация в широком смысле - это совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение. По мнению В.Л. Скалкина, имеет смысл рассматривать в методическом аспекте побудительные (проблемные) ситуации, связанные с речью ("провоцирующие" или сопровождающие ее, благоприятствующие ей, реализующиеся в ней)". В определении исследователя, "речевая, или коммуникативная ситуация представляет собой динамическую, ограниченную пределами акта общения систему взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана, включая самое речь, вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение как в роли говорящего, так и в роли слушающего" [143, с.24]. Базисными компонентами коммуникативной коммуникации автор считает: 1) обстоятельства действительности, в которых протекает коммуникация; 2) отношения между коммуникантами; 3) речевое побуждение; 4) реализацию данного коммуникативного акта [143,с.24].

При обучении профессиональному общению мы, учитывая специфику учебного предмета "Русский язык", сосредоточиваем внимание на организации речевого поведения в данной среде и сфере. Первоначальное обучение профессиональному общению, формирование лингвистических знаний, умений, навыков, отражает корректное поведение в ситуациях профессионального общения, вторые этапы связаны с речевым тренингом, активизирующим профессиональное общение, способствующих его эффективности. Поэтому необходимо строить процесс обучения языку на материала специальных дисциплин, выделяя ситуации в соответствии с логикой знаний, чтобы максимально активизировать профессиональную

заинтересованность студентов, их потребность в быстром овладении языком специальности.. Практические цели обучения студентов вуза позволяют выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебно-речевую ситуацию, которая учитывает специальность студентов. Подача языкового материала должна быть подчинена профессиональным целям.

Обучение профессиональному общению на русском языке возможно, если переориентировать учебный процесс в конкретном вузе с учетом коммуникативных потребностей в профессиональном речевом общении. Широкий спектр педагогических исследований профессиональной ориентации обучаемых, выработка практических рекомендаций на данной основе дает основание определить различное понимание этого термина с одной стороны как явления, а с другой как процесса. Большинство исследователей склоняются к тому, чтобы признать ее (профессиональную ориентацию) как явление - сформированного отношения к которому определяется конечным результатом - выбором профессии.

А. В. Текучев писал: "Говоря о профессиональной направленности преподавания лингвистических дисциплин в вузе и прежде всего курса современного русского языка, нельзя не учитывать того, что только с помощью методики и методистов при условии хорошего знания школьной действительности и фактических потребностей школы, можно произвести квалифицированный отбор такого теоретического материала по языку, который прежде всего в обязательном порядке потребуется будущему преподавателю в школе при реализации им официальной школьной программы"[152,с.64].

В профессиональную компетенцию специалистов включается владение устной и письменной формой профессиональной речи на русском языке. Необходимый и достаточный уровень профессионального речевого общения на русском языке определяет один из основных компонентов профессиональной готовности к обучению - готовности воспринимать, воспроизводить, порождать русский учебный общенаучный и специальный

профильный текст в устной и письменной форме. В силу того, что общение является средством для осуществления деятельности, понятен его зависимый характер от целей, структуры и мотивов профессиональной деятельности, которую оно обслуживает.

Решение профессиональной задачи представляется возможным, если приобретены новые знания о предмете, которые систематизированы в соответствии с целью, применять их сообразно различным профессиональным ситуациям, перспективно планировать адекватно способам деятельности, включая и речевую деятельность.

Обучить общению на русском языке студентов национальных групп можно лишь посредством самого же общения, т.е. только в этом случае единицы и формы языка превращаются в средство выражения мысли. Но не всякое говорение означает наличие общения. Коммуникация осуществляется тогда, когда она обеспечивает эффективность влияния сообщения на поведение собеседника в желаемом направлении.

Коммуникативный подход предписывает полное соответствие отбора и организации материала конечным целям обучения и предполагаемой сфере коммуникации. Отбор материала осуществляется на основе функционально-семантического подхода, от содержания к средствам его выражения.

Посредством говорения осуществляется контакт, взаимодействие между участниками общения. Говорение, рассматривают не только как вид речевой деятельности, но и как средство профессионального иноязычного общения. Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которой (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение» [44,с.8]. Т. А. Вишнякова определяет говорение как «процесс производства речевого высказывания» [25,с.24]. В работах Е. А. Земской устная разговорная речь рассматривается как «речь носителей литературного языка, функционирующая в устной форме в условиях непринужденного неподготовленного общения» [42,с.61].

Профессиональное общение, как и любое речевое общение, есть система

"сопряжённых" актов общения (коммуникативных актов), в которых каждый партнёр выступает то в роли субъекта, то в роли объекта [93; 43]. Каждый коммуникативный акт представляет собой решение субъектом той или иной коммуникативной задачи, который вызывает определённую ответную реакцию реципиента. Иными словами, любое речевое общение можно рассматривать как процесс решения коммуникативной задачи каждым из участников в различных условиях общения. Такая постановка вопроса способствует успешному осуществлению принципа коммуникативной направленности обучения русскому языку.

На наш взгляд, необходимо выделить базисные ситуации как производные от ситуаций реального общения, в которой находятся студенты в своей практической детальности. Это ситуации деловых переговоров и бытовые ситуации общения, моделирующие условия будущей профессиональной деятельности. Затем выделяется номенклатура социальных ролей, в которых студентам предстоит выступать по роду своей деятельности. Определяется содержание речевой деятельности и затем языковой материал. Таким образом, при таком подходе языковой материал организуется не вокруг грамматических явлений или тем, или текстов, а вокруг ситуаций общения и речевых задач.

Профессиональное общение на русском языке обладает рядом специфических особенностей, поэтому учить ему необходимо специально. Некоторые навыки профессионального общения вырабатываются на практических занятиях по методике преподавания русского языка.

Способ решения коммуникативной задачи складывается в результате выбора средств формирования и формулирования мысли [44], т.е. языковых средств, в соответствии с целью задачи и условиями её решения. Продуктом решения коммуникативной задачи, как и продуктом любой речевой деятельности, является текст, в котором объективируются все психологические особенности [44], предопределяя структурные и содержательные характеристики текста. Все названные свойства

коммуникативной задачи, аспекты её предметного содержания, определяют специфику каждой отдельной задачи, её психологическую природу. Иначе говоря, психологическое содержание любой задачи можно выявить по набору параметров её предметного содержания. Своеобразие каждого параметра и наличие неограниченных возможностей для сочетания параметров обуславливают существование широкой номенклатуры коммуникативной задачи, используемых в процессе общения..

В качестве одного из возможных критериев может выступать степень коммуникативных задач. Под степенью коммуникативности будем понимать степень обязательности наличия и непосредственного присутствия в коммуникативном акте партнера общения, его реакции, степень ориентации на реципиента, комплексность, и характер оказываемого на него воздействия.

По критерию степени коммуникативности можно разделить наиболее распространённые и часто используемые в процессе любого общения, в том числе и профессионального, коммуникативной задачи на четыре группы. Основными репрезентантами этих групп являются задачи описания, объяснения, доказательства и убеждения, расположенные в данной последовательности по мере возрастания степени коммуникативности.

Если рассмотреть степень представленности коммуникативного компонента в каждой задаче, то можно, проанализировав предметное содержание коммуникативной задачи, сделать вывод о том, что в описании, например, она минимальна. Описание направлено на как можно более полное, точное и правильное отражение внешней предметной действительности. Оно не предполагает обязательного наличия и тем более присутствия партнёра общения, не ориентировано на реакцию реципиента. Описание оказывает минимальное воздействие на собеседника. Убеждение, являющееся согласно предложенной классификации полярной задачей, связано с максимально логичным и обоснованным подбором аргументов для доказательства того или иного тезиса. Оно предполагает очень тщательный отбор средств и способов организации высказывания в соответствии с

ситуацией общения, партнёром общения, его реакцией. Убеждение в силу этого требует обязательного наличия и непосредственного присутствия реципиента. Оно оказывает значительное влияние не только на рациональную, но и на эмоциональную сферу собеседника, т.к. нацелено на то, чтобы сделать его своим сторонником. Это, в свою очередь, предопределяет специфику используемых субъектом языковых средств, таких как модальные слова и выражения, оценочные суждения и т.д. Убедить — значит не просто доказать то или иное положение, т.е. всесторонне его аргументировать. Это значит оказать большое эмоциональное воздействие на собеседника. Специфика убеждения объясняется именно психологическими особенностями убеждения как коммуникативной задачи: его высокой степенью коммуникативности, большой воздейственной силой. Поэтому, убеждая партнёра общения, человек должен уметь подбирать средства и способы эффективного воздействия на реципиентов в соответствии с его психологическими качествами, условиями общения и т.д. К наиболее важным из средств воздействия на собеседника в процессе убеждения относятся оценочные суждения и модальные слова и выражения. Вполне понятно, что такие параметры, как предикации, содержащие оценочные суждения, и количество модальных словосочетаний, диагностичны для коммуникативной задачи убеждения. В силу этого в процессе обучения убеждению как коммуникативной задачи, характеризуемой максимальной в предложенной нами классификации степенью коммуникативности, обучающий должен чётко разграничить средства и способы воздействия на рациональную и эмоциональную сферу партнёра общения и показать, какими языковыми и речевыми средствами достигаются каждые из них.

В структуре деятельности будущего специалиста можно выделить ряд умений: коммуникативные, гностические, конструктивные и др. Следовательно, необходимо организовать процесс овладения русским языком таким образом, чтобы помимо приобретений языковых знаний как компонента гностических знаний формировались также профессиональные умения.

Форма общения между преподавателем и студентом по существу определяется целями и задачами подготовки коммуникативных умений студентов в рамках учебно-профессиональной сферы (беседы, семинары, консультации, зачеты). Характеризуя лингвистически учебно-профессиональную речь филолога, следует отметить, что на практике наблюдается взаимопроникновение научной речи и разговорной. При продуцировании профессиональной речи большую роль играет наличие зрительной опоры /схемы, таблицы, графики/.

Таким образом, методическая система формирования профессионального общения студентов национальных групп включает в себя три компонента (номенклатура умений воспроизводящей и порождающей речевой деятельности, типология текстов, система упражнений и заданий), взаимосвязанных между собой, и поэтапное (дифференцированное) распределение теоретического и практического материала, условия (предпосылки).

Система профессионально-ориентированных речевых навыков (устных и письменных) служит объектом изучения на занятиях по русскому языку, они должны корректироваться по профилю вуза. В первую очередь, в систему включают навыки владения терминологическими системами той или иной специальности. Это первооснова формирования логической организации мыслительной и речевой деятельности обучаемых, управления ею в учебном процессе. В таком учебном процессе реализуется теория информации, теория систем, теория исследования профессиональных операций и принятия решения. Характер профессионально-ориентированных речевых навыков может быть определен на основе принципа дополнительности, открытости, соответствия профессиональным потребностям таких терминологических систем в отношении к общей языковой подготовке специалистов.

Таким образом, обучение профессиональному общению на занятиях русского языка является не только целью, но и средством, студент становится активным субъектом учебного процесса, а не пассивным объектом, сам

учебный процесс при таком подходе к обучению представляет собой систему ситуаций общения, организованных на научной основе.

Введение принципа коммуникативности обучения в учебный процесс окажет положительное влияние не только на процесс обучения языку, на качество знания, умений и навыков студентов, но и на профессиональную подготовку студентов-филологов.

Мы приходим к выводу, что профессиональное общение – это специфический вид общения, имеющий свои собственные мотивы, цели, предметное содержание, структуру и функции. Профессиональное общение состоит в органическом сочетании основных свойств отдельных видов общения: личностно-ориентированного, социально-ориентированного и группового предметно-ориентированного общения.

Таким образом, система профессионально-ориентированных речевых навыков (устных и письменных) служит объектом изучения на занятиях по русскому языку, они должны корректироваться по профилю вуза. В первую очередь, в систему включают навыки владения терминологическими системами той или иной специальности. Это первооснова формирования логической организации мыслительной и речевой деятельности обучаемых, управления ею в учебном процессе. В таком учебном процессе реализуется теория информации, теория систем, теория исследования профессиональных операций и принятия решения. Характер профессионально-ориентированных речевых навыков может быть определен на основе принципа дополнительности, открытости, соответствия профессиональным потребностям таких терминологических систем в отношении к общей языковой подготовке специалистов.

1.3. Психолингвистические основы обучения терминологической лексике студентов-филологов в целях профессионального общения

Развитие профессионального общения возможно лишь на базе усвоения языковых средств. В этом плане центральным звеном в усвоении русского

языка при любых формах обучения является овладение лексикой. Усвоение лексики является наиболее сложным моментом в изучении русского языка в силу ее количественного объема, а также слабой структурированной организации ее единиц. Лучшее воспроизведение студентами лексики достигается в том случае, если способ контроля соответствует способу семантизации лексики. С повышением общеобразовательного уровня обучаемых несколько улучшается их способность к запоминанию лексики в условиях интенсивной тренировки. При этом эффективность овладения языковым материалом зависит от наличия устойчивой целевой установки.

Овладение основными видами речевой деятельности (чтением, аудированием, письмом и говорением) тесно связано с таким аспектом языка, как обучение лексике, ибо без словарного запаса невозможно даже минимальное владение неродным языком. На практике же именно овладение лексикой представляет наиболее сложную проблему как для студентов в процессе усвоения ее, так и для преподавателей в процессе ее презентации.

Успешность обучения зависит не только от степени развития психических функций, определяющих интеллектуальный уровень развития индивида, но и от правильной организации учебной деятельности. Оптимальные пути осуществления этой деятельности способствуют развитию природных данных человека, повышают уровень учебных достижений, предохраняют студентов учебных перегрузок.

Как известно, каждый студент имеет свои индивидуально-психологические особенности, которые следует учитывать при обучении лексике. Многолетний опыт работы показал, что студенты по-разному осваивают лексику. Некоторая часть студентов использует наиболее примитивный прием усвоения - механическое заучивание, которое сводится, в основном, к выписыванию в столбик иноязычной лексики с соответствующим переводом и проговариванию вслух обоих вариантов.

Другая группа характеризуется произвольным запоминанием новой лексики, у них отсутствуют особые приемы работы над лексикой. Самый эффективный способ самостоятельной работы использует те студенты, которые наряду с ориентировочным этапом, включающим произвольные действия выписывания лексики в словарь, связанные с произвольным запоминанием, выделяется мнемический этап - мыслительные операции в процессе речевой деятельности. Слова выучиваются в процессе неоднократного чтения текста, в процессе его пересказа и т.д.

Помимо индивидуальных приемов и способов, сформировавшихся в процессе учебной деятельности, успешное овладение лексикой неродного языка тесно связано с особенностями памяти студентов, являющейся одним из ведущих компонентов структуры иноязычных способностей [4,с.8]. Психологи экспериментально доказали, что имеется прямая корреляция между уровнем развития различных видов памяти и уровнем учебных достижений обучаемых. При этом продемонстрировано преимущество по ряду показателей осмысленного запоминания (логической памяти) над механическим [4, с. 8]. Кроме того, была доказана возможность компенсации низкого уровня развития механической памяти логической памятью, когда речь идет о продвинутом этапе обучения иностранному языку [153]. Замечено, что при активной речевой практике, способствующей накоплению большего объема лексического словаря вырабатывается «чувство языка», и новая иноязычная лексика очень быстро входит в систему с ранее усвоенной лексикой. Так, общеизвестна эффективность запоминания лексики по гнездовому способу, с опорой на словообразующие элементы языка. Однако эффективное запоминание иноязычной лексики неразрывно связано с умелым комбинированием механического и логического способов запоминания, с умением сочетать репродуктивные и продуктивные подходы к воспроизведению текстов.

Большинство исследователей психологов утверждает, что основная масса слов, в том числе с отвлеченным понятием, прочно связана с образом, т.е. знак

приобретает значение только в связи с образом. В целом слово иностранного языка находится на большем психическом расстоянии от обозначаемого явления, чем слово родного языка [40, с.4]. Н.И.Жинкин [40,с.80].верно подметил, что путь усвоения лексических значений как отдельных единиц языка, отдельных словоформ является ошибочным, и "узнать, в какой мере они усвоены, нельзя путем репродукции их по отдельности, необходимо применить ансамбль значений".

Слова для читающего предстают в процессе обращения его к тексту в тесной взаимосвязи с другими, значение каждого слова десятками нитей связано со значением многих других. "Слова, выражая свои собственные значения, в рамках одной лексико-семантической группы в то же время оказываются связанными между собой отношениями, не безразличными для их собственных значений" .

Ученые -методисты направляют свои усилия на разработку методов закрепления лексики. И практически очень часто обучение русскому языку сводится к заучиванию, закреплению и воспроизведению иноязычного материала, который в дальнейшем забывается. Психологически дело должно обстоять совершенно иначе. Усваиваемые иноязычные средства общения должны вступать в непосредственную связь с мышлением обучаемых, тогда память окажется в состоянии прочно и долго удерживать усваиваемый лексический материал. Это объясняется тем, что память человека легко и прочно удерживает то, что включается в деятельность, сначала в речевую, а затем в практическую. Нисколько не стремясь умалить роль заучивания, мы должны учитывать, что наша память, согласно А.Н.Леонтьеву, часто срабатывает по механизму *imprinting* - а, т.е. запечатления "раз и навсегда" [89].

Следует отметить, что, кроме количественного накопления лексических единиц, в процессе изучения неродного языка не менее важным является качественный уровень лексического наполнения речевых сообщений. Коммуникативная деятельность на русском языке, как и любой другой вид

коммуникативной деятельности, должна быть полноценной в плане эмоциональной окрашенности. Это значит, что наряду с отработкой эффективных методик усвоения лексики, овладения ею, следует также совершенствовать уровень владения студентами этой лексикой. Последнее в значительной степени связано с уровнем развития эмоциональных качеств обучаемых.

Формирование профессионального общения студентов-филологов национальных групп на основе терминологической лексики определяется психологическими и психолингвистическими особенностями развития профессионально направленной русской речи, а также целями и методами обучения.

Когда целью обучения является обучение общению на русском языке, и это достигается посредством самого же общения, тогда говорят о коммуникативном подходе в обучении. И чтобы речь была не просто говорением, а речевой деятельностью, а общение - не псевдообщением, а полноценным общением, у каждого участника его должен быть свой собственный мотив к данной деятельности. Как известно, наличие мотива является необходимым условием начала всякой деятельности.

Как вызвать у учащегося потребность участвовать в профессиональном общении? Такая потребность создается посредством формирования у учащегося мотива речевой деятельности, который включает его в учебный процесс. Психологи различают мотивы-стимулы, намеренно создаваемые преподавателем, когда учащийся ставится в такие условия, в которых не может не проявить речевой активности и лично-значимых мотивов, выявляемых преподавателем. Это позволяет вовлечь учащегося в учебный процесс как активный субъект обучения, а не пассивный объект, в который преподаватель вкладывает свои знания. Психологи также различают внешнюю мотивацию к обучению, которая соотносится с поощрением, вознаграждением, которая у наших студентов довольно высока, так как условия и содержание их будущей профессиональной деятельности требуют

практического владения русским языком. Мотивация же, создаваемая на занятии для активации речевой деятельности учащихся, которая соотносится с процессом и результатом называется внутренней мотивацией, и дело преподавателя создать ее в каждом конкретном случае. Чем выше у учащегося мотивации к обучению - тем эффективнее обучение, с нулевой мотивацией обучить ничему нельзя. Однако надо помнить, что даже высокая мотивация может не реализоваться в иноязычной деятельности общения, если:

- а) у учащегося нет языковых средств общения;
- б) преподаватель не может поддержать общение;
- в) сам учащийся не может общаться, его необходимо этому научить

Таким образом, создание мотивации - необходимое условие моделирование собственно общения. Когда говорят о деятельном подходе в обучении неродному языку, то имеют в виду, что особое внимание должно уделяться формированию у студентов потребности говорить на неродном языке как первопричине этой деятельности.

Другим необходимым условием является наличие ситуации общения. Учебные речевые ситуации служат нескольким целям. Во-первых, только участие в ситуациях общения позволяет формировать у учащихся навыки, способные к переносу. Выученные вне реального общения слова и правила оказываются мало пригодными, т.к. формальные виды работ таких навыков не формируют. Учащийся может воспроизвести на уроке заученный текст, но участвовать в реальном общении он не в состоянии. Воспроизводя заученные отрывки текста, он повторяет "чужие" слова, а еще С. де Соссюр говорил, что речь - это акт индивидуального пользования языком. Общаясь, человек не воспроизводит выученные когда-то куски текста, а постоянно осуществляет эвристическую деятельность, оформляя свою мысль в слова, совершая такие внутренние операции как выбор, сравнение, сочетание, комбинирование, сличение. Методисты и психологи считают, что такие умственные действия должны быть включены в содержание обучения как объекты специального усвоения наряду с системой знаний. Это дело будущего. Однако уже сейчас

ясно, что только участие в ситуациях общения позволяет учащимся осуществлять продуктивную деятельность по построению собственной речи, а не репродуцировать чужую речь, как это бывает при воспроизведении заученных текстов.

Во многих работах доминирует понимание общения как такого процесса, в котором существует двусторонняя связь между людьми: А.А. Бодалев, Л.П.Будева, А.А.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский. Общение выступает как явление многофункциональное.

Как было сказано, общение на занятии должно быть не только ко адекватно реальному, но и быть учебным, т.е. оно должно обеспечивать оптимальный путь к овладению учебным материалом. Помимо учета общедидактических и методических принципов, должны быть решены следующие проблемы: отбор материала, предметность процесса коммуникации, построение коммуникативных упражнений, т.е. учебных ситуаций общения.

Современная методика говорит о том, что без постоянной активизации мыслительной деятельности учащихся овладение языковой деятельностью на должном уровне невозможно. Такая система позволила бы не только развивать мыслительную деятельность, но и управлять ею.Такой системы пока нет. Предлагаются различные классификация речевых ситуаций по различным критериям: по способу воссоздания, по адекватности естественной коммуникации, по объему высказывания, по различным типам речевого поведения, по коммуникативным целям, по структурным и другим признакам. Очевидно, что ни одна из этих классификаций не может быть критерием организации системы упражнений - ситуаций общения, и только совокупность факторов и критериев могла бы сыть основой для отвечающей требованиям организации учебного процесса.

При организации общения большую роль играет мотивация, которая соотносится с их будущей профессиональной деятельностью. Создание мотивации -необходимое условие моделирование профессионального

общения.

В психолого-педагогической литературе существует несколько опытов структурного анализа общения. Большинство исследователей общения, определяя его структуру, в каждом из названных типов деятельности выделяют три компонента, предлагая им различные названия: у А.А.Бодалева - практический, аффективный, гностический [16]; у Б.Ф.Ломова - регулятивный, аффективный, информационный[93]; у Г.М.Андреевой - коммуникативный, интерактивный, перцептивный[6]; у Н.Н.Обозова - поведенческий, аффективный, гностический [113].

Сгруппировав мнения различных исследователей при определении общения, можно обнаружить три основные точки зрения, рассматривающие общение как обмен информацией, взаимодействие и деятельность.

Названные компоненты пронизывают все уровни организации человека, как социально-психологического и социального образования. Анализ таких фундаментальных категорий, как сознание, потребность, субъект, общение, деятельность, поведение, личность, отношения также обнаруживает все три составляющие. Мера выраженности этих компонентов различная, однако, так или иначе они входят в состав общения. Выделение этих трех компонентов является общепризнанным.

Совершенно очевидно, что когнитивная, эмоционально-коммуникативная и практическая составляющие имеют место во всех группах, решающих совместные задачи. Информация касается как предмета, целей, средств деятельности, так и отношений в группе. В процессе совместной деятельности в ней возникает эмоционально-коммуникативный компонент: участники взаимодействия обмениваются мыслями и чувствами, составляют план совместной деятельности, распределяют функции. Наконец, любая реальная совместная деятельность требует практических действий, завершающих ее. Без этого активность участников будет только мысленной, а общение будет формальным.

В совместной деятельности, в отличие от индивидуальной, все три

компонента представлены в более полном виде. Причем в непосредственно взаимосвязанной деятельности эмоционально-коммуникативный компонент пронизывает все другие. Общение участников позволяет корректировать план действий, совместно контролировать полученные результаты. Кроме того, совместность деятельности приводит к взаимному обмену опытом, это может повысить результативность деятельности и профессионализм участников.

Трудно согласиться, что общение - это лишь обмен информацией, ведь оно направлено на поддержание отношений между людьми, и, следовательно, включает общий смысл этой информации и определенное эмоциональное отношение к этой информации. Рассмотрение общения как деятельности опирается на теорию деятельности, разработанную в трудах А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна.

Чаще всего общение определяется через категорию взаимодействия. Л.С.Выготским общение определялось "как воплощенное в системе знаков межсубъективное взаимодействие"[129,с.53]. Другие ученые, определяя общение как "взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с "помощью различных средств коммуникаций в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности " делают акцент на содержательной стороне коммуникации, выделяя в ней четыре момента: 1) связь. 2) взаимодействие, 3) познание, 4) взаимоотношение. Это обуславливает существование четырех подходов к изучению общения: коммуникативный, информационный, гностический, регулятивный.

При всем различии взглядов принципиальным является совпадение в понимании общения как одного из видов деятельности, "при котором сознание субъекта сосредотачивается на тех мыслях, которые он стремится сообщить своему партнеру . (говорение, письмо), на той информации, которая передается ему в словесной форме (чтение, слушание). В то же время оно, будучи психологическим действием, редко выступает как самостоятельная деятельность, чаще являясь частью более сложной деятельности, средством

достижения неречевой цели".

Деятельностный подход к общению, разработанный психолингвистикой и теорией речевой деятельности, базируется на общепсихологической теории деятельности, наиболее полно сформулированной и обоснованной А.Н. Леонтьевым [88]. Суть данного подхода состоит в обосновании возможности описания общения по деятельностной схеме. "Если понимать общение как деятельность, то очевидно, что для нас аксиомой является, во-первых, его интенциональность (наличие специфической цели, самостоятельной или подчиненной другим целям) ; во-вторых, его результативность - мера совпадения достигнутого результата с намеченной целью; в-третьих, нормативность, выражающаяся прежде всего в факте обязательного социального контроля за протеканием и результатами акта общения" [87, с.33].

Предметно-практическая деятельность и общение - две неразрывно связанные стороны социального бытия человека, его образа жизни, поэтому, по выражению Б.Ф.Ломова, нельзя ограничиваться анализом того, что и как он делает, но необходимо знать, с кем и как он общается. Деятельность в современной психологической науке понимается как форма активного отношения человека к действительности, приводящая к его целесообразному изменению и преобразованию. Сам человек, качества его личности воспринимаются и оцениваются окружающими людьми только через его деятельность. Деятельность человека является единственной сферой проявления личности и вместе с тем фактором ее формирования и развития. В этом состоит принцип единства психики человека и его деятельности, характерный для психолого-педагогической науки, на который опираются в анализе деятельности ученые [93].

Исходя из этого представляется правомерным представление речевой деятельности в качестве объекта методического исследования с целью создания оптимальных систем управляемого обучения неродному языку на основе всестороннего анализа ее лингвистических и психолингвистических характеристик, а также закономерностей усвоения иноязычного материала в

определенных условиях.

Деятельность в современной психологической науке понимается как форма активного отношения человека к действительности, приводящая к его целесообразному изменению и преобразованию. Сам человек, качества его личности воспринимаются и оцениваются окружающими людьми только через его деятельность. Деятельность человека является единственной сферой проявления личности и вместе с тем фактором ее формирования и развития. В этом состоит принцип единства психики человека и его деятельности, характерный для советской психолого-педагогической науки, на который опираются в анализе деятельности советские ученые [93].

Основными характеристиками деятельности принято считать ее структурность, целенаправленность и предметность. Предмет деятельности, вещественный или идеальный, придает деятельности направленность, уступает в качестве действительного мотива. Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, деятельности без мотива не бывает. Так называемая «мотивированная» деятельность - это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом.

Определенные деятельности расчленяются на действия. Если понятие мотива соотносится с понятием деятельности, то понятие цели соотносится с понятием действия. Действие - это единица деятельности, оно представляет собой целенаправленный процесс, мотив которого не совпадает с его предметом и лежит в той деятельности, в которую оно включено. Предметом же действия выступает осознаваемая непосредственная цель. Другими словами, действие - это акт, который исходит из определенных мотивов и направляется на определенную цель. Учитывая условия, в которых эта цель достигается, действие выступает как решение встающей перед индивидом задачи. Одно и то же действие может быть включено в разные деятельности, одни и те же мотивы - породить разные действия.

Одно и то же действие может быть включено в разные деятельности, одни и те же мотивы - породить разные действия.

Действия, объединенные единым мотивом в систему, обеспечивают в совокупности реализацию деятельности и, понижаясь в ранге, превращаются в операции, систему операций. Можно сказать, что операции - это способы осуществления действий.

Б.Г.Ананьев в качестве основных видов деятельности выделяет труд, общение и познание /б/. Выделяя общение из этого ряда, он подчеркивает, что главной характеристикой общения, как деятельности является то, что через него человек строит свои отношения с другими: "Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в разных социальных структурах"[5,с.315].

По замечанию Б.Г.Ананьева, общение выступает не только как межиндивидуальная связь и взаимодействие, но и как индивидуальная форма деятельности. Поэтому анализ различных коллективов и средств коммуникации практически не удается абстрагировать от конкретных людей с их индивидуально-психологическими особенностями[5].

Отмеченные Б.Г.Ананьевым виды деятельности были выделены еще в 30-е годы Л.С.Выготским, но к общению был добавлен и термин "игра". Б.Ф.Ломов отмечал, что общение, как предметно-практическая деятельность выступает в качестве "важнейшей социальной детерминанты" развития психики человека". Однако, (в отличие от деятельностного подхода) он рассматривал общение как специфическую систему межличностного взаимодействия, а не как сменяющие друг друга воздействия [93].

Б.Ф.Ломов отвергает саму возможность рассмотрения общения как деятельности именно из-за того, что субъекты, вступающие в общение как партнерш, не могут быть рассмотрены как пассивные объекты деятельности другого. Каждый из них активен в каждый момент общения. "Общение - это не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся ("симметричных") деятельностей, а именно взаимодействие субъектов,

вступающих в него как партнеры" [93,с.127].

А.А.Леонтьев предлагает компромисс с вложившейся ситуацией, поскольку подход Б.Ф.Ломова лишает возможности анализировать общение с точки зрения деятельностного подхода, доказавшего свою продуктивность во многих исследованиях. А.А.Леонтьев, не отказываясь от рассмотрения общения как деятельности, подчеркивает, что деятельность имеет своим субъектом не отдельного изолированного индивида, а систему индивидов - общество, коллектив, группу, из которой наименьшей может быть пара людей (диада), например, преподаватель-студент [86,с.58]. Всякое обучение осуществляется в общении. Деятельность учения традиционно рассматривается как деятельность обучения, субъектом которой является преподаватель, а предметом его деятельности - группа учащихся или отдельный учащийся; и деятельность научения, субъектом которой является группа учащихся или отдельный учащийся, а предметом их деятельности - изучаемый материал. "Стороной какой же из этих деятельностей следует считать общение? По-видимому процесс общения также следует анализировать отдельно, прежде всего потому, что он отличается от обеих указанных деятельностей по своему субъекту, объединяющему в последнем и преподавателя, и студентов, а также потому, что у него есть свой собственный самостоятельный предмет - объективные отношения», т.е. отношение объективных потребностей, необходимых для выполнения этой деятельности. Операциональная же сторона общения или "тема общения" (термин Б.Ф.Ломова) - может быть любой, например, учебный материал, но предметом общения остаются необходимые для этой деятельности объективные отношения. Если эти отношения в процессе учебной деятельности изменяются так, что уже не обеспечивают нормального протекания совместной деятельности, общение направляется на них сознательно. Ведь потребность в научении чему-либо, как и любая другая человеческая потребность, обязательно ведет к потребности в установлении отдельных связей с другими людьми, которые возникают только в общении, направленном именно на

создание этих отношений как на свой предмет. Таким образом, предмет общения совпадает с его мотивом, следовательно, правомерно назвать общение деятельностью.

С позиций социальной психологии общение чаще рассматривается как процесс взаимодействия индивидов, и как коммуникативный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга [119,с.178]. Подчеркивается также связь общения с деятельностью, при этом в качестве главной, обеспечивающей общение функции выделяется контакт.

Однако, если определить контакт как состояние обоюдной готовности к приему и передаче осмысленного сообщения, предполагающее последующую взаимосвязь субъектов общения, то становится очевидным, что контакт не единственная главная функция общения, и потому категория "общение" должна быть раскрыта и через другие его функции.

Некоторые исследователи отождествляют понятия «коммуникация» и «общение». Еще более широко распространено представление, согласно которому общение представляет собой двусторонний процесс коммуникации и интеракции, т.е. взаимодействие [6]. Ряд авторов разводят понятия коммуникации и интеракции [6]. Наряду с этими функциями за понятием "общение" закрепляются и иные значения: обмен информацией, мыслями, формы связи людей и их социальных отношений[130], функции общения, - пишет С.Л.Рубинштейн, - включают в себя "функции" коммуникаций - сообщения, обмена мыслями в целях взаимопонимания, экспрессивную (выразительную) и воздейственную (побудительную) функцию" [134,с.110].

Три функции общения выделяет Г.М.Андреева: коммуникативную, или коммуникацию в узком смысле слова, которая состоит в обмене информацией между общающимися индивидами; интерактивную, заключающуюся в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями; перцептивную, означающую процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на

этой основе взаимопонимания [6, с.97].

В этом процессе осуществляется также взаимная регуляция поведения, способная оказать влияние на личность в целом; аффективно-коммуникативная, относящаяся к эмоциональной сфере человека и отвечающая потребности изменять свое эмоциональное состояние [92,с.269]. Кроме того, Б.Ф.Ломов предлагает другую классификацию функций общения: организация совместной деятельности; познание людьми друг друга; формирование и развитие межличностных отношений. Эти функции предлагается рассматривать на макроуровне (общение как сторона образа жизни человека), мезоуровне (совместная деятельность, беседа, игра и т.д.) и на микроуровне (сопряженные акты общения в диалоге) [92,с.268]. Ломов также выделяет следующие функции общения: организация совместной деятельности, познание людьми друг друга, формирование межличностных отношений.

Организация профессионального общения, содержащая модели типовых коммуникативных ситуаций, позволяет на этапе подготовки к осуществлению коммуникативного акта усваивать виды речевых действий, имеющих активную коммуникативную направленность, которая является доминирующей в развитии речевой деятельности.

Несомненно, коммуникативность была и остается главным свойством нормального функционирования человека в социальной среде. Необходимость реализации коммуникативного акта определяет мотив речевых действий, а развитие этих действий возможно только при условии развития речевого мышления путем преодоления последовательности проблемных ситуаций, охватывающих все аспекты формирования речевых навыков и умений. Таким образом коммуникативный подход к обучению языку ориентирует на внешние условия необходимости овладения речевой деятельностью. В этом случае речевая деятельность является лишь средством жизнедеятельности, поскольку лишь косвенно затрагивает внутренние условия формирования ориентировочной основы речевой деятельности как

этапов мыслительной деятельности, характеризующих закономерности человеческого бытия и его развития. Именно «мышление человека, опирающееся на средства языка, позволяет не только упорядочить, анализировать и синтезировать информацию, относить воспринимаемые факты к известным категориям, но и выходить за пределы непосредственно получаемой информации, делать выводы из воспринимаемых фактов и приходить к известным заключениям, даже не располагая непосредственными фактами и исходя из получаемой словесной информации» [97] .

Речевое общение предполагает взаимодействие человека с человеком, отражающие их коммуникативную деятельность, состоит из коммуникативных действий, представляющих собой основную единицу этой деятельности. И как всякое психическое действие коммуникативное действие подчиняется законом регуляции. Затруднения в реализации коммуникативного акта могут быть связанными с неадекватностью актуального уровня развития речи студента и требованиями, возникающими в процессе определенных коммуникативных действий. Вот это несоответствие между актуальным уровнем владения речью и потребностью участвовать в различных коммуникативных актах выступает в качестве препятствий, умение преодолевать которое постигается в процессе общения.

Однако, как известно, «психическое развитие, особенно интеллектуальное развитие человека осуществляется только в условиях преодоления препятствий», интеллектуальных трудностей. Нужда, потребность-главный источник психического развития человека[102.].

Формирование речевых навыков и умений, позволяющих преодолевать психологические барьеры при реализации коммуникативного акта, должно стимулировать выработку собственных приемов языковых действий. Задача развития речевого общения заключается в организации таких ситуаций, которые позволяют студенту самостоятельно искать и находить новые способы и приемы языковых действий, адекватных ситуации.

Таким образом, общение в процессе учебной деятельности представляет

собой самостоятельную деятельность, предметом которой являются объективные отношения между общающимися, необходимые для реализации деятельности учения. Субъектом этой деятельности являются учащиеся, включенные в общение при наличии общих для них отношений. Но поскольку отношения людей реализуются в конкретных ситуациях общения, то именно эти ситуации являются предметом понимания общающихся. Через коммуникативные действия в ситуации общения общающиеся индивиды выясняют отношения.

Выводы по первой главе

Развитие профессионального общения у студентов-филологов предполагает отбор языковых средств и их отработку для реализации этих целей коммуникации. Характерные черты лингвистических знаний отражаются в системе специальных научных понятий, представленных терминами. В этой связи особая роль в формировании профессионального общения принадлежит терминологии, наличие у студента профессиональных умений оперативно анализировать терминологическую лексику, выделять самые важные лексические единицы, определять трудности их усвоения и организовать учебную работу. И поэтому они выступают в языкознании как ее термины и вместе с терминами раздела "филология" рассматриваются как профильный пласт в лингвистической терминосистеме в целом.

Терминологическая лексика характеризуется следующими признаками: 1) полноты - каждое вновь возникающее в науке понятие должно обозначаться особым определенным термином; однозначности - каждое научное понятие должно обозначаться лишь одним термином. Имеющиеся редкие случаи синонимии терминов мешают точному пониманию; 3) соответствия - термин должен соответствовать содержанию того понятия, которое он обозначает; 4) систематичности - термины могут соединяться лишь с определенным (небольшим) кругом слов (например, производство товаров, эффективное производство и т.д.); 5) международной; 5) краткости; 6) отсутствия эмоциональной окраски.

Работу над усвоением терминологии любой дисциплины науки можно вести лишь на основа текстов из ее отрасли, всегда отмечая факт ,что любому специалисту нужно умение понимать иноязычные источники информации, связанной с его профессией. При обучении профессиональному общению на материале текстов по специальности необходимо обращать внимание и на терминологическую лексику, и на особенности научно го стиля, проявляющиеся на разных уровнях языка (морфология, синтаксис). Отметим, что отобранный для учебных целей лексический материал должен способствовать осуществлению системного и коммуникативного принципов, а для этого основным принципом отбора лексики целесообразно считать принцип функционально-семантический: тематичность лексических единиц определяется функционированием их в той или иной сфере общения (в нашем случае - лингвистической), а также смысловой связанностью с той или иной конкретной темой (семантический критерий).

Уровень сформированного речевого профессионального общения, как компонента профессиональной компетенции определяется сформированностью профессионально-ориентированных речевых навыков - навыков владения разными формами (устной и письменной) профессиональной речи. Профессиональное общение отражает действительные мотивы и цели профессиональной деятельности человека, свидетельствует о "внутренней активности общества" (А.А.Леонтьев) в определенных сферах и средах русского языка. Оно представляет собой взаимодействие людей в процессе работы по специальности как сложный комплекс речевой и невербальной деятельности.

Важнейшие составляющие профессионального общения как особо организованного речевого общения (мотивы, цели, действия, условия, операции) предопределяют отбор языковых средств и их обработку для реализации этих целей коммуникации. При организации общения большую роль играет мотивация, которая соотносится с их будущей профессиональной деятельностью. Создание мотивации -необходимое условие моделирование

профессионального общения. Общение в процессе учебной деятельности представляет собой самостоятельную деятельность, предметом которой являются объективные отношения между общающимися, необходимые для реализации деятельности учения. Субъектом этой деятельности являются студенты, включенные в общение при наличии общих для них отношений. Но поскольку отношения людей реализуются в конкретных ситуациях общения, то именно эти ситуации являются предметом понимания общающихся. Через коммуникативные действия в ситуации общения общающиеся индивиды выясняют отношения.

Осуществление принципа коммуникативной направленности обучения языку применимо на любых этапах обучения и во всех его звеньях. Однако первостепенное значение приобретает в высшей школе при подготовке студентов ведение принципа коммуникативности обучения, который окажет положительное влияние на обучение профессиональному общению.

Глава 2. Состояние преподавания русского языка в таджикском языковом вузе

2.1. Текст в процессе обучения профессионально ориентированному общению.

Коммуникативный подход при усвоении терминологической лексики предполагает употребление ее в разных контекстах речевых произведений, с позиции смысла, который то или иное слово выражает. Иначе говоря, обучающемуся важно научиться видеть, что слово употребляется в речи с разной соотнесенностью. Более того, перед обучением необходимо проверять, что стоит у обучающегося за каждой лексической единицей, которая будет встречаться в различных видах речевой деятельности.

Профессиональное общение на русском языке, как известно, обладает рядом специфических особенностей, которому необходимо учить специально. Большим резервом для обучения общению обладает практический курс русского языка. Профессионально-направленная речь филолога как аналог литературной, прежде всего, научной речи, организуется посредством традиционно выделяемых способов изложения, которые являются основой для вычленения аналогичных типов высказываний, позволяющих классифицировать типы текстов - образцов научной прозы, в том числе конкретной профессионально-направленной тематики. Один из путей овладения профессионально-направленной речью - чтение текстов профессионально-ориентированного содержания. Данные тексты (с соответствующей системой упражнений) возможно объединять в тематические текстовые комплексы

Именно в тексте полностью реализуется коммуникативное намерение автора. В тексте происходит тесное взаимодействие языка и мышления на основе интеграции всех языковых элементов [62,с.5]. Интеграция в тексте осуществляется как на уровне парадигматических, так и на уровне синтагматических связей. Парадигматическими средствами, способствующими интеграции текста, являются, в частности, синонимы, антонимы и

другие лексико-семантические группировки. В процессе работы с текстом как единицей общения осуществляется важный с позиций коммуникативных потребностей предметно-содержательный и информативно-целевой анализ текста. В ходе такого анализа достигается исчерпывающее понимание текста, учитываются такие компоненты содержания высказывания, как денотативный, коннотативный и прагматический.

Эти положения теории текста можно использовать для разработки методики работы над терминологической лексикой в условиях профессионального общения. При этом важно давать студентам такие задания по тексту, которые предполагают самостоятельное оперирование словами, объединенными тем или иным типом семантических связей.

Известно, что научный текст имеет свои особенности и закономерности. При его составлении необходимо отбирать такие структурные элементы и так их располагать, чтобы они облегчали процесс понимания читаемого, соответствуя при этом этапу, целям обучения, психологии учащихся и потребностям учебного процесса.

В любом тексте имеются два уровня содержания — предметно-понятийный (языковой) и смысловой. Поток информации может быть: короткий-дескриптивный; полный-повествовательный, узко-и широкоспециальный; сокращенный; полный описательно-повествовательный широкоспециальный или академический; развернутое, свободное рассуждение; полемика. Исходные параметры характеристики текста: основной способ изложения информации; адресат; группа публикаций. Методика обучения профессиональному общению рассматривает тексты с позиции теории литературы, логики и языкознания.

Предметное содержание бесед на практических занятиях по русскому языку обусловлено учебными текстами, так как в тексте все средства языка становятся коммуникативно значимыми, коммуникативно обусловленными, объединенными в определенную систему, в которой каждое из них наиболее полно проявляет свои сущностные признаки, кроме того обнаруживает новые

текстообразующие функции [48, с. 9]. Научный текст как источник информации, взятый из учебников и учебных пособий по специальности обучаемого вполне может быть формой презентации учебного языкового материала при обучении и письменной и устной речи на научные темы.

Профессиональная направленность текстов даст возможность усвоить и активизировать терминологическую лексику, синтаксические конструкции, а также позволит выработать навыки построения речевых отрезков. Организация работы с учебными текстами предполагает при этом создание условий для функционирования репродуктивной речи в ситуациях проблемного характера, чтобы в полном объеме предъявить студенту те основные единицы, которые ему предстоит овладеть в таком виде, в каком они существуют в практике общения.

Текст, как и другие сложные лингвистические понятия, характеризуется совокупностью свойств: связностью, цельностью, линейностью, иерархичностью, бесконечностью/законченностью и др. Эти свойства, разумеется, не равноценны. Некоторые из них следует считать определяющими. Так, по мнению А.А.Леонтьева, лингвистические исследования опираются на связность, психологические - на цельность. Нам представляется, что ведущим, доминирующим свойством текста является ситуативность, т.е. соотнесенность с ситуацией. Это свойство объясняет, например, тот давно замеченный факт, что любые два рядом стоящих предложения при восприятии мы стремимся связать, несмотря на полное отсутствие так называемых средств связности. Очевидно, соотнесенность с той или иной ситуацией делает текст не только связным, но и целостным.

Благодаря ситуативности текст связывает участников речевой коммуникации с внеязыковой действительностью, которая входит в семиотическое выражение. Однако то же самое относится и к номинации, ибо последняя обозначает ситуацию как целое или, если это требуется, расчлененно, т.е. номинация обладает теми же основными свойствами: что и текст. Следовательно, у нас есть основание утверждать, что номинация есть не

что иное, как текст. Сведя номинацию к тексту, но не текст к номинации, мы должны найти некоторый признак, дифференцирующий эти семиотические объекты. Нам представляется, что искать эти признаки следует в динамике языка, в тех механизмах, которые в первую очередь обеспечивают успешность вербальной коммуникации. Это механизм развертывания - свертывания текста: речевое мышление, текст.

Обычно текст определяют как продукт речевого мышления. На деле, это не совсем так. Если текст рассматривать в его динамике, в его текущем состоянии, то понятие текста необходимо предполагает понятие речевого механизма, составляющего с ним определенное динамическое единство

Как известно, одним из основополагающих характеристик текста является его связность и цельность. Цельность текста определим как имплицитный, функционально-коммуникативный феномен синтаксической организации текста. Следует отметить, что в центре внимания ученых находится связность текста, которая либо вообще не анализируется, либо анализируется в неразрывном единстве со связностью. "В противоположность связности, цельность есть характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры, и определяется на всем тексте. Она несоотносима непосредственно с лингвистическими категориями и имеет психолингвистическую природу. Цельность текста - не абсолютная, а относительная его характеристика. Она возникает во взаимодействии говорящего и слушающего (реципиента), в процессе гниения" [85,с.64-65].

При работе над текстом в процессе обучения профессиональному общению выявляются и познаются различные виды информации в тексте, основные грамматические правила и характерные черты изучаемого языка. В современной лингвометодике текст рассматривается как целостная единица речи с особой организацией. Самое общее определение связного текста может быть сведено к следующему: совокупность соположенных, тематически в грамматически объединенных предложений, с той или иной целью созданная или выделенная говорящим (это и законченные произведения, и те или иные

отрывки из них). С точки зрения грамматической связный текст характеризуется наличием в нем совокупности отдельных интонационно самостоятельных предложений, вступающих друг с другом в связь посредством соположения, союзов и местоименных слов, а также определенного соотношения между порядком слов в предыдущем и последующем предложениях. С точки зрения семантической связный текст характеризуется смысловой взаимосвязанностью не только друг с другом, но и с общей, объединяющей их темой. Так, три высказывания: Я вышел из леса и остановился. Вокруг было тихо. Приближалась гроза.— могут быть восприняты как три независимых предложения. Однако, если подчинить их общему названию «Голуби» (По И.С.Тургеневу), они составят связный текст.

Текстообразующие средства, описанные в теоретической лингвистике, претерпевают в методике определенные изменения в соответствии с потребностями обучающихся и задачами обучения. Среди текстообразующих средств методическую значимость представляют, в первую очередь те, которые доступны непосредственному восприятию и анализу и могут служить ориентирами в тексте для студентов. Итак, обучение профессиональному общению становится основной задачей в работе по развитию речи. Это обстоятельство требует осмысления природы текста, которая может быть вскрыта при обращении к двум моментам, определяющим единство текста: 1) выявление факторов, создающих целостность текста; 2) выявление соотношения между целым текстом и составляющими его сегментами (имеется в виду как соотношение между микротемами и содержанием целого текста, так и соотношение между языковыми единицами и структурной организацией текста в целом).

Процесс восприятия текста, включающий в себя понимание и осмысление, сложный психологический процесс, в результате которого формируется, а не возникает сразу в готовом виде. Из развернутого сообщения выделяется основная мысль, затем воспринимаемое сообщение компенсируется во внутренней речи аудитора или реципиента до некоторого,

часто довольно индивидуального "комплексе смыслов". Это происходит путем сжатия сообщения до смысловой темы, предоставляющей собой своеобразный внутренний код, который всегда в случае адекватного восприятия эквивалентен содержанию воспринимаемого текста [144,с.163]. Формирование стереотипов восприятия структурно-смысловой значимости учебных текстов должно входить в программу работы с текстом на начальном и среднем этапах обучения

Для выработки у студентов -таджиков навыков воспроизведения сообщения и репродуцирования нужна определенная методическая система упражнений, определенный характер текстов, учитывающих, с одной стороны, все трудности, связанные с восприятием звучащей речи, а с другой - все особенности, связанные со способом передачи содержащейся в них информации. Эта работа должна четко планироваться, организовываться, дозироваться (особенно важно последнее).

При формулировке грамматического правила следует вложить в его содержание те компоненты, те ориентиры, которые обеспечивают правильную, адекватную речевую деятельность. Поэтому грамматическое правило должно включать характеристики, учитывающие место и роль той или иной единицы в процессе речевого общения. Следует указывать не только системные, категориальные свойства грамматических единиц, но и их коммуникативный потенциал, т.е. заложенную в каждой грамматической единице способность участвовать в реальном общении, служить средством выражения определенного смыслового содержания. Коммуникативный потенциал грамматических единиц должен быть включен в систему правил их употребления, учитывающих характеристики разных типов: соотнесенность грамматической единицы с видом речевой деятельности, ее собственно категориальные свойства, место в системе языка (имеются в виду парадигматические особенности грамматических единиц и их категориальное значение), функции грамматической единицы, включающие, «с одной стороны, функциональный потенциал единицы в системе языка, а с другой

стороны, — реализацию этого потенциала в речи» (А. В. Бондарко).

Знание особенностей строения лингвистического текста позволит проводить работу с ним, которая будет способствовать повышению эффективности восприятия, понимания и речевой реконструкции. Исходя из этого, методика работы с лингвистическим текстом должна опираться на характеристику его особенностей, проявляющихся в реализации инвариантных свойств любого текста как абстрактной лингвистической модели. Для того, чтобы достигнуть поставленную в обучении русскому языку в вузе цель: научить студентов извлекать информацию из неадаптированного, оригинального текста по специальности, - необходимо, в первую очередь научить его самостоятельно работать с этим текстом в целом, просто с отдельными его словами: различать типы текстов, структуру предложений, его составляющих, то есть элементов системы "Текст", несущих связную информацию. Так как объектом в обучении выбран текст, то целесообразно было бы начинать обучение с анализа составляющих его предложений, т.е. с расщепления системы "Предложение" на информативно значимые м системы - "Члены предложения": "Подлежащее", "Сказуемое", дополнение, определение, обстоятельство.

Под лингвистическим текстом мы понимаем текст на лингвистическую тему, представленный следующими жанровыми разновидностями: I) учебный лингвистический текст (из пособий по практическому курсу русского языка, из учебников по современному русскому языку «Современный русский язык» (Д.Э.Розенталь, И.Б.Голуб, М.А.Теленкова); «Современной русский язык» (А.Б.Аникина, ЮА.Бельчиков, В.Н.Вакуров В.Н.). С этой целью мы проанализировали некоторые тексты по современному русскому языку. Наш анализ, в основном, был направлен на определение правил, так как именно в правилах встречаются термины. Внимание к данным текстам было мотивировано тем, что для них характерны стилеобразующие черты собственно научной речи: обобщенность, обобщённо-отвлечённость, логичность, номинативность, безэмоциональность и т.д., при некоторой

адаптации языковых средств и строя речи с учётом конкретного адресата /упрощённость терминологии, синтаксических конструкций, более короткие периоды, большая объективность, преобладание дедуктивного способа изложения, использование более простых способов аргументации и т.д./. Как отмечает О.Д.Митрофанова, учебно-научная литература имеет дидактическую направленность [105, с.16]. Эти особенности учебно-научных текстов определяют целесообразность их использования на филологическом факультете.

Построение теоретического курса, содержанием которого является научное описание современного русского языка, а адресатом — будущие преподаватели русского языка осуществляется на основе системы взаимосвязанных принципов: 1) Принцип системности языка — предполагающий системности всех входящих в него структур, их взаимосвязь и взаимообусловленность. Отсюда — необходимость сосредоточить внимание на органическом единстве словообразования с лексикой и грамматикой (морфологией и синтаксисом); 2) Принцип практической направленности теоретического курса предполагает: а) отбор, организацию и интерпретацию материала, ориентированные на выработку у учащихся навыков практического использования этого материала; б) педагогизацию теоретического курса, предполагающую ориентацию на потребности будущей профессиональной деятельности обучаемого; 3) Тесная взаимосвязь между функциональными и коммуникативными особенностями языковых явлений, что реализуется в отборе языкового материала, его особой систематизации и презентации, а также в четком разграничении языковых и речевых единиц, с одной стороны, и единиц учебных и описательных — с другой, учет синонимии, антонимии, омонимии и подобных парадигматических отношений между словообразовательными типами и составляющими их компонентами. 4) Соединение двух направлений в подаче материала: ономаσιологического (от содержания к форме) и семасиологического (от формы к содержанию) с целью полноты охвата языковых явлений, их клас-

сификации и осмысления. При этом акцент делается на ономаσιологическую интерпретацию языковых фактов. Это выражается, например, в выделении для усвоения учащимися комплексов слов, относящихся к разным частям речи и имеющих в соответствии с этим разное морфемное строение. 5) Рассмотрение языковых явлений в единстве формы и содержания, с приоритетом второго, проявляется, например, в описании типов деривации (мутации, модификации, трансформации), специфических средств их манифестации и функционального назначения в речи. 6) Разграничение единства общего и частного как в семантике производных слов (и составляющих их морфем), так и в формальном их выражении: определение инвариантного значения аффиксов и представленность его в конкретных словах; роль семантики корня и аффиксов в формировании лексического значения слова: учет основных и неосновных морфологических вариантов плана выражения отдельных морфем; типология словообразовательных гнезд в зависимости от лексико-грамматической специфики их исходных членов и разного характера их семантической структуры. 7) Учет типологических особенностей словообразовательных с русского и родного для студентов языка с выявлением центра и периферийных зон: обусловленность морфемного строения русских слов флективным характером его, количественное соотношение непроеводных (корневых) членимых и проиеводных слов и др. 8) Соотношение статического и динамического подходов к явлениям словообразовательного уровня: разграничение типовых и уникальных моделей, продуктивных и непроедуктивных способов деривации и словообразовательных типов; разных степеней членимости основы слов; узуальных, потенциалных и окказиональных слов, а также выявление основных тенденций развития словообразовательной системы современного русского языка.

Описание словообразовательной системы с учетом указанных принципов дает возможность раскрыть механизм функционирования проиеводных русских слов, наряду с их проиеводящими корневыми, в качестве

как номинативных единиц, так и в составе предложенич, что будет способствовать формированию у студентов прочных речевых умений и навыков.

Знакомство со словом и его активизация осуществляется на основе текста. Н.М.Шанский отмечает, что "Так как лексика в том или ином языке является не простой суммой слов, а определенной системой соотносительных и взаимосвязанных фактов, то лексикология предстает перед нами наукой не об отдельных словах, а о лексической системе языка в целом» [164, с.4]. В центре внимания учения о языке находится языковая коммуникация, основной единицей которой является текст,.

Следовательно, при работе с терминологической лексикой нужно рассматривать и изучать не только изолированные слова, но и словосочетания, законченные смысловые предложения, а в дальнейшей и тексты.

Как показывают работы психологов (А. А. Смирнова, А. И. Соколова, Н. И. Жинкина), при осмыслении информации происходит: 1) смысловая группировка воспринимаемого материала; 2) выделение смысловых опорных пунктов; 3) эквивалентные замены воспринимаемых слов и словосочетаний сигналом, сохраняющим общий смысл воспринимаемого. Читающий производит ряд действий, разделяя текст на отдельные смысловые куски, своеобразные опорные пункты.. Исследователи [8;56] приходят к выводу, что по этим смысловым опорным пунктам происходит ориентировка читателя в содержании воспринимаемого материала. Такими опорными пунктами текста являются заглавия, абзацы, рисунки, таблицы. Анализ текстового материала лингвистических текстов показал, что в заглавие прямо или косвенно передается содержание текста, оно не только называет, но и передает определенные сведения. Студент уже по заглавию должен составить представление о содержании текста, так как заглавие и есть самое сжатое выражение его. Заглавие может создать определенный настрой и понимание текста. Формы связи заглавия с текстом могут самыми разнообразными: в одних случаях заглавие отражает содержание с достаточной полнотой, в

других — в общих чертах, в третьих — лишь косвенно. Например: Возвратные и невозвратные глаголы; Понятие о видах; Личные окончания первого и второго спряжения. Образование причастий настоящего времени и др.

Важным видом опорных пунктов является абзац. Каждый текст, составляя единое целое, имеющее начало, развитие и конец, распадается на отдельные части- абзацы, которые объединяют подтемы единого текста. Абзац-это «отрезок письменного или печатного текста от одной красной строки до другой, обычно заключающий в себе сверхфразовое единство или его часть [2,с.7].

Так в лингвистических текстах в основном, в начальных абзацах концентрируется основная информация, нередко в виде дефиниции описываемого объекта. Подчёркивая важность этой части, авторы учебников отделяют дефиницию от иллюстрирующей части, однако такое абзацирование факультативно.

Как правило примеры выделяются отдельным абзацем. Например, по теме «Правописание буквы ь в глагольных формах»

1. Окончание 2-го лица единственного числа пишется с буквой ь:-шь, -шься (на вопросы что делаешь? что сделаешь?)

Например: Трудишься много ты, да пользы в этом нет (Кр.) Без труда не вынешь и рыбку из пруда (Посл.)

Не всегда в отдельный абзац выделяются примеры: : Синонимы - это слова, по-разному звучащие, но одинаковые или очень близкие по смыслу: веде-всюду, двенадцать -дюжина, смелый=храбрый , бескрайний-безграничный и др.

Примеры вводятся при помощи вводных слов: «так», например»: Многозначное слово и в разных своих значениях может входить в состав различных синонимических рядов. Так, слово *зеленый* обозначает цвет, входит в синонимический ряд с прилагательным *изумрудный*, а в значении «не достигший зрелости», оно стоит в ряду с прилагательным *неопытный* [145]

В текстах преобладают абзацы небольшой протяжённости, однако средняя их величина колеблется в разных пособиях. В учебнике «Современный русский язык» (А.Б.Аникина, Ю.А.Бельчиков, В.Н.Вакуров В.Н.) [145] она составляет от 2 предложений до 5-6 предложений; в учебнике "Современный русский язык" (Д.Э.Розенталь, И.Б.Голуб, М.А.Теленкова) [146] от 2-х до 7-8 предложений. Такое расхождение объясняется, по-видимому, разным удельным весом типов речи в том или ином учебнике.

Характерны для учебной литературы "короткие" абзацы из одного предложения, которые не составляют СФЕ. Такие предложения-абзацы, как правило, выполняют функцию номинации темы текста, по этому их можно назвать "тематическими", или "текстовыми зачинами". Они типичны для текстов, описывающих классификации, группы лингвистических объектов. Аналогичную функцию в тексте выполняют названия, поэтому текстовые зачины в смысловом отношении являются избыточными и нередко отсутствуют.

Существует мнение, согласно которому в процессе обучения речевому общению правила следует редуцировать, поскольку знания о языке, предъявляемые в виде правил, схем, моделей или речевых образцов, не обеспечивают сами по себе автоматизма, накопления навыков и умений построения, конструирования, складывания языковых блоков для отражения действительности. Одни исследователи считают, что правила должны быть сформулированы и предложены учащимся тогда, когда механизм построения и оформления высказывания основательно отработан [104, с.18]

Согласно второму мнению, правила должны находиться в препозиции по отношению к процессу овладения языковым явлением. Мы придерживаемся мнения академика Л.В.Щербы, подчеркивая роль и значение правил лишь в процессе обучения речи на неродном языке, указывал, что "если овладение языком обуславливается в конечном счете всегда и во всех случаях грамматическими правилами данного языка, то начинать надо всегда с их сознательного усвоения. Ни в каких случаях нельзя это

предоставлять стихийному процессу" [170, с.80]. Кроме того, он писал, что правила должны руководить говорящими при составлении фраз в соответствии с теми мыслями, которые говорящий хочет выразить. Научить "творить речь" можно только руководствуясь правилами, "управляющими речью", - так считал Л.В.Щерба [170, с.48].

Роль учебных правил и оформления высказывания как фактора управления процессом формирования морфолого-синтаксических навыков осуществляется в двух функциях: разъяснительно-ориентировочной и инструктивно-опорной. Эти функции по-разному проявляются на каждой из стадий формируемого навыка.

В некоторых случаях в учебниках при объяснении правила используется зачин: заменить "Прилагательные, обозначающие признаки, которые могут проявляться в предметах (лицах, явлениях) в большей или меньше степени называются качественными: веселый, сладкий, умный. Эти прилагательные обозначают качество, способное «количественно» изменяться. В формах сладкий, слаще, самый сладкий и др. выражается различная мера признака.» . В следующих абзацах раскрываются грамматические признаки качественных имен прилагательных [145, с.304]. Или «сопоставление различных слов и их значений позволяет выделить несколько типов лексических значений слов в русском языке. Далее в следующих абзацах раскрываются их значения [146, с.17]. А в тексте «Степени качество прилагательных [145, с.312] зачин отсутствует и в двух абзацах описываются степени качества имен прилагательных.

Переход к новому абзацу обычно означает переход к новой подтеме, ситуации, новой мысли, этапу повествования. В первом абзаце раскрывается заголовок текста. В последнем абзаце подводится итог: «категория времени выражает отношение действие к моменту речи. Глаголы в форме настоящего времени обозначают действия, которые происходят в момент речи: Конец мая и в поле ещё прохладно, дует ветер, о и дело прячется в облака солнце, идут тени и свет (Бун.)...» Далее в абзаце перечисляются действия будущего ,

прошедшего времени. В последнем абзаце подводятся итоги : «таковы основные значения форм настоящего и будущего времени. Кроме этих у каждой из временных форм есть и другие значения. Разнообразные временные значения глаголов очень тесно связанные со значениями видовыми, наиболее полно выявляются в речи» [145, с.356-357].

Как известно, ориентировочная основа деятельности учащихся рассматривается исследователями в качестве решающего звена учебного процесса, определяющего ход и качество усвоения. Основным требованием к ориентировочной основе действия является ее полнота, т.е. охват всех условий, объективно необходимых для правильного исполнения действия. Объективным критерием полноты ориентировочной основы является возможность с опорой на нее выполнять новое речевое действие с первого раза правильно.

На последующих стадиях формирования навыка правила выполняет роль инструкции, с помощью которой осуществляется речевое действие. В процессе формирования морфолого-синтаксических навыков учебные правила должны функционировать в единстве с осуществляемым речевым действием. Правила и действия должны находиться в состоянии "взаимопроникновения", ибо осознание действия не происходит на каком-то одном постоянном временном тапе овладения грамматическим явлением, а имеет место на всех ступенях и уровнях усвоения языка и требует подкрепления правилом. Обращение к правилам полностью прекращается, когда происходит перевод с уровня актуального осознания на уровень сознательного контроля речевого действия, т.е. при достижении

В результате анализа учебников были выделены коммуникативно значимые для обучения речи по специальности логико-смысловые типы текстов : описание, рассуждение. Рассмотрим структурные особенности выделенных типов. Тексты-описание являются наиболее частотными. В логическом отношении они имеют две части; 1/ понятие об объекте, наиболее часто представленное дефиницией, 2/ последовательное раскрытие

существенных признаков объекта.

Текст обычно имеет дедуктивную структуру с "логическим центром" [75] в начальной позиции или дедуктивно-индуктивную структуру с двумя логическими центрами - в начале и конце текста /принцип "обрамления", "кольца", "рамки"/. Выявление таких типов происходило на основе вычленения из структуры параграфа абзацев, несущих информацию первого и второго порядка, так как именно эта информация является существенной для воспроизведения/. Для удобства абзацы, раскрывающие тему микротекста в целом, именовались абзацами первого порядка; абзацы, раскрывающие основные подтемы текста - абзацами второго порядка; абзацы, раскрывающие аспект подтемы – абзацами третьего порядка и т.д.

Членение на абзацы соответствует логическим частям. Дефиниция, которой обычно начинается текст, может быть выделена в отдельный абзац. Во второй части каждый абзац характеризует один из признаков объекта. Эти признаки перечисляются в виде однородных членов в абзацной фразе первого абзаца, следовательно, последующие абзацы относятся к первому как часть к целому. Абзац первого порядка выполняет обобщающую функцию, а абзацы второго порядка оказываются соподчинёнными. Формальная связность разнопорядковых абзацев выражается лексическим повтором предмета речи. Так, например, в тексте, описывающем глагол как часть речи субтекст составляют абзацы, в которых содержится дефиниция глагола /абзац первого порядка/ и рассматриваются существенные признаки этой части речи: значение, грамматические категории и синтаксическая функция /абзацы второго порядка/. Связь второго абзаца с первым осуществляется через лексический повтор существительного "процесс" в абзацной фразе.

В текстах-описание также наиболее характерным является использование однородных членов предложения в рематической части, обобщающие словосочетания при однородных членах. Например: Существует два вида словосочетаний: свободные и несвободные; Различают два типа анализ слова сточки зрения его строения: анализ морфемный и

словообразовательный. Прилагательные делятся на три разряда: качественные, относительные и притяжательные.

Рассуждение - это такой тип речи, который наиболее характерен для собственно научной прозы. В текстах учебников он используется для разъяснения наиболее сложных вопросов. Изложение же основ наук, как правило, дается в описательной форме. В рассуждении доказывается, обосновывается определенная мысль автора /тезис/. Для доказательства приводятся различные аргументы /научные данные, цитаты, ссылки на литературу, умозаключения, анализ конкретно материала и т.д./, в результате чего автор подтверждает выдвинутый тезис или опровергает его. Образуя рамочную структуру, эти части связаны между собой причинно-следственными отношениями и формальными средствами связи логического и композиционного характера скрепами, или "функционально-синтаксическими" средствами связи в терминологии [71].

Скрепы — это слова, словосочетания и предложения, которые, не неся части информационного содержания текста, выполняют в нем функции присоединения отдельных частей текста и выявления его композиционной структуры; обозначения логических отношений между частями; комментирования текста с точки зрения достоверности и способа анализа, примененного автором.

При анализе учебников нами выделены следующие функциональные группы скрепов: отметим, что; допустим, что; предположим, что; докажем, что; пусть. во-первых, во-вторых; как правило, в первую очередь, сначала, прежде всего; далее, дальше, затем; наконец, в заключение рассмотрим, например, как видно из примера, приведем пример; так, в предложении, наконец.

Таким образом, буквы е,ё,ю,я не только обозначают фонемы <э>, <о>, <у>, <а>, они, как правило, указывают на мягкость согласного, или на фонему <ј>. Наконец, существуют еще традиционные, или исторические, написания.

Типология рассуждений в методических целях также может иметь

логическое основание.. Мысль может быть доказана в результате умозаключений, анализа фактического материала и т.д. /простое рассуждение/ или в результате дискуссии, спора /дискуссионное рассуждение/. Задача автора дискуссионного рассуждения -определить и обосновать своё отношение к той или иной точке зрения. При этом способ доказательства может быть различным: утверждение, если автор согласен с доводами оппонента, или опровержение, если точка зрения оппонента вызывает возражения. Рассуждение-опровержение имеет две разновидности: опровержение в виде прямого доказательства /автор не прав, так как.../ и в виде доказательства от противного /допустим, что автор прав. Тогда...- в результате чего делается вывод, что такое допущение невозможно, и формулируется истинный тезис/. Эта типология является общепринятой.

К своеобразным «подсказкам» в извлечении информации из текста можно отнести таблицы, которые органически входят в текст, сливаются с ним, не только дополняя и конкретизируя его, но и являясь его неотъемлемой частью, без которой текст будет неправильно или неполно понят. В этом случае таблицы в совокупности с другими элементами текста составляет единую смысловую «фигуру», является составной частью его структуры, своеобразным опорным пунктом, и выполняет определенную коммуникативную функцию. Рисунок как «подсказывающий» ориентир облегчает процесс понимания текста, который протекает быстрее, если связан с образным восприятием читаемого.

Такая организация работы является чрезвычайно важной фазой активного усвоения лексики языка так как обеспечивает высокий уровень мыслительной деятельности.

Задания для самостоятельной работы с текстом могут быть следующими:

- а) найдите в читаемом отрывке все слова и выражения, передающие значение "фонетика";
- б) выберите из текста признаки слова и словосочетания, что общее и

различительное в них? ;

в) найдите в приведенном отрывке тексте слова, противоположные по значению слова, и назовите те элементы текста, которые служат сигналами этого противопоставления.

Аналогичные задания на базе специального текста позволяют извлекать нужную лексику из текста, причем недостаточная глубина понимания значения слова в этом случае компенсируется запоминанием его контекстных связей [14]. Контекстные упражнения также позволяют учащимся уяснить принципы построения текста с учетом всех входящих в него лексико-грамматических и синтаксических явлений, что в итоге способствует овладению текстом как целостным образованием [60].

Тексты по современному русскому языку представлены в учебниках с целью сообщений теоретических сведений о грамматическом явлении. Данные тексты целесообразно использовать для развития профессионально-направленной речи студентов, но для этого тексты должны быть систематизированы в логико-смысловом и структурном отношении и снабжены соответствующими заданиями.

Таким образом, работа с текстами профессиональной направленности будет моделировать развитие речевых навыков и коммуникативных умений, типы заданий и упражнений, что определяет отбор и организацию текстового материала. Организуя речевую деятельность на основе научного текста, преподаватель акцентирует внимание обучающихся на том языковом материале, который прежде всего необходим студентам национальных групп, при этом важно учитывать интерферирующее влияние родного языка. Проблематика текстов должна отражать вопросы, связанные с профессиональной деятельностью. На основе текстов разрабатывается система языковых и речевых упражнений, в процессе выполнения которых предусматривается изучение и отработка языковой системы русского языка, а также построение монологических высказываний на профессиональные темы в целях подготовки к реальному речевому взаимодействию.

Таким образом, навыки профессионально речевого общения у студентов национальных групп формируются на материале профессионально-обусловленных текстов, источниками которых служат научная, научно-учебная, научно-популярная, литература, связанная со специальностью студентов. Создание системы упражнений для эффективного усвоения терминов является одной из актуальных задач методики преподавания русского языка в языковом вузе. Такая система должна включать разнообразные упражнения в наиболее продуктивных способах образования терминов (семантическое словообразование, конверсия, создание терминов из элементов греко-латинского происхождения и др.).

2.2. Состояние проблемы работы над терминологической лексикой и формированием умений и навыков профессионального общения в таджикском языковом вузе (анализ программ, учебников и учебных пособий по русскому языку).

Формирование профессиональной компетенции студентов - таджиков обеспечивается содержанием программ учебников и учебных пособий по русскому языку. Отбор и содержание учебного материала предполагает необходимость анализа структуры учебного процесса на всех этапах и уровнях, начиная с планирования и кончая системой контроля. Нами проанализированы программы учебники, учебные пособия по русскому языку для студентов-филологов таджикских групп. Особое внимание мы обращаем на практический курс русского языка, так как данный предмет обучают два года, начиная с первого курса, тематика занятий разнообразна, как с точки зрения лексических так и грамматических тем. На старших курсах начинается изучение курсов разделов современного русского языка (фонетики, словообразования, лексикологии, морфологии, синтаксиса), методики преподавания русского языка, культурологии, стилистики и других профилирующих предметов. Следует отметить, что во многих вузах Таджикистана на филологических факультетах на первом курсе

(специальность - русский язык и литература в национальной школе 1-020302) занятия по русскому языку проводятся в соответствии с «Учебной программой дисциплины «Практикум по развитию устной и письменной речи» и «Практический курс русского языка». На изучение «Практикума по развитию устной и письменной речи» (168ч.) отводится на первом курсе, первом (48 ч.) и втором семестрах- 120 часов; «Практический курс русского языка»- на первом курсе, первом и втором семестрах- по 48 часов (всего 96 часов).

Содержание программы «Практикума по развитию устной и письменной речи» определяется коммуникативными потребностями студентов в научно-профессиональной сфере, целями и задачами обучения русскому языку как средству профессионального общения. В Программе отмечается, что практикум развития устной и письменной речи призван решить задачу дальнейшего развития и совершенствования навыков и умений владения всеми видами русской устной и письменной речи». Практикум содержит фонетико-орфоэпический материал и представлены конструкции простого предложения. Следует отметить, что в Программе представлены лексические темы, они разработаны в основном, на основе учебника «Практикум развития устной и письменной речи: Учебное пособие для студентов по специальности «Русский язык и литература в национальной школе» /А.Г.Хмара, Е.Н.Ершова, Т.П.Ишанова, Г.В.Кузьмина): Темы «Некоторые вопросы фонетики, орфоэпии, интонации, словообразования и правописания. Звучащая речь»; «Русский язык-язык дружбы и сотрудничества»; Стихотворение С.Абдулла «Выучи Русский язык»; «Путь к знаниям»; «Словесное ударение. Омографы»; «Простое двусоставное распространённое предложение. Подлежащее в двусоставном предложении»; «О книгах, о чтении» и др. В основном грамматический материал представлен на отработку фонетико-орфоэпических норм : «произношение и правописание слов с буквами ъ и ь как разделительными», «Твердые и мягкие согласные их произношение и правописание» и др.

Рабочая программа по предмету «Практический курс русского языка» составлена на основании разделов «Морфология». В данной Программе предлагается комплексно - концентрическое расположение учебного материала, которое предусматривает изучение морфологических категорий на синтаксической основе. Данная Программа ставит задачей глубокое усвоение грамматического материала. Предлагаемая тема снабжена лексико-грамматическим и стилистическим материалом, который распределяется по смысловым категориям. Лингвистический материал дается на основе функционально-семантического принципа, по смысловым категориям. Программой предусматривается стилистическое использование предложений в речевых ситуациях.

Следует отметить, что во многих вузах Таджикистана занятия ведутся по учебникам, изданных еще в 1991 г. Это учебники: Практикум по развитию речи; Практический курс русского языка -Часть1.:Учебное пособие для студентов нац. групп пед.ин-тов/А.Г.Хмара, Е.Н.Ершова, Т.П.Ишанова и др. /Под ред А.Г.Хмары.- СПб:Отд-ние изд-ва «Просвещение», 1991.- 272 с.

Лингвистические особенности вузовских учебников связаны с наличием в основном двух способов изложения - описания и рассуждения. Такое своеобразие имеет экстралингвистическую природу, поскольку авторы учебника передают учащемуся не только определенную сумму знаний, но и как бы заново открывают, показывают, объясняют общеизвестные для специалистов истины. В зависимости от характера излагаемого материала доля того или иного способа изложения может значительно варьироваться. Так, в учебниках по практическому курсу русского языка (Практикум по развитию речи; Практический курс русского языка -Часть1.:Учебное пособие для студентов нац. групп пед.ин-тов/А.Г.Хмара, Е.Н.Ершова, Т.П.Ишанова и др. /Под ред А.Г.Хмары.- СПб:Отд-ние изд-ва «Просвещение», 1991.- 272 с.) доминирующим способом изложения становится описание. Вполне закономерен данный способ изложения при ознакомлении студента с мета-языком будущей специальности и, в частности, при описании различного рода

классификаций, классов, типов, структур, схем строений объектов.

В последние годы издаются учебники в Таджикистане по данным дисциплинам. Авторы учебников стремятся практически реализовать достижения в области методики преподавания русского языка.

«Учебник по практическому курсу русского языка» предназначен для студентов первого курса филологических специальностей вузов Республики Таджикистан (Нагзибекова М.Б., Ходжиматова Г.М.). Учебник включает в себя речевые темы общекультурной направленности, в том числе такие как «Молодежь в современном мире», «Жизнь замечательных людей», «Выбор профессии», «Свободное время», «Человек и природа», «Характер, портрет и другие, а также ряд тем страноведческого характера: «Россия и Таджикистан на карте мира», «Приоритетные направления сотрудничества России и Таджикистана», «Традиции и обычаи России и Таджикистана». Пособие состоит из 16 уроков, каждый из которых рассчитан на 6 часов учебных занятий.

Урок включает нескольких разделов: 1) работа с текстом по речевой теме, 2) основная грамматическая тема (теория и практические задания), 3) работа с текстом / текстами по теме. 4) тексты для изучающего чтения с тестовыми заданиями к ним, 5) тексты для дополнительного чтения, 6) раздел «Повторим грамматику» - дополнительная грамматическая тема (повторение изученного в школе), 7) раздел «Проверь себя!» - тестовые задания по обеим грамматическим темам.

Цель второй части учебника «Практический курс русского языка (Для студентов филологических факультетов)» (Ч.2.-) – совершенствовать навыки и умения практического владения русским языком. Учебник составлен на основе принципа коммуникативной направленности обучения русскому языку. Принцип коммуникативной направленности получил отражение как в содержание текстового материала (информативность и проблемность текстов), так и в системе заданий. Представленные задания – от тренировочно – обучающих до проблемно-коммуникативных- способствуют выработке у

студентов навыков устной и письменной речи с опорой на текст. Лексико-грамматический материал отобран и представлен в соответствии с особенностями учебно-научной сферы общения. Тексты отражают специфику учебной и научно-популярной литературы.

Материал учебника расположен по темам. Каждая тема включает учебные тексты, опорную лексику, систему заданий, подводящих к выполнению коммуникативной задачи. Тексты, подобранные в пособии, разнообразны по содержанию и насыщены нужными грамматическими категориями. Комплексное введение учебного материала предусматривает развитие всех видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо, что считаем очень ценным при построении заданий в данном учебнике. На основе текстов построены задания для выработки навыков монологической (в т.ч. и неподготовленной) речи. При этом учитывается трудность перехода от построения предложения к построению абзаца и целого высказывания. Для выработки навыка составления целого высказывания предусматриваются упражнения на связь предложений и абзацев между собой.

Грамматические задания, представленные в учебнике, помогут студентам закрепить и углубить знания по грамматике русского языка (словосочетание, сложное предложение, текст). Материал организуется с учетом принципов функционального синтаксиса.

Количество материала по каждой теме позволяет преподавателю варьировать при выборе текстов в зависимости от степени подготовленности группы и дифференцированно распределять грамматический материал. Разнообразные коммуникативные задания рассчитаны на активизацию самостоятельной работы студентов. В учебнике представлены следующие лексические темы: «Язык как объект изучения языкознания. Речь: виды и формы речи», «Вклад ученых русистов в изучении русского языка», а также представлен грамматический материал-«Словосочетание. Строение и грамматическое значение словосочетаний. Связь слов в словосочетании», «Сложное предложение Сложносочиненное предложение.

Сложноподчиненное предложение. Бессоюзные сложные предложения» ; «Текст как единица общения. Функционально-смысловые типы речи. Описание. Повествование. Рассуждение», «Понятие стиля. Функциональные стили речи русского языка. Научный стиль. Официально-деловой стиль. Публицистический стиль. Разговорный стиль. Художественный стиль», «Культура речи и особенности речевого поведения в профессиональной сфере».

Система заданий в учебнике построена так, что даст возможность поэтапно совершенствовать навыки аудирования, чтения, говорения, и письма. Многие задания ситуативного характера, кроме языковых ставят смысловые задачи, закрепляют полученные студентами научные знания. Часть заданий готовит студентов к конспектированию, тезированию, составлению аннотации, написанию реферата по специальности. Следует отметить, что в учебнике широко представлен принцип учета родного языка обучаемых. Приводятся сопоставления грамматических явлений русского и таджикского языков, определение правил, а также примеры предложений контактирующих языков. Например, при прохождении темы «Сложное предложение» дается перевод «Чумлаи мураккаб»; проводится сопоставление грамматических тем: «Союз что (ки), союзное слово что (чӣ, чизеро); Я знаю, что отец приехал. Ман медонам, ки падарам омадааст. Я знаю, что (дополнение) он привёз Ман медонам, ки у чӣ чиз овардааст»; «В русском языке в сложносочиненных предложениях с союзом и перед союзом и ставится запятая- В таджикском языке в сложносочиненных предложениях с союзом ва запятая не ставится; приводятся примеры предложений на русском и таджикском языках: 1. В природе всё молчало, и луна постепенно поднималась - Табиат сукут мекард ва мох торафт баланд мебаромад, 1. Без труда не вынешь и рыбку из пруда. - Бе мехнат, хатто мохиро аз чуй гирифта наметавони. 2. Береги платье снову, а честь смолоду. - Ҳар як ҷавон бояд, ки шаъну шарафи худро аз ҷавониаш нигоҳ дорад, либосро бояд аз вақти наву шином буданаиш. 3. Век живи, век учись. - Як умр зиндаги кун, зиндаги кун, як

умр омӯз, яъне ба омӯхтани илм машғул шав! 4. Волков бояться - в лес не ходить.- Аз мушкили коре, китарсидихубтараишба он кор даст мадех. Аз мушкилий набояд харосид; объяснение слов: превращать — табдил додан; связать — ин чо: алоқаманд кардан; пашня — киштзор, топливо — сузишворӣ и др.

Задания имеют как языковую так и речевую направленность: Прочитайте текст . Определите основную мысль текста. Озаглавьте текст. Разделите его на смысловые части и озаглавьте их; Перескажите текст; Из простого распространенного предложения образуйте сложносочиненное; Из простого распространенного предложения образуйте сложносочиненное. Из простого распространенного предложения образуйте сложносочиненное. Прочтите, вставляя союзы а или но. Переведите на таджикский язык; Прочитайте текст. Озаглавьте его. Выделите основную информацию текста путем тезирования и др.

В целом учебник «Практический курс русского языка (Для студентов филологических факультетов)» помогает осуществить сложную задачу преподавания: сохранять органическое единство языковых знаний и речевых умений при обучении будущих учителей русского языка профессиональному общению. При этом раскрывается конкретная взаимосвязь обучения навыкам и умениям с изучением того лексико-грамматического материала, на базе которого они отрабатываются, что является одной из сложнейших проблем методики.

Учебное пособие «Практикум по развитию устной и письменной речи», составителями которой является Асоева К.А и Давлатова Р.Х, изданная в 2018 году предназначено для студентов 1-х курсов филологических специальностей национальных групп. Оно включает некоторые вопросы по фонетике, орфоэпии, орфографии, лексикологии, составу слова и словообразованию, морфологии и синтаксису. Практическая направленность обучения русскому языку реализуется в пособии комплексным представлением отобранного ситуативно-тематического учебного материала в текстах и упражнениях. Пособие включает следующие речевые темы: «Знакомство. Биография», «Моя

семья», «Родина. Таджикистан», «Природа. Времена года», «путь к знанию», «Герои Таджикистана», «Из жизни замечательных людей», «Наши праздники».

Следует отметить, что в пособии даны правила, после чего представлены языковые упражнения на закрепление тем. Грамматические правила представлены следующими темами: 1. Звуки речи; 2. Согласные глухие и звонкие; 3. Твердые и мягкие согласные звуки. 4. Общее понятие о интонации; 5. Омографы. 6. Омонимы, паронимы, синонимы, антонимы; 7. Предложение: 8. Предложение повествовательное, вопросительное, побудительное; 9. Главные члены предложения; 10. Второстепенные члены предложения и др.

В учебном пособии на основе текста представлены языковые, речевые упражнения, такие как ответить на вопросы к тексту и пересказать текст. В основном в пособии представлены языковые упражнения.

Однако материал учебного пособия не может в необходимой мере помочь студентам-филологам усвоить грамматический материал. Нет работы с терминологической лексикой.

Учебное пособие «Практический курс русского языка: Учебное пособие для студентов факультета русского языка и литературы» (Составители Азизова М.Э., Худоева-Саух В.Т.).- Душанбе: ООО «ЭР-граф, 2012.-360с. содержит 75 речевых тем: «Времена года глазами художника. Пейзажист А.Н.Дубовский», «Город-герой Ленинград», «И.Е.Репин», «Навруз-торжество добра и справедливости», «Таджикистан-суверенное государство», «Язык как общественное явление и средство коммуникации» и др. По каждой теме дается описание какой-либо грамматической конструкции русского языка и несколько грамматических упражнений, содержит 3-4 небольших текста, объединенных одной темой, словарь, вопросы и задания к текстам, лексические и словообразовательные упражнения, ряд фраз и конструкций, наиболее употребительных в разговорной речи. Дается определение понятий, например «Синонимы. Антонимы. Омонимы. Архаизмы и неологизмы», «Звуки и буквы русского языка. Обозначение гласных звуков на письме», «Твердые и

мягкие согласные», «Состав слова», «Многозначные слова» и др. После определения данных понятий представлена задания к ним. Например: Выпишите антонимы из предложений. Подберите к данным словам антонимы. Выпишите парами синонимы. Объясните значение выделенных слов-синонимов. Подчеркните существительные в именительном падеже, выучите наизусть. : Выпишите из 1-й абзац текста. Во всех предложениях подчеркните прилагательные и существительные, с которыми они согласуются. После каждого текста даны слова, их объяснение на русском языке или перевод на родной язык.

Следует отметить, что несмотря на большое количество речевых тем в данном учебном пособии, задания носят в основном, языковые, тренировочные. Коммуникативные упражнения представлены в малом количестве, в основном такие как: перескажите текст, ответьте на вопросы по текстам.

В результате анализа учебных программ и учебников по русскому языку, изданных в Республике Таджикистан, нами выявлено, что терминологическая лексика представлена в виде грамматических правил, но не на всех этапах обучения выдерживается пропорции в соотношении тематических пластов. Во всех учебниках и учебных пособиях недостаточно разработаны задания, способствующие развитию профессионального общения. Не во всех учебниках имеются условия для реализации лексического аспекта. Как правило, терминологическая лексика вводится без учета употребительности ее в профессиональном общении.

При создании учебника или учебного пособия для будущих учителей русского языка необходимо учитывать ведущую роль аудирования и говорения как наиболее целесообразных и естественно стимулируемых видов речевой деятельности в условиях неязыковой среды и под руководством преподавателя. Речевое общение со студентами на занятиях практического курса русского языка, то есть аудирование и говорение, является основным в профессионально-педагогической деятельности учителя.

Конкретное содержание материалов презентации определяется программой практического курса русского языка, в соответствии с которой отбор единиц обучения продиктован их коммуникативной, лингвистической, методической, страноведческой, то есть профессиональной ценностью, а также целесообразностью их изучения в условиях языковой среды.

Реализация принципа профессиональной направленности в учебном пособии по русскому языку требует использования такой организации учебного материала, когда студентам становятся доступными и разъясняются приемы и формы работы, цели подбора определенных текстов, заданий, упражнений. Материал урока как учебника, так и учебного пособия, обязательно должен включать упражнения и задания, формирующие и развивающие профессиональные умения будущего учителя - способность использовать в своей работе /то есть в сфере профессионального общения, а именно те языковые формы, которые соответствуют цели и уровню языковой подготовки учащихся, то есть способность к речевой и языковой адаптации.

Как показывает практика, студенты-таджики испытывают трудности при построении монологического высказывания, включающего только коммуникативные одиночные предложения. Это связано с тем, что фрагменты текста не являются простой суммой предложений, в их последовательности отражается логика рассмотрения объекта. В изученном корпусе текстов преобладающим принципом построения фрагмента является переход от общего знания об объекте к более конкретному, от самого важного элемента к менее важному, от более крупных деталей к менее крупным, движение взгляда по изучаемому объекту и т.п. В связи с этим целесообразно при обучении монологической речи намечать некоторый "маршрут движения" в построении высказывания, представленный в виде разветвленной схемы, где в качестве тем, подтем, субтем дается название термина и приводится набор глаголов, обозначающих расположение в пространстве (иметься, заканчиваться, располагаться, соприкасаться, лежать и т.п.).

При таком подходе происходит усвоение блоков терминологической

лексики и овладение типовой структурой сложного высказывания, что приводит к более осмысленному порождению связной научной речи. На наш взгляд, при составлении учебников для студентов национальных групп необходимо произвести научно-обоснованный отбор наиболее употребительных слов для каждого этапа обучения и расположить их в учебниках так, чтобы они строго последовательно дозировались для каждого практического занятия в доступных для восприятия нормах, надлежащим образом закреплялись в памяти студентов посредством многогранного повторения в упражнениях и текстах.

Анализ программ, учебников и учебных пособий по русскому языку на филологических факультетах Республики Таджикистан показал, что в некоторых вузах до сих пор используют учебники, изданные еще в 1990 г. До сих пор не разработаны научные основы содержания и методики преподавания русского языка в названных учебных заведениях, они не обеспечены учебниками и учебными пособиями, учитывающими специфику подготовки учителей для национальной школы. В целях совершенствования эффективности обучения, в первую очередь, должна получить детальное обоснование и уточнение система языковой подготовки учителей национальной школы и в связи с этим должны быть созданы программы, учебники, учебные пособия различного характера, учитывающие знания по русскому языку, полученные данным контингентом учащихся в средней школе.

2.3. Констатирующий эксперимент как способ проверки исходного уровня владения терминологической лексикой, сформированности умений и навыков профессионального общения.

С целью организации эффективной работы по обучению терминологической лексики в аспекте профессионального общения необходимо выявить уровень знаний и умений студентов в области употребления лингвистических терминов, выявить степень владения научной

речью, в связи с чем был проведен констатирующий эксперимент.

Задачами констатирующего эксперимента явились:

- 1) разработать диагностирующие задания и выработать критерии оценки знаний и умений студентов;
- 2) выяснить знания учащимися основных свойств понятий;
- 3) определить уровень употребления терминов в связных высказываниях студентов;
- 4) выяснить соотношение между знанием учащимися основных свойств понятий и умением употреблять термины в речи;
- 5) обосновать необходимость специальной работы над лингвистическими терминами как над словами и словосочетаниями.

Констатирующий эксперимент проводился с 2021-2022 и 2022-2023 уч. гг. на факультетах русского языка и литературы Кулябского госуниверситета им. Абуабдуллох Рудаки, Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава. Всего экспериментом было охвачено 485 студентов 1-х курсов.

Для проведения констатирующего среза были составлены 6 заданий:

Задание 1. Дать определение следующих терминов: приставка, слово, предложение, словосочетание, корень, окончание.

Данное задание помогает выяснить, как студенты умеют формулировать определения терминов и какие при этом допускают ошибки.

Задание 2. Перечислить основные признаки корня, суффикса, окончания, приставки, основы.

Следующее задание помогает определить, какие признаки перечисленных понятий студенты знают и какие признаки считают основными.

Задание 3. Составить предложения с терминами: падеж, корень, согласный звук, слог, глагол, приставка, окончание, вид.

Это же задание помогает выяснить, насколько студенты осознают термины как слова, употребляющиеся в речи. Данное задание помогает вычленить круг

слов, с которыми студенты могут сочетать указанные термины,

Следующие задания направлены для проверки умений студентов употреблять лингвистические термины в речи. В целях проверки фактического состояния навыков связного высказывания мы опирались на следующие показатели: 1) умение понимания прочитанного текста; 2) умение логико-смыслового анализа текста; 2) умение воспроизведения и порождения собственного монологического высказывания текста. К ним относятся следующие задания:

Задание 4 . Прочитать текст, сформулировать главную мысль текста и каждой его смысловой части.

Это задание направлено на проверку уровня понимания прочитанного текста.

Задание 5. Пересказать текст

Задание 6. Составить выступление на профессиональную тему: а) о корне слова: б) о простом предложении.

Данные задания помогают выяснить, как студенты умеют использовать лингвистические термины в своих высказываниях.

Указанные задания способствуют выяснению умений студентов владеть соответствующими теоретическими знаниями и умений использовать лингвистические термины в своих высказываниях.

При оценке знания студентами лингвистических терминов, а также использования их в речи мы использовали следующие критерии: 1) правильность объяснения его смыслового значения, обозначаемого данным термином; 2) полноту перечисленных признаков, характеризующих понятие, названное указанным термином; 3) правильность сочетания термина с другими словами в словосочетаниях и предложениях; 4) количество слов, с которыми сочетаются термины в связных высказываниях учащихся; 5) самостоятельность суждений при составлении предложения и связных высказываний.

Результаты констатирующего среза позволили выявить характерные

ошибки. Причины ошибок различны. Это во первых, непонимание точного значения термина, нечеткое их различение от общеупотребительных слов. Были ошибочно определены, например, такие слова как: корень (корень дерева), вид (у меня хороший вид).

Наибольшее количество ошибок встречается в работах студентов 1-х курсов для определения понятия, не умеют формулировать определения терминов; не могут перечислить признаки, и какие признаки считают основными. Студенты не могут употреблять термины в речи, затрудняются выразить то или иное содержание в соответствии с узуальными нормами русского языка.

Результаты данной контрольной работы отражены в таблице №1.

Результаты констатирующего эксперимента.

№	Задание	Характеристика выполнения	Всего студентов 485	
			%	Кол-во студентов
1.	Дать определение следующих терминов	Правильно Частично Не выполнили задание	13 19 68	63 92 330
2.	Перечислить основные признаки терминов	Правильно Частично Нет ответа	17 19 64	83 92 310
3.	Составьте предложения с терминами	Правильно Частично Нет ответа, неправильно	14 27 59	71 131 283
4.	Прочитать текст, сформулировать главную мысль текста и каждой его смысловой части.	Правильно Частично Нет ответа, неправильно	22 29 49	106 140 239
5.	Перескажите текст	Верно и полно Верно, но не достаточно полно Не смогли пересказать текст	21 26 53	101 126 258
6.	Составить выступление на профессиональную тему	5-8 предложений 2-3 предложений Нет предложений	12 17 71	57 82 346

Графически это выглядит следующим образом:



Результаты выполнения первого задания. Как мы отметили для выяснения уровня овладения тем или иным понятием важны знания и умения в разных формах их проявления. Одной из таких форм является правильное определение. Дать определение- значит уметь подвести данное понятие под другое, более широкое и наделить его отличительные признаки. В то же время знания могут проявляться не только в определении. Поэтому только на основании умения или неумения дать определение не следует судить о знании или незнании данного понятия. Умелое и правильное использование понятий в речи - вторая форма проявления знаний.

Анализ результатов первого задания показал, что количество правильных ответов составило - 13% ; общее количество неполных ответов составило 19 %, не выполнили задание 68 % студентов.

По результатам ответов студентов по второму заданию можно прийти и выводу, что особую трудность для них представляет сама формулировка определений понятий, хотя знания, нужные для этих определения у студентов

имеются. Очень часто студенты не указывают существенных признаков понятий не потому, что не знают их, а потому что не умеют правильно построить свою формулировку определения. Поэтому нужно обучать студентов простейшим правилам определения понятий.

Для осознанного отношения к понятию, кроме понимания его смысла умения дать его определение, могут потребоваться и другие средства его осознания: точный звуко-слуховой анализ слова, осознание морфологического строения и грамматической формы слова с пониманием особенностей правописания и произношения этого слова, осознание синтаксической роли слова (или словосочетания) в предложении.

Для правильного осознания понятия корень слова учащиеся должны понять разницу между словоизменением и словообразованием, чтобы не путать корень слова с его основой. Поэтому при изучении корня слова следует знакомить школьников и со словоизменением, и со словообразованием.

Результаты выполнения следующих заданий показал следующее. При выполнении второго задания, мы учитывали, что правильный выбор метода объяснения нового научного понятия во многом определяет успех усвоения его учащимися. Но это объяснение понятия, обозначаемого в языке определенным термином, является лишь первым этапом в процессе обогащения словаря студента терминологией. Для введения терминов в активный словарь студентов нужна организация их речевой практика с использованием терминов-слов и терминов-словосочетаний, которая способствовала бы закреплению понимания терминов и сознательному употреблению их в речи. Результаты второго задания также показали низкий уровень владения терминологической лексикой. Только 17 % студентов выполнили данное задание.

А при анализе ответов на третье задание правильными считались такие, в которых термины сочетались со словами в словосочетаниях и предложениях, и такие, в которых проявлена самостоятельность суждений. Только 14 %

студентов -составили по два предложения; 27 % составили по одному предложению; 59 % не составили ни одного предложения.

Студенты составили предложения следующих типов: "Корень в слове служит главной значимой частью, в которой заключено общее значение всех родственных слов" (19%), "Корень обычно находится в середине слова" (13%), "Корень - это значимая часть слова, от которой образуются различные формы слова" (11%), "Выделяя корень, мы часто выделяем основу в слове" (9%), "Корень в словах может быть коротким или длинным" (7%), "В имени существительном, в имени прилагательном и в глаголе корень показывает на главную мысль слова" (5%), "По корню определить часть речи не всегда возможно" (4%).

Данные предложения свидетельствуют не только о том, что студенты при их составлении не смогли отойти от сформулированных и первом задании определений корня, но и о том, что они не представляют возможности использования слова-термина корень в речи как слова. Это подтверждают слова, с которыми сочетается в их предложениях слово-термин корень. Перечень их такой же, как и при выполнении студентами первого задания.

Предложения, записанные студентами, свидетельствуют о том, что студенты при их составлении ориентировались не на одни формулировки определения корня.

При анализе полученных ответов на задания, правильными считались такие, в которых формулировки были близки к формулировкам учебника, и такие, в которых студенты своими словами правильно излагали суть данного термина.

Четвертое задание на определение главной мысли в тексте оказалось трудным для студентов, так как с этим заданием справились только 22 %.

Результаты выполнения пятого задания показали, что в основном студенты старались воспроизвести содержание текста дословно. Многие студенты строили свой пересказ дословными выдержками из текста. Большая часть студентов не может изменять слова в зависимости от условий их

употребления.

Правильный ответ по выполнению шестого задания должен включать в себя 1) большее связное сообщение о данном понятии с использованием примеров, 2) определение понятия, обозначенного данным термином. Ответ на второе задание будет правильным, если студенты а) составят предложения с лингвистической тематикой, используя данные термины, б) составят предложения, связанные со специальностью, используя данные термины, в) составят предложения, связанные с определением понятия, обозначенного данным термином.

При составлении выступления на профессиональную тему мы опирались на следующие требования: 1) умение построить начало рассказа; умение раскрыть тему в высказывании; 2) умение вести рассказ в логической последовательности; 3) умение логически соединять предложения, части высказывания; умение завершить рассказ, а также учитывали количество предложений.

Результаты выполнения данного задания следующие: Результаты оказались следующими: 12% студенты использовали данные термины в своих высказываниях. Однако эти высказывания оказались слишком однотипными: в основном были сведены к формулировке определения корня и, кроме того были неодинаковы с точки зрения их полноты и правильности. Многие студенты не смогли дать полного определения терминов.

Отметим, что 29% студентов смогли составить рассказ. Многие студенты смогли построить начало рассказа; однако, в основном высказывания бедны по содержанию; для устных высказываний студентов характерна неполнота раскрытия мыслей, отсутствие единого замысла; чёткая последовательность в изложении мыслей нарушалась многочисленными паузами, повторами, переходами к новым мыслям, Содержание высказывания передается в основном ограниченным кругом одних понятий; студенты почти не используют связывающих элементов (союзы, частицы, местоимения), и т.д. Это свидетельствует о незнании терминов. Студенты используют в основном

короткие предложения с неоправданным повтором одного и того термина.

Результаты констатирующего эксперимента, а также многолетний опыт работы показал, что развитие профессиональной связной речи на материале текстов сводится, в основном, к подробной передаче его содержания. Пересказ текста применяется в основном с целью закрепления лексического и грамматического материала с целью проверки понимания прочитанного. Этой работе подчиняется вся работа над текстом: чтение, постановка вопросов и ответы на них, выполнение упражнений, пересказ. Преподаватель не ставит своей целью выработать у студентов навыки свободного выражения мыслей, т.е. научить их употреблять изученные языковые средства в новой (аналогичной тексту) ситуации. Это, видимо, объясняется тем, что преподаватели не учитывают разницы между подготовленной и неподготовленной речью, считая, что приобретенные умения и навыки в процессе обучения подготовленной речи (пересказ текста) сами по себе обеспечат и самостоятельное свободное говорение в подобной ситуации.

Таким образом, невысокий уровень владения профессиональной речью мы видим в отсутствии целенаправленной работы по овладению правилами построения связных текстов. В учебниках и учебных пособиях нет упражнений, предназначенных для формирования речевых навыков и умений, отсутствуют и упражнения, направленные на обучение правилам соединения отдельных предложений в связный текст. А между тем совершенно очевидно, что сами по себе студенты не научатся строить связные высказывания без специального тому обучения, что ознакомление студентов с различными способами связи самостоятельных предложений на уровне абзацев (сложных синтаксических целых) - неотъемлемый компонент работы по развитию профессиональной связной речи.

Анализ работ студентов свидетельствует не только о распространенности или нераспространённости возможных диспропорций между знаниями и умениями студентов, но и подтверждает установившееся в науке мнение о том, что при отсутствии знаний у учащихся их умения

оказываются неразвитыми. Анализ результатов проведенного констатирующего среза показал, что студенты затрудняются при объяснении значения термина, трудности, связанные с употреблением термина в речи.

Следовательно, для выработки умений необходимо сознательное усвоение теории.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что навыки и умения создавать текст у испытуемых не сформированы, то есть они не умеют создавать текст, имеющий свое "коммуникативное содержание", и "коммуникативную форму", говоря иначе, передавать с определенным осознаваемым или неосознаваемым коммуникативным намерением смысловое содержание высказывания. "Коммуникативной формой" является лексико-грамматическое оформление речевого действия. Причем речевое действие в продуктивных видах речевой деятельности реализуется целым высказыванием, выражающим коммуникативное намерение в любой форме - предложении, сверхфразовом единстве, микротексте. Преодолеть ее можно только при помощи специальных упражнений, направленных на отработку и "прилаживание" речевых механизмов во всех их звеньях к новым условиям функционирования на базе изучаемой языковой системы» [45,с.139] .

Таким образом, мы приходим к выводу, что студентам трудно создавать текст, имеющий свое «коммуникативное содержание, «коммуникативную форму», т.е. передавать с определенным коммуникативным намерением смысловое содержание высказывания.

Выводы по второй главе

Для методики обучения профессионального общения особенно важным является понимание текста как продукта коммуникации. Научный текст имеет свои особенности и закономерности. В любом тексте имеются два уровня содержания — предметно-понятийный (языковой) и смысловой. Профессиональная направленность текстов даст возможность усвоить и активизировать терминологическую лексику, синтаксические конструкции, а также позволит выработать навыки построения речевых отрезков.

Организация работы с научными текстами предполагает при этом создание условий для функционирования репродуктивной речи в ситуациях проблемного характера, чтобы в полном объеме предъявить студенту те основные единицы, которые ему предстоит овладеть в таком виде, в каком они существуют в практике общения.

Обучение профессиональному общению студентов-филологов следует проводить на лингвистических текстах. Тексты по специальности представлены в учебниках современного русского языка с целью сообщений теоретических сведений о грамматическом явлении. Данные тексты целесообразно использовать для развития профессионально-направленной речи студентов, но для этого тексты должны быть систематизированы в логико-смысловом и структурном отношении и снабжены соответствующими заданиями.

Анализ учебной литературы по лингвистике позволил выявить логико-смысловые типы текстов, которые целесообразно представить в системе учебных текстов для обучения воспроизведению. Методическая ценность этих типов - в их широкой распространённости не только в учебной, но и в собственно научной разновидности.

В вузах Таджикистана обязательным единым требованием является определённый минимум знаний, которые студенты должны освоить за период обучения. На сегодняшний день содержание учебников и учебных пособий и учебных программ по русскому языку для студентов-филологов направлено в основном на повышение общей культуры речи студентов, но в них недостаточно отражается профессиональная направленность курса дисциплины «Русский язык». По нашему мнению, такая ситуация снижает эффективность процесса подготовки будущих специалистов и негативно сказывается на дальнейшей адаптации выпускников в их профессиональной деятельности. В настоящее время уже созданы типовые программы, учебники и учебные пособия по русскому языку для студентов-филологов национальных групп. Анализ содержания и целевой направленности

упражнений в учебниках и учебных пособиях по русскому языку для студентов-филологов показал, что они ориентированы на изучение и повторение грамматики, орфографических и пунктуационных правил и мало способствуют развитию речи обучающихся.

Результаты проведенного констатирующего среза позволили выяснить уровень знаний терминологической лексики, непосредственно связанной с изучаемой специальностью, состояние знаний, умений и навыков профессионально направленной речи студентов. В речи студентов много ошибок в построении предложений, интонационном оформлении их, сильно влияние разговорной речи (непрямой порядок слов и др.). Таким образом, мы приходим к выводу, что успешное обучение терминологической лексике студентов-филологов должно проходить при разработке системы упражнений.

Глава 3. Методические основы и содержание обучения профессиональному общению студентов-филологов

3.1. Отбор и организация терминологической лексики в целях обучения профессионального общения

Профессиональная ориентация преподавания русского языка в языковых вузах требует от преподавателей и методистов более пристального рассмотрения феномена языка специальности, подязыка, отраслевого языка. Важным, однако, здесь будет то, что совокупность языковых средств, используемая специалистами для рассуждений по их поводу, по мере развития данной области знания все более совершенствуется, а сами лексические единицы в результате их тщательного отбора становятся однозначными и постоянными.

Чтобы не загружать память студента нерелевантной лексикой и повысить качество его языковой подготовки, целесообразно использовать вышеописанные обстоятельства в методических целях и включать в лексический минимум по специальности прежде всего лингвистические "константы", заложенные в самом языке специальности.

Лексическим средствам при обучении русскому языку отводится роль «главной действующей силы, несущей смысловые, содержательные связи» (Н.И.Жинкин). Большую роль в этом плане играют термины, терминологические сочетания, выражающие основные понятия, ведущие референты текста (О.И.Москальская). Термины, обозначая предмет, явление, процесс, относятся не к одному какому-нибудь отдельному предмету или явлению, а к целой группе, классу таковых, поэтому оно выполняет функции номинации, анализа, абстракции и обобщения при условии функционирования его в речевом общении.

Таким образом, выделяются следующие факторы, особы значимые для активизации усвоения терминологической лексики в целях профессионального общения: отбор лексического материала, построение учебных материалов и организация методики их использования.

Как уже было сказано, общение на уроке должно быть не только адекватно реальному, но и быть учебным, т.е. оно должно обеспечивать оптимальный путь к овладению учебным материалом. Помимо учета общедидактических и методических принципов, должны быть решены следующие проблемы: отбор материала, предметность процесса коммуникации, построение коммуникативных упражнений, т.е. учебных ситуаций общения.

Коммуникативный подход предписывает полное соответствие отбора и организации материала конечным целям обучения и предполагаемой сфере коммуникации. Отбор материала осуществляется на основе функционально-семантического подхода, от содержания к средствам его выражения.

При отборе терминологической лексики с дидактическими целями для обучения чтению с профессиональной ориентацией необходимо учитывать следующие группы лексических единиц: собственно термины, терминированные; денотатные словосочетания; сочетания слов, передающие логико-семантические связи слова; слова. Отбор терминологической лексики для описания в учебных целях осуществляется с учетом лингводидактических принципов, применяемых для описания лексико-семантической системы языка в целом, таких, как употребительность, широкий контекст, наличие эквивалентов в языках студентов.

Как показывают многолетние методические исследования и практика, при отборе, организации и введении системы терминологической лексики для обучения профессиональному общению наиболее оптимальной является такая последовательность действий: а) провести анализ лингвистически описанной системы лексики; б) выделить на основе этого анализа предварительную методико-дидактическую систему лексики ; в) сопоставить предварительную методико-дидактическую систему лексики с функционирующей в достаточной выборке текстов по теме; г) в результате сопоставления отобрать окончательный вариант методико-дидактической системы лексики и методико-дидактическую систему тестов с функционирующей в ней системой

лексики ; д) на данных систем составить лексические упражнения с целью формирования профессионального общения.

Как показывает опыт работы, в учебниках лексика просто "привязывается" к учебному тексту, не отражая в полной мере логических связей и отношений, существующих в объективной действительности. В этой связи систематизация терминологической лексики является необходимой.

Как подчеркивал А.Р.Лурия, "каждое слово является не только образом предмета, но и системой потенциальных связей, в которые вступает данный предмет" [97]. Слово начинает что-то значить лишь в составе лексико-семантической группы слов, в которой все слова оказываются связанными между собой отношениями, не безразличными для их собственных значений. Существующие же способы организации и подачи лексики - двуязычные словари, построенные по принципу "слово - его значение", тематические словари, организация и введение лексики по гнездовому принципу, предложенному В.А.Кондратьевой [66], - страдают тем, что слова в них подаются без указания отношений между ними. А при чтении текстов на неродном языке на понимание отрицательно влияет не то, что не усвоена лексика по принципу "слово - его значение", а то, что ведущие слова текста не вызывают в памяти понятий с их многообразными связями. Поэтому для обеспечения стратегии профессионального общения необходимо создание и последующее формирование словаря-тезауруса.

Ю.Н.Караулов дает такое определение тезауруса «это "всякий словарь, который в явном виде фиксирует семантические отношения между составляющими его единицами" [52].

Мы предлагаем словарь распределить следующим образом: в словаре центральное место занимают словарные понятийные статьи. В основу словарной понятийной статьи положен принцип систематизации лексики вокруг ведущих ключевых слов. Таким образом, в словарные понятийные статьи вокруг одного ключевого слова-понятия распределяется вся лексика, "образуя особую группу или множество, которое содержательно

характеризует это понятие, представляя собой его "неявное определение [52]. Дается точное и достаточно полное определение и описание слова-понятия и указываются по возможности все ассоциативные логико-семантические связи, покрываемые текстами для чтения [141].

На основе обобщения фактов теории и практики изучения словаря мы выделили в качестве главного методического принципа эффективного овладения лексикой принцип множественного описания и объяснения предмета. Этот принцип позволяет учесть системный подход в организации словаря для изучения, способы и последовательность мыслительной работы с лексикой, тематический принцип организации материала и функционирование слова в единицах более высокого порядка: словосочетании, предложении, тексте.

Мы предлагаем двуязычный толковый переводной словарь, в основе которого лежат теоретически и методически обоснованные принципы, должен помогать при усвоении лексических единиц изучаемого языка на фоне значений лексических единиц родного языка. При работе над двуязычным словарем надо исходить из констатации, что сегментирование окружающей нас действительности и отражение этого в лексике отдельных языков неодинаково.

Лексическая единица представлена лексемой как суммой семем — отдельных значений. Семы как элементы семемы отражают непосредственно признаки денотата. В разных языках как релевантные признаки денотатов выступают разные семы. Задачей двуязычной лексикографии является именно демонстрация того, как отдельные семы перекрываются, каким образом реализуются элементы семем в отдельных лексемах и в эквиваленте в рамках переводного значения.

Сопоставительному анализу специальной лексики для методических целей в последнее время уделяется большое внимание. Выявление сходств и различий в системах рассматриваемых языков в лексическом составе и грамматическом строе, выявление их системных отношений может быть надежной основой

минимизации и репрезентации учебной лексики в таджикской аудитории.

В этой связи мы предлагаем проведение классификации лексики в сопоставительном плане по семантическому и морфологическому принципам. При сопоставительном семантическом анализе лексем русского и таджикского языков можно выделить следующие типы эквивалентности: при совпадении, несовпадении и разных формах частичных совпадений соответствующих лексем.

Назначение и задачи двуязычного терминологического лингвистического словаря (в данном случае учебного) определяют принципы отбора терминологических единиц и обработки словарной статьи. Весьма существенным для такого словаря являются частотность терминов, их ситуативная, морфосинтаксическая и стилистическая характеристика. Не менее важен и вопрос о семантической квалификации многозначных ФЕ, о синонимических и антонимических связях входящих в словарь единиц.

При изучении русского языка, прежде всего ориентированном на развитие у студентов профессионального общения, отбор грамматических и лексических материалов определяется не традиционной линейной последовательностью системы языка, а степенью их необходимости для разрабатываемых на занятиях тем и ситуаций. Учитываются при этом, естественно, продуктивность, регулярность, частотность, синтагматические свойства грамматических явлений, их место в системе изучаемого языка. Но учет названных выше факторов есть лишь одна сторона вопроса, ибо иноязычная система воспринимается студентами-таджиками, как правило, через систему их родного языка, особенно в том случае, когда русский язык изучают вне языковой среды.

В силу этих обстоятельств студенты часто допускают ошибки в речи на изучаемом языке, вызванные системным расхождением грамматического строя русского и родного языков.

Подавляющую часть таких ошибок, в частности, в русской речи таджикских студентов, составляют те грамматические и лексические явления,

которые относятся к типологическим особенностям русского языка, не получившим достаточного освещения в пособиях по русскому языку для студентов-таджиков. Таковыми являются: развитая флективная система, союзные сложные предложения, различного типа безличные и пассивные конструкции.

Инвентаризация таких явлений, последующее внутриязыковое и межъязыковое сопоставительное изучение и использование результатов исследований при обучении студентов национальных групп русскому языку позволят им лучше осмыслить типологические особенности русского языка, наглядно представить те закономерности, которые лежат в основе речетворчества.

Не постоянное прямое сопоставление фактов русского и таджикского языков, а учет результатов исследований при подборе учебного материала, составлении программ обучения органически сочетается с принципом коммуникативности, с решением практических задач преподавания русского языка, развивает у обучающихся интуицию и чувство языка, открывает доступ не только к базисным явлениям русской грамматики, но и к периферийным ее элементам, играющим большую роль в конструировании речевых единиц.

Конкретная реализация этих положений выливается в организацию системы дидактически обработанных словарей, в частности словаря-минимума подъязыка специальности;

Организация лексики в словаре-минимуме подъязыка специальности отвечает потребностям последовательного изучения профессионально ориентированной лексики.

Трудность усвоения терминологической единицы является относительной, она зависит от родного языка. Лингводидактическая типология терминологической лексики должна исходить из качества ошибок, которые студенты допускают при ее усвоении. Лишь таким путем можно обнаружить некоторые мнемонические и мыслительные процессы при усвоении лексики. Необходимо установить иерархию трудностей терминологической единицы в

ее основной форме, морфологии, семантике и лексическом окружении.

Критерий трудности является главным, потому что он больше всего опирается на данные экспериментов и на дидактический опыт. При этом необходимо учитывать не только межъязыковой, но и внутриязыковой планы. Лингводидактической типологии способствуют также другие типологии: лингвистическая, социолингвистическая, психологическая.

При разработке терминологического минимума должны, в частности, учитываться, начиная с первого года обучения русскому языку, все проблемы, связанные с планом выражения и планом содержания. Необходимо уделять внимание: а) правильному произношению, б) сложности морфологического выражения, в) вопросам коммуникативности и продуктивности слов, которые с морфологической и словообразовательной точек зрения могут являться и непродуктивными, г) синтаксической функции слов и словосочетаемости, д) семантике слова, прежде всего различиям в полисемии лексических единиц, е) стилистической дифференциации слов и выражений, ж) отбору лексических единиц, их разработке для определенных классов в определенной тематической группе, разработке лексических упражнений.

Основное назначение «Учебного толкового двуязычного словаря лингвистических терминов» — дать необходимые для целей коммуникации сведения о лингвистической системе русского языка и ее функциональных свойствах. В связи с этим первостепенное значение имеет решение следующих задач: а) определение системно-функциональных характеристик единиц терминологической системы русского языка, необходимых для целей коммуникации в условиях профессионального общения; б) установление типологии трудностей усвоения терминологической лексики системы русского языка нерусскими студентами, обусловленных как функционирующей системой русского языка, так и интерферирующим влиянием их родного языка.

Особое место в словаре должно занимать прогнозирование и предупреждение внутриязыковой интерференции. Особенности словаря-

минимума не только в объеме и характере информации о лингвистической терминологии. Учебный словарь должен определять структуру и основные компоненты словарной статьи, типовые способы описания базисной информации о русском языке, целесообразные во всех двуязычных словарях.

Организация лексического материала для заучивания, т.е. для его восприятия, понимания, усвоения и самостоятельного употребления в речи со всей обязательностью предполагает квантование словаря. У каждого студента существует индивидуальная стратегия овладения языковым материалом, определяемая его психологическими параметрами - объемом внимания, типом памяти, преимущественным способом мышления. Поэтому задача словаря-минимума - упорядочить количество лексики, над которой учащийся должен работать. Этот словарь должен быть достаточно маркированным [9], так как его цель - помочь усвоить необходимое для чтения количество лексики во всей ее вариативности. Для преподавателя этот словарь является основой для контроля усвоения или забывания пройденного лексического материала.

Для методики обучения терминологической лексике с целью профессионального общения важным является следующее:

1. Организация лексики позволяет студентам легче запоминать слова и их значения. Как известно из психологии, уровень овладения словом будет зависеть от количества, глубины и характера связей вокруг того или иного слова. Кроме того, имеются данные, что словарный фонд человека упорядочение организуется в памяти [41]. Основным определителем этой упорядоченности является характер связей слов с другими словами.

2. В процессе работы над термином усиливается мыслительная активность студентов - "необходимый компонент обучения иностранному языку" [84]. Мыслительные процессы играют большую роль в запоминании лексики иностранного языка, так как "в звене запоминания деятельность памяти (мнемическая деятельность) неразрывна с деятельностью мышления" [86].

3. В результате работы со словарем у студентов формируется психологическое значение слова, т.е. усвоение той суммы информации, которая стоит за опорным комплексом - его предметно-понятийная отнесенность, системное значение слова, его связи с другими словами, отражающими отношения между предметами реальной действительности. Психологическое значение слова более эффективно развивается в процессе многократного функционального употребления в предметно - коммуникативной деятельности, в которую тесно вплетается чтение и устное обсуждение как формы общения [141].

4. Следует отметить свойство словаря как открытой системы. В процессе чтения текстов постоянно будет пополняться новыми словами, он будет развиваться, детализироваться, но, тем не менее оставаться открытой.

5. Словарь-минимум помогает понять содержание текста. Так, встретив в тексте ключевое слово-понятие, студент может увидеть и прагматический ряд (ключевой лексический стержень), а многообразные связи помогут проникнуть в глубину содержания текста.

6. Словарь-минимум служит также основой построения высказывания студента, а это, в свою очередь, способствует лучшему запоминанию терминов.

Известно, что подлинное осознание слова студентом связано с точным и полным восприятием его смысла в контексте, с корректным употреблением в речи. Подобные умения возникают только в процессе самостоятельного порождения речи. На основе текста иллюстрируется вариативность слова, отражается взаимодействие семантики и синтаксиса. Нам представляется, что работа с текстом способствует активизации процессов понимания речевого высказывания.

Согласно Н.И.Жинкину [40, с.81] лексика является тем основополагающим моментом, который позволяет проникнуть в смысл текста.

Необходимость работы с терминами скорее связана с психологическим аспектом учебно-познавательной деятельности. Обучаемый должен четко представлять, какое количество лексики он изучил на занятии. Поурочный словарь, в этом мы убеждены, должен состоять из "активного" словаря (перед текстом) и "пассивного" словаря (после текста). В активный словарь может входить от 5 до 20 слов, лексических единиц, высокозначимых для понимания конкретного специального текста. Работа с этой лексикой должна осуществляться в аудитории под руководством преподавателя. Пассивный словарь может служить подспорьем для абсолютно точного извлечения информации из текста.

Обучение русскому языку в языковом вузе характеризуется, как известно, четкой профессиональной направленностью, которая проявляется прежде всего в том, что в основе взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности лежит специальный текст.

В центре внимания учений о языке находится языковая коммуникация, основной единицей которой является текст. Именно в тексте полностью реализуется коммуникативное намерение автора. В тексте происходит тесное взаимодействие языка и мышления на основе интеграции всех языковых элементов [62]. Интеграция в тексте осуществляется как на уровне парадигматических, так и на уровне синтагматических связей.

Следует иметь в виду, что именно на основе текста по специальности в процессе комплексного развития всех видов речевой деятельности и активизируется словарь по специальности. Для полноценного общения студенты должны владеть необходимым запасом языковых средств, с одной стороны, и некоторым минимумом знаний о функциональном использовании этих средств - с другой стороны, причем, как следует из задачи профессионального общения, набор языковых средств должен быть сознательно ограничен.

Эти положения теории текста также можно использовать для разработки методики работы над терминологической лексикой. При этом важно давать

студентам такие задания по тексту, которые предполагают самостоятельное оперирование словами, объединенными тем или иным типом семантических связей. Такая организация работы является чрезвычайно важной фазой активного усвоения терминологической лексики языка, так как обеспечивает высокий уровень мыслительной деятельности.

Задания на базе специального текста позволяют извлекать нужную лексику из текста, причем недостаточная глубина понимания значения слова в этом случае компенсируется запоминанием его контекстных связей. Контекстные упражнения также позволяют студентам уяснить принципы построения текста с учетом всех входящих в него лексико-грамматических и синтаксических явлений, что в итоге способствует тексту как целостным образованием[60].

Лексика, организованная для восприятия и заучивания предлагаемым образом, представляет собой фактический материал для разнообразных типов лексических упражнений. Цель этих упражнений - усвоение значения слова, тренировка употребления в индивидуальной речи. Лексические упражнения должны представить лексику в динамике, т.е. в употреблении на уровне предложения или текста.

Одним из важных вопросов составления словаря является его минимизация. Мы вслед за О.Н. Масленниковой считаем, что такой словарь будет содержать то количество терминов, которое выражает базовые понятия изучаемого предмета. Объем словника, как правило, легко доступен для запоминания и минимизирован в учебно-методических целях» [101].

Мы убеждены в том, что словарь-минимум лингвистических терминов должен содержать в себе: наиболее употребительные слова по теме "Языкознание", отобранные из специального словаря, учебников, учебных пособий; термины; устойчивые словосочетания.

Отбор лингвистической терминологии в словарь мы проводили следующим образом. Были просмотрены учебники по русскому языку для 10-11 класса, а также «Практический курс русского языка», для словаря мы

отобрали 122 терминов. Отбор производился с учетом следующих принципов: 1) отбирались наиболее значимые в данной системе знания термины; 2) частотности, в понятие которой мы вкладываем употребительность термина в речевой деятельности; 3) учебно-методическая целесообразность, согласно которой подбирались термины, необходимые в плане овладения русской профессиональной речью; 4) тематическая ценность, без знания таких терминов невозможно высказывание на профессиональные темы; 5) интерферирующие особенности родного языка.

Созданный нами «Учебный толковый двуязычный словарь лингвистических терминов» представляет собой учебное пособие, входящее в совокупность средств обучения для студентов первых курсов и являющееся источником многоаспектной информации о наиболее актуальных и методически важных терминологических единицах. Структуру его характеризуют алфавитное расположение лингвистических терминов,. В композиционном отношении словарные статьи включают в себя заголовочную терминологическую единицу, проставление ударений в каждом термине и терминологическом сочетании, раскрытие значения, перевод на родной язык. Интерпретация терминов осуществляется путем приведения в известность всех особенностей плана выражения и плана содержания термина в рамках словарной статьи .

Структура словарной статьи представляет собой: термин, проставляется ударение, толкование на русском языке, перевод на родной язык, толкование на родном языке.

Рассмотрим образец словарной статьи:

Абстрактные существительные - лексико-грамматич. разряд имен существительных, включающий в себя слова, обозначающие признаки в отвлечении от их носителей. Образуются от имен прилагательных и глаголов при помощи спец. суффиксов, напр.: белизна, глупость, глубина, постоянство, ходьба, чтение - Исмҳои мафҳум мафҳумҳои амал, аломат ва ҳолатро номбар мекунанд: шуҳрат, хониш, некӣ, тайерӣ ва ғ. Исмҳои мафҳум бештар аз сифату

феълхо бо истифода аз калимаҳои махсус сохта шудаанд. пасвандҳо, масалан: сафедӣ, беақлӣ, амиқӣ, доимӣ, роҳ рафтани, хондан;

Вид глагола - глагольная категория, показывающая характер протекания действия во времени, выражающая отношение действия к его внутреннему пределу, результату, длительности, повторяемости - Навъи феъл - категорияи феълӣ, ки хусусияти рафти амалро дар вақт нишон медиҳад, муносибати амалро бо ҳудуди дохилии он, натиҷа, давомнокӣ, такрори он ифода мекунад;

Глагол - часть речи, обозначающая действие или состояние и изменяющаяся по временам, лицам (в настоящем времени), числам и родам (в прошедшем времени), отвечающая на вопрос "что делать?", "что сделать?" - Феъл - ҳиссаи нутқест, ки амал ё ҳолатро ифода мекунад ва вобаста ба замон, шахс (дар замони ҳозира), шумора ва чинс (дар замони гузашта) фарқ мекунад, ба саволи «чӣ бояд кард?», чӣ кор кунад? ҷавоб мешавад;

Многoзначные слова - слова, имеющие несколько значений - Калимаҳои бисёрмаъно - калимаҳои мебошанд, ки чанд маъно доранд;

Таким образом, все компоненты учебного толкового двуязычного словаря лингвистических терминов направлены на создание оптимальных лингвистических и методических условий для усвоения терминологической лексики. Это, несомненно, будет способствовать развитию и углублению знаний студентов о лингвистических терминах, формирования у них правильного употребления в устной и письменной речи, что очень важно для профессионального общения. Работа со словарем помогает пониманию грамматических явлений русского языка, расширяет знания студентов, вооружает их прочными умениями и навыками.

2.2. Методическая организация работы по изучению терминологических единиц в аспекте профессионального общения

Изучение коммуникативных потребностей студентов-филологов языкового вуза в процессе их обучения и в их дальнейшей профессиональной деятельности дает основание утверждать, что одной из задач обучения

русского языка является обеспечение общения на русском языке в конкретных профессиональных ситуациях, создание навыков практического владения языком специальности.

Профессиональное общение на русском языке обладает рядом специфических особенностей, поэтому учить ему необходимо специально. При этом особую важность приобретает работа над терминологической лексикой, не подлежит сомнению и тот факт, что создание запаса слов, необходимого и достаточного для достижения формулируемых вузовской программой целей, возможно лишь при условии тщательной разработки системы упражнений для закрепления лексики на занятиях.

Рациональная организация и презентация материала зависят, в свою очередь, от того, насколько серьезная лингвистическая база положена в их основу. В этой связи выделяются три основных фактора, особо значимых для активизации усвоения терминологической лексики: отбор лексического материала; построение учебных материалов; организация методики их использования.

Современная лингвометодика, выдвигающая требование обучить общению, предлагает взять связный текст, ситуацию, диалог (или микротекст, микроситуацию, микродиалог или сверхфразовое единство - часть текста). Обучение русскому языку в языковом вузе характеризуется, как известно, четкой профессиональной направленностью, которая проявляется прежде всего в том, что в основе взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности лежит специальный текст.

В центре внимания учений о языке находится языковая коммуникация, основной единицей которой является текст. Именно в тексте полностью реализуется коммуникативное намерение автора. В тексте происходит тесное взаимодействие языка и мышления на основе интеграции всех языковых элементов [62]. Интеграция в тексте осуществляется как на уровне парадигматических, так и на уровне синтагматических связей. Парадигматическими средствами, способствующими интеграции в тексте,

являются, в частности, синонимы, антонимы и другие лексико-семантические группировки.

Следует иметь в виду, что именно на основе текста по специальности в процессе комплексного развития всех видов речевой деятельности и активизируется словарь по специальности. Для полноценного общения студенты должны владеть необходимым запасом языковых средств, с одной стороны, и некоторым минимумом знаний о функциональном использовании этих средств - с другой стороны, причем, как следует из задачи профессионального общения, набор языковых средств должен быть сознательно ограничен.

Необходимо строить процесс обучения языку на материалах специальных дисциплин, выделяя ситуации в соответствии с логикой знаний, чтобы максимально активизировать профессиональную заинтересованность студентов, их потребность в быстром овладении языком специальности.. Практические цели обучения студентов филологического вуза позволяют выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебно-речевую ситуацию, которая учитывает специальность студентов. Подача языкового материала должна быть подчинена профессиональным целям. При введении проблем учебно-речевых ситуаций особая роль принадлежит наглядному материалу. Зависимость усвоения лексики и грамматических конструкций от степени профессиональной подготовки очевидна.

Учебно-речевые ситуации должны быть организованы так, чтобы обеспечить максимально реализацию принципов сознательности и активности. Особое значение приобретают учебный диалог, монолог, ролевые игры, беседа как средство управления и контроля за развитием проблемной ситуации. Среди разных типов упражнений можно использовать упражнения творческого характера, дающие студентам возможность проявить свою индивидуальность.

Обучение в профессиональной сфере общения на завершающем этапе предусматривает развитие навыков и умений продуцированном письменного

сообщения следующих видов: доклад, рецензия, реферат, резюме, реферат-обзор. При этом учитываются характерные особенности подязыка медицины и ориентация на дальнейшую профессиональную деятельность

В учебном процессе названные компоненты взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Первый компонент методической системы обосновывается выделением в качестве объекта обучения речевой деятельности, которая как целостный акт распадается на отдельные речевые действия (умения), объединенные при наличии своих промежуточных целей общей целью деятельности. Речевые действия, в свою очередь, распадается на операции (навыки). Рассматривая, вслед за Г. Г.Городиловой, речевой навык как основу действия, т.е. как единицу умения, понимая под ними способность производить, совершать творческие действия, предполагающие сформированность навыков. Иначе говоря, этап совершенствования русской речи студентов-таджиков может быть охарактеризован как этап развития речевых умений, которые, основываясь на соответствующих навыках, выработанных на предыдущих этапах обучения речи.

Поскольку профессиональная речь студентов- таджиков проявляется на занятиях русского языка преимущественно в двух разновидностях - воспроизведении (полном или частичном) исходного текста (в том числе письменных текстов учебников и учебных пособий) и в самостоятельном высказывании на ту или иную тему, представляется целесообразным выделить две группы умений: 1) умения, необходимые для воспроизведения текста; 2) умения, необходимые для порождения самостоятельного высказывания.

Умения, необходимые для воспроизведения текста, составляют:

- 1) Умения, связанные с пониманием языкового материала: определение значения новых слов по контексту, по словообразовательной модели; нахождение опорных слов в тексте; формулирование главной мысли и каждой смысловой части; нахождение предложений, несущих основную смысловую нагрузку в тексте;
- 2) Умения смысловой и речевой переработки исходного текста:

расширять содержание отдельных смысловых частей исходного текста; восстанавливать содержание по «ключевым» словам и словосочетаниям; завершать высказывание введением выводов, следствий.

3) Умения подробного и сжатого пересказа данного текста в устной и письменной форме.

Умения, необходимые для порождения самостоятельного высказывания, составляют:

1) Умения, связанные с функционированием механизма осмысления в продуктивных видах речевой деятельности: осознавать исходный замысел высказывания; удерживать в памяти и упреждать основную мысль каждой смысловой части; планировать и вербализовывать предикативную структуру высказывания (текста).

2) Умения свободного комбинирования языковых единиц на сверхфразовом уровне.

3) Умения построения текста определенного функционально-смыслового типа.

4) Умения построения текста нужной функционально-стилистической принадлежности.

Вторым компонентом методической системы являются учебные тексты, непосредственно ориентированные на профессиональную подготовку студента: повествование, описание, рассуждение. Каждый тип текста, отвечая всем общетекстовым дефинициям, т.е. обладая всеми инвариантными свойствами, характеризуется вместе с тем особым содержательным наполнением, своеобразием компоновки лексико-семантического материала, обуславливающими специфику языкового выражения. Обучение профессиональному общению на текстах по специальности требует такого отбора текстов, чтобы они были приближены к реальным профессиональным потребностям учащихся. Профессиональные задачи характеризуются более высоким уровнем исполнения, ориентируются на соблюдение последовательности и точности изложения материала, развернутости

различных высказываний, совершенствуя речевые навыки и умения в области профессионального общения.

Одним из вопросов, нуждавшихся в подробной методической разработке, является оптимальная организация работы над лексическим аспектом текста по специальности студентов. Как отмечает Ходжиматова Г.М. «В процессе обучения языку специальности особенно важно усвоение студентами терминологии. Усвоение специальной лексики для студентов национальных групп представляет немалые трудности. Необходимы специальные упражнения и задания, связанные над работой над научной лексикой» [162, с. 66]. Эффективность обучения профессионально-ориентированному общению возможна при условии усвоения студентами необходимых для этого языковых средств, под воздействием которых происходило формирование мыслительных образований.

Для формирования профессионального общения целесообразно построить систему лексических упражнений, так как терминологическая лексика в практике обучения остается серьезным тормозом для извлечения, присвоения и последующего использования профессионально необходимой информации. Н.И.Жинкин подчеркивал, что "главной действующей силой, несущей смысловые, содержательные связи, является лексика [40].

И это происходит прежде всего потому, что обучающиеся не умеют видеть и воспринимать лексические средства в функционирующей в текстах целостной взаимосвязанной системе, каждый раз отражающей определенный смысл.

Мы предлагаем следующую систему обучения лингвистической терминологии лексике с целью формирования профессионального общения:

1. Языковые упражнения или тренировочные упражнения направленные овладение языковыми средствами общения и в частности усвоение терминологической лексики.

2. Речевые или коммуникативные упражнения, направленные на овладение речевыми средствами общения, на развитие профессионального

общения.

Большое значение в этом плане придается последовательности изучения материала и становления умений и навыков. Рекомендуется следующая последовательность: аудирование, говорение, чтение, письмо. Упражнения в говорении следуют непосредственно вслед за восприятием материала на слух. Обучение чтению и письму происходит лишь на том материале, который хорошо усвоен устно. Общим для всех видов речевой деятельности является участие артикулярного и слухового анализаторов, хотя они и играют в них различную роль. Однако каждой речевой деятельности свойственны и особенности, которые необходимо учитывать. Так для говорения необходимо точно воспроизводить нужные звуки, а при письме орфографические образы слов и словосочетаний. Между тем при чтении, как известно, это не обязательно, так как можно понять слово, и не прочтя в нем каждую букву. При восприятии речи на слух многие ошибки в произношении и грамматике не препятствуют пониманию слышимого. Только письмо приучает к точному воспроизведению языкового материала, ибо, зная только приблизительно образ слово, его нельзя воспроизвести на письме. В этом учебное преимущество письма перед другими видами речевой деятельности.

Говорение, как и письмо, заставляет активно работать память и мышление. Это связано с тем, что выбор языкового материала диктуется ситуацией и говорящему в процессе речи нередко приходится решать, какую форму и какое слово выбрать, чтобы адекватно выразить свою мысль. Для этого требуется и припоминание возможных форм слов, и решение связанных с этим мыслительных задач. В этом в частности, заключается положительное дидактическое качество устной речи перед письмом, при котором учащийся располагает достаточным количеством времени для обдумывания своей мысли и где высказывание не связано с различными сопутствующими ему эмоциональными моментами.

Работу можно начать с обучения на уровне микротемы. Цель - развитие навыков слухового восприятия отдельных слов и словосочетаний взятых из

речевого сообщения. Такого рода упражнения необходимы на первом этапе, так как с их помощью преподаватель объясняет значение неизвестных слов и словосочетаний, учит понимать информацию, заключенную в предложении. При этом необходимо точно добиваться точного понимания главной информации текста.

Психология рассматривает понимание как опосредованный аналитико-синтетический процесс, который, с одной стороны, включает в себя выделение так называемых смысловых вех, а с другой стороны, объединение этих "смысловых вех" в единое целое. Значит, процесс понимания начинается, подготавливается анализом, а в самый момент его возникновения - это всегда синтез, объединение частей анализа в единое целое [148].

На следующем этапе обучения пониманию речи на слух работа проводится над каждой субтемой. Основная цель этого этапа состоит в обучении выделению основной информации "смыслового отрезка".

Можно предложить следующие задания при обучении выделению основной информации "смыслового отрезка" (субподтемы) следующего типа:

- Ответить на заданный преподавателем вопрос по содержанию услышанного "отрезка" текста.

- Ответить на несколько заданных преподавателем вопросов и определить, какой из них основной,» прокомментировать его.

- Сформулировать основные мысли "смыслового отрезка" и выразить главную мысль в виде назывного предложения. Кратко перефразировать смысловые куски текста.

Таким образом, у аудитора в результате мыслительной переработки информации, полученной из текста, образуется некоторая модель текста, которая представляет собой скомпрессированный до "тематических смысловых точек" смысл воспринятого или тематическое образование [114].

На заключительном этапе ведется работа над текстом без деления его на «смысловые куски». Основная цель этого этапа - ориентироваться в логических связях текста.

Перед прослушиванием текста студенты получают от преподавателя определённую установку:

- Выделить в прослушанном тексте основные тезисы, опустив все второстепенные факты.

- Выделить только новую информацию. Дать характеристику какого-либо события. Высказать свое отношение к содержанию прослушанного, -

- Прослушать 2-3 текста, объединенных сквозной темой. Выделять из этих текстов информацию, которая раскрывает предложенную преподавателем тему.

Итак, правильная работа с учебным текстом должна опираться, в первую очередь, на анализ» текста в целом, на его осмысление, выделение ведущих тем, объединение этих тем в единое логическое целое, четкое мысленное представление каждого элемента текста, "ключевых" слов и фраз. Только после всей проделанной работы можно перейти к записи речи, воспринимаемой на слух, конспектированию и реферированию.

Таким образом, система заданий по обучению смысловому восприятию на слух направлена на выработку определенных навыков и умений. По степени трудности задания условно можно разделить» на три группы: задания для автоматизации языковых категорий, задания для развития активного аудирования на уровне тематического высказывания и задания комплексного характера.

Методика обучения записи прослушанного речевого сообщения предусматривает развитие навыков выделения основной информации и умения оперативного отбора сочетаний, словоблоков, формулировок для быстрой записи этой информации.

Понимание проверяется на уровне воспроизведения услышанной информации. Можно предложить следующие виды работ по проверке содержания: постановка вопросов, ответы на вопросы, составление плана к тексту, выделение основных мыслей, пересказ (краткий, подробный, выборочный), характеристика какого-либо события, явления, факта.

Возможны комбинированные способы проверки понимания путей воспроизведения и узнавания. Проверка осуществляется в письменной и устной форме. Наиболее эффективным способом контроля считается беседа, в ходе которой выявляются затруднения в понимании. Преподаватель показывает, на что надо обратить внимание при слушании, выявляет глубину и точность понимания речевого сообщения.

При овладении студентами структурно-смысловой организации текстов различных типов необходимо останавливаться на таких вопросах, как логика построения текста, виды аргументации и др - все это будет способствовать не только пониманию текста, но и развитию умения четко и ясно излагать свои мысли, опираясь на конкретные данные.

Представляемая система обучения реализуется в условиях рецептивного вида речевой деятельности при профессионально-ориентированном обучении русскому языку. Отбор и классификация текстов осуществлялись с учетом следующих лингводидактических критериев: 1) информативная ценность текста; 2) соответствие содержательной наполняемости текста цели и этапу занятия; 3) доступность содержания и языковых средств; 4) место конкретного текста в общей типологии текстов.

Она предполагает интенсификацию учебного процесса, распространяется как на формирование средств и способов профессионально-ориентированного рецептивного вида речевой деятельности, так и на управление деятельностью в целом. За основу разработки схемы управления усвоением лексического материала было взято положение о трехчастности действий, ориентировочной, исполнительной и контрольной. Эти компоненты действий были учтены при организации управляемого процесса обучения. Ориентировочная часть действия, как известно из теории о поэтапном формировании умственных действий (П.Я.Гальперин), может быть оптимально организована по 3-му типу. Этот тип ориентировки реализуется в учебном процессе при непосредственном участии обучающегося. При этом обучаемый ориентируется в материале присвоения (тексте) и действиях с

материалом (способах), а также в условиях реализации действий лексических и грамматических средствах).

Действия с усваиваемым лексическим материалом осуществляются в процессе рецептивного вида речевой деятельности. Это предполагает, что у учащегося уже сформирован первичный образ восприятия материала усвоения. Следовательно, до выполнения действий с материалом усвоения в тексте необходимо в схеме обучения предусмотреть наряду с ориентировкой и этап формирования образа, который требует выполнения материализованных действий.

Материализованные действия могут быть организованы при обучении лексическому материалу через работу с карточками, разнообразные перемещения которых (изменение грамматической структуры слова, его семантической характеристики: подбор синонимов, эквивалентов и т.д.) с опорой на модель и обеспечат формирование образа материала усвоения лексического материала.

За этапом ориентировки и материализованных действий следует этап выполнения учебных действий в тексте. При этом последовательность выполнения действий осуществляется с учетом прошлого опыта, а перевод учащихся с действия на действие (темп) - с учетом индивидуально-психологических особенностей.

Например при изучении такого раздела как «Синтаксис современного русского языка», которая является одной из важнейших дисциплин лингвистического цикла в вузе, и формирующий лингвистическое мировоззрение студентов. Для развития познавательной активности студентов необходимо использовать метод сопоставления, сравнения в освещении основных языковых фактов с точки зрения научного синтаксиса. Именно такой подход стимулирует самостоятельную работу мысли студентов, способствует развитию логического мышления.

При изучении, например, такой темы, как «Понятие о второстепенных членах», должно стать обязательным требованием квалификации

синтаксической функции какой-либо словоформы и с точки зрения научных представлений о грамматике.

Например, при рассмотрении темы «Глагольная категория вида» следует остановиться на следующих вопросах: конкуренция видов, особенности употребления видов глагола в будущем времени, в повелительном наклонении. Или в фонетическом разделе курса особое внимание следует уделить противопоставлению твердых и мягких согласных, одной из типологических особенностей русского языка, его фонетического строя. Подробно должны быть рассмотрены случаи вариантности на всех уровнях.

Как отмечалось выше, данные действия являются одновременно средством усвоения лексического материала и способом извлечения информации из читаемого текста в условиях управляемого рецептивного вида речевой деятельности при профессионально-ориентированном обучении.

Учебная деятельность на этом этапе обучения начинается с постановки задачи на понимание смыслового содержания текста. Смысловое содержание обеспечивает стимульную мотивацию к осуществлению деятельности. Задача на понимание содержания текста дополняется выполнением того или иного действия с лексическим материалом в тексте. В результате выполнения рассмотренных выше действий происходит усвоение лексического материала, осмысление содержания текста. Таким образом, разный характер (сложность операционального состава) учебных действий, средств и способов рецептивного вида речевой деятельности, средств извлечения информации из профессионально значимого текста обеспечивают не только эффективный процесс усвоения лексического материала, качество реализации рецептивного вида речевой деятельности, но и меняют характер и качество профессиональной деятельности студента.

Одна из главных задач при работе с терминологической лексикой - это семантизация терминологических единиц. Способы объяснения терминологической лексики при обучении студентов-таджиков во многом

зависят от того, каков языковой уровень студентов. Основное требование к толкованию смысловой стороны специальной терминологии - максимальная точность, поскольку любое отступление от этого принципа может стать следствием неправильного употребления нужных языковых единиц в речи, что, в свою очередь, ведет к нарушению акта коммуникации и понимания специальной литературы.

Поэтому объектом первого вида упражнений является лексическая операция по восприятию и пониманию ключевых слов, отражающих основные понятия, ведущие референты (О.И.Москальская) текста и составляющих его смысловую целостность. Они воспринимаются при чтении текста как опорные пункты, смысловые вехи, тематический стержень или вертикальная структура текста (Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.Н.Соколов, В.В.Одинцов и др.).

Как основные понятия предметной области ключевые слова представляют собой "золотое ядро" содержания текстов по данной отрасли знаний [Кузнецов О.А., Хромов Л.Н.Техника быстрого чтения.- М.: Книга, 1977., с.101]. Предметная отнесенность ключевого слова является важной его характеристикой как языковой категории.

Данные упражнения проводятся на основе учебного двуязычного терминологического словаря. К ним мы относим следующие виды упражнений:

Прослушайте текст и по ходу вторичного чтения выпишите слова и словосочетания терминологического характера. Дайте им объяснение (устно). С тремя из них составьте предложения.

Из словаря выпишите термины, подберите к ним и терминологические сочетания

Из словаря выпишите терминологические сочетания (в родительном падеже)

К данным терминам подберите существительные в родительном падеже.

Вид, законы, формы, время, род, наречия, член, окончание, значение.

К данным прилагательным подберите существительные.

Простое, однокоренные, обобщающее, превосходная, главный, притяжательный, условный.

От данных глаголов образуйте отглагольные существительные.

Выявлять, изучать, сочетать, расположить, определить, избирать, назвать, совмещать, разделять, делить, понимать.

Прочитайте текст и найдите в нем предложения, в которых описываются все действия ученого, аппарата и так далее, какие слова могли бы быть продолжением из данного Вам списка, нового текста.

Вторая группа упражнений ставит целью формирование понятия, за которым стоит ключевое слово с его многочисленными логико-семантическими ассоциативными связями, выраженными целой лексико-семантической группой слов. Объяснения терминов могут быть в виде прямого определения-дефиниции; описания явления, процесса; синонимизации; аналогизации; истории происхождения; этимологизации.

Словосочетание наряду со словом является элементом построения предложения. В связи с этим работа над структурой словосочетания представляет важную часть всего процесса обучения студентов-таджиков русскому языку на базе специальных текстов.

Так как словосочетания являются распространениями слов как лексико-грамматических единиц определенными формами других слов, то учащиеся должны усвоить правила сочетаемости слов в русском языке, то есть основные модели словосочетаний. Поэтому при лексической работе над специальными текстами в ходе обучающего эксперимента мы сосредоточивали внимание на устойчивых словосочетаниях и выражениях (например, процесс взаимодействия, классификация наречий, наречия места, продуктивные суффиксы, одушевлённые существительные, и т.д.), наиболее часто встречающихся при работе над текстами любой темы, добивались, чтобы студенты запоминали их и использовали в устной и письменной речи.

В текстах, отобранных нами в качестве обучающих, наиболее частотны

сочетания именного типа прил,+ сущ., сущ.+сущ. (безударные гласные, вид глагола, простое предложение, восклицательный знак, главное слово, звонкие согласные, значение слова, стили языка, условное наклонение, спряжение глаголов, степени сравнения прилагательных, оглушение звонких согласных, основы глагола точка с запятой и т.д.; глагольно-именные (склонять по падежам, употребление времен, и пр.). Наречные сочетания по сравнению с глагольно-именными и именными составляют небольшой процент. В качестве зависимого слова они чаще всего являются наречиями и не представляют большой трудности для студентов с точки зрения синтаксической структуры.

Работа над структурой словосочетания сопряжена с работой над грамматикой. Однако, если овладение языком будет направлено только на усвоение правил грамматики, то студенты окажутся беспомощными в конкретной ситуации. Даже самое маленькое тренировочное упражнение нужно строить так, чтобы учащиеся могли почувствовать пользу от проделанной работы, причем не в познании языковой теории, а в практическом использовании языка. Грамматический материал призван выполнять служебную роль. Ситуативная же организация учебного материала побуждает обучаемых к коммуникативной активности, к самостоятельному высказыванию. При работе над грамматическим материалом мы исходили из полученных при контрольном срезе данных, которые позволили определить наиболее распространенные типы ошибок в речи студентов-азербайджанцев. При подборе типов упражнений, особый акцент делался на то, чтобы учащиеся приобрели навыки правильного употребления падежных форм имен существительных, прилагательных, усвоили правила согласования, управления, лексической сочетаемости, нормы употребления категории множественного числа, предлогов и др. Основную трудность здесь представляет работа над лексической сочетаемостью главного и зависимого слова. Поэтому, в первую очередь, при работе над лексикой по специальности необходимо выделить те группы слов, которые вступают в словосочетания одинаковой структуры. Так необходимая грамматика будет вводится и

закрепляться в характерных для ее функционирования ситуациях.

Упражнения на словосочетания для чтения важно не просто видеть отдельные слова в тексте, соотносить их с теми или иными предметами, явлениями действительности, а видеть их семантическое соединение, соположение в процессе речи, продуктом которой является текст.

Обучение студентов-таджиков содержательной стороне лексических единиц предполагает изучение грамматических норм функционирования этих единиц в сочетании с другими словами, организующими текст по специальности. К наиболее распространенным лексическим средствам выражения связности относят: повторяемость ключевых слов, синонимические замены, союзы, слова-заменители, указательные, личные и притяжательные местоимения, местоименные наречия, соответствующие понятия "род-вид", соответствия типа "целое-часть", "система-элемент" и другие.

Работа над словом и словосочетанием подводит студентов к работе над предложением - основной речевой единицей, обеспечивающей речевое сообщение. На любом этапе обучения владению речью процесс обучения строится на основе предложения как минимальной речевой единицы. Предложение, отвечающее требованиям смысловой и интонационной законченности, является единицей обучения в процессе практического овладения языком. Поэтому отобранный нами лексико-грамматический материал организовывался в определенных синтаксических моделях, заключающих в себе речевые конструкции, необходимые для общения на русском языке.

Рассмотрение предложения как компонента текста является принципиально важным для методики обучения монологической речи, так как позволяет осуществить в обучении переход от оперирования предложением как минимальной коммуникативной единицей к оперированию произведением, являющимся завершенной смысловой единицей речи.

Работа над предложениями, организующими текст по специальности, дает возможность одновременно вести работу и над грамматическим

материалом. Поэтому в упражнениях, предлагаемых для обучения студентов на уровне предложения, возможны задания типа:

1. Обратите внимание на употребление грамматических моделей в следующих предложениях.
2. Используя текст, составьте предложения со следующими словами и словосочетаниями.
3. Вставьте в предложения слова и словосочетания.

Перечисленные упражнения, предполагающие работу над терминами, терминологическими сочетаниями и предложениями, входящими в текст по специальности.

Третий этап характеризуется логическими задачами и обязательным увеличением объема высказывания; учащийся должен включать элементы рассуждения, аргументации.

К ним мы можем отнести следующие виды упражнений:

Прочитайте текст и перескажите его, изменив начало или конец текста;

Выделите в тексте смысловые части, озаглавьте их.

Перескажите текст своими словами

Подготовьте пересказ текста, добавив новую информацию

Составьте план текста

Изложит диалог в монологической форме

Прочитайте текст, дайте ему название и др.

Составить выступление на основе обобщения ряда статей.

Они призваны подготовить студентов к работе над более крупными синтаксическими единицами, организующими спецтекст, которыми являются абзац, сложное синтаксическое целое и законченный текст. Абзацы являются той синтаксической единицей, из которой складывается текст. Поэтому работа над абзацем имеет важное значение при изучении текста по специальности.

Целесообразно использование следующих видов упражнений:

Прочитайте абзац текста, затем кратко перефразируйте его.

Определите возможные границы абзаца. (Текст дан без

деления на абзацы).

Озаглавьте абзац.

Укажите предложения, несущие второстепенную информацию в тексте и запишите 2-3 предложения. 3.

Напишите диктант. (Диктуются предложения из текста, включающие термины или терминологические сочетания).

Творческий диктант. (Часть текста - начало или конец предложения - диктуется преподавателем, а студенты самостоятельно записывают прочитанное).

Запишите как запомнились прослушанные фразы. Прочитайте записанное, сравните с текстом, вставьте пропущенное.

Составьте тезисы к тексту.

Перескажите содержание записанного текста и т.д.

Подготовка и обсуждение рефератов студентов по тем или иным теоретическим вопросам рассматривается нами как одна из эффективных форм творческого поиска и развития самостоятельного мышления студентов, поэтому этому виду работы мы уделяем большое внимание. Студентам предлагаются монографические (составленные по одному теоретическому источнику) и обзорные рефераты (составленные по нескольким теоретическим источникам на одну тему), к которым предъявляются следующие требования: в реферате должно быть выделено главное, должны быть поставлены дискуссионные вопросы, должна быть высказана собственная точка зрения по излагаемой проблеме, должен быть привлечен интересный практический материал.

Следует заметить, что особенно сложной формой проведения семинарских занятий по лексикологии является семинар-диспут, так как на таких семинарах студенты должны не только высказать свое мнение по обсуждаемой проблеме, но и отстаивать свой взгляд, приводя различные убедительные факты и аргументы, то есть проявить наивысшую степень своей творческой активности.

На первых этапах обучения русскому языку в вузе широко практикуется пересказ, близкий к тексту. Более сложной формой является сжатый пересказ, который предполагает развитие умений отделять главное от второстепенного, обобщать необходимый материал, формировать его в сжатых и точных выражениях, выбирать необходимые для передачи мысли слова. В формировании навыков логично и последовательно излагать суть прочитанного большое значение имеет составление плана. "...Работать над планом, - пишет М.А.Рыбникова,- это значит проникать в смысл читаемого, изучать построение предложений, вникать в его язык... Текст плана - это одна из самых ответственных форм работы над произведением, это работа логическая и языковая одновременно" [136, с.194].

Составление плана помогает студентам глубоко осмыслить прочитанный текст, вырабатывает умение делить текст на логические части, выделяя в них главную мысль - все это развивает синтезирующее мышление студентов и одновременно совершенствует их речь.

Таким образом, обучение студентов профессиональному общению на русском языке проводится в следующем порядке: от понимания текста к его репродукции.

Руководствуясь выработанными методической наукой принципами преподавания русского языка в национальной аудитории, преподаватель может достичь целей, поставленных типовой программой.

Студенты должны владеть образностью, логичностью и правильностью речи, уметь точно воспринимать устное и письменное слово, точно передавать идею партнера своими словами, уметь выделять из услышанного и прочитанного суть дела, ставить вопросы себе и партнеру, кратко и точно формулировать ответы на поставленные вопросы, воспринимать и оценивать деятельность каждого члена группы. Студенты должны хорошо знать предмет обсуждения, уметь слушать, слышать и уметь говорить. Подготовленность высказывания основывалась на использовании репродуктивных и продуктивных речевых умений.

Успешность выполнения действия с лексическим материалом является показателем уровня усвоения средств рецептивного вида речевой деятельности в профессионально-ориентированном обучении.

Поэтому контроль понимания смыслового содержания текста является в то же время дополнительной характеристикой (показателем) качества усвоения лексического материала.

Контроль глубины понимания можно осуществлять следующим образом. В тексте, предназначенном для учебной деятельности, необходимо выделить несколько смысловых кусков. Для удобства контроля предлагаем выделить пять таких кусков. Для каждого из них моделируются три утверждения, отражающие определенный уровень глубины смыслового содержания читаемого текста. Моделирование осуществляется на основании усложнения лексико-грамматических средств выражения мысли, заключенной в том или ином утверждении. По процедуре предложенного вида контроля, учащийся выбирает одно из трех утверждений, отражающих мысль смыслового куска. При этом утверждение выбирается по следующей инструкции: "Выберите одно из трех утверждений, которое наиболее глубоко отражает смысловое содержание прочитанного текста".

Глубина понимания смыслового содержания текста может быть посчитана по вероятностной формуле, выведенной для случая выбора из трех ответов в пяти случаях, где один ответ соответствует непониманию смыслового содержания, а два других отличаются по глубине понимания смыслового содержания:

Рассмотренный выше вариант контроля усвоения средств рецептивного вида речевой деятельности на лексическом материале, основанный на выполнении разных по операциональному составу учебных действий с данным материалом, позволяет осуществлять управление и интенсификацию процесса усвоения. Так, по качеству выполнения действий можно получить данные об уровне усвоения; осуществлять коррекцию успешности усвоения в процессе обучения; последовательно отрабатывать качество усвоения на всех

уровнях.

Соотнесение полученного результата уровня усвоения с тем же результатом, полученным в отсроченном контроле, позволяет судить о прочности усвоенного знания, сформированного на разных уровнях усвоения. Результаты анализа глубины понимания смыслового содержания текста свидетельствуют о том, являются ли действия с лексическим материалом в тексте только средством и способом изучения языка в учебной деятельности или же эти действия являются средством и способом извлечения информации в условиях профессионально-ориентированной деятельности. (это все из одной статьи)

Вышеуказанные факторы свидетельствуют о том, что развитие профессионального общения на основе специального текста предполагает наличие у студента профессиональных умений оперативно анализировать лексику конкретного текста, выделять из него самые важные лексические единицы, определять трудности их усвоения и организовать учебную работу.

Предлагаемая методика позволяет сформировать необходимые умения и навыки продуцированного высказывания с учетом профессиональных потребностей учащихся при работе со специальной лингвистической литературой. При этом учебный процесс характеризуется высокой степенью мотивированности, стимулирует образовательный, познавательный и социальный мотив деятельности обучающихся, способствует развитию речевой и языковой компетенции.

Важную роль в формировании потенциального словаря играет опора на знание особенностей словообразования отдельных коммуникативных сфер. В связи с тем, что словообразовательная работа в учебном процессе связана с корректным лингвистическим описанием речевых произведений функциональных разновидностей речи, предлагается методическая классификация отглагольных производных существительных научного стиля речи, основанная на их лингвистическом анализе.

При обучении профессиональному общению студентов особенно

эффективно применение деловых игр. Деловая игра, в отличие от ролевых игр, всегда связана с решением профессиональных задач будущей профессиональной деятельности обучаемых. А так как основные интересы студентов связаны именно с их специальностью, использование деловых игр позволит оптимизировать процесс обучения. Но при этом процесс деловой игры в его предметном и социальном аспектах остается процессом педагогическим, направленным на достижение целей обучения и воспитания [22] при проведении данных игр у студентов развивается мышление, развиваются навыки отстаивать свою точку зрения а заставить партнера по коммуникации пойти по другому пути.

Таким образом лексико-прагматический аспект обучения русскому языку с учетом параметров реальной коммуникации позволит сформировать коммуникативную компетенцию студентов. Таким образом, с помощью системы упражнений имеются большие возможности целенаправленно отрабатывать со студентами речевые единицы, терминологическую лексику ,и таким образом лучше подготовить их к самостоятельным высказываниям, постепенно подводя студентов к свободному говорению.

Создание системы упражнений для эффективного усвоения терминов является одной из актуальных задач методики преподавания русского языка в языковом вузе. Система обучения должна включать разнообразные упражнения в наиболее продуктивных способах образования терминов (семантическое словообразование, конверсии, создание терминов из элементов греко-латинского происхождения и др.) в нахождении интернациональных слов и в усвоении ряда другие свойств и особенностей терминов.

2.3. Обучающий эксперимент с целью активизации терминологической лексики в профессиональном общении студентов-филологов на занятиях по русскому языку.

Экспериментальное обучение проводилось нами в Кулябском

государственном университете и Бохтарском государственном университете им.Н.Хусрава на I курсе факультетов русского языка и литературы в 2021-2022, 2022-2023 уч.гг. В эксперименте участвовали 485 студентов 1-го курса -экспериментальная (244) и контрольная(241). Экспериментальное обучение было проведено в тех же группах, где проводился констатирующий эксперимент. Экспериментальное обучение продолжалось весь второй семестр, что составило 34 часа аудиторных занятий и 20 часов, отведенных на самостоятельную работу. Таким образом, экспериментальное обучение продолжалось 54 часа.

В контрольной и экспериментальной группах осуществлялся разный подход к обучению продуцированию лингвистических текстов: в контрольной - от формы к содержанию, в экспериментальной - от общих сведений о закономерностях построения научного текста к одновременному аналитико-синтетическому процессу, к слиянию лексико-грамматической работы со структурно-смысловым анализом содержания научных текстов различных жанров.

Для проведения экспериментального обучения была выдвинута рабочая гипотеза:

1) формирование навыков профессионального общения студентов-таджиков будет обеспечено при условии целенаправленной работы по расширению и углублению знаний, умений и навыков в области лингвистической терминосистемы, путем выполнения лингвометодических упражнений.

2) результаты обучения русскому языку студентов-филологов будут более эффективными, если работа по активизации лингвистической терминологии будет представлять строго продуманную систему заданий на основе лингвистического текста и включающих задания по использованию лингвистических терминов в профессиональном общении.

Для проверки достоверности выдвинутой гипотезы была составлена рабочая программа экспериментального обучения, в которую вошли: перечень

тем с указанием количества часов; основные теоретические понятия, вводимые по каждой теме ; номенклатура умений, направленных на отработку теоретических понятий. С этой же целью были подготовлены учебные тексты, соответствующие по своей тематике грамматическим темам занятий, определенных программой по практическому курсу русского языка. ("Словосочетание "Сложносочиненное предложение". "Предложение"), разработаны задания для проведения трех текущих и одного итогового среза.

Цель эксперимента - проверить эффективность и целесообразность предложенной нами системы упражнений по обучению терминологической лексике студентов- филологов на основе текста по специальности, с целью развития профессионального общения.

Задания контрольных работ были направлены как на проверку степени овладения лингвистической терминологии, лексико-грамматическим и текстовым материалом, так и на выработку речевых навыков конструирования словосочетаний, предложений и связного текста.

Экспериментальное обучение проводилось поэтапно. На первом этапе предлагаются языковые упражнения (лексические, лексико- грамматические).

Например: Что общего у суффикса и приставки и в чем их различие? Чем отличаются однокоренные слова от синонимов по составу и лексическому значению? Что общего между словом и словосочетанием. В чем их различие.- имеют речевой характер и направлены на развитие мышления студентов, активизирует их мыслительную деятельность, ...

Второй этап эксперимента включал разнообразные вида заданий - от тренировочно-обучающих до проблемно-коммуникативных, способствующих введению в речь студентов лингвистических терминов преимущественно с опорой на текст по специальности.

Задания были направлены на проверку умений:

I. На уровне понимания текста:

проводить смысловой анализ текста;

извлекать главную информацию текста;

- соотносить часть и целое.

II. На уровне оперирования информативным материалом:

- излагать информацию соответственно коммуникативной задаче;
- сокращать и обобщать выделенную информацию.

III. На уровне целевой трансформации текста.

- передать информацию текста, внося в него изменения;
- сократить текст, опустив в нем части предложений, не несущие основной информации;
- выписать из текста информацию, носящую форму тезисного изложения
- записать основные положения текста в виде тезисов

III. На уровне порождения собственного высказывания:

- излагать информацию в логической последовательности;
- использовать средства межфразовой связи;
- выделять проблему, намечать пути ее решения;
- передавать информацию в виде отчета;
- формулировать цель работы, опыта и т.д.
- оформлять вывод, подводить итог.
- составить рассказ на профессиональные темы.
- составьте рассказ-рассуждение на тему, раскрывающую сущность какого-либо понятия (Что такое?)

В связи с тем, что предлагаемая система охватывает весь процесс обучения практическому курсу русского языка, экспериментальной проверке были подвергнуты отдельные звенья выделенных в ней трех этапов: раскрытие значений термина, введение в устную и письменную речь студентов лингвистических терминов, практическое усвоение теоретических сведений об инвариантных признаках текста, обучение воспроизведению лингвистического текста учебной разновидности, частичная отработка умений порождения монологического высказывания

После проведения данной работы студентам было предложено выполнить следующие задания:

1. В тексте найдите термины и терминологические словосочетания

Предложен текст «Словосочетание» из учебника «Современного русского языка»

Словосочетание - это соединение двух или более знаменательных слов, которые связаны по смыслу и грамматически, служащее для выражения единого, но расчлененного понятия или представления.

В словосочетании одно слово главное, а другое - зависимое (к нему можно задать вопрос от главного слова), например: *боевой друг, по-весеннему свежий, построить гидростанцию.*

Словосочетание, как и слово, называет предметы, действия и их признаки, но только более конкретно, точно, так как зависимое слово уточняет, конкретизирует смысл главного.

Сравните: *друг и боевой друг; свежий и по-весеннему свежий; построить и построить гидростанцию.*

Значения словосочетаний связаны с их строением. Например, словосочетания *новый магнитофон, боевой друг, глубокая тишина, весёлый смех* имеют одинаковое строение и общее, грамматическое значение: указывают на предмет и его признак.

Словосочетания *нарисовать портрет, собирать гербарий, построить гидростанцию* и другие того же строения имеют общее, грамматическое значение: указывают на действие и предмет, на который оно переходит.

Словосочетания *говорить вполголоса, сыграть вничью, дружно работать* и другие того же строения имеют также общее, грамматическое значение: указывают на действие и его признак.

В словосочетании слова связываются, тремя главными способами подчинительной связи: согласованием, управлением и примыканием.

Согласование – это способ связи, при котором зависимое слово ставится в тех же формах, что и главное. Например: *липовая аллея, эта аллея, опустившая аллея* (зависимые слова *липовая, эта, опустевшая* стоят в тех же формах – ед. ч., ж. р., им. п., что и главное слово *аллея*).

При согласовании с изменением форм главного слова соответственно изменяются и формы зависимого слова. Сравните: *этой опустевшей липовой аллеи, этим опустевшим липовым аллеям* и т. д.

Управление — это способ связи, при котором зависимое слово (существительное или другая часть речи, употребляемая в значении существительного) ставится при главном слове в определённом падеже. Например: *встретить друга (в. п.), вас (в. п.), водителя (в. п.).*

При управлении с изменением формы главного слова форма зависимого слова не изменяется. Сравните: *встретил друга, встречу друга, встретив друга, встретивший друга.*

Примыкание — это способ связи, при котором зависимое слово связывается с главным только по смыслу, например: *очень любить, очень хороший, очень хорошо, уехал учиться, говорил улыбаясь.* Зависимое слово при примыкании является неизменяемым (наречие, неопределённая форма глагола, деепричастие).

С данным заданием студенты справились как студенты экспериментальных (96%), так и контрольных групп (88%).

Задание 2. Объясните значение терминов и терминологических сочетаний: словосочетание, управление, примыкание, согласование, слово, главное слово, зависимое слово, связь, наречие, деепричастие

Цель второго задания заключалась в выяснении самостоятельного объяснения значения терминов. 89 % студентов экспериментальных групп выполнили задание правильно.

Задание 3. Составьте предложения с терминологическими словами и словосочетаниями.

С этим заданием студенты экспериментальных групп также справились намного лучше чем в контрольной. 88% правильных ответов, а в контрольной результаты- 49 %

Задание 4. Разделить текст на смысловые части. Определить тему каждой смысловой части. Сравнить выделение смысловых частей с абзацным членением, объяснить случаи несовпадения

Результаты выполнения данного задания показали, что, все задания выполнены большинством студентов правильно. Так, например, 88% студентов выделили в тексте шесть смысловых частей и точно определили их микротемы (строение и грамматическое значение словосочетания, слово и словосочетание, связь слов в словосочетании, согласование, управление, примыкание). Сравнивая выделение смысловых частей с членением текста на абзацы, студенты отметили дробность абзацного членения (из 10 абзацев текста четыре состоят из одного предложения) и объяснили это тем, что в тексте даются определения новых понятий, каждое из которых выделяется абзацным отступом.

Задание 5. Проанализировать средства, создающие связность внутри каждой смысловой части

При анализе способов связи 96% студентов указали на лексический повтор существительных, отметили однотипность конструкций, используемых для определения понятий в третьей смысловой части. 84 студентов указали на то, что тематическое единство текста проявляется в многократном повторении ключевых слов (словосочетание, управление, примыкание, согласование), которые являются семантическими скрепами смысловых частей в структуре текста. Данное задание большинством студентов была выполнена правильно;

недочеты в основном затрагивают умения использовать формальные средства связи (повторяются скрепы источника, синонимические замены скрепов встречаются редко), а также умения завершить высказывание.

Задание 7. Сформулировать вывод по тексту . Был представлен текст «Сложносочинённое предложение». При этом предлагается также сопоставление ключевых лингвистических понятий с родным языком обучаемых.

Сложносочиненное предложение (чумлаи мураккаби пайваст)

Сложносочиненное предложение состоит из двух или не скольких независимых предложений, соединенных сочинительными союзами **и, а,но, или, то... то** и другими.

Схема сложносочиненного предложения;

Ученье свет, а неученье тьма.

Лес шумел, и гром гремел, и лил дождь.

Простые предложения, входящие в состав сложносочиненного, отделяются друг от друга запятой.

В зависимости от вида сочинительного союза, который связывает части предложения, все сложносочиненные предложения (ССП) делятся на три основных разряда:

а) **ССП с соединительными союзами**(*и; да* в значении *и; ни ..., ни; тоже; также; не только ..., но и; как ..., так и*);

б) **ССП с разделительными союзами**(*то ..., то; не то ..., не то;или; либо; то ли ..., то ли*);

в) **ССП с противительными союзами**(*а, но, да* в значении *но, однако, зато, но зато, только, же*).

В сложносочиненных предложениях с соединительным союзом **и** возможны следующие отношения между простыми предложениями:

1. Называются действия, которые происходят одновременно ('дар як замой): Я учусь в девятом классе, и Рустам учится в девятом классе. Одновременность действий выражается глаголами несовершенного вида, стоящими в одной временной форме.

2. Называются действия, которые происходят последовательно (одно после другого): Прозвенел звонок, и урок начался. Последовательность действий выражается глаголами совершенного вида, которые стоят в одной временной форме.

3. Называются два действия, первое из которых является причиной второго; Карим пропустил много уроков, и мы должны помочь ему.

В русском языке в сложносочиненных предложениях с союзом **и** перед союзом **и** ставится запятая.

В таджикском языке в сложносочиненных предложениях с союзом **ва** запятая не ставится.

Сравните:

Халтаро Чура бардоштва онхо аз барак берун баромаданд.	Джура взял вещевой мешок, и они вышли из барака.
--	--

Табиат сукут мекардва ва мох торафт баланд мебаромад	В природе всё молчало, и луна постепенно поднималась.
--	---

Союз и в сложносочиненном предложении может быть заменен союзами тоже, также, когда указывается на сходство (монандй) между действиями. Союзы тоже, также стоят внутри второго предложения.

Сравните:

В классе никого не было, и вВ классе никого не было, в коридоре было пусто. коридоре тоже было пусто.

В сложносочиненных предложениях, с противительными союзами а, но противопоставляются два действия. Напр и- м е р: Мальчик читает, а девочка пишет. Прозвенел звонок, но урок продолжался.

Сравните предложения с противительными союзами и с союзом и. Как они различаются по: смыслу?

Сын школьник, и дочь *Сын школьник, а дочь студентка.*
школьница. _

Собрание кончилось, и ученики *Собрание кончилось, но ученики не ушли.*

Союз или указывает на то, что из двух или более действий возможно только одно, например: Или мы поедим к бабушке, или она придет к нам.

Повторяющийся союз то... то указывает, что действия сменяют друг друга, например: То доносились с улицы голоса, то гудела машина.

Несколько хуже студенты справились с шестым заданием, сложность которого заключалась в том, что впервые для анализа был предложен текст, незавершенный в смысловом отношении. Правильными считались ответы студентов, сумевших определить отсутствие завершенности (логического конца) и попытавшихся в связи с этим предложить свои варианты построения текста. Неправильными были ответы, в которых в качестве завершающего назывался последний абзац текста.

Задание 8. Составить план в вопросительной, номинативной и тезисной форме

Характеризуя в целом выполнение данного задания, отметим, что все студенты (включая тех, чьи работы в конечном итоге были определены как выполненные с ошибками) усвоили особенности каждого вида плана. В лучших работах ощущалось стремление к использованию различных синтаксических конструкций, служащих средством выражения вопроса или номинации в русском языке. Например, при составлении плана в вопросной форме были употреблены конструкции с различными вопросительными словами (какой, каков, почему, как), конструкции типа "что представляет собой что", "в чем заключается (выражается) что" : Какие значения выражают союзы, входящими в состав сложносочиненного? Что представляют собой

сложносочинённые предложения?; Как выражается смысловая связь между предложениями ?; и др.

Составляя тезисный план, студенты пытались выделить в каждой смысловой части основную информацию и представить ее в сжатом виде.

Безусловно, что наряду с перечисленными выше достоинствами наблюдались и некоторые недочеты. К ним относятся: неправильная формулировка вопроса к тому или иному абзацу (подмена основной информации второстепенной); однообразие языкового оформления тех или иных пунктов плана, нарушение порядка слов, свойственного синтаксическому строю русского языка; наличие языковой неупорядоченности, приводящее в конечном счете к отсутствию четкой содержательной наполняемости отдельных пунктов плана; стремление использовать только тот лексический материал, который наличествует в тексте; неумение пользоваться синтаксическими синонимами.

Как видим, наличие указанных недочетов свидетельствует о том что для развития умений грамотного составления планов текста необходима целенаправленная продолжительная работа.

Задание 9. Пересказать текст

Студентам был предложен текст «» Текст предлагался в отпечатанном виде на время, достаточное для двухразового изучающего чтения. Предварительной работы по тексту не проводилось. Сравнение результатов осуществлялось на основе трех параметров: членимости, связности и завершенности. Цифровые данные о результатах итогового среза в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 2.

Уровень развития умений воспроизведения, проверенный на основе указанных параметров, оказался более низким в контрольной группе. Полагаясь на стихийное запоминание текста, студенты контрольной группы не проводят предварительной работы по его логико-смысловому анализу; в созданных ими текстах наблюдается неправильное.....

Задание 10. Написать сообщение по следующим темам: 1. В чем основное

различие между словом и предложением? 2. Предложение как объект изучения синтаксиса.

Данные темы позволяли также проверить и уровень понимания и осмысления информации текстов, рассмотренных на предыдущих занятиях.

Результаты работы показали, что студенты не только усвоили необходимую информацию, но и научились воспроизводить ее в заданной функционально-смысловой разновидности. Лишь у пятерых студентов в сообщениях наблюдалось смешение функционально-смысловых частей описания и рассуждения, в остальных работах названные типы четко дифференцировались. Приведем в качестве примера по одному сообщению на каждую тему:

1. Подлежащим называется главный член двусоставного предложения, грамматически независимый, обозначающий предмет, признак которого выражен сказуемым. Вместе со сказуемым подлежащее является центром двусоставного предложения. Вокруг этого центра группируются все остальные члены предложения (второстепенные). Второстепенные члены предложения, которые относятся к подлежащему, образуют состав подлежащего.

Подлежащее может быть выражено различными частями речи - именами существительными, прилагательными, местоимениями, числительными, а также глаголами в форме инфинитива. Чаще всего в роли подлежащего выступают имена существительные и местоимения.

2. В роли подлежащего чаще всего выступает имя существительное. Почему?

Чтобы разобраться в этом, сравним два определения - определение подлежащего и определение существительного.

Подлежащим называется главный член двусоставного предложения обозначающий предмет, признак которого выражается в предложении сказуемым. Существительное - это часть речи, основным значением которой является значение предмета в широком смысле слова.

Обозначая предмет в широком смысле слова, существительные могут выразить характерные признаки предмета речи, который и называется подлежащим. Кроме того, при характеристике имен существительных говорится, что им принадлежит роль точек отсчета в наших представлениях об окружающей действительности. Эту же роль точки отсчета выполняет в предложении подлежащее. Поэтому подлежащее и бывает чаще всего выражено существительным.

Первое сообщение обладает необходимыми признаками научного описания: дается дефиниция понятия, характеризуются его особенности - организующая роль в структуре предложения, способы выражения. Каждая микротема выделена в отдельный абзац; описание в целом логично и последовательно.

Во второй работе представлена структура рассуждения: формулируются тезис и вывод, приводятся аргументы. Примечательно, что в цепи аргументов автор умело соединяет информацию из двух текстов - учебного и научно-популярного. Удачным является членение текста на абзацы, показывающее ход развития авторской мысли.

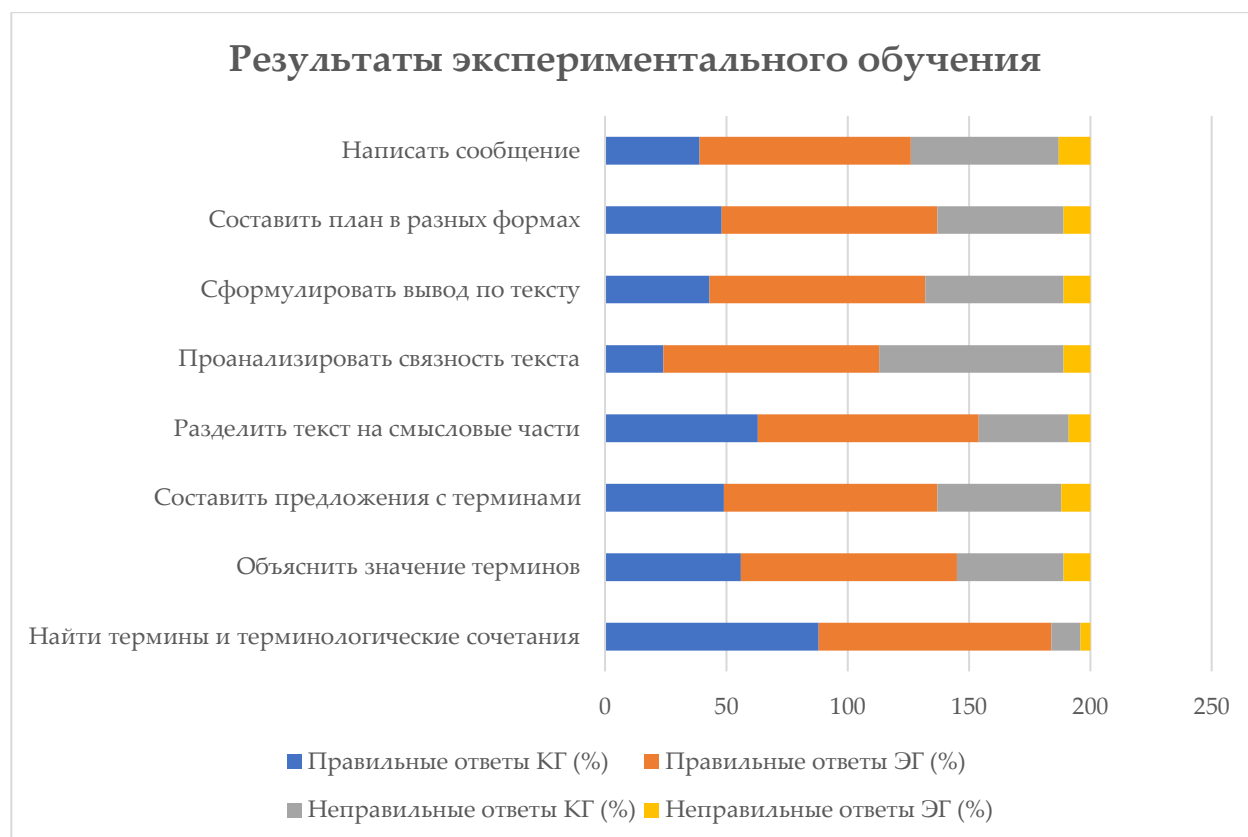
Результаты проведенной работы отражены в таблице №2

Результаты экспериментального обучения

п\н	Задания	Количество студентов-485			
		Количество правильных ответов%		Количество неправильных ответов%	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.	В тексте найдите термины и терминологические словосочетания	88	96	12	4
2.	Объясните значение терминов и терминологических сочетаний:	56	89	44	11
3.	Составьте предложения с терминологическими словами и словосочетаниями.	49	88	51	12

4.	Разделить текст на смысловые части. Определить тему каждой смысловой части. Сравнить выделение смысловых частей с абзацным членением, объяснить случаи несовпадения	63	91	37	9
5.	Проанализировать средства, создающие связность внутри каждой смысловой части	24	89	76	11
6.	Сформулировать вывод по тексту	43	89	57	11
7.	Составить план в вопросительной, номинативной и тезисной форме	48	89	52	11
8.	Написать сообщение по следующим темам:	39	87	61	13

Графически это выглядит следующим образом:



Как видно по результатам выполнения заданий, что самый высокий процент правильности ответов приходится на экспериментальные группы

(87%) а низкий - на контрольные (39%). Анализ результатов проведенного исследования позволил также нам прийти к выводу о том, что наиболее высокие показатели были получены в той группе, где процесс активизации терминологической лексики проводился по предложенной системе упражнений. Речь студентов-филологов стала более содержательной, четкой, насыщенной лингвистическими терминами.

В результате обучения по разработанной системе упражнений, которые были направлены на развитие профессионального общения, на основе смыслового восприятия и анализа научного текста, показатели в экспериментальной группе оказались намного выше, чем в контрольной.

Благодаря систематическим упражнениям, включающим ответы на вопросы, деление текста на части и озаглавливание каждой части, определение предложений, несущих основную информацию и информацию дополнительную, определение проблемы текста, пути ее решения, оформление цели, выводов, подведение итогов, составление предложений соответственно коммуникативной задаче и др., испытуемые стали правильнее и четче выделять смысловые части, более точно определять заголовок каждой части, извлекать коммуникативно-значимую информацию и излагать ее с учетом закономерностей построения научного текста.

В целом материал обучения, система упражнений отвечает коммуникативным потребностям обучаемых. Вырос интерес к овладению языком, потому что студенты видят непосредственные результаты своей речевой деятельности при подготовке и выполнении заданий по специальным предметам.

Выводы по третьей главе

Таким образом, методическая система формирования профессионального общения студентов национальных групп включает в себя три компонента (номенклатура умений воспроизводящей и порождающей речевой деятельности, типология текстов, система упражнений и заданий), взаимосвязанных между собой, и поэтапное (дифференцированное)

распределение теоретического и практического материала.

Современная лингвометодика, выдвигающая требование обучить профессиональному общению, предлагает взять связный текст. Система заданий на основе текста должна обеспечивать формирование коммуникативной компетенции обучаемых, которая включает умение входить в контакт, прогнозировать поведение собеседника и соответствовать ему в ходе общения, а также овладение речевым этикетом. В процессе обучения технике коммуникативного взаимодействия студент овладевает определенным грамматическим материалом, необходимой терминологической лексикой и языковыми клише, а также коммуникативной информацией. Упражнение, сопровождающее текст, должно учитывать возможность использования одного и того же материала для достижения комплекса взаимосвязанных учебных целей - закрепление грамматических знаний, развитие навыков аудирования, выделение основного смысла услышанного, проговаривание с последующим контролем, в задание должны включаться такие упражнения, которые предусматривают отработку и развитие у учащихся навыков использования терминологической лексики. Работа по совершенствованию навыков аудирования, говорения, чтения и письма ведется с использованием специальных упражнений и заданий, базирующихся на текстовом материале. Вся система упражнений нацелена на обогащение и активизацию тематического словаря по специальности и строится исходя из коммуникативной направленности обучения. Для реализации обучения профессиональному общению студентов-филологов необходима система заданий, обеспечивающая формирование навыка владения репликой в определенной ситуации общения, предусматривающая поэтапное обучение диалогической речи сначала на уровне реплики, затем - микродиалога, диалога и полилога (лингвистический аспект).

С помощью разработанной системы упражнений преподаватель имеет большие возможности целенаправленно отрабатывать со студентами речевые единицы, необходимую лексику, и таким образом лучше подготовить их к

самостоятельным высказываниям, постепенно подводя студентов к свободному общению.

Заключение

В результате исследования комплекса вопросов методики обучения терминологической лексике студентов-филологов национальных групп в аспекте профессионального общения, опираясь на экспериментальные данные, мы пришли к следующим выводам:

Данное диссертационное исследование является первой работой, в которой обоснована необходимость разработки системы обучения терминологической лексике студентов-филологов таджикских вузов в условиях профессионально ориентированного общения. Специфика описания русского языка определяется ее основной целью, т.е. изучением и описанием языка как средства общения, в его коммуникативной функции, а также закономерностей процессов речевого общения.

В исследовании осуществлено лингвистическое описание терминологической лексики в аспекте профессионального общения. Усвоение терминологической лексики представляет собой важнейший компонент процесса усвоения русского языка. В этом процессе студенты овладевают не просто определенной суммой терминологической лексики, а новой системой языковых знаков, определенным образом организованной, основанной на присущих данному языку закономерностях, в которой лексические единицы вступают в иные парадигматические и синтагматические связи. Эти связи определяют особое место, которое занимают терминологические единицы в языке, особенности их функционирования. Следовательно, подлинное знание термина не сводится к знанию его значения, а предполагает необходимым образом знание того места, которое оно занимает в лексической системе.

Следует отметить, что, кроме количественного накопления лексических единиц, в процессе изучения неродного языка не менее важным является качественный уровень лексического наполнения речевых сообщений. Коммуникативная деятельность на русском языке, как и любой другой вид коммуникативной деятельности, должна быть полноценной в плане эмоциональной окрашенности. Это значит, что наряду с отработкой

эффективных методик усвоения лексики, овладения ею, следует также совершенствовать уровень владения студентами этой лексикой.

Формирование профессионального общения студентов-филологов национальных групп на основе терминологической лексики определяется психологическими и психолингвистическими особенностями развития профессионально направленной русской речи, а также целями и методами обучения.

Когда целью обучения является обучение общению на русском языке, и это достигается посредством самого же общения, тогда говорят о коммуникативном подходе в обучении. И чтобы речь была не просто говорением, а речевой деятельностью, а общение - не псевдообщением, а полноценным общением, у каждого участника его должен быть свой собственный мотив к данной деятельности. Как известно, наличие мотива является необходимым условием начала всякой деятельности.

В действующих программах и учебниках для студентов-филологов таджикских групп наряду с положительными сторонами, имеются и существенные недостатки, что является одной из причин недостаточной эффективной работы преподавателей русского языка. В действующих учебниках, на наш взгляд, целесообразно сократить задания аналитического характера, и значительно увеличить количество коммуникативных творческих упражнений.

Методическая система вузовского преподавания лингвистических дисциплин должна, в свою очередь, рассматриваться как сложная системная целостность, в составе которой взаимодействует ряд подсистем - методики преподавания отдельных лингвистических курсов. При общем лингводидактическом обосновании этой системы каждая ИЗ подсистем имеет свои лингводидактические основы, т.е. лингвистическую концепцию, которая положена в основу преподавания курса, и дидактические принципы ее реализации, своеобразно проявляющиеся в преподавании каждой лингвистической дисциплины.

Ориентирование поставленных лексикографических задач позволило выработать лингводидактические основы учебного толкового двуязычного словаря лингвистических терминов для студентов-филологов таджикских групп. В принципах отбора лингвистической терминологии, в лексикографическом описании их, в определении содержания и структуры словарной статьи нашли отражение теоретические проблемы составления лексикографических произведений учебного типа.

«Учебный толковый двуязычный словарь лингвистических терминов» представляет собой учебное пособие, входящее в совокупность средств обучения для студентов первых курсов и являющееся источником многоаспектной информации о наиболее актуальных и методически важных терминологических единицах. Структуру его характеризуют алфавитное расположение лингвистических терминов,. В композиционном отношении словарные статьи включают в себя заголовочную терминологическую единицу, проставление ударений в каждом термине и терминологическом сочетании, раскрытие значения, перевод на родной язык. Интерпретация терминов осуществляется путем приведения в известность всех особенностей плана выражения и плана содержания термина в рамках словарной статьи .

С целью сближения процесса обучения русскому языку студентов-национальных групп с их будущей профессией, преподавателю необходимо уделить особое внимание отбору языкового материала содержащее близкие по смыслу лексические единицы, овладение которых позволит обогатить терминологический запас студентов и повысить навыки коммуникативного профессионального общения студентов. Системный подход при отборе учебного материала позволит повысить познавательную активность студентов, что в последующей профессиональной деятельности приводит к реальному их применению. Владение терминологической лексикой является показателем владения студентом определённой научной теорией, формирует у них психологическую уверенность в свои возможности, тем самым появляется стимул преодолеть все возникающие трудности в процессе

обучения. В отличие от слов общелитературной лексики, значение которых понятны большому количеству людей, термины в большинстве случаев закрыты, потому что используются среди представителей ограниченных групп и отраслей науки.

Проведенное исследование показало, что активизации терминов в речевой деятельности студентов-таджиков способствует система упражнений. Чтобы выработать умение самостоятельно оперировать усвоенным лексико-грамматическим материалом в условиях профессионального общения, необходимо приблизить обучение к естественному общению. Обучение профессиональному общению на занятиях русского языка является не только целью, но и средством, студент становится активным субъектом учебного процесса, а не пассивным объектом, сам учебный процесс при таком подходе к обучению представляет собой систему ситуаций общения, организованных на научной основе. Ситуативность — важнейший параметр практически любой функционально обусловленной сферы общения, что предполагает необходимость разработок не только по ситуативной грамматике, ситуативной лексикологии, но и ситуативной стилистике как показателю наивысшего уровня овладения языком.

Количество способов создания эффекта ситуации увеличивается. Но во всех случаях элемент условности должен быть по возможности минимальным, так как в противном случае ослабевает роль установки на коммуникативную направленность, что особенно сказывается в интенсивных курсах. Но последнее может зависеть и от разнообразия таких средств, и от методов их использования. Одной из разновидностей моделирования реальных ситуаций, способствующей коммуникативной направленности, являются деловые игры на русском языке (на продвинутом этапе), которые должны занять соответствующее место и в общих, и в профильных учебных комплексах

Необходимо строить процесс обучения профессиональному общению на материала специальных дисциплин, выделяя ситуации в соответствии с логикой знаний, чтобы максимально активизировать

профессиональную заинтересованность студентов, их потребность в быстром овладении языком специальности.. Практические цели обучения студентов филологического вуза позволяют выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебно-речевую ситуацию, которая учитывает специальность студентов. Подача языкового материала должна быть подчинена профессиональным целям. При введении проблем учебно-речевых ситуаций особая роль принадлежит наглядному материалу. Зависимость усвоения лексики и грамматических конструкций от степени профессиональной подготовки очевидна

Для реализации обучения профессиональному общению необходима система заданий, обеспечивающая формирование навыка владения репликой в определенной ситуации общения, предусматривающая поэтапное обучение диалогической речи сначала на уровне реплики, затем - микродиалога, диалога и полилога (лингвистический аспект). Система заданий должна обеспечивать формирование коммуникативной компетенции обучаемых, которая включает умение входить в контакт, прогнозировать поведение собеседника и соответствовать ему в ходе общения, а также овладение речевым этикетом. В процессе обучения технике коммуникативного взаимодействия студент овладевает определенным грамматическим материалом.

Методическая система формирования профессионального общения студентов национальных групп включает в себя три компонента (номенклатура умений воспроизводящей и порождающей речевой деятельности, типология текстов, система упражнений и заданий), взаимосвязанных между собой, и поэтапное (дифференцированное) распределение теоретического и практического материала. Нами разработана система упражнений для эффективного усвоения терминов, которая включает разнообразные упражнения.

В результате обучения по разработанной системе упражнений, которые были направлены на обучение лингвистической терминологии в аспекте профессионального общения на основе смыслового восприятия и анализа

научного текста, показатели в экспериментальной группе оказались намного выше, чем в контрольной. Как видно по результатам выполнения заданий, что самый высокий процент правильности ответов приходится на экспериментальные группы, а низкий - на контрольные. Анализ результатов проведенного исследования позволил также нам прийти к выводу о том, что наиболее высокие показатели были получены в той группе, где процесс активизации терминологической лексики проводился по предложенной системе упражнений. Речь студентов-филологов стала более содержательной, четкой, насыщенной лингвистическими терминами.

Результаты обучающего эксперимента убедительно подтвердило выдвинутое диссертантом предположение о рациональности и эффективности обучения студентов-филологов первого курса терминологической лексике на основе разработанной системы упражнений с использованием учебного толкового двуязычного словаря лингвистических терминов, при организации учебной деятельности студентов таджикских групп в условиях профессионального общения.

По результатам исследования нами предложены следующие **рекомендации:**

1. Исследование методической организации обучения терминологической лексике студентами-филологами таджикских групп требует своего дальнейшего изучения, так как оно способствует совершенствованию и формированию профессиональной русской речи студентов-таджиков.

2. В программах и учебниках русского языка для студентов -филологов высших учебных заведений Республики Таджикистан должна быть поставлена специальная задача описания и введения лингвистической терминологии, а также сознательного усвоения ими специфических грамматических категорий русского языка.

3. С целью развития профессионального общения студентами-филологами языковых вузов Таджикистана следует подготовить учебники и

учебные пособия по практическому курсу русского языка, современному русскому языку, направленных на совершенствование профессионально-направленной речи студентов и актуализацию терминологической лексики в их речевой деятельности. В приложении учебников целесообразно дать толкование терминологической лексики на русском и таджикском языках, что окажет большую помощь в предупреждении интерферирующего влияния родного языка и использования трансферционных элементов при обучении русскому языку в таджикской аудитории.

4. Следует рассматривать отдельно методическую проблему развития профессиональной речи студентов с теоретической точки зрения в строгом соответствии с основными этапами формирования лексических понятий, а также связанных с ними навыков и умений воспринимать терминологическое слово в процессе его функционирования.

В перспективе мы видим, что проведенное исследование предполагает продолжение работы в данном направлении. Представляется усовершенствование и модернизирование технологии обучения терминологической лексике на основе современных достижений, и использованием инновационных технологий в методике обучения русскому языку в таджикской аудитории; требует дальнейшего совершенствования и дополнения терминологического минимума для студентов-филологов национальных групп

Литература:

1. Адамко, М.А. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-филологов/ М.А.Адамко// Балтийский гуманитарный журнал.-2018.- №2 (23).- <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-angliyskomu-yazyku-studentov-filologov>.
2. Азимов, Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Э.Г.Азимов. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Проблемы лексикографического описания лингводидактической терминологии / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин // Вопросы лексикографии. - 2018. - № 14. - С. 5-23.
4. Алыбина, А.Т. Особенности мнемической деятельности студентов и обучаемость иностранному языку: автореф. дис. ... канд. психолог. наук.- М., 1977.
5. Ананьев, Б. Г. Некоторые проблемы методологии психологического исследования / Б.Г. Ананьев // О проблемах современного человекознания. - М., 1977. -С. 275-332.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений/ Г.М.Ананьев. — М.: Аспект Пресс, 2001. -290 с.
7. Анисимова, Л. А. Обучение работе с текстом по специальности "Полиязыковое реферирование": 13.00.02: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02.- М, 1999.- 277 с.
8. Апатова, Л.И., Зимняя, И.А. Смысловая структура как ориентировочная основа в обучении пониманию иноязычной речи на слух / Л.И. Апатова, И.А.Зимняя// Методика и психология обучения иностранным языкам в высшей школе.- М.: Изд-во МГПИИЯ им. М.Тореза, 1972. - С. 34-45.
9. Апресян, В.И. Интегральное описание языка и толковый словарь /В.И. Апресян //Вопросы языкознания .-1986.- №1.- С.57-61

10. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов/ О.С.Ахманова. 2-е изд., стер. – М : УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
11. Ахманова, О.С. Очерки по общей и русской лексикологии / О.С.Ахманова. — Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1957. — 294 с..
12. Бабаходжаева, М.Х. Лингводидактические основы составления словарей для национальных групп неязыковых вузов: Автореф. дис. . канд.пед.наук. -М., 1983. -24с.
13. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов/Т.М. Балыхина. - М.: Изд-во РУДН, 2007. — 185 с.
14. Бирюков, В.Д. Проблемы активного владения иноязычной лексикой /В.Д. Бирюков //Методика и лингвистика.- М.: Наука, 1971
15. Бобоева Г.И. Лингвистические принципы семантизации лексических единиц в двуязычном учебном словаре: Автореферат дис. ...канд. филолог. наук.- Душанбе, 2007 .-25 с.
16. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.; Воронеж. 2018. – 356 с.
17. Буюева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюева. – Москва : Мысль, 1978. – 216 с.
18. Будагов, Р.А. Литературные языки и языковые стили/Р.А. Будагов.- М.:Высшая школа, 1967- 376 с.
19. Будагов Р.А. Специфика термина// Очерки по языкознанию.- М.: Изд-во АН СССР, 1953.-279 с.
20. Будагов Р.А. Язык и культура: хрестоматия в 3 ч. : учебное пособие / Р. А. Будагов. Теория и практика. — Москва : Добросвет-2000, 2001— 190 с.
21. Буковский, С. Л. Креативно ориентированная методика обучения устному профессиональному общению на занятиях по иностранным языкам в неязыковом вузе : экономический профиль : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Буковский Станислав Леонидович. - Москва, 2012. - 260 с.

- 22.Вербицкий, А.А. и др. Теория и практика контекстного обучения в вузе/А.А. Вербицкий.- М., 1984.- 48 с.
- 23.Виноградов, В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове/В.В. Виноградов.- Изд.2-е, М.: Высшая школа, 1972.-614 с.
- 24.Винокур, Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии /Г.О. Винокур // Труды Моск. гос. ин-та истории, философии и литературы, Филол. Фак. - М., 1939. - Т. 5. - С. 3 – 54.
- 25.Вишнякова, Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам/Т.А. Вишнякова.- М: Русский яз.. 1982.-126 с.
26. Выготский, Л.С. Проблема развития в структурной психологии//Л.С. Выготский//В кн. Коффа К. Основы психического развития. М. — Л.: Гос. соц.-экон. Издательство, 1934.-С. 9-86.
27. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования/ Отв. ред. Г.В. Степанов/И.Р. Гальперин. Изд. 7-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.- 144 с.
28. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика/Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез,. – М.: АCADEMIA, 2006. – 336 с.
29. Гез, Н. И., Ляховицкий, М. В., Миролюбов, А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий, А.А.Миролюбов.- М.; Высшая школа 1982 – 257 с.
30. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных исследований/ Н.И.гез // Иностранные языки в школе.- 1985.- №2.- С.17-24
- 31.Герд, А.С. Термин в языках для специальных целей и в литературном языке /А.С. Герд // Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории ББР. Сб. научных трудов. Посвящается 80-летию В.М. Лейчика. - М.: изд-во МГОУ, 2009. - С. 84-88.
32. Гируцкий А.А. Введение в языкознание»: Учеб. пособие/А.А. Гируцкий. -3-е изд. -Мн: Тетра Системс, 2005.-288 с.

- 33.Городилова, Г.Г. Учет психологических факторов при обучении речи/Г.Г. Городилова // Русский язык за рубежом. – 1973. - №1. – С. 68 - 92.
- 34.Гусейнова Т.В. Практическая направленность методической подготовки учителей русского языка: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Душанбе, 1998. - 38 с.
35. Даниленко В.П. Лексика языка науки. Терминология: Автореферат дис. ...д-ра филолог. наук. :10.02.01.- М., 1977. - 40 с.
36. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П.Даниленко. – М.: Русский язык, 1980. - 252 с.
37. Денисов, М.К. Некоторые проблемы систематизации методической терминологии в области преподавания иностранных языков / М.К. Денисов // Вестник Рязанского гос. ун-та им. С.А. Есенина. - 2015. - № 1 (46). - С. 27-36.
- 38.Денисов, П.Н., Новиков Л.А. Принципы отбора лексики для учебных словарей / П.Н. Денисов // Вопросы учебной лексикографии. Под ред. П.Н. Денисова и Л.А. Новикова. - М.: Изд-во МГУ, 1969. - С. 15-39.
39. Дмитриева Д.А. Терминология как основа языка специальности // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: IV Всероссийская научно-практическая конференция «» (16–18 октября 2019 года, Москва) : сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. – Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. –С.172-174
- 40.Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации: [монография] / Н.И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 160 с.
- 41.Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психологических исследованиях: Учеб. пособие/А.А Залевская. - Калинин : КГУ, 1978. - 88 с.
- 42.Земская Е. А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие/Е.А.Земская. – М.: Флинта: Наука, 2021. – 240 с.

43. Зимняя, И.А. Вербальное общение в общественно-коммуникативной деятельности/И.А.Зимняя //Мышление и общение: Материалы Всесоюзного симпозиума (22-25 мая 1973 г.)- Алма-Ата, 1973.- С.185-186
44. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке/И.А.Зимняя. -М.: Просвещение, 1978. - 159 с.
45. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку/И.А.Зимняя.- М.: Русский язык, 1989. -219 с.
- 46.Иваненко, Г. Л. Обучение студентов устному деловому иноязычному общению на основе игрового моделирования (немецкий язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... кан. пед. наук. -Минск, 2012. —25 с.
47. Ильенко, С.Г. Роль курса "Современный русский литературный язык в профессионально-теоретической подготовке учителя словесника /С.Г.Ильенко//Совершенствование качества подготовки учителей русского языка для средней школы. - Иваново, 1975. - С. 25-29
48. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе/Н.А.Ипполитова - М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
49. Канделаки, Т.Л. Семантика и мотивированность терминов. - М.: Наука, 1977. - 167 с.
50. Кан-Калик, В.А. Основы профессионально-педагогического общения/В.А.Кан-Калик .-Грозный, 1979. -189 с.
51. Капанадзе, Л. А. О понятиях «термин» и «терминология» /Л.А. Капанадзе // Развитие лексики современного русского языка. - М.: Наука, 1965. -С.75-85
52. Караулов, Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю. Н. Караулов. — Москва : Наука, 1981. — 366 с.
53. Квитко, И. С. Термин в научном документе/ И.С. Квитко. -Львов, 1976. – 102 с.
54. Климовицкий, Я.А. Некоторые методологические вопросы работы над терминологией науки и техники / Я.А. Климовицкий // Современные проблемы терминологии в науке и технике. - М.: ФЛИНТА: Наука, 1969. -С. 87-94.

55. Климовицкий, Н.А. Термин и обусловленность определения понятия в системе/ Н.А.Климовицкий //Проблематика определений терминов в словарях разных типов. -Ленинград: Наука, 1976. С. 107-114.
56. Клычникова, З. И. Смысловые категории и понимание текста// Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе: Тезисы докладов научно-методической конференции МГПИИЯ им М. Тореза /14-17 декабря 1971 г./.- М., 1971, ч. II, с. 188-192.
57. Кляюина, Е. А. Обучение студентов-филологов приёмам интерпретации научного текста в целях учебного общения: автореф. дис. ... канд пед наук: 13.00.02.- Ярославль 2006.- 24 с.
58. Коваленко, М. П. Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Екатеринбург, 2003. - 20 с.
- 59.Кожина, М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими/М.Н.Кожина. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1972. – 395 с.
60. Козлов, П.Г. Текст как основная коммуникативная единица содержания обучения /П.Г.Козлов //Коммуникативные единицы языка: Тезисы докладов.- М., 1984.- С. 57-59.
- 61.Колесникова, А.Ф. Проблемы обучения русской лексике/А.Ф.колесникова. М., 1977. – 76 с.
- 62.Колшанский Г.В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский . – 2-е изд., стер . – М. : Эдиториал УРСС, 2005 . – 152 с
63. Комарова, З.И. Моделирование двуязычного словаря- тезауруса по экономике/З.И. Комарова.- Екатеринбург: Форум- книга, 2009.- 275 с.
- 64.Комарова З.И. О сущности термина. И Термин и слово: Предметная соотнесенность и функционирование терминов: Сб.ст. /З.И. Комарова.- Горький: Горьковский гос. универ-т им.Лобачевского, 1979. - С.3-13.

65. Комплексный словарь русского языка / Под ред. А.Н. Тихонова. М.: Русский язык, 2001. - 1229 с.
66. Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка/ В. А. Кондратьева.- М.: Высшая школа, 1974.- 120 с
67. Конева Н.Н., Жигульская Д.А. Развитие аудитивных навыков делового общения в китайской аудитории // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы): Материалы Международной научно-практической конференции (Г.Москва, 22-23 марта 2019 г.)/ Сост. и науч. Ред. А.Д.Дейкина, В.Д.Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е.Дроздова.-В двух частях.-Ч. 2.-М.:МГПУ, 2019. – С.47-54
68. Костерина, Ю.Е. О некоторых особенностях языка точных наук/Ю.Е.Костерина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук.- Т. 16.- № 2 (3).- 2014. - С. 684 – 687
69. Костомаров, В.Г. Принципы отбора лексического минимума /В.Г. Костомаров // Русский язык в национальной школе, 1963, №1. С. 29-35.
70. Котелова, Н.З. Семантическая характеристика терминов в словарях / Н.З. Котелова // Проблематика определений терминов в словарях разных типов. - М.: Наука, 1976. - С. 30-45.
71. Котюрова, М.П. Стилистика научной речи : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. П. Котюрова. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 240 с.
72. Красильникова, Л.В. Когнитивные особенности филологической терминологии в аспекте РКИ / Л.В. Красильникова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. - 2010. - № 3. - С. 64-69.
73. Краснощекова, Г. А. Теория и практика языкового образования студентов технических вузов : монография / Г. А. Краснощекова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 72 с.

74. Крундышева, А.М. Технология обучения иностранных студентов экономической терминологии на занятиях по русскому языку: Автореф. 13.00.02 .- Санкт-Петербург, 2003. -16с.
75. Кузнецова, Э.В. Лексикология русского языка: Учебное пособие для филологических факультетов/Э.В. Кузнецова. М.: Высшая школа, 1989. - 216 с.
76. Кузнецова, Т.И. Терминология как аспект обучения языку специальности / Т.И. Кузнецова // Вестник ЦМО МГУ. Методика. - 2009. - № 1. - С. 53-59.
77. Кузьмин, Н.П. Нормативная и ненормативная специальная лексика. Лингвистические проблемы научно—технической терминологии//Н.П.Кузьмин. М.: Русский язык, 1970. -312с.
78. Кутина, Л.Л. Языковые процессы, возникающие при становлении научных терминологических систем /Л.Л. Кутина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1970. - С. 82-94.
79. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на модели обучения рассказыванию по картине : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. - Санкт-Петербург, 2004. - 240 с.
80. Лебединский С.И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с. (электронная версия). <https://www.bsu.by/upload/pdf/365803.pdf>
81. Левитский В.В .Принципы отбора лексики // Русский язык для иностранцев / Сост. Н.А. Земунд, Л.Д. Шмелева М.: Учпедгиз, 1964. - С. 25-42.
82. Лейчик, В.М. Особенности функционирования терминов в тексте /В.М.Лейчик // Научные доклады высшей школы. Филологические науки.- 1990.-№ 3.-С.80-87
83. Лейчик, В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура/В.М.Лейчик. Изд. 4-е.- М.: :Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.-256 с. С. 21-22
84. Леонтьев, А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка/ А.А.Леонтьев //Иностранные языки в школе.- 1975.-№ 5.- С.72-76

85. Леонтьев, А.А. Признаки связности и цельности текста /А.А.Леонтьев // Лингвистика текста.- М., 1976.- С.64-65
86. Леонтьев, А. А. Психология общения /А.А.Леонтьев. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. — 365 с.
87. Леонтьев, А.А. Факторы вариативности речевых высказываний//Основы теории речевой деятельности /А.А.Леонтьев.- М.: Наука, 1974.- .29-35
88. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н.Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977.- 304 с.125:
89. Леонтьев, А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке// Психолингвистические основы обучения неродному языку: Хрестоматия\ Составитель А.А. Леонтьев.- М.: Издательство Московского психолого- социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.- С.31
90. Лингвистический энциклопедический словарь/ Гл. ред. В-Н. Ярцева..- М.; Сов. энциклопедия, 1990. — 685 с.
91. Лицерс, А.Г. Потребности ведущей деятельности и мотивация формирования новых способов деятельности//проблемы формирования социогенных потребностей /А.Г. Лицерс /Под ред. Ш.Н,Чхарташвили и др.-Тбилиси: Мецниерба, 1981.- С.318-320.
92. Ломов, Б.Ф . Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека/Б.Ф.Ломов //Психол. журнал.-1985. - Т. 6, № 6. - С. 269-273
93. Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии /Б.Ф.Ломов //Методологические проблемы социальной психологии..- М.: Наука, 1975.- С.124-127;
94. Лотте, Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоположений/Д.С. Лотте. М.: Наука, 1982. - 147 с.
95. Лотте, Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики / Д.С. Лотте. - М.: АН СССР, 1961. - 158 с.
96. Лотман Ю.М. Текст и структура аудитории/ Ю.М.Лотман //Труды по знаковым системам, -Тарту. Вып.9.-1977.-с.57.

97. Лурия, А.Р. Речь и мышление/ А.Р. Лурия.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.- 320 с.
98. Маджидова Н.Х. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку в условиях формирования таджикско-русского билингвизма: автореф. дис. ... канд. пед. наук.-Душанбе 2011.- 24с.
- 99.Максимова, А. А. Основы педагогической коммуникации : учебно-методическое пособие / А. А. Максимова. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 170 с.
100. Мамадалиева, С.Ш. Психолого-педагогические основы обучения русскому языку как специальности студентов-филологов/ С.Ш. Мамадалиева // Ученый XXI века.-2022.-№8(89). <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-spetsialnosti-studentov-filologov>
101. Масленникова, О.Н. Некоторые аспекты обучения научному стилю речи: роль межкафедральных терминологических словарей в учебном процессе /О.Н. Масленникова // Русский язык, литература и культура в современном обществе.. Материалы международной научной конференции.- Иваново, 2002.- С 507.
102. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе/М.И.Махмутов.- М.: Просвещение, 1977.-
103. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И. Гез. М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. - М.: Просвещение, 1982. - 373 с.
104. Митрофанова, О.Д., Костомаров, В.Г, Принцип активной коммуникативности /О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров //Русский язык в национальной школе.- 1983.- №1.- С.18
105. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения/О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.
106. Метс Н.А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся/Н.А.Метс. – М.: Русский язык, 1979. –

107. Морковкин, В.В. О лексикографическом обеспечении профессионально ориентированного обучения русскому языку нерусских студентов / В.В. Морковкин // Теория и практика научно-технической лексикографии. Сборник статей. - М.: Русский язык, 1988. - С. 180-185.
108. Морковкин, В.В. О словарной лексикологии/ В.В. Морковкин //Русский язык за рубежом, 2001.-№ 2.-С.32-38
109. Морозова М.И. Двухязычный терминологический словарь как опора для извлечения информации из текстов по проблемам теории обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... канд пед наук: 13.00.02.- 281 с.
110. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. - М. : Высш. шк., 1981. - 183 с.
111. Мясников, А.А. Терминологический аспект формирования коммуникативной компетенции студентов-нефилологов/ А.А.Мясников// Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология, востоковедение, журналистика. Вып. 2 (ч. II), 2007. С. 221 - 223.
112. Негматов, С.Э. Научные основы обучения таджикскому языку в условиях формирования русско-национального билингвизма.- Дис...докт. пед. наук: 13.00.02. – М., 1991.- 460 с.
113. Обозов, Н. Н., Полежаева, О. Д. Принципы системного подхода в психологии как основного инструмента познания психики в концепции Б. Ф. Ломова/ Н.Н.Обозов, О.Д. Полежаева // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Ин-т психологии РАН, 2017. 704 с.
114. Ожегова, Н.С. Методика обучения восприятию русской речи/Н.С. Ожегова.- М.:Русский язык, 1978
115. Олешков, М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография /М.Ю.Олешков. -Нижний Тагил, 2006
<https://lektsia.com/13xaccd.html>

116. Павлова, И.П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы /И.П.Павлова// Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. - М.: Рема, 2011. -С. 43 – 60.
117. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению/ Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
118. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технология иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного [Текст] / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева.- М.: Русский язык. Курсы, 2010.- 568 с.
119. Петровский, А.В. Принцип отраженной субъектности в психолого-педагогическом исследовании личности/А.В.Петровский//Вопросы психологии.- 1985.-№3 -С. 178
120. Пиотровский, Р. Г. Моделирование в лингвистике / Р. Г. Пиотровский // Вопросы романского и общего языкознания. - СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. -С. 86-96.
121. Пленкин, Н.А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Н.А. Пленкин //Преемственность и перспективность в обучении русскому языку.- М.: Просвещение, 1982.- С.102-120
122. Попов, Ю. Н. Психологические основы преподавания грамматики русского языка в иностранной (индийской) аудитории: дис. ... канд пед наук.- Нью-Дели, 1990.- 245 с.
123. Попова Е.И. Комплексный подход к обучению монологической речи в сфере учебно-профессионального общения корейских студентов-филологов: автореф. дис. ... канд пед наук: 13.00.02.- М., 2009.-25 с.
124. Практикум по развитию речи; Практический курс русского языка - Часть1.:Учебное пособие для студентов нац. групп пед.ин-тов/А.Г.Хмара, Е.Н.Ершова, Т.П.Ишанова и др. /Под ред А.Г.Хмары.- СПб: Отд-ние изд-ва «Просвещение», 1991.- 272 с.
125. Практикум по развитию устной и письменной речи / Асоева К.А, Давлатова Р.Х.- Куляб, 2018.- 168 с.

126. Практический курс русского языка: учебник для студентов филологических факультетов /Нагзибекова М.Б., Красильникова Е.П., Ехлакова И.Ю., Черенкова Б.В.Ходжиматова Г.М._Ч.1. - Душанбе ООО «Дакики», 2014.- 185 с.
127. Практический курс русского языка: учебник для студентов филологических факультетов /Нагзибекова М.Б., Красильникова Е.П., Ехлакова И.Ю., Черенкова Б.В.Ходжиматова Г.М._Ч.2. –Душанбе: Бухоро, 2015.-460 с.
128. Пушкаръ, Т.В. Обучение специфике русской диалогической речи учащихся таджикской школы /Т.В.Пушкаръ// Тезисы докладов научно-технической конференции «Русский язык в Таджикистане (вопросы типологии и методики обучения).- Душанбе: Дониш, 1982 .- С.20-26
129. Радзиховский, Л.А. Проблема общения в работах Л.В. Выготского /Л.А. Радзиховский //Психологические исследования общения.- М., 1985. С.50-54
130. Резников, Л.О. Понятие и слово/Л.О. Резников.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. 124 с.
131. Реформатский, А.А. Что такое термин и терминология /А.А. Реформатский // Вопросы терминологии (Материалы Всесоюзного терминологического совещания). - М., 1961. - С. 46-54.
132. Реформатский, А.А. Термин как член лексической системы языка / А.А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики, 1967. - М.: Наука, 1968. - С. 103-125.
133. Розенталь, Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя/Д.Э.Розенталь, М.А.Теленкова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985.-399 с.
134. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1940. – 704 с.
135. Русский язык. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий: [в 2 т.] / А.Н. Тихонов [и др.]; под общ.

- ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова/ А.Н. Тихонов. - М., Флинта: Наука, 2008. - Т. 2. - 2008. - 811 с.
136. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 297 с.
137. Сайфутдинов, Р.М. Система обучения лексико-грамматическим средствам русского научного стиля речи студентов-биологов таджикских вузов: Автореф. дис. канд. пед.наук- М., 1986. 16с.
138. Садыкова, К.Н. Лингвистические основы изучения русской лексики в таджикской средней и высшей школе: Автореф. дис...канд. пед. наук. — Душанбе, 1971. - 17 с.
139. Самосенкова Т.В. Методическая система обучения культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ...д. пед.наук:13.00.02.- Санкт- Петербург, 2004.- 40с.
140. Сахарный, Л.В., Верхованцева, Е.И. Усвоение минимального инварианта значения текста декодирующими/ Л.В. Сахарный, Е.И.Верхованцева // Материалы третьего Всесоюзного симпозиума по психолингвистике (Москва, июнь 1970 г.). М., 1970. С.35-38.
<http://lozovska.narod.ru/businessakarnypubl.html>
141. Серова, Т.С. Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе / Т.С.Серова // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 18. - М.: Высшая школа, 1985. -С. 109-116.
142. Сиротинина, О. Б. Что и зачем надо знать учителю о русской разговорной речи / О. Б. Сиротинина. — М.: Просвещение, 1996. 175 с.
143. Скалкин, В.Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению/ В.Л.Скалкин // ИЯШ, 1979, № 2. С. 19 - 24.
144. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти/ А.А. Смирнов. — М., Просвещение, 1966.423 с.

145. Современный русский язык: Лексика и фразеология. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Словообразование. Морфология. Синтаксис: учебник для вузов / А.Б. Аникина, Ю.А. Бельчиков, В.Н. Вакуров В.Н. и др. / Под ред. Д.Э. Розенталя. - М.: Высш. шк., 1984. - 735 с.
146. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова) - 8-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2006. - 448 с.
147. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. - М.: Просвещение, 1968. - 248 с.
148. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста / А.Н. Соколов // Вопросы психологии. - 1960. - №5.
149. Староверова Н. П., Петрова О. Н. Обучение студентов бакалавриата иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов / Н.П. Староверова, О.Н. Петрова // Вестник МГЛУ. Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки - 14(753). - 2016. - С.105-116
150. Суперанская, А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.А. Подольская, Н.В. Васильева. - М.: ЛИБРОКОМ, 2009. - 248 с.
151. Товбаева М.М. Научно-методические основы интегрированного обучения русскому языку в таджикской школе: дис. ... канд пед. наук. - Душанбе, 2010. - 170 с.
152. Текучев, А. В. О роли методики преподавания русского языка в формировании профессиональной ориентации учителей-словесников / А.В. Текучев. - Иваново, 1975, с. 64-67.
153. Трубникова, Р.С. К вопросу о соотношении механической и логической памяти / Р.С. Трубникова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии: Сборник научных трудов. - М.: Педагогика, 1971. - №1
154. Успенский, Л. В. Культура речи / Л. В. Успенский. М., 1976 — 96с.

155. Учебное пособие «Практический курс русского языка: Учебное пособие для студентов факультета русского языка и литературы» (Составители Азизова М.Э., Худоева-Саух В.Т.).- Душанбе: ООО «ЭР-граф, 2012.-360с.
156. Файзуллоева, Ф.М. Формирование русской монологической речи на основе текстов по специальности /Ф.М. Файзуллоева // Вестник Таджикского национального университета.-Душанбе, 2013. -№3(104). - С.156-161., с.158
157. Фролова, Л.С. Textoобразующая функция термина: Автореф. дис. . канд. филол. наук/10.02.04. 1990. - 25 с.
158. Фролова, Т. П. Формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности будущих юристов: Автореферат дис. ... канд.пед. н.- Екатеринбург – 2014
159. Ходжиматова, Г.М. К вопросу об оптимальном методе обучения /Г.М. Ходжиматова // Вестник Таджикского национального университета.-2021.- №7.- С. 233-241
160. Ходжиматова, Г.М. Научные основы обучения терминологической лексике в неязыковом вузе: Автореф. дис...докт. пед. наук.- Душанбе, 2011. - 41 с.
161. Ходжиматова, Г.М. О параметрах надежности усвоения русской лексики в неязыковом вузе/Г.М. Ходжиматова // Вестник Таджикского национального университета.-Душанбе, 2010. -№4(60). - С.229-232. С. 231].
162. Ходжиматова, Г.М. Профессионально-ориентированный подход при изучении русского языка (монография) /Г.М. Ходжиматова. - Душанбе: Донишварон, 2017.- 155 с.,
163. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного/Сост. Л.В.Московкин, А.НЩукин.-3-е изд., стереотип.- М.: Русский язык. Курсы, 2012.- 552 с.
164. Шанский, Н.М.Русский язык. Лексика. Словообразование/Н.М.Шанский .-М.,1975.- С.4
165. Шанский, Н.М. Русское языкознание и лингводидактика / Н.М. Шанский. - М.: Просвещение, 1985. - 239 с.

166. Шелов С.Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения/С.Д.Шелов.-СПб.: Филол. фак-т СПб Ун-та, 2003.-279 с.
167. Чайникова, Г. Р. Формирование иноязычной речевой лексической компетенции на основе учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Чайникова Галина Раскатовна; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. - Пермь, 2014. - 236 с.
168. Цуканова, Е.И. Обучение языку специальности с использованием терминологического словаря (филологический профиль): : автореф. дис. ... канд пед наук: 13.00.02.- М., 2021.-29 с.
169. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в вредней школе: Общие вопросы методики/Под ред. Проф. И.В.Рахманова-.М., 1974 , с. 80
170. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов/ А.Н. Щукин.- М.: Издательство ИКАР Москва 2011-398с.
171. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. - М.: Флинта. Наука, 2017. - 512 с.
172. 173.Янченко В.Д. Проблема терминологии в области истории методики преподавания русского языка /В.Д. Янченко // Мир русского слова. 2011. - № 3. - С. 103-107.
- 173.Юлдошев У.Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиков в вузах Таджикистана: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 1999. - 43 с.

Приложение:**Учебный толковый двуязычный словарь лингвистических терминов****А**

Слова́ автора – внутритекстовое воплощение автора (образа автора), отвечающего за свои слова - Суханҳои муаллиф – таҷассуми интратекстии муаллиф (симои муаллиф), ки барои гуфтаҳои ӯ масъул аст;

Абстрактные существительные - лексико-грамматич. разряд имен существительных, включающий в себя слова, обозначающие признаки в отвлечении от их носителей. Образуются от имен прилагательных и глаголов при помощи спец. суффиксов, напр.: белизна, глупость, глубина, постоянство, ходьба, чтение - Исмҳои мафҳум мафҳумҳои амал, аломат ва ҳолатро номбар мекунанд: шуҳрат, хониш, некӣ, тайерӣ ва ғ. Исмҳои мафҳум бештар аз сифату феълҳо бо истифода аз калимаҳои махсус сохта шудаанд. пасвандҳо, масалан: сафедӣ, беақлӣ, амиқӣ, доимӣ, роҳ рафтани, хондан;

Ана́лиз - Способ научного рассмотрения предметов или явлений путем разложения их на первичные, простейшие элементы, основания - Таҳлил - усули баррасии илмии ашё ё падидаҳо тавассути таҷзияи онҳо ба унсурҳои ибтидоӣ, соддатарин, асосҳо;

Арха́измы - (от греч. archaios — древний). Устарелые для определенной эпохи, вышедшие из употребления языковые элементы (слова, выражения, аффиксы), замененные другими – Архаизмҳо - (аз юнонӣ archaios - қадим). Барои як давраи муайян кӯҳнашуда, унсурҳои забонӣ (калимаҳо, ибораҳо, аффиксҳо) кӯҳна шуда, ба ҷои дигар иваз карда шудаанд;

Алфави́т-все буквы, расположенные в принятом обязательном для них порядке; **-Алифбо** - ҳама ҳарфҳо, ки бо тартиби барои онҳо зарурӣ қабулшуда ҷой дода шудаанд;

Анто́ним - слово, противоположное по значению другому слову. - Антоним калимаест, ки маънои муқобили калимаи дигарро дорад;

Б

Безуда́рные гласные - гласные звуки, не несущие на себе ударения,

обладающие меньшей четкостью в произношении- Садонокҳои беада-садонокхое мебошанд, ки зада нашошта дар талаффуз возеҳияти камтар доранд;

Безлічне предложёние - Односоставное предложение с одним главным членом — сказуемым, форма которого не выражает значения лица – Чумлаи бешахс - чумлаи яктаркибае, ки танҳо аз як сараъзо – хабар иборат буда, шахсро ифода намекунад: бояд кард, мебоист кард;

Бессоюзное слóжное предложёние - тип сложного предложения, в синтаксической связи которого не участвуют союзы. Связь частей бессоюзного предложения основана на смысловом соотношении его частей: последовательности событий, пояснении, противопоставлении - Чумлаҳои мураккаби пайваст аз ду ва зиёда чумлаҳои соддаи мустақил тартиб меёбанд. Навъи чумлаи мураккабе, ки алокаи синтаксисиаши пайвандак надорад. Алокаи байни хиссаҳои чумлаи мураккаби пайваст ба муносибати маъноии хиссаҳои он асос меёбад: пайдархамии воқеаҳо, шарҳу эзоҳ, муқоиса кардан;

Бўква - знак азбуки, обозначающий один или несколько звуков - Ҳарф - аломати алифбо мебошад, ки як ё якчанд овозро ифода мекунад.

В

Вид глаго́ла - глагольная категория, показывающая характер протекания действия во времени, выражающая отношение действия к его внутреннему пределу, результату, длительности, повторяемости - Навъи феъл - категорияи феълӣ, ки хусусияти рафти амалро дар вақт нишон медиҳад, муносибати амалро бо ҳудуди дохилии он, натиҷа, давомнокӣ, такрори он ифода мекунад;

Возвратное местоимёние - местоимение, указывающее на лицо (на самого говорящего)- Ҷонишини нафсӣ- ҷонишине, ки шахсро нишон медиҳад (худӣ гӯяндаро);

Вопросительное предложёние - предложение, выражающее вопрос - Чумлаи пурсишӣ - чумлаест, ки саволро ифода мекунад;

Вопросительно-относительные местоимёния - местоимения, содержащие вопрос о лице или предмете, его признаке, принадлежности; они соединяют

части сложного предложения - Чонишинҳои саволӣ-нисбӣ – чонишинҳое, ки дар бораи шахс ё предмет, хосият, мансубияти он савол доранд; қисмҳои ҷумлаи мураккабро ба ҳам мепайванданд;

Вопросительный знак - знак препинания, ставящийся в конце вопросительного предложения - Аломати савол - аломати пунктуатсионист, ки дар охири ҷумлаи саволӣ гузошта мешавад;

Восклицательное предложение - предложение, в котором говорящий сообщает о чем-либо с сильным чувством - Ҷумлаи ниDOI ҷумлаест, ки дар он гӯянда чизеро бо эҳсоси сахт хабар медиҳад;

Восклицательный знак - знак препинания, ставящийся в конце восклицательного предложения и других видов восклицания- Аломати хитоб – аломати пунктуатсионист, ки дар охири ҷумлаи ниDOI ва дигар навъҳои ниDOI гузошта мешавад;

Время - грамматическая категория глагола, соотносящая действие (процесс) с моментом речи. Момент речи принимается в качестве точки отсчета для различения трех грамматических времен: прошедшего - до момента речи, будущего - после момента речи, настоящего - с включением момента речи - Замон категорияи грамматикӣи феъл мебошад, ки амал (раванд)-ро бо лаҳзаи нутқ алокаманд мекунад. Барои ҷудо кардани се замони грамматикӣ, лаҳзаи ибтидоӣ гирифта мешавад: гузашта — пеш аз лаҳзаи нутқ, оянда — пас аз лаҳзаи нутқ, ҳозира — дар лаҳзаи нутқ;

Второстепенные члены предложения - члены предложения, служащие для уточнения значений главных членов - Аъзоёни пайрави ҷумла - аъзои ҷумлае мебошанд, ки барои равшан кардани маънои сараъзо хизмат мекунанд;

Г

Главное слово - независимое слово, подчиняющее себе другие слова - Калимаи асосӣ калимаи муस्ताқилест, ки калимаҳои дигарро ба худ тобеъ мекунад;

Главный член предложения - независимый, господствующий член (подлежащее и сказуемое) – Сарҷумла - узви муस्ताқил, ҳукмфармо (мубтадо

ва хабар) мебошад;

Глаго́л - часть речи, обозначающая действие или состояние и изменяющаяся по временам, лицам (в настоящем времени), числам и родам (в прошедшем времени), отвечающая на вопрос "что делать?", "что сделать?" - Феъл - ҳиссаи нутқест, ки амал ё ҳолатро ифода мекунад ва вобаста ба замон, шахс (дар замони ҳозира), шумора ва чинс (дар замони гузашта) фарқ мекунад, ба саволи «чӣ бояд кард?», чӣ кор кунад? чавоб мешавад;

Гласные зву́ки - звуки, образуемые голосом (без помощи шума) при свободном проходе воздуха во рту - Овозҳои садонок ин садоҳое мебошанд, ки тавассути овоз (бе ёрии шавшув) бо гузариши озоди ҳаво дар даҳон ба вучуд меоянд;

Глухие согласные - звуки, в образовании которых преобладает шум - Ҳамсадоҳои бечаранг овозҳое мебошанд, ки дар ташаккули онҳо шавшув бартарият дорад;

Граммáтика - наука об образовании и изменении слов, о соединении слов и о строении предложения - Грамматика илм дар бораи ташаккул ва тағйир додани калимаҳо, пайвасти калимаҳо ва сохтори ҷумлаҳо мебошад;

Гра́фика - наука, изучающая способы обозначения звуков речи на письме - Графика - илмест, ки роҳҳои нишон додани садоҳои нутқро дар хат меомӯзад;

д

Двоетóчие - знак препинания в виде двух точек, расположенных одна над другой (:), ставящийся после обобщающего слова перед перечислением однородных членов, в бессоюзном сложном предложении, после авторских слов перед прямой речью – Аломати баён - аломати пунктуатсия дар шакли ду нуқтае мебошад, ки дар болои якдигар ҷойгир шудаанд (:), пас аз калимаи умумӣ пеш аз номбар кардани аъзоҳои ҷида, дар ҷумлаи мураккаби бепаивандак, пас аз суханони муаллиф пеш аз нутқи айнан нақлшуда гузошта мешавад;

Дееприча́стие - особая неизменяемая форма глагола, которая обозначает добавочное действие – Феъли ҳол – шакли тасрифнашавандаи феъл аст, ки

амали иловагиرو ифода мекунад;

Деепричастный оборот - деепричастие с зависимыми от него словами – Ибораи феъли ҳолӣ – феъли хол бо калимахои ба вай тобеъ;

Действительные причастия - причастия, обозначающие признаки того предмета, который сам производит действие - Сифатҳои феълии фаъол — сифатҳои феълие, ки хусусиятҳои предметеро ифода мекунанд, ки худ амалро ба вучуд меоварад;

Дефис - короткая черточка (-), употребляемая как знак переноса или как соединительная черта между словами - Дефис - тиреи кӯтоҳ (-) аст, ки ҳамчун аломати кӯчониши қисми калима ё ҳамчун хати пайвастандандаи байни калимаҳо истифода мешавад;

Диалектные слова. - слова, используемые жителями той или иной области - Калимаҳои лаҳҷавӣ - калимаҳои, ки сокинони як минтақа истифода мебаранд;

Диалог - разговор между двумя или несколькими лицами - Муколама - ин гуфтугӯи байни ду ё зиёда шахсон мебошад;

Диктант - записывание текста, произносимого учителем - Диктант – сабти матни аз ҷониби омӯзгор гуфташуда;

Дополнение - второстепенный член предложения, обозначающий предмет, на который переходит действие, или выражающий отношение к предмету (отвечает на вопросы косвенных падежей) – Пуркунанда – аъзои пайрави чумла буда, предметеро, ки амал ба он мегузарад ё муносибати худро бо субъект ифода мекунад. (ба саволҳои (киро?, чиро?, аз кӣ?, аз чӣ ?, ба кӣ?, ба чӣ? ҷавоб мешавад);

Дробные числительные - числительные, обозначающие количество предметов в дробных единицах. Шумораи касрӣ – ададҳои, ки миқдори ашёро дар воҳидҳои касрӣ ифода мекунанд;

З

Зависимое слово - слово, подчиняющееся главному слову и поясняющее его - Калимаи вобаста - калимае, ки ба калимаи асосӣ тобеъ буда, онро шарҳ медиҳад;

Заглавная буква (прописная буква) - Ҳарфи калон (сархат);

Займствованные слова - слова, вошедшие в русский язык из других языков
- Калимаҳои иктибосӣ - калимаҳои мебошанд, ки аз дигар забонҳо ворид шудаанд;

Запятая - знак препинания, разделяющий слова, группы слов или предложения - Вергул - аломати пунктуатсияест, ки калимаҳо, гурӯҳҳои калимаҳо ё ҷумлаҳои ҷудо мекунад;

Звонкие согласные - звуки речи, в образовании которых преобладает голос
- Ҳамсадоҳои чарангдор - овозҳои нутқ мебошанд, ки дар ташаккули онҳо овоз бартарӣ дорад;

Звук речи - членораздельный элемент человеческой произноси мой речи - Овози нутқ - унсури ифодакунандаи нутқи гуфтори инсон мебошад;

Самостоятельные (знаменательные) части речи - грамматические классы слов, называющие фрагменты действительности (предмет, событие, признак) и обладающие особой системой формообразования и словоизменения, которая определяется грамматической семантикой. В русском языке самостоятельные части речи – существительное, глагол, прилагательное, наречие, числительное. Ҳиссаҳои мустақили нутқ - барои он ҳисаҳои мустақили нутқ мегуянд, ки маънои луғавӣ ва категорияҳои грамматикӣ низ доранд. Дар забони русӣ қисмҳои мустақили нутқ исм, феъл, сифат, зарф, шумора мебошанд;

Значение слова - смысл, то, что данное слово обозначает - Маънои калима - маъноест, ки калимаи мазкур онро ифода менамояд;

И

Изложение - описание, передача устной или письменной речью – Нақли хаттӣ (Иншо) - тавсиф, интиқол бо нутқи шифоҳӣ ё хаттӣ;

Изъявительное наклонение - форма глагола, обозначающая действие, которое происходило, происходит или будет происходить – Сиғаи хабари - шакли феъл аст, ки амалеро, ки рух додааст, рӯй дода истодааст ё рӯй хоҳад дод, ифода мекунад;

Интона́ция - повышение и понижение тона голоса при произношении; манера произношения - Интонатсия (оҳанги овоз)– баланд ва паст кардани оҳанги овоз ҳангоми талаффуз; тарзи талаффуз;

Искóнно рúсские слова́ - слова, унаследованные из общеславянского языка или возникшие в русском языке - Калимаҳои аслии русӣ - калимаҳои мебошанд, ки аз забони умумии славянӣ мерос гирифтаанд ё дар забони русӣ ба вуҷуд омадаанд;

К

Кавы́чки - парный знак препинания, служащий для выделения прямой речи, цитат, заглавий, а также слов, употребленных в условном или ироническом смысле - Ноҳунакҳо як чуфт аломатҳои пунктуатсия мебошанд, ки барои таъкид кардани нутқи айнан нақлшуда, иқтибосҳо, сарлавҳаҳо ва инчунин калимаҳои, ки ба маънои шартӣ ё киноя истифода мешаванд;

Кáчественные прилагáтельные - прилагательные, у которых признак может быть в большей или меньшей степени- Сифатҳои аслиӣ - сифатҳои мебошанд, ки дар онҳо аломат ба андозаи зиёд ё камтар буда метавонад;

Ко́личественные числíteльные - числительные, обозначающие количество предметов при счете – Шумораҳои миқдорӣ - миқдори ашёҳои ҳангоми ҳисобкунӣ ифода мекунанд;

Конкрéтные именá существíteльные - существительные, служащие названием предметов и явлений реальной действительности - Исмиҳои мушаххас (конкретӣ) – исмиҳои, ки ҳамчун номи ашё ва падидаҳои воқеият хизмат мекунанд;

Кóрень - значимая часть слова, в которой заключается основное смысловое значение - Реша қисми муҳими калима буда, маънои асосии семантикиро дар бар мегирад;

Контéкст - законченная в смысловом отношении и часть текста - Контекст - қисми аз ҷиҳати маъно комилӣ (ба анҷом расидаи) матн;

Л

Лéксика - словарный состав языка; наука о словарном составе языка - Лексика

– таркиби луғавии забон; илм дар бораи таркиби луғавии забон;

Лексикон - сборник слов в алфавитном порядке; запас слов – Захираи луғавӣ - маҷмӯи калимаҳо аз рӯи тартиби алифбо; зағираи калимаҳо;

Лицо́ - обозначение отношения действия к говорящему лицу - Шахс - нишон додани муносибати амал ба шахси сухан гуфтаистода;

Личные местоимения - местоимения, указывающие на лицо говорящее, на лицо, к которому обращена речь – Қонишинҳои шахсӣ – қонишинҳое, ки ба шахси суханкардаистода ва шахсе, ки ба ӯ сухан равона шудааст, ишора менамояд;

М

Междоумение - неизменяемая часть речи, которая выражает, но не называет различные чувства и побуждения к действию – Нидо - чузӣи тағйирнопазири нутқ, ки эъсосот ва ангезаҳои гуногуни амалро ном набурда, ифода мекунад;

Местоимение - часть речи, которая указывает на предметы, признаки и количества, но не называет их - Қонишин - чузӣи нутқест, ки ашё, аломат ва миқдорро нишон медиҳад, вале онҳоро ном намебарад;

Многозначные слова - слова, имеющие несколько значений - Калимаҳои бисёрмаъно - калимаҳое мебошанд, ки чанд маъно доранд;

Многоточие - знак препинания в виде трех рядом поставленных точек, обозначающий незаконченность мысли, пропуск в тексте, большую паузу – Бисёрнуқта (сенуқта) аломати пунктуатсияест, ки дар шакли се нуқта паҳлӯ ба паҳлӯ гузошта шудаанд, ки нопурра будани фикр, нокомилии матн ё таваққуфи тӯлониро нишон медиҳад;

Модальные частицы - частицы, вносящие различные смысловые оттенки в предложение, а также выражающие чувства и отношение говорящего к тому, о чем говорится в предложении - Ҳиссаҳои модалӣ - ҳиссахое мебошанд, ки ба ҷумла тобишҳои семантикии гуногун дохил мекунанд, инчунин ҳиссиёт ва муносибати гӯяндаро нисбат ба он чи дар ҷумла гуфта мешавад, ифода мекунанд;

Морфема - (от греч. μορφη — форма). Значимая часть слова, далее неделимая

- Морфема - (аз юнонӣ gaorphe - шакл). Қисми муҳими калима, баъд тақсимнашаванда;

Морфологический способ образования слов - образование новых слов с помощью суффиксов и приставок, сложением основ - Тарзи морфологии сохтани калимаҳо – сохтани калимаҳои нав бо истифода аз суффиксо ва префиксо, якҷояшавии асосҳо;

Морфология - раздел языкознания, изучающий части речи - Морфология - баҳши забоншиносӣ буда, ҳиссаҳои нутқро меомӯзад;

Мягкие согласные - звуки, произносимые высоким тоном с малой напряженностью органов речи - Ҳамсадоҳои нарм овозҳои мебошанд, ки бо оҳанги баланду шиддати паст дар узвҳои нутқ талаффуз мешаванд;

Н

Наречие - неизменяемая часть речи, обозначающая признак действия, предмета или другого признака, выступающая в предложении в роли обстоятельства - Зарф ҳиссаи ивазнашавандаи нутқ буда, аломати амал, предмет ё аломати дигарро ифода намуда, дар ҷумла ба вазифаи ҳолро иҷро мекунад;

Нарицательные существительные - существительные, служащие обобщенными наименованиями однородных предметов – Исми ҷинс - исмҳои мебошанд, ки барои ашъҳои якхела ҳамчун номҳои умумӣ хизмат мекунанд;

Неморфологические способы образования слов - образование слов путем переноса их значения и слияния словосочетания в одно слово - Усулҳои ғайриморфологии калимасозӣ — сохтани калимаҳо бо роҳи кӯчонидани маънои онҳо ва якҷоя кардани ибораҳо ба як калима;

Необщеупотребительные слова - слова, используемые жителями определенной местности, не ставшие известными всему народу - Калимаҳои камистифодашаванда - калимаҳои мебошанд, ки соқинони маҳаллаи муайян истифода намуда, ба ҳама мардум маълум нагардидаанд;

Неодушевлённые существительные - существительные, обозначающие предметы, а не живые существа - Исмҳои бечон - исмҳои мебошанд, ки на

мавчудоти зинда, балки ашѐҳоро ифода мекунанд;

Неологизмы - новые слова, возникающие в языке, не ставшие еще общеупотребительными - Неологизмҳо - калимаҳои наве мебошанд, ки дар забон пайдо мешаванд, вале то ҳол маъмул нагардидаанд;

Неопределённая форма глагола - исходная форма глагола, отвечающая на вопрос "что делать (сделать)?" - Шакли номуайянии феъл - шакли аслии феъл буда, ба саволи «чӣ бояд кард?» ҷавоб медиҳад;

Неопределённые местоимения - местоимения, неопределенно указывающие на предметы, признаки, количества - Ҷонишинҳои номуайяни - ҷонишинҳои мебошанд, ки ашѐ, хусусият, миқдорро норавшан (номуайян) нишон медиҳанд;

Непереходные глаголы - глаголы, которые не сочетаются с винительным падежом без предлога, называющим объект, на который полностью переходит действие - Феълҳои монда феълҳои мебошанд, ки амали онҳо ба предмети дигар намегузарад ва дар ҳуди иҷрокунандаи амал мемонад: нишастан, давидан, омадан, хичолат кашидан, ларзидан. Феълҳои монда ба вазифаи хабар омада, пуркунандаи бавосита ва ҳолро ба худ тобеъ мекунанд: ба хона рафтан (ба кучо?), бо муаллим суҳбат кардан (бо кӣ?)

Непроверяемые согласные - согласные, написание которых нельзя проверить любыми изменениями слова - Ҳамсадоҳои тасдиқнашаванда ҳамсадоҳои мебошанд, ки имлои онҳоро бо ягон тағйироти калима санҷидан мумкин нест;

Непродуктивные суффиксы - суффиксы, образующие новые слова очень редко или не образующие совсем - Суффиксҳои каммаҳсул - суффиксҳои мебошанд, ки калимаҳои навро хеле кам ва ё тамоман намесозанд;

Непроизводные предлоги - первообразные предлоги - Пешояндҳои каммаҳсул - пешояндҳои ибтидоӣ;

Нераспространённое предложение - предложение, не содержащее в своем составе второстепенных членов – Ҷумлаҳои ҳуллас – ҷумлаест, ки бо аъзоҳои пайрави ҷумла пурра карда нашудааст; Ҷумлаҳои, ки танҳо аз сараъзоҳои

чумла иборат мебошанд;

Несклоняемые имена существительные - существительные, имеющие во всех падежах одну и ту же форму (пальто). Исмҳои тасрифнашаванда - исмҳои мебошанд, ки дар ҳамаи мавридҳо як шакл доранд;

Несовершенный вид - выражение неограниченности действия (множественность, отсутствие предела действия) - Шакли давомдор - ифодаи амали номахдуд (сершуморӣ, набудани махдудияти амал);

О

Обобщающее слово - член предложения, который является более общим обозначением для всех стоящих при нем однородных членов - Калимаи умумӣ - аъзои чумлаест, ки барои ҳамаи аъзоҳои чида, ки баъди он омадаандт, нишонаи умумӣ аст;

Обращение - слово или группа слов, называющие того к кому обращаются с речью – Мухотаб - калима ё гурӯҳи калимаҳоест, ки шахсеро, ки нутқ ба ӯ равона шудааст, номбар мекунад;

Обстоятельство - второстепенный член предложения со значением характеристики действий, процессов, признаков – Ҳол – аъзои пайрави чумла бо маънои хусусияти амалҳо, равандҳо ва аломатҳо мебошад;

Общеупотребительные слова - слова, которые известны всему народу, говорящему на данном языке - Калимаҳои маъмул - калимаҳои маъмул, ки ба ҳамаи одамоне, ки бо ин забон гап мезананд, маълуманд;

Однозначные слова - слова, имеющие одно значение - Калимаҳои якмаъно - калимаҳои мебошанд, ки як маъно доранд;

Однокоренные слова - слова, имеющие один и тот же корень – Калимаҳои ҳамреша – калимаҳои мебошанд, ки решаи якхела доранд;

Однородные члены - слова, произносимые перечислительной интонацией, относящиеся к одному и тому же члену предложения и отвечающие на один и тот же вопрос. Аъзоҳои чида – калимаҳои маъмул, ки бо интонатсияи шумораӣ талаффуз мешаванд, ба як аъзои чумла марбутанд ва ба як савол ҷавоб медиҳанд;

Одушевлённые существительные - существительные, относящиеся к названиям живых существ - Исмҳои чондор - исмҳои мебошанд, ки ба номи мавҷудоти зинда тааллуқ мекунад;

Окончание - значимая часть слова, указывающая на различные формы слова и служащая для связи слов в словосочетании и предложении – Бандак - чӯзи муҳими калима буда, шаклиҳои гуногуни калимаро нишон дода, барои дар ибораю ҷумлаҳо пайваст кардани калимаҳо хизмат мекунад;

Омоним - слово, однозвучное с другим, но отличное от него по значению - Омониҳои калимаҳоианд, ки шаклан якхела буда, маъноҳои гуногунро ифода мекунад;

Определение - второстепенный член предложения, указывающий на признак и отвечающий на вопрос "какой?", "чей?", "который?" – Муайянкунада - аззои пайрави ҷумла буда, аломатро нишон медиҳад ва ба саволи «Чи гуна?», «азони ки?», «кадом?» ҷавоб медиҳад;

Орфография- написание, соответствующее правилам орфографии, требующее применения этих правил - Имло ин навиште, ки ба қоидаҳои имло мувофиқат мекунад ва татбиқи ин қоидаҳоро тақозо мекунад;

Основа - часть слова до окончания - Асос - қисми калимаи бе бандак мебошад;

Основа предложения - подлежащее и сказуемое составляют грамматическую основу предложения - Асоси ҷумла – мубтадо ва хабар асоси грамматикии ҷумларо ташкил медиҳанд;

Отвлечённые существительные - существительные, называющие понятия, которые обозначают действие или признак в отвлечении от производителя действия или носителя признака - Исмҳои абстрактӣ исмҳоианд, ки мафҳумҳои ифода мекунад, ки амал ё хислатро дар абстрактӣ аз тавлидкунадаи амал ё барандаи сифат ифода мекунад;

Относительные прилагательные - разряд прилагательных, указывающих на признак предмета не прямо, а через отношение к другим предметам - Сифатҳои нисбӣ - аломат, хосият ва чигунагии ашёву ҳодисаҳоро аз рӯи муносибати ба ашё ё ҳодисае доштаи онҳо нишон медиҳад;

Отрицательные местоимения - местоимения, указывающие на отсутствие лица, предмета или их признака - Чонишинҳои манфӣ - чонишинҳое мебошанд, ки набудани шахс, ашё ё хусусияти онҳоро нишон медиҳанд;

Отрицательные частицы - частицы, служащие для выражения отрицания - Ҳисачаҳои манфӣ – ҳисачаҳое мебошанд, ки барои ифодаи инкор истифода мешаванд;

П

Падёж - грамматическая категория имени существительного, выражающая отношение обозначаемого им предмета к другим предметам, действиям, признакам. Падёж - категорияи грамматикӣ исм буда, муносибати предметеро, ки вай бо ашё, амал ва аломатҳои дигар ифода мекунад, нишон медиҳад;

Переносное значение слова - вторичное значение, приобретаемое словом на основе какого-либо сходства с первичным - Маъноӣ маҷозӣ калима - маъноӣ дуҷумдараҷаест, ки бо калима дар асоси ҳама гуна шабоҳат бо калимаи ибтидоӣ ба даст омадааст;

Переходные глаголы - глаголы, действие которых направляется на предметы (они могут сочетаться с существительными или местоимениями в винительном падеже без предлога) - Феълҳои гузаранда - феълҳое мебошанд, ки амалашон ба предметҳо ва чонишинҳо нигаронида шудааст (онҳо метавонанд бо исм ё чонишинҳо бидуни пешванд якҷоя шаванд);

Побудительное предложение - предложение со значением волеизъявления, побуждения к действию (просьба, приказ) - Ҷумлаи амрӣ (водоркуни), ки ба маъноӣ ифодаи ирода, ҳавасмандӣ ба амал (хоҳиш, амр) ифода ёфтааст;

Повелительное наклонение - форма глагола, выражающая просьбу, приказание говорящего или побуждение к совершению действия - Сиғаи амрӣ - шакли феълест, ки дархост, фармони гӯянда ё ангезаи иҷрои амалро ифода мекунад;

Повествовательное предложение - предложение, выражающее сообщение- Ҷумлаи хабарӣ- ҷумлаест, ки хабарро ифода мекунад;

Подлежа́щее - главный член предложения, обозначающий предмет или явление и отвечающий на вопрос "кто?" или "что?" – Мубтадо - сараъзои чумла буда, предмет ё ҳодисаро ифода намуда, ба саволи «кӣ?» ё "чӣ?" ҷавоб медиҳад;

Подчинительные союзы - союзы, служащие для связи синтаксически неравноправных единиц (главного и придаточного предложения, реже членов простого предложения) - Пайвандакҳои тобеъ - пайвандакҳои мебошанд, ки барои пайвасти қардани воҳидҳои аз ҷиҳати синтаксисӣ нобаробар (сарчумла ва ҷумлаи тобеъ, баъзан аъзоёни ҷумлаи содда) хизмат мекунад;

Превосходная стéпень - форма степеней сравнения, указывающая высшую меру качества в ряду однородных предметов - Дараҷаи олий - шакли дараҷаҳои муқоисавӣ, ки ҷенаки баландтарини сифатро дар як қатор ашёҳои якхела нишон медиҳад;

Предлóг - служебная часть речи, которая выражает грамматическую зависимость существительного, местоимения и числительного от других слов в словосочетании - Пешоянд ҷузъи ёридиҳандаи нутқ буда, вобастагии грамматикӣ исм, ҷонишин ва шумораро ба калимаҳои дигар дар ибораи ифода мекунад;

Предложéние - несколько слов или слово, в котором заключается сообщение, вопрос или побуждение - Ҷумла - калима ё якҷанд калимаест, ки дорои хабар, савол ё ангега аст;

Прилагáтельное - часть речи, обозначающая качество, свойство или принадлежность предмета и изменяющаяся по падежам, числам и родам, употребляющаяся в предложении в функции определения или именной части составного сказуемого - Сифат ҳиссаи нутқест, ки сифат, ҳосият ё мансубияти ашёро ифода мекунад ва ба падеж, шумора ва ҷинс тағйир меёбад, дар ҷумла ба вазифаи муайянкунанда ё ҷузъи номии хабари мураккаб истифода мешавад;

Приста́вка - значимая часть слова, стоящая перед корнем и служащая для образования нового слова - Префикс қисми муҳими калима аст, ки пеш аз реша истода, барои сохтани калимаи нав хизмат мекунад;

Притяжательные местоимения - местоимения, указывающие на принадлежность предмета говорящему лицу или лицу, к которому обращена речь - Чонишинҳои соҳибӣ - чонишинҳое мебошанд, ки моликияти предметро аз ҷониби гӯянда ё шахсе, ки сухан ба ӯ нигаронида шудааст, нишон медиҳад;

Притяжательные прилагательные - прилагательные, обозначающие принадлежность предмета определенному лицу или животному - Сифатҳои соҳибӣ - сифатҳое мебошанд, ки ба шахсе ё ҳайвони мушаххас тааллуқ доштани ашро ифода мекунад;

Причастие - особая форма глагола, которая обозначает признак предмета по действию – Сифати феъли - шакли махсуси феъл аст, ки аломати предметро бо амал ифода мекунад;

Причастный оборот - причастие с зависимыми словами. Ибораи сифати феълӣ - сифати феълӣ бо калимаҳои ба он вобаста;

Продуктивные суффиксы - суффиксы, постоянно, очень активно образующие новые слова - Суффиксҳои (пасванд) фаъол - суффиксҳое, ки пайваста, хеле фаъолона калимаҳои нав месозанд;

Производные предлоги - предлоги, образованные от знаменательных слов - Пешояндҳои сохта - пешояндҳое мебошанд, ки аз калимаҳои номӣ сохта шудаанд;

Производящая основа - основа слова, от которого образовано другое слово - Асоси тавлидӣ - асоси калимаест, ки аз он калимаи дигар сохта шудааст;

Простое предложение - предложение, не делимое на части, которое в своей очередь являлось бы предложениями - Ҷумлаи содда - ҷумлаест, ки онро ба қисмҳо тақсим кардан ғайриимкон аст ва дар навбати худ ҷумла буда метавонад;

Простые союзы - союзы, состоящие из одного слова - Пайвандакҳои содда - пайвандакҳое мебошанд, ки аз як калима иборатанд;

Противительные союзы - союзы, выражающие отношения противопоставления, несоответствия, различия - Пайвандакҳои муҳолифӣ - пайвандакҳое мебошанд, ки муносибатҳои муҳолифӣ, номувофиқӣ ва

тафовутро ифода мекунанд;

Профессиональные слова - слова, связанные с особенностями людей той или иной специальности - Калимаҳои касбӣ - калимаҳои мебошанд, ки бо хусусиятҳои одамони дорои ихтисоси муайян алоқаманданд;

Прямая речь - слова какого-либо лица, передаваемые дословно, без изменения формы – Нутқи айнан нақлшуда - нутқест, бе тағир додани шакл оварда шудааст;

Прямое значение слова - лексическое (смысловое) значение слова в собственном смысле в отличие от переносного значения- Маънои бевоситаи калима - маънои луғавии (семантикии) калима ба маънои худ, бар хилофи маънои маҷозии он мебошад;

Пунктограмма - знак препинания в той или иной синтаксической позиции, соответствующий требованиям правил пунктуации - Пунктограмма - аломати пунктуатсия дар мавқеи муайяни синтаксисӣ мебошад, ки ба талаботи қоидаҳои пунктуатсия мувофиқат мекунад;

Пунктуация - собрание правил постановки знаков препинания - Пунктуатсия маҷмӯи қоидаҳо барои гузоштани аломатҳо мебошад;

Р

Разделительные союзы - союзы, выражающие отношения взаимоисключения, чередования действий, явлений, признаков – Пайвандакҳои тақсимкунанда - пайвандакҳои мебошанд, ки муносибатҳои истисноии ҳамдигар, ивазшавии амалҳо, падидаҳо, аломатҳоро ифода мекунанд;

Разговорная речь - характеризуется особыми условиями функционирования, такими, как отсутствие предварительного обдумывания высказывания и предварительного отбора языкового материала, непосредственность речевого общения между его участниками, непринужденность речевого акта, связанная с отсутствием официальности в отношениях между ними и в самом характере высказывания - Суханрони гуфтугӯӣ - бо шароити махсуси амалиётӣ, ба монанди мавҷуд набудани баррасии пешакии баён ва интихоби пешакии

маводи забонӣ, бетаъхирии муоширати шифоҳӣ байни иштирокчиёни он, осонии амали нутқ, ки бо набудани расмият дар муносибат алоқаманд аст, хос аст. байни онҳо ва дар ҳуди табиати баён;

Разделительные Ё и Ъ - знаки, служащие для обозначения отдельного произношения согласных и гласных звуков – Аломатҳои ҷудоқунандаи Ё и Ъ - аломатҳои мебошанд, ки барои нишон додани талаффузи ҷудогонаи овозҳои ҳамсадо ва садонок истифода мешаванд;

Разноспрягаемые глаголы - глаголы, образующие одни формы по первому спряжению, а другие - по второму (бежать) - Феълҳои гуногунтасрифшаванда - феълҳои мебошанд, ки баъзе шаклҳои бо роҳи тасрифшавии шакли якум ва баъзеи дигарро бо шакли дуум ташкил медиҳанд;

Распространённое предложение - предложение, в состав которого, кроме главных, входят и второстепенные члены предложения - Ҷумлаи тафсилӣ - ҷумлаест, ки дар он ба ҷуз аз сараъзоҳа аъзоёни пайрави ҷумларо низ дар бар мегирад;

Реплика - ответ, замечание на слова собеседника - Эрод (посух) - эрод ба суҳанони ҳамсӯҳбат;

Речь - 1) деятельность говорящего, использующего средства языка для общения с другими членами данного языкового коллектива (говорение) или для обращения к самому себе; 2) вид синтаксического построения высказывания - Нутқ – 1) фаъолияти гӯянда, ки барои муошират бо аъзои дигари ин ё он ҷомеаи забонӣ (сухангӯӣ) воситаҳои забонро истифода мебарад ё ба худ мурочиат кардан; 2) наъби сохтори синтаксисии баён;

Род - 1) лексико-грамматическая категория существительных, проявляющаяся в их способности сочетаться с известными формами согласуемых слов; 2) грамматическая категория прилагательных, проявляющаяся в различных формах согласования, зависящих от рода существительных, с которыми эти прилагательные сочетаются; Чинси исм – 1) категорияи луғавию грамматикӣ исмҳо, ки дар қобилияти пайвастанӣ онҳо бо шаклҳои маълуми калимаҳои мувофиқ зухур мегардад; 2) категорияи грамматикӣ сифатҳо, ки вобаста ба

чинси исмҳое, ки ин сифатҳо бо он пайванданд, дар шаклҳои гуногуни созиш зуҳур мекунанд;

Родственные языки - языки, имеющие черты сходства, объясняемые общностью происхождения - Забонҳои ба ҳам алоқаманд- забонҳое мебошанд, ки монандӣ доранд, ки бо пайдоиши умумӣ шарҳ дода мешаванд;

С

Синоним- слово, совпадающее или близкое по значению с другим словом - Синоним - калимаест, ки маънои якхела ё монанд ба калимаи дигар дорад;

Синтаксис - раздел языкознания, в котором изучаются словосочетание и предложение - Синтаксис - бахши забоншиносӣ, ки дар он ибора ва ҷумлаҳо омӯхта мешаванд;

Сказуемое - главный член предложения, обозначающий действие или состояние того предмета, который выражен подлежащим, отвечающие на вопрос "что делать? – хабар - сараъзои ҷумла буда, амал ё ҳолати предметеро ки бо мубтадо ифода ёфтааст, мефаҳмонад ва ба саволи «чӣ бояд кард? ҷавоб мешавад;

Склонение - 1) изменение существительных по падежам (для большинства имен по числам), а для прилагательных и других-согласуемых слов также по родам; 2) вариант словоизменения склоняемых слов. асриф – 1) тағйир ёфтани исми аз рӯи падежҳо (барои аксари исмҳо аз рӯи шумора) ва барои сифатҳо ва дигар калимаҳои мувофиқшаванда инчунин аз рӯи лӣнс; 2) варианти ивазкунии калимаҳои тасрифшаванда;

Скобки - парный знак препинания, служащий для выделения слов, вставленных в предложение с целью пояснения или дополнения. Қавсҳо – ҷуфти аломатҳои пунктуатсия мебошанд, ки барои таъкид кардани калимаҳои ба ҷумла бо мақсади шарҳ ё илова гузошташуда истифода мешаванд;

Словарь - 1) словарный состав языка; 2) сборник слов в алфавитном порядке - Луғат – 1) таркиби луғавии забон; 2) маҷмӯи калимаҳо аз рӯи тартиби алифбо;

Слово - единица речи, служащая для выражения отдельного понятия – Калима - воҳиди нутқест, ки барои ифодаи мафҳуми алоҳида хизмат мекунад;

Слѳг - звук или сочетание звуков, произносимые одним толчком выдыхаемого воздуха - **Ҳичо** - овоз ё омезиши овозҳоест, ки бо як фишори ҳавои берун баровардашуда талаффуз мешавад;

Словообразование - раздел языкознания, изучающий структуру слов и законы их образования - **Калимасозӣ** - як баҳши забоншиносӣ буда, соҳти калимаҳо ва қонунҳои соҳтани онҳоро меомӯзад;

Словосочетание — это соединение двух или более самостоятельных слов, связанных по смыслу и грамматически, служащее для отдельного обозначения понятийной единицы (предмета, качества, действия и другого) - **Ибора** - маҷмӯи ду ё зиёда калимаҳои мустақил, аз ҷиҳати маъно ва грамматикӣ алоқаманд буда, барои ҷудоғона муайян кардани воҳиди мафҳумӣ (объект, сифат, амал ва ғ.) хизмат мекунад;

Сложное предложение - предложение, состоящее из двух и более частей, подобных простым предложениям, которые связаны друг с другом по смыслу - **Ҷумлаи мураккаб** ҷумлаест, ки аз ду ё зиёда қисмат иборат буда, ба ҷумлаҳои содда монанд буда, аз ҷиҳати маъно бо ҳам алоқаманданд;

Сложные слова - слова, образованные сложением либо целых слов, либо части с целым словом - **Калимаҳои мураккаб** - калимаҳои мебошанд, ки бо илова кардани калимаҳои пурра ё қисмҳои калима бо як калима сохта шудаанд;

Сложнокращённые слова - слова с сокращенными основами - **Калимаҳои мураккаби кӯтоҳкардашуда** - калимаҳои мебошанд, ки асосҳои кӯтоҳ доранд;

Собирательные числительные - числительные, обозначающие несколько предметов как одно целое – **Шумораи ҷамъқунанда** - шумораҳои мебошанд, ки якҷанд объектро ҳамчун як ҷизи том ифода мекунад;

Собственные существительные - существительные, являющиеся особым названием единичных предметов - **Исмҳои хос** - исмиҳои мебошанд, ки номи махсуси предметҳои алоҳида мебошанд;

Совершённый вид глагола - выражение ограниченности в протекании действия (законченность или начало) – **Шакли мутлаки феъл** – ифодаи маҳдудият

дар чараёни амалҳо (анҷомёфта ё оғоз);

Согласные звуки - звуки речи, состоящие из голоса и шума или одного шума, образующегося в полости рта трением воздуха о преграды - Овозҳои ҳамсадо - овозҳои нутқи мебошанд, ки аз садо ва шавшув ё танҳо садо иборатанд, ки дар натиҷаи соиши ҳаво ба монеаҳо дар холигоҳи даҳон ба вучуд меоянд;

Соединительная гласная - часть сложного слова, служащая для соединения непроеизводных основ. Садоноки васлкунанда қисме аз калимаи мураккаб буда, барои пайваст кардани асосҳои каммаҳсул хизмат мекунад;

Соединительные союзы - союзы, выражающие отношение перечисления - Пайвандакҳои пайвасткунанда - пайвандакҳое мебошанд, ки муносибати номбаркуниро ифода мекунанд;

Составные союзы - союзы, состоящие из сочетания двух и более слов - Пайвандакҳои таркибӣ - пайвандакҳое мебошанд, ки аз якҷояшавии ду ё зиёда калимаҳо иборатанд;

Состáв слóва - морфологическое строение слова. Таркиби калима сохтори морфологии калима мебошад;

Сочинение-описание - изложение своих мыслей, в основе которых лежат определительные связи, по композиционной схеме: 1) передача общих впечатлений от предмета, 2) указание отдельных его признаков, 3) оценка предмета - Иншои тавсифӣ ин пешниҳоди афкори шахс мебошад, ки ба муайян кардани робитаҳо аз рӯи нақшаи композитсия асос ёфтааст: 1) расонидани таассуроти умумии мавзӯ, 2) нишон додани хусусиятҳои инфиродии он, 3) баҳодихии мавзӯ.;

Сочинение-рассказ - изложение своих мыслей о событии, развертывающемся во времени, по композиционной схеме: 1) завязка (начало события), 2) кульминация (высшая точка напряжения в развитии события), 3) развязка (конец события) – Иншо- ҳикоя — баёни андешаи шахс дар бораи ҳодисае, ки бо мурури замон ба вучуд меояд, аз рӯи нақшаи композитсия: 1) ибтидо (оғози ҳодиса), 2) авҷ (баландтарин нуктаи шиддат дар рушди ҳодиса). , 3) анҷом (охири ҳодиса);

Сочинение-рассуждение - изложение своих мыслей, в основе которых лежат причинные связи, по композиционной схеме: 1) тезис (общее положение; 2) доказательства, 3) выводы - Иншо-мулоҳиза пешниҳоди афкори худ, ки ба муносибатҳои сабабҳо асос ёфтааст, аз руи нақшаи композитсия: 1) тезис (мавқеи умумӣ; 2) далелҳо, 3) хулосаҳо;

Сочинительные союзы - союзы, служащие для связи равноправных членов предложения или частей сложного предложения - ' Пайвандакҳои пайвастананда - пайвандакҳои мебошанд, ки барои пайвастан кардани аъзоҳои баробархуқуқи ҷумла ё қисмҳои ҷумлаи мураккаб хизмат мекунанд;

Союз - служебная часть речи, связывающая однородные члены и части сложного предложения - Пайвандак - ҷузъи ёридиҳандаи нутқ буда, аъзои яхела ва ҷузъҳои ҷумлаи мураккабро мепайвандад;

Спряжение - 1) группа глаголов с одинаковыми формами словоизменения; 2) изменение глагола по его грамматическим формам. Тасриф— 1) гурӯҳи феълҳои дорои шаклҳои тағйир додани яхела; 2) тағйир додани феъл аз руи шаклҳои грамматика;

Сравнительная стéпень - форма, указывающая на большую или меньшую меру качества - Дарачаи муқоисавӣ - шакле, ки ченаки бештар ё камтари сифатро нишон медиҳад;

Стéпени сравнения прилагательных - степени проявления признака, выражаемые разными нормами прилагательных - Дарачаҳои муқоисавии сифатҳо - дарачаҳои зухуроти аломат мебошанд, ки бо меъёрҳои гуногуни сифат ифода ёфтаанд;

Сти́ли литературного языка́ - разновидности литературного языка, обслуживающие различные стороны общественной жизни - Услубҳои забони адабӣ - навҳои забони адабӣ мебошанд, ки ба паҳлӯҳои гуногуни ҳаёти иҷтимоӣ хизмат мекунанд;

Страда́тельные прича́стия - причастия, обозначающие признак того предмета, который испытывает на себе действие со стороны другого предмета – Сифатҳои феълии пассив сифати феълие мебошанд, ки аломати предметеро,

ки ба худ амали предмети дигарро ҳис мекунад, ифода мекунад;

Сúффикс - значимая часть слова, стоящая между корнем и окончанием и служащая для образования слова или его формы. Суффикс як чузъи муҳими калима буда, дар байни реша ва пасванд қарор гирифта, барои сохтани калима ё шакли он хизмат мекунад;

Существительное - часть речи, обозначающая предмет или явление, изменяющаяся по падежам и числам и отвечающая на вопрос "кто?" или "что?" - Исм - ҳисаи нутқест, ки предмет ё ҳодисаро ифода намуда, ба саволи «ки?» ё «чӣ?» ҷавоб медиҳад;

Существительные общего рода - существительные, относящиеся и к мужскому роду, и к женскому (если обозначает лиц мужского или женского пола) - Исмҳои чинси умумӣ - исмҳои мебошанд, ки ҳам чинси мард ва ҳам занонро ифода менамоянд;

Т

Твёрдые согласные - звуки, произносимые низким тоном, образованные с помощью основной артикуляции - Садоҳои устувор - овозҳои мебошанд, ки бо оҳанги паст талаффуз мешаванд ва бо ёрии талаффузи асосӣ сохта шудаанд;

Тéкст - несколько (или много) предложений, связанных по смыслу и грамматически - Матн - якҷанд (ё бисёр) ҷумлаҳои аз ҷиҳати маъно ва грамматикӣ алоқаманд;

Тóм - основное содержание разговора, сочинения, изложения - **Чилд** - мундариҷаи асосии сӯҳбат, асар, нақл;

Тéрмин - слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие, применяемое в науке, технике, искусстве - Истилоҳ - калима ё ибораест, ки ягон мафҳумро ифода намуда дар соҳаи илм, технология ё санъат истифода мешавад;

Терминологическая лéксика - специальная лексика - Луғати истилоҳот - луғати махсус;

Терминологический словáрь - Словарь, содержащий термины определенной области науки, техники, искусства. см. словарь лингвистических терминов (в

статье словарь лингвистический) – Лугати истилохоти - Лугате, ки дорои истилохҳои соҳаи муайяни илм, техника ва санъат мебошад. лугати истилохоти забоншиносиро бубинед;

Тире - знак препинания в виде длинной горизонтальной черточки (—), выполняющий функции разделения и выделения - Тире — аломати пунктуатсия дар шакли хати дарози уфуқӣ (—), ки вазифаи чудоқунӣ ва тақсимқуниро иҷро мекунад;

Точка - знак препинания, отделяющий законченную часть текста, а также употребляющийся при сокращенном написании слов - Нуқта - аломати китбат, ки қисми пурраи матнро ҷудо мекунад ва инчунин ҳангоми навиштани калимаҳо дар ихтисорот истифода мешавад;

Точка с запятой - знак препинания, состоящий из точки и расположенной под ней запятой, который ставится между частями бессоюзного сложного предложения (если внутри их есть запятая) и между сильно распространенными однородными членами (если внутри есть запятая)- Нуқта вергул аломати китбатест, ки аз нуқта ва вергул дар зери он ҷойгир буда, дар байни қисмҳои ҷумлаи мураккаби бепаивандак (агар дар дохили онҳо вергул мавҷуд бошад) ва байни аъзои ҷида хеле маъмул (агар вергул мавҷуд бошад) гузошта мешавад. дар дохили онҳо);

У

Ударение - выделение (слога, слова) силой голоса или повышением тона, а также значок, показывающий такое выделение - Зада ҷудо намудан (аз ҳиҷо, калима) бо қувваи овоз ё баланд бардоштани оҳанг, инчунин нишонаест, ки чунин ҷудоқуниро нишон медиҳад;

Указательные местоимения - местоимения, указывающие на предметы, их качества или количества - Ҷонишинҳои ишоратӣ - ҷонишинҳои, ки ашё, сифат ё миқдори онҳоро нишон медиҳанд;

Условное наклонение - форма глагола, указывающая на процесс, который в действительности не осуществился, но мог бы осуществиться при известных условиях - Сиғаи шартӣ - шакли феълест, ки равандеро нишон медиҳад, ки

воқеан ба вукӯъ наомадааст, вале метавонист дар шароити муайян сурат гирад;

Устаревшие слова - слова, вышедшие из активного повседневного употребления - Калимаҳои кӯҳна - калимаҳои мебошанд, ки аз истифодаи ғабӯли ҳаррӯза берун шудаанд;

Уточняющее значение - значение, детализирующее, сообщающее дополнительную информацию – Маъноӣ равшанкунанда - маъноӣ, ки тафсилот медиҳад, маълумоти иловагӣ медиҳад;

Ф

Фонетика - 1) раздел языкознания о звуках членораздельной речи: 2) звуковой состав языка - Фонетика – 1) бахши забоншиносӣ оид ба овозҳои нутқи сухани сареҳ; 2) таркиби овозии забон;

Формообразующие суффиксы - суффиксы (-ик-, -онк-, -ишк-, -иш- и др.), служащие для образования форм слова – Пасвандҳои шаклсоз пасвандҳои мебошанд (-ик-, -онк-, -ишк-, -иш- ва ғайра), ки барои сохтани шаклҳои калима хизмат мекунанд;

Формообразующие частицы - частицы, служащие для образования условного и повелительного наклонений глагола - Ҳиссаҳои шаклсоз-ҳиссаҳои мебошанд, ки барои сохтани шакли сифаи шартӣ ва амриӣ феъл хизмат мекунанд;

Фразеологический оборот - устойчивое сочетание слов, равное по значению одному слову - Ибораи фразеологӣ - маҷмӯи калимаҳои устувори аз ҷиҳати маъно ба як калима баробар;

Фразеология - 1) наука об устойчивых выражениях в языке; 2) совокупность устойчивых выражений в языке - Фразеология – 1) илм дар бораи ибораҳои устувор дар забон; 2) маҷмӯи ибораҳои устувор дар забон;

Ц

Цитата - дословная (точная) выдержка из высказывания или сочинения кого-либо - Иқтибос порҷаи айнан (дақиқ) аз баён ё навиштаи фикри касе;

Ч

Части речи - Основные лексико-грамматические разряды, по которым

распределяются слова языка на основании признаков - Ҳисаҳои нутқ – категорияҳои асосии лексикӣ ва грамматикӣ, ки калимаҳои забон аз рӯи аломатҳо ба онҳо тақсим мешаванд;

Части́ца - служебная часть речи, вносящая различные дополнительные оттенки значения в предложении или служащая для образования наклонения глагола – Ҳиссаҷа - ҳиссаи ёридиҳандаи нутқ аст, ки дар чумла тобишҳои гуногуни иловагии маъногиро ворид мекунад ё барои сохтани сифаҳои феъл хизмат мекунад;

Чередова́ние - замена одного звука другим - Ивазкунӣ — иваз кардани як овоз бо овози дигар;

Числи́тельное - часть речи, обозначающая количество предметов, число, порядок предметов при счете и отвечающая на вопросы "сколько?" и "какой?" - Ҳиссаи нутқест, ки шумораи ашё, адад, тартиби ашёро ҳангоми ҳисоб кардан ифода мекунад ва ба саволҳои «чанд?». ва "кадомаш?" ҷавоб мешавад;

Число́ - грамматический разряд, показывающий, об одном или о нескольких предметах идет речь – Шумора- категорияи грамматикӣ буда оиди як ё якчанд ашё суҳан карданро нишон медиҳад;

Члены предложения - Знаменательные слова (или словосочетания), выражающие определенные синтаксические отношения и находящиеся между собой в определенных синтаксических связях. - Аъзоёни чумла – Ҳиссаҳои мустақилмаъноӣ (ё ибораҳои) нутқ, ки муносибатҳои муайяни синтаксисиро ифода мекунанд ва бо ҳамдигар дар робитаи муайяни синтаксисӣ қарор доранд;

Членораздельная ре́чь - речь, поддающаяся расчленению на составляющие элементы - Суҳани сареҳ (бурро) - нутқест, ки онро ба ҷузъҳои таркибӣ ҷудо кардан мумкин аст;

Чужа́я ре́чь - Высказывание других лиц, включенное в авторское изложение - Суҳани каси дигар – Баёни фикри шахсони дигар, ки дар гуфтаҳои муаллиф дохил карда шудаанд;

Шум - результат трения воздуха, выдыхаемого легкими, о преграды в полости рта - Шавшув - натичаи соиши ҳавои аз шуш баровардашуда ба монесаҳо дар холигии дахон аст;

Шумные согласные - Согласные, образуемые шумом в сопровождении голоса (звонкие согласные) или при помощи только шума (глухие согласные)-
Ҳамсадоҳои шавшув – ҳамсадоҳое, ки дар натичаи шавшув бо овоз (ҳамсадоҳои чарангдор) ё бо ёрии танҳо шавшув (ҳамсадоҳои бечаранг) сохта мешаванд;

Эволюция языка - Развитие языка под влиянием внутренних закономерностей и Экстралингвистических факторов - Таҳаввули забон - Инкишофи забон дар зери таъсири қонуниятҳои дохилӣ ва омилҳои берунзабонӣ;

Энциклопедический словарь - Словарь, в котором сообщаются сведения о предметах, лицах, явлениях, понятиях, обозначаемых теми или иными словами. ср.: лингвистический словарь - Луғати энциклопедӣ - Луғате, ки дар бораи ашё, шахс, падидаҳо, мафҳумҳое, ки бо калимаҳои муайян ифода ёфтаанд, маълумот медиҳад. Ниг.: луғати забоншиносӣ;

Эпитет - (от греч. epitheton — приложение). Художественное, образное определение, - Эпитет - (аз юнонӣ epitheton - замима). Ташбеҳи образноки бадеӣ;

Этимологический анализ - Выяснение ранее существовавшего морфологического строения слова, его прошлых словообразовательных связей, определение источника и времени появления слова, установление способа его образования от соответствующей производящей основы - Таҳлили этимологӣ - равшан кардани сохтори морфологии пештараи калима, робитаҳои калимасозии гузаштаи он, муайян намудани сарчашма ва замони пайдоиши калима, муқаррар намудани усули сохтани он аз асоси генеративии мувофиқ;

Я

Языкознание - наука о Языке. Объектом языкознания является строение,

функционирование и историческое развитие языка - Забоншиносӣ – илм дар бораи забон. Объекти забоншиносӣ сохтор, ҷаъолият ва рушди таърихии забон мебошад;

Язык жёстов - Использование выразительных жестов, различных телодвижений в качестве средства общения (см. кинетическая речь, ручная речь) - Забони имову ишора - Истифодаи имову ишора, ҳаракатҳои гуногуни бадан ҳамчун воситаи муошират;

Язык - Система фонетических, лексических и грамматических средств, являющаяся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений и служащая важнейшим средством общения людей - Забон - системаи воситаҳои фонетикӣ, луғавӣ ва грамматикӣ буда, воситаи ифодаи афкор, ҳиссиёт, ифодаи ирода буда, ҳамчун муҳимтарин воситаи муоширати байни одамон хизмат мекунад.