

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН АНДИЖАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ З.М.БАБУРА

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ
КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
НА ПРАВАХ РУКОПИСИ

ТАШБАЕВА МУНИСА

«ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ТЕХНОЛОГИЙ»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

КАНД.ФИЛ.НАУК ДОЦЕНТ Ю.С.СКРЫЛЬНИКОВ

АНДИЖАН 2016 ГОД

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Общие вопросы методики преподавания русского языка как неродного.	
1.1 Предмет методики.....	6
1.2 Связь методики с другими науками.....	12
Глава II. Система обучения русскому языку как неродному.	
2.1 Понятие «система обучения» и её содержание.....	19
2.2 Коммуникативно – деятельностный подход к обучению	21
2.3 Цели и задачи обучения.....	24
2.4 Содержание обучения.....	32
2.5 Принципы обучения.....	37
Глава III. Современные педагогические технологии в обучении русскому языку как неродному.	
3.1 Коммуникативный подход к обучению русскому языку как неродному..	49
Заключение.....	56
Библиография.....	57
I Список использованных трудов Президента Республики Узбекистан И.А. Каримова.	
II Список использованной литературы.....	58
III Сайты интернета.....	60

Введение

После того как Узбекистан обрёл независимость, изменился и статус русского языка на ее территории. Если ранее русский язык рассматривался как язык межнационального общения всех наций и народностей, проживающих в нашей Республике, то теперь он фактически стал иностранным языком в противовес государственному языку, правда, активно действующим в стране и в той или иной мере знакомым значительной части населения.

Став «негосударственным» языком, русский язык в Узбекистане, благодаря радио, телевидению, интернету, газетам и журналам. А также огромному количеству научно-исследовательской, научно-популярной, словарно-справочной и художественной литературы на нём приобрёл, на наш взгляд, статус второго по значимости (после узбекского) языка.

Президент Республики Узбекистан И.А.Каримов пишет следующее:

«Человек, который призван учить, воспитывать других, прежде всего сам должен быть всесторонне развитым человеком. Требования времени таковы, что профессорам и учителям надо, не ограничиваясь обретенными или знаниями, тщательно и настойчиво изучать опыт других государств, постичь его суть и затем уже давать уроки своим студентам. Для выполнения этой задачи нужно хорошо овладеть иностранными языками»¹.

Говоря о подготовке специалистов для нашего демократического государства, Президент утверждает: «Ни в одной отрасли мы не изменили, положения дел, если не будем по более основательного готовить кадры, если не будем по достоинству их ценить, не будем им доверять и поддерживать их. Одновременно надо чётко уяснить себе ту простую истину, что, не вооружив нашу молодёжь современными научно-техническими и гуманитарными знаниями, не обучив её профессиями квалификации

современного производства, мы не решим ни одну из стоящих перед республикой проблем»².

Логика исследования, его цели и задачи определили структуру настоящей квалификационной работы, которая состоит из введения, трёх глав, заключения и библиографии.

Объектом настоящей работы является система занятий, включающих упражнения и задания, способствующие углублённому изучению русского языка как неродного на территории Республики Узбекистан.

Важность обоснования необходимости, создания которой, эффективной системы занятий по обучению русскому языку как неродному с применением современных педагогических технологий определили **актуальность** темы исследования.

Цель данной работы – способствовать совершенствованию содержания обучения русскому языку как неродному связана с последовательной реализацией системного подхода, требующего определения роли и места данного учебного предмета в содержании образования.

Задачи

В качестве **рабочей гипотезы** нами выдвигается следующая: необходимо разработка вопросов методики преподавания и системы обучения русскому языку как неродному с привлечением современных педагогических технологий.

Научная значимость данного исследования, на наш взгляд, заключается в обосновании структуры содержания обучения русскому языку как неродному, разработке оригинальных методов повышения эффективности обучения с обязательным применением современных педагогических технологий.

¹ Каримов И.А. Высококвалифицированные специалисты стимул прогресса. Ташкент. Узбекистан.1995, с.23.

² Каримов И.А. По пути созидания. Ташкент. Узбекистан. 1996, с.50.

Методологическую основу работу составляют диалектико-материалистический метод познания, учение неразрывной связи всех сторон рассматриваемого явления, о законах и категориях материалистической диалектики таких, как содержание и форма, сущность и явление и др.

Цель, поставленные в исследовании, определили методы его описания.

Основополагающим в работе является **метод системного анализа**, ориентированный на исследование и раскрытие целостности объекта описания - новейшей методики преподавания русского языка как неродного на территории Республики Узбекистан.

В процессе исследования применялись также следующие методы:

1. **Педагогический метод** в первую очередь, такие его качества и свойства, как изучение и обобщение педагогического опыта, анализ работы передовых учителей-русистов и беседы с ними, письменное анкетирование, анализ учебных программ, учебников и учебных пособий, творческих письменных работ учащихся и проведение.

2. **Метод наблюдения** над учебным материалом, над речью преподавателей-филологов и учащихся, самим процессом обучения русскому языку как неродному.

3. **Различные виды педагогического эксперимента**, анализ опытно-исследовательской работы.

Непосредственной сферой **практического применения** результатов исследования является подготовка учебных программ по методике преподавания русского языка как неродного, написание учебников, учебных пособий для школ, лицеев и колледжей, а также составление тестовых заданий по данному курсу.

Логика исследования, его цели и задачи определили структуру настоящей квалификационной работы, которая состоит из введения, трёх глав, заключения и библиографии.

Глава I. Общие вопросы методики преподавания русского языка как неродного

1.1. Предмет методики

Любой процесс обучения (в том числе и обучения неродному языку) – это процесс совместной деятельности учителя и учеников. Обучение – это акт взаимодействия обучающего и обучаемого с целью передачи одним и усвоения другим социального опыта или социальной культуры. Обе стороны – и учитель, и ученик активно участвуют в этой деятельности, но каждый по своему: учитель осуществляет обучающие действия, направляя учебную деятельность учеников.

Что значить «направляя»?

- 1.** Учитель **мотивирует** учебные действия (учебную деятельность) учеников, побуждает их к обучению.
- 2.** Учитель **организует** учебные действия таким образом, чтобы они давали наибольший эффект. Эта организация происходит и на уровне действий каждого отдельного ученика (выбор оптимальной для усвоения данного материала последовательности действий выбор действий, наиболее «подходящих» для данного ученика), и на уровне совместной коллективной деятельности учащихся одного класса или студенческой группы.
- 3.** Учитель **дает** учащимся материал для усвоения и в то же время ориентиры для их учебной деятельности.
- 4.** Учитель **осуществляет контроль** над эффективностью усвоения учебного материала.

Сначала обучающие действия учителя преобладают уже на этом этапе, однако, они обязательно направлены на формирование у учащихся разнообразных умений- умений самостоятельной познавательной деятельности. И с течением времени доля «участия» учителя в совместной деятельности уменьшается, а учеников увеличивается. Меняется и

количество учебных действий – действия учеников становятся более активными, творческими и самостоятельными, а роль учителя сводится к «дирижированию» этой активной и совместной познавательной деятельностью учащихся.

Из каких компонентов складывается учебный процесс (прежде всего в средней школе), что он **обеспечивает**? Таких компонентов можно выделить пятнадцать.

1. Формирование предметной (практической) деятельности (трудовые процессы, устный счёт, чтение, практическое общение на неродном языке...).
2. Формирование способов и приёмов учебной деятельности, для практики не особенно нужных, но необходимых для процесса учения (например, навыки выполнения трансформационных или любых других упражнений на уроке русского языка).
3. Формирование навыков познавательной (не только учебной) деятельности (например: работа со словарём), нужных учащемуся и на уроке, и в «жизни».
4. Формирование умений перехода от учебной к практической деятельности, (например: от общения в учебно-речевой ситуации к общению в реальной жизненной ситуации).
5. Формирование у учащихся умений контроля чужой деятельности, а затем и своей собственной (умения самоконтроля).
6. Формирование у учащихся умений оценки деятельности другого, а затем самооценки.
7. Развитие психических процессов (например: памяти, мышления, воображения).
8. Развитие творческих умений, в частности умений, самостоятельно находить решение не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач.
9. Постановка перед учащимися и принятие ими новых целей.
10. Формирование у учащихся новых мотивов обучения.
11. Усвоение учащимися социальных норм и общественных ценностей.

12. Усвоение учащимися социальных ценностей и убеждений.
13. Овладение умениями ориентировки в реальной социальной деятельности других людей, малых социальных групп, общества в целом.
14. Овладение системой знаний о мире, обществе, человеке как ориентировочной основой для любой потенциальной деятельности.
15. Обеспечение гармонического развития личности учащихся.

Уже из данного краткого перечня видно, что обучение неродному языку, в частности русскому, - очень сложный и многоаспектный процесс и, упуская из виду какие-то его компоненты, мы тем самым обрекаем обучение на неуспех. На любом уроке, при обучении любому предмету мы обязаны решить все перечисленные задачи.

Как же научить будущего учителя русского языка в нерусской школе решать эти задачи?

Самый, казалось бы, простой способ - «расписать» все его действия на каждый час и каждую минуту урока, дать своего рода список рецептов. Именно по этому пути мы часто идём в так называемых книгах для учителя, входящих в состав учебных комплексов по русскому языку (и вообще по любому неродному языку). Но таким путём хорошего учителя подготовить нельзя, и хороший урок у него не получится. Надо научить его сознательно управлять своими обучающими действиями, сознательно их организовать – так, чтобы действия давали требуемый эффект.

Предмет методики обучения русскому языку как неродному и есть оптимальная система сознательного управления преподавателем своими обучающими действиями.

Для этого, во-первых, у него должны быть **методические знания**, то есть система ориентиров, лежащая в основе обучающих действий учителя (преподавателя). Нельзя воспринимать методику как набор готовых правил или алгоритмов поведения на уроке, которым остаётся только следовать. Это, прежде всего - набор сведений о тех факторах, которые преподаватель

должен учитывать, чтобы принять, в каждом конкретном случае оптимальное решение. А факторы могут быть разными. Например: общепедагогическими (дидактическими), психологическими, физиологическими, лингвистическими. При этом система методических ориентиров обучающей деятельности преподавателя должна подчиняться общим требованиям к ориентировочной основе усвоения любых действий: методические знания должны быть отобраны, структурированы и поданы так, чтобы, опираясь на них, можно было непосредственно перейти к практическим действиям. Учитель (или студент, изучающий методику) должен иметь методические знания, чтобы правильно действовать в аудитории или классе. И совершенно естественно, что эти знания должны быть сами по себе весьма обобщёнными, чтобы служить ориентировочной основой для целого ряда самостоятельных решений в различных конкретных ситуациях и обстоятельствах.

Во-вторых, у него, как это видно из сказанного, должны быть и умения, или правила выбора конкретных методических решений на основе дидактических знаний. Ещё раз подчеркнём: мало знать, как надо действовать, необходимо ещё и понимать, почему надо действовать именно так. Лишь в этом случае мы можем обеспечить одинаково успешные действия учителя в изменяющихся условиях преподавания.

Но, очевидно, в-третьих, что оба компонента методики как учебного предмета бесплатны без третьего – без умений эффективно реализовать принятое решение, умений, опирающихся в свою очередь на определённые навыки профессионально-педагогической деятельности. Эта проблема стоит при обучении любому предмету и решается при подготовке учителей с большим трудом. В последнее время появились специальные учебные пособия, ориентированные именно на обучение данному компоненту – профессионально-педагогическому мастерству.

Подчеркнём, что термин «методика» чаще всего употребляется в трёх значениях: **а)** методика – учебная дисциплина, которая изучается в вузе; **б)**

методика – совокупность форм, методов и приемов работы учителя, то есть «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя;

в) методика – педагогическая наука, имеющая, с одной стороны, характеристики, присущие любой науке вообще, а с другой стороны, специфические объекты исследования, обусловленные особенностями предмета этой науки.

Будучи педагогической наукой, методика включает в себе решение трёх взаимосвязанных задач:

1. Обучение методической теории как система ориентиров для принятия педагогических решений;
2. Обучение принятию правильных решений применительно к конкретному учебному процессу, конкретным задачам, конкретным условиям обучения;
3. Формирование практических навыков и умений преподавания языка.

Таким образом, методика обучения русскому языку как неродному – это наука, исследующая цели, содержание, методы, принципы и средства обучения, а также способы учения и воспитания учащихся на материале неродного (в нашем случае - русского) языка.

Принято выделять общую и частную методики. **Общая методика** занимается изучением закономерностей и особенностей процесса обучения неродному языку независимо от того, о каком языке идёт речь. **Частная методика** исследует закономерности и особенности процесса обучения конкретному неродному языку.

Применительно к обучению русскому языку как неродному это разграничение общей и частной методики может быть уточнено. Общая методика занимается изучением закономерностей обучения русскому языку независимо от конкретных условий обучения, в то время как частная методика исследует закономерности, учитывающие конкретные условия обучения (обучения в школе, в вузе, в лицее или колледже). Выделяют также

специальную методику, связанную с обучением отдельным аспектам системы языка или видам речевой деятельности.

На протяжении длительной истории развития методики преподавания языков широко обсуждался вопрос о том, является ли методика самостоятельной наукой или производной от других базовых для методики наук: лингвистики, психологии, педагогики.

В настоящее время подавляющее большинство учёных считает, что методика – самостоятельная педагогическая наука, имеющая свои закономерности и свои методы исследования. Объект методики – закономерности обучения языку как средству общения. В процессе занятий общения учащиеся овладевают неродными языками как средством общения, в их сознании формируется представление о системе изучаемого языка.

Методика преподавания русского языка как неродного ориентирована не просто и не только на усвоение учениками данного предмета. Её задача (как впрочем, и любой другой частной методики) – обеспечить превращение данного предмета в часть личности, сознания, деятельности ученика.

1.2. Связь методики с другими науками

Обычно методика обучения иностранному (неродному) языку рассматривается как частный случай или конкретный вариант дидактики, а эта последняя понимается как наука о процессе обучения любому предмету, дающая наиболее общие, пригодные для всех предметов рекомендации. При таком понимании «дидактик» будет столько, сколько существует основных форм обучения. Например, «дидактика средней школы», «дидактика высшей школы».

На самом деле отношение методики и дидактики несколько иное. Дидактика – это не теория обучения любому предмету: это теория обучения всем предметам вместе, в единой системе. Методика же – это часть дидактики, подчинённая ей (ибо и содержание, и цели, и методы обучения), скажем, неродному языку не независимы от содержания, целей, методов обучения другим предметам, но в тоже время обладающая своей особой спецификой.

Обучение русскому языку как неродному строится на единой дидактической основе, которая реализуется в системе дидактических принципов: сознательности, наглядности, прочности, доступности, посильности, систематичности и последовательности, активности, коллективности, проблемности, развивающего обучения.

Перечисленные принципы взаимосвязаны. Естественно внедрение каждого из них в отдельности не может не привести к известной оптимизации учебного процесса. Но гораздо более эффективно внедрение всей дидактической системы в целом. В последние десятилетия вся прогрессивная педагогика и психология работают над созданием и обоснованием этой системы.

Если дидактика – это синоним педагогики обучения, то у педагогики воспитания нет своего особого названия.

Методика связана и с ней, особенно если учесть всё более укрепляющуюся тенденцию преподавать язык в единстве с культурой соответствующей страны. Строго говоря, педагогика обучения и педагогика воспитания могут быть разделены только условно: ведь обучение имеет дело не с какими-то отдельными психическими процессами или свойствами, а с личностью человека в целом.

Следующая наука, с которой связана методика обучения русскому языку как неродному, - психология. Строго говоря, это не одна наука, а целый комплекс взаимосвязанных наук. Посмотрим, каковы же психологические дисциплины, которые наиболее важны для обоснования методических положений и рекомендаций.

Психология обучения. Это такая отрасль психологии, которая занимается процессами и механизмами познавательной, а точнее учебной деятельности, иными словами, психология обучения изучает закономерности формирования той или иной человеческой деятельности (например, трудовой). Конечно, процесс усвоения неродного языка имеет свою психологическую специфику, отличающую его от, скажем, процесса усвоения математических понятий и умений. Но в то же время есть общие закономерности усвоения, обучения для всех предметов.

Основные понятия психологии обучения хорошо знакомы нам из курсов методики конкретных предметов, только психолог рассматривает их со своей стороны. Это знания, навыки и умения.

Что такое **знания**? Чтобы ответить на этот вопрос, надо обратиться к принципиальной структуре любой человеческой деятельности. Она обязательно включает следующие этапы: а) **ориентировочный**, во время, которого человек собирает и перерабатывает информацию, необходимую, чтобы успешно осуществлять данную деятельность; б) **планирующий**, сущность которого ясна из названия; в) **исполнительный** (имеется в виду реализация в деятельности её плана, намеченного на предыдущем этапе); г)

контролирующий – соотнесение результатов деятельности с целью, поставленной при её планировании : достигли ли мы этой цели? Если нет, то, что надо сделать, чтобы к ней приблизиться?

Так вот, **знания** – это система ориентиров, позволяющих нам успешно осуществлять деятельность. С общепсихологической точки зрения, знания – это любые ориентиры, в том числе и те, которые мы воспринимаем и тут же используем в самом процессе деятельности (например, поведение слушателей в аудитории – ориентировочная основа для коррекции ораторских приёмов лектора, да и вообще любого оратора). С точки зрения педагогики и педагогической психологии, это такие ориентиры, которые «годятся» не только для данного акта деятельности, но и для многих однородных актов деятельности в будущем. Скажем, знания о неродном языке (языковые знания), полученные нами, мы можем использовать всю жизнь – когда бы в них ни возникла необходимость.

Навыки – это простейшие компоненты деятельности (имеется в виду её исполнительный этап), имеющие полностью автоматизированный и обычно бессознательный характер. Чтобы получить о них более полное представление, необходимо опять–таки обратиться к структуре деятельности, но не к «горизонтальной», а к «вертикальной». Любой акт деятельности осуществляется на трёх уровнях организации, с участием трёх видов психологических единиц, взаимодействующих друг с другом. «Верхний» уровень – это единицы, в основе выделения которых лежит мотивационная характеристика деятельности, единица деятельности (акт деятельности) завершается, когда удовлетворен основной мотив, вызвавший эту деятельность. «Средний» уровень – это единицы, определяемые целями, которые мы ставим в процессе деятельности: мы выделяем в деятельности столько отдельных действий, сколько ставим промежуточных целей. Наконец, «нижний» уровень единицу определяется условиями, в которых осуществляется действие. Здесь единицей является самый элементарный

компонент деятельности – операция. Навык – это и есть полностью сформированная операция, рассматриваемая под углом зрения её становления. Навыки могут быть двигательными (моторными), а могут быть, например, речевыми (впрочем, часть речевых навыков, а именно произносительные навыки, являются по своей природе скорее моторными).

Умение – это полностью сформированное действие (в нашем случае – речевое действие). Ведь для полноценного общения на неродном языке недостаточно владеть только речевыми навыками. Нужно ещё уметь использовать эти навыки соответствующим образом – для того, чтобы выражать свои мысли и чувства и одновременно варьировать их, чтобы оптимально общаться в изменяющихся обстоятельствах (в разной обстановке, с разной целью, с разными собеседниками).

Психология обучения неродному языку как раз исследует оптимальные, наиболее эффективные пути к усвоению языковых знаний, формированию речевых навыков и речевых умений.

Психолингвистика. Это отрасль психологии, изучающая специфичные для данного языка речевые операции в системе порождения и восприятия речи. Иными словами психолингвистика занимается факторами, обуславливающими процессии порождения и восприятия речи (впрочем, также и её формирования у ребёнка: недаром в последние годы выделилась специальная отрасль психолингвистики – психолингвистика развития). Психолингвистика установила принципиальное устройство языковой способности, то есть последовательные этапы порождения речи, а так же закономерности восприятия речи (текста). Эти научные данные широко используются в обучении соответственно продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности.

Психология общения. Психолингвистика занимается речевыми операциями и соответственно речевыми навыками. Но ведь важно знать не только то, как человек говорит (как он строит высказывание), ни и как

человек общается – как он варьирует свою речь, какие речевые навыки и их последовательность выбирает в зависимости от целей и условий общения ... Всё это и составляет предмет психологии общения, которая тоже тесно связана с современной методической наукой.

В рамках психологии общения нам важно выделить два момента. Во-первых, существуют разные виды общения: 1) общение специально ориентированное, 2) общения предметно ориентированное и 3) общение личностно ориентированное. Их различие существенно для обучения говорению, и в частности диалогической речи. Во-вторых, психология общения изучает различные языковые и неязыковые средства общения в их взаимосвязи; сюда относится невербальные средства, свойственные соответствующей (в нашем случае русской) культуре, специфические для неё и, как правило, изучаемые и усваиваемые вместе с языком как таковым (например, специфические русские жесты).

Перечисленные психологические дисциплины, или области, не исчерпывают всех психологических проблем, важных для обучения вообще и для обучения неродному языку, в частности. Сюда относятся и проблемы **общей психологии**, в первую очередь психологии эмоций, психологии мышления, психологии памяти. Далее, огромное значение для преподавания именно неродного языка (так как мы обучаем здесь общению на языке) имеет **социальная психология**, впрочем, существенная и для решения других, более общих вопросов обучения. В последние годы всё большую роль играет **этнопсихология** – наука о национальных особенностях психики. Существенна также **возрастная психология**.

Наконец, важная научная область, с которой тесно связана методика обучения неродному языку, - это **лингвистика**, или **языкознание**, то есть наука, занимающаяся: **а)** сущностью языка и разнообразными формами его существования и развития; **б)** закономерностями описания языка для различных целей.

Последнее уточнение («для различных целей») приходится внести, так как далеко не всякое описание языка, даже если оно полно и правильно отражает его особенности, пригодно для того, чтобы обучать этому языку. Конечно, учить языку можно по любой грамматике, но вопрос в том, насколько быстро и успешно мы таким путём его выучим. Так или иначе, лингвистическое описание языка может быть более или менее подходящим с точки зрения обучения конкретному языку. Это первая важная особенность лингвистики под углом зрения преподавания неродного языка.

Вторая особенность связана с существованием, по крайней мере, двух различных по направлению моделей описания языка, но в равной мере важных с точки зрения обучения. Это «семасиологическое» описание языка, где сначала даётся его система (скажем, приводится парадигма склонения существительных), а потом переход от элементов этой системы к их значениям или функциям (в данном случае – описание значения падежных форм), и описание «ономасиологическое», то есть от содержания, которое нужно выразить (например, место или время действия), к языковым средствам, которые помогают раскрыть это содержание. Легко заметить, что первый способ описания очень удобен для осознания и усвоения системы языка, без чего овладеть конкретным языком (общением на нём) в конечном счёте, невозможно; «второй» же способ описания как бы имитирует, воспроизводит действия говорящего человека и, значит, подсказывает, каким должен быть практический учебник, во всяком случае для начального этапа.

Третья «методическая» особенность лингвистики заключается в том, что при обучении языку нас интересует не весь язык во всём многообразии форм его существования, системных, нормативных, узуальных вариантов и т.д. Что значит «учить русскому языку», если есть множество его диалектных вариантов – территориальных, социальных, профессиональных, если существуют его литературные и внелитературные формы, стили, виды текстов и прочее? С самого начала нам приходится выделить

непосредственный предмет усвоения – для большинства нерусских учащихся это та форма русского литературного языка, которая используется средствами массовой информации (радио, телевидение, интернет), минус целый ряд периферийных форм и вариантов. Одним словом, под русским языком мы понимаем отнюдь не всё, что им является (и называется): для цели обучения мы производим так называемую **минимизацию** языкового материала (абсолютную минимизацию).

Если же рассматривать обучение языку в его различных вариантах, то есть сопоставлять и анализировать обучение в разных формах, профилях, на разных этапах и т.д., то возможна дальнейшая минимизация, которую можно, в отличие от абсолютной, назвать **относительной**. Мы ограничиваем объём усваиваемого лексического материала, границы стилистической вариантности, номенклатуру предъявляемых для усвоения составных глагольных форм, территориальные и другие произносительные варианты... Под **относительной минимизацией** мы понимаем то, что ранее не совсем точно называли «отбором материала» для усвоения.

Мы перечислили не все науки, с которыми связана методика обучения неродному языку, остановившись лишь на самых важных. Не владея хоть в какой-то мере этими науками – педагогикой, психологией, психолингвистикой, лингвистикой – просто нельзя быть квалифицированным методистом и творчески думающим преподавателем.

Глава II. Система обучения русскому языку как неродному

2.1. Понятие «Система обучения» и её содержание

Система – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определённую целостность, единство. Понятие системы играет важную роль в современной философии, науке, технике и практической деятельности. Начиная, с середины XX века ведутся интенсивные разработки в области общей теории систем и системного подхода, рассматриваемого как метод научного познания, в основе которого лежит анализ объектов как систем.

Под **системой обучения** обычно понимают совокупность основных компонентов учебного процесса, которые определяют отбор материала для занятий, форму его подачи, содержание, методы и средства обучения.

С позиции системного подхода в методике преподавания русского языка как неродного выделяются следующие компоненты системы, её образующие: подход к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, организационные формы, методы, средства обучения.

Названные компоненты системы не механически следуют друг за другом, а проявляются во взаимодействии в каждом конкретном акте учебной деятельности в зависимости от профиля обучения.

Все компоненты системы обучения находятся по отношению друг к другу в определённой иерархической зависимости. Доминирующая роль внутри системы принадлежит целям обучения, формирующимся под воздействием окружающей среды и оказывающим влияние на выбор принципов обучения, содержание, формы, методы и средства обучения. Через посредство названных компонентов осуществляется реализация системы в виде учебного процесса, организационно-структурной единицей которого является учебное занятие, а функциональной – система речевых действий и операций, объединяющихся в циклы учебной деятельности.

Названная система характеризуется целостностью и одновременно относительной самостоятельностью своих частей, что даёт возможность рассматривать её отдельные компоненты в изолированном виде.

Отметим следующие особенности системы обучения русскому языку как неродному:

— **функциональность**, то есть способность реализации системы в процессе обучения под влиянием конкретной цели;

— **сложность**, поскольку компоненты системы вступают во взаимоотношения друг с другом окружающей средой как целостные образования, находящиеся в определенной иерархической зависимости;

— **открытость**, так как, находясь в постоянном развитии и изменении, она испытывает большое влияние со стороны окружающей среды, которая оказывает воздействие на цели и задачи обучения, что в свою очередь ведёт к изменению содержания других компонентов системы.

Описываемая система имеет особенности функционирования в зависимости от **профиля обучения** русскому языку (преподаём ли мы язык в школе, колледже, лицее или вузе, детям или взрослым, филологам или нефилологам...).

2.2. Коммуникативно – деятельностный подход к обучению

Среды основополагающих методических категорий, определяющих пути и способы обучения и овладения языком, центральное место отводится понятию «подход к обучению», который характеризуется как система суждений о природе языка и его усвоении, определяющих стратегию обучения языку.

В истории методики преподавания языков известность получили несколько подходов: интуитивный, сознательный, комбинированный и др., которые определяли стратегию обучения языку и были использованы при классификации методов обучения. Принципиальное различие между названными подходами заключается в следующем.

Интуитивный подход к обучению рекомендует интуитивный способ овладения языком путём образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы.

Сознательный подход ориентируется на сознательное усвоение знаний в качестве основы для практического владения языком.

Комбинированный подход предусматривает органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения и предполагает объединение в разном объёме и соотношении элементов первых двух подходов.

Развитие базисных для методики наук, и в первую очередь психологии, послужило основанием для обоснования **лично - деятельностного** (или коммуникативно - деятельностного) подхода к обучению, который в наши дни рассматривается в качестве теоретической базы построения системы обучения русскому языку как неродному.

Основы этого подхода были заложены в психологии работами С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, И.А.Зимней и в настоящее время получили практическую реализацию в ряде учебников и самом учебном процессе.

Такой подход, прежде всего, означает, что в центре обучения находится учащийся как субъект учебной деятельности. А это в свою очередь предполагает, что цель занятий и способы её достижения должны определяться с позиции самого учащегося на основе учёта его интересов и индивидуальных особенностей-потребностей, мотивов, способностей.

Таким образом, система обучения с позиции личностно - деятельностного подхода предполагает максимальный учёт индивидуально - психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося, что при других подходах к обучению часто недооценивалось.

Вторая особенность названного подхода – деятельностный характер обучения, который заключается в организации учебного процесса как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимся конкретной учебной задачи. Таким образом, деятельностный подход означает организацию процесса обучения как учебной деятельности учащегося по овладению языком, в первую очередь, иноязычной речевой деятельностью. Другими словами, объектом обучения с позиции названного подхода должна быть речевая деятельность в таких её видах, как аудирование, говорение, чтение, письмо.

Личностно -деятельностный подход к обучению ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с его помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Личностно - деятельностный подход реализует основные требования к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке, использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для обучающихся, ситуации общения, параллельное усвоение грамматической формы и её функции в речи учёт

индивидуальных особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта, ситуативность процесса обучения, рассматриваемого и как способ стимулирования речевой деятельности и как условие развития речевых умений.

Методическим содержанием названного подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, решением проблемных задач, равно партнёрским сотрудничеством между преподавателем и учащимися.

Справедливо считается, что коммуникативно (лично-) – деятельностный подход к обучению обеспечивает активизацию внутренних резервов личности обучающегося и оптимизацию его учебной деятельности.

2.3. Цели и задачи обучения

Цели обучения языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению конкретным языком, достигаемый с помощью разных приёмов, методов и средств обучения.

Цели обучения определяются потребностями общества, заинтересованного в воспитании всесторонне развитого и образованного человека, специалиста высокой квалификации. Они в большей степени влияют на содержание, методы и средства обучения, что даёт основание относить цели обучения к числу ведущих и определяющих весь процесс методических категорий.

Цели обучения должны соответствовать социальному заказу общества и одновременно быть реальными для достижения в конкретных условиях обучения, а содержание, методы и средства обучения – адекватным целям и условиям занятий. Эта связь целей, условий, методов и содержания обучения является важнейшим условием создания эффективной методики обучения русскому языку как неродному.

В современной методике принято выделять три цели обучения: практическую, общеобразовательную воспитательную. В школьной методике преподавать иностранных языков выделяют также четвёртую, развивающую, цель обучения.

Названные цели тесно между собой связаны и находятся во взаимодействии, а обучение русскому языку преследует их комплексную реализацию в процессе овладения языком как средством общения.

Следует заметить, что на протяжении истории развития методики вопрос о том, какая цель обучения является ведущей, решался неоднозначно. Так, в 18- начале 19 века в качестве ведущей рассматривалась общеобразовательная цель обучения языку, согласно которой изучение иностранного языка в школе преследовало задачу развития логического мышления, поэтому основным объектом обучения были грамматика и

тренировка в чтении и переводе на основе связного текста. Для этого широко использовался переводно-грамматический метод.

Во второй половине 19 века в связи с возросшими потребностями в практическом владении иностранным языком в качестве ведущей выдвигается практическая цель обучения, которая сохраняет своё главенствующее значение до наших дней. Выдвижение практической цели на передний план объясняется и спецификой предмета – овладение новым по сравнению с родным языком средством коммуникации. Поэтому усилия преподавателя в первую очередь должны быть направлены на формирование такой системы коммуникативной деятельности, которая обеспечивает возможность пользоваться языком в различных ситуациях общения.

Ведущее положение практической цели способствовало пересмотру системы обучения языку в целом: широко распространение получили сознательно-практический, аудиовизуальный, интенсивный методы обучения, наилучшим образом её реализующие. Это нашло отражение и в отборе учебного материала, и в системе упражнений, направленных на его усвоение, и в создании новых типов учебников (коммуникативных) и учебных пособий (аудиовизуальных).

Практическая цель обучения означает, прежде всего, практическое овладение языком как средством общения. Однако это достаточно широкое понимание цели дифференцируется в зависимости от конкретных условий обучения языку.

Так возникает проблема уровня практического владения языком и необходимость выделять промежуточные конечные цели обучения по каждому виду речевой деятельности и аспекту языка в рамках определённого этапа и профиля обучения.

На занятиях с учащимся, или студентами-филологами, в качестве конечной цели выдвигается свободное владение языком в его устной и письменной формах в границах, близких к уровню владения языком его

носителями, приобретение знаний о системе языке и умений пользоваться такими знаниями в будущей профессиональной деятельности, скажем, учителя или переводчика. На начальном этапе в условиях обучения, например, в академическом лицее иностранных языков ставится более узкая, промежуточная цель в сравнении с конечной целью обучения языку: овладеть основами языка и подготовиться к занятиям в вузе по русскому языку.

Преподаватель должен иметь чёткое представление о промежуточной конечной целях обучения они перечислены в соответствующих программах по русскому языку, что определяет выбор упражнений 2 и приёмов работы на уроке, отбор учебного материала.

На занятиях же со студентами - филологами язык усваивается в объёме, необходимом для получения образования по профилю вуза.

Ещё более ограниченный характер цели обучения русскому языку как иностранному имеет место в работе на краткосрочных курсах, где преимущественное внимание уделяется формированию навыков и умений устной речи на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале в рамках ограниченного круга сфер общения (чаще всего обиходно-бытовой и социально-культурной).

Реализация практической цели обучения в условиях средней общеобразовательной школы имеет свои особенности, отражающие главную задачу школы – дать общее образование и тем самым заложить фундамент для приобретения специальности. Цель обучения русскому языку в школе – обеспечить допрофессиональный уровень владения, позволяющий последующее доучивание в соответствии с потребностями человека. Из этого следует: **1)** практическая цель обучения русскому языку как неродному в средней школе означает владение всеми видами речевой деятельности, так как заранее нельзя прогнозировать, какой вид деятельности окажется наиболее важным для последующего доучивания; **2)** овладение языком на

допрофессиональном уровне ограничивается определенными рамками - формированием основ практического владения языком. Это ограничение осуществляется в следующих направлениях. Во-первых, не все виды речевой деятельности в школе формируются на одинаковом уровне. Предпочтение отдаётся устной речи и чтению, в то время как письменная речь играет служебную роль. Во-вторых, обучения ведётся на ограниченном лексико-грамматическом материале и темах общения.

Таким образом, под основами практического владения языком в средней школе понимается ограниченный, но коммуникативно-достаточный уровень, обеспечивающий несложное по содержанию и языковому оформлению общение в пределах лексического и грамматического минимумов, тем и ситуаций общения.

Важно подчеркнуть, что овладение основами языка в средней школе должно быть достаточно прочным и стабильным, что обеспечивает успех дальнейшего совершенствования в языке (в том числе и самостоятельного) с целью дальнейшего его использования в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, практическая цель обучения имеет разное содержательное выражение и разные уровни её реализации в зависимости от этапа и профиля обучения.

Цели обучения могут также быть избирательными (например, овладение навыками и умениями устной речи или чтения научно-технической литературы) и комплексными (умение воспринимать речь на слух, говорить, читать, писать по-русски).

Практическая цель обучения, помимо рассмотренного значения, связанного с уровнем практического владения языком, имеет и другой смысл: с её помощью характеризуют ряд умений, необходимых для успешного овладения языком. Это умения пользоваться литературной, работать со словарём, владеть приёмами, обеспечивающими запоминание

слов и правил и их, извлечение из памяти. Таким образом, в процессе достижения практических целей преподаватель должен уделять внимание и формированию у учащихся умений технологического характера, облегчающих овладение языком.

При характеристике целей обучения необходимо разграничивать понятия «цель обучения» и «задача обучения».

Задачи обучения – это объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий. В рамках одной и той же цели могут решаться разные задачи обучения. Они формулируются в виде перечня знаний, навыков, умений. При этом важно, чтобы задачи были адекватны целям обучения. Так, в рамках реализации практической цели её задачами может быть развитие навыков и умений устной и письменной речи либо одного из видов речевой деятельности в объёме, отражающем этап обучения и его профиль.

Трудности в работе преподавателя часто вызываются тем, что он не всегда достаточно чётко может определить и довести до учащихся задачи, решаемые на данном уроке, что снижает эффективность всего занятия.

Перечислим задачи, которые решаются в рамках практической цели обучения на занятиях, например, со студентами-филологами.

Коммуникативные задачи. Преподаватель стремится научить: а) понимать речь на слух в темпе носителей языка (250 слог./ мин) с использованием пассивного словаря в объёме до 5000 слов; б) владению устной диалогической и монологической речью в пределах бытовой, общественно-политической, социально-культурной, профессиональной сфер общения с использованием активного словаря в объёме до 3500 слов; в) читать вслух и про себя юбой неадаптированный текст без словаря либо с минимальным применением словаря использованием разных видов чтения: просмотрового, изучающего, ознакомительного; г) писать сочинение,

реферат, изложение, конспект, тезисы; д) делать адекватный перевод с русского на родной язык и с родного на русский.

Филологические задачи связаны с систематизацией, углублением и расширением знаний по дисциплинам, являющимся базовыми для филолога: теория русского языка, методика его преподавания, русская литература, педагогика, психология.

Профессиональные задачи. Их решение обеспечивает приобретение знаний и развитие навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности учащихся. В частности, умений провести занятие по русскому языку, найти и объяснить ошибки, сопоставить явления двух языков с целью преодоления интерференции.

Мировоззренческие задачи реализуются в процессе изучения обществоведческих дисциплин, аудиторной и внеаудиторной работы с учащимися.

Страноведческие задачи связаны с углублённым знакомством с российской действительностью как на занятиях по русскому языку, так и в процессе общения с носителями языка.

Общеобразовательная цель обучения заключается в осознании учащимися многообразных способов выражения мысли, присутствующих в разных языках, что делает мыслительный процесс более гибким, развивает речевые способности учащихся, обогащает их речь языковыми средствами для выражения мыслей. В процессе реализации общеобразовательной цели улучшается практическое владение не только изучаемым, но и родным языком учащихся в результате сопоставления двух языков и способов выражения мыслей. Изучение языка вносит вклад и в развитие логического мышления учащихся. Такие упражнения, как составление плана тезисов, рассказа по плану, помогают логично излагать свои мысли.

Общеобразовательная цель обучения – это и использование языка для повышения общей культуры учащихся, расширения кругозора их знаний о

русской литературе, культуре, общественной жизни с этой целью в пособия по русскому языку включают тексты познавательного плана.

Воспитательная цель обучения. Изучения русского языка как неродного имеет также большое воспитательное значение, которое проявляется в формировании личности учащегося, развитии чувства солидарности, дружбы и взаимопонимания между народами. Формирование активной жизненной позиции рассматривается в качестве важной задачи, решаемой в процессе реализации воспитательной цели. В ходе занятий преподаватель стремится выработать у учащихся чувство ответственности за выполнение своего гражданского и профессионального долга, уважение к окружающим людям, добросовестное отношение к труду.

Воспитательная цель реализуется в процессе чтения и обсуждения текстов, бесед, экскурсий. Особое значение в достижении воспитательных задач обучения отводится курсу «Страноведение», который читается студентам-иностранцам, а также представителям коренной национальности Республик СНГ. Этот курс знакомит с современной российской действительностью, политикой, историей российского государства.

Учебно-воспитательная работа должна проводиться с учётом возраста обучающихся, уровня владения языком, профессиональных интересов. Наиболее благоприятные условия для реализации воспитательной цели обучения существуют при организации занятий в условиях языковой среды, что позволяет максимально использовать метод наглядности и непосредственное общения учащихся с носителями языка. В условиях отсутствия языковой среды необходимо широко привлекать средства наглядности массовой коммуникации (радио, телевидение, интернет, печать).

Единство практической, общеобразовательной и воспитательной целей позволяет избежать односторонности в обучении, когда практические цели обучения решаются без учёта общеобразовательной и воспитательной или общеобразовательная цель решается за счёт практической.

Важно также, чтобы цели обучения осознавались учащимися и были им понятны. Если цели станут мотивами учебной деятельности учащихся и будут восприниматься ими как лично значимые, роль ученика как объекта обучения может измениться: он станет субъектом деятельности по овладению тем или иным языком, что положительно скажется на результате обучения.

2.4. Содержание обучения

Под содержанием обучения в широком плане подразумевается всё то, чем должен овладеть учащийся на занятиях по языку.

Следует видеть принципиальную разницу в содержании обучения русскому языку как неродному и другим, неязыковым дисциплинам. Если на занятиях по неязыковым предметам основу содержания обучения составляют в первую очередь знания, понятия, то на занятиях по неродному языку речевые навыки и умения. Таким образом, знания и языковой материал следует рассматривать в качестве одного из компонентов содержания обучения русскому языку как неродному наряду с навыками и умениями, обеспечивающими практическое владение усвоенным языковым материалом и приобретёнными знаниями в различных видах речевой деятельности.

Принято выделять следующие компоненты содержания обучения языку: материал обучения (языковой, речевой), знания, навыки, умения, темы, ситуации общения, тексты.

Содержание обучения в виде определённого объёма учебного материала (слов, моделей предложений, речевых образцов), перечня знаний (в виде правил и инструкций), навыков, умений, которые должны быть усвоены в процессе обучения, находят отражение в учебном плане занятий, программах, учебниках, учебных пособиях.

Содержания обучения не является величиной постоянной. Оно зависит от многих факторов и в первую очередь от цели и этапа обучения.

Так, например, в филологическом вузе содержание обучения будет полнее и шире в сравнении с нефилологическим, так как в первом случае в качестве цели обучения рассматривается практическое владение языком и знание системы языка, в границах, близких к соответствующим знаниям и умениям носителей языка.

Одной из важных методических проблем связанных с характеристикой содержания обучения, является проблема отбора содержания обучения. В

настоящее время такой отбор производится с учетом цели обучения на основе двух принципов.

Первый принцип: необходимость достаточность для достижения поставленной цели обучения. Другими словами, предназначенный для обучения материал должен обеспечить владение языком (быть достаточным) в рамках поставленной цели.

Второй принцип: доступность содержания обучения для его усвоения. Здесь речь идёт об учёте возможностей учащегося для усвоения, отобранного для занятий материала.

Заметим, что завышение объёма учебного материала, который должен быть усвоен учащимися за единицу времени, или труднодоступное изложение отрицательно сказывается на усвоении и, следовательно, является нарушением требований этого принципа.

Остановимся подробнее на главных компонентах содержания обучения.

Языковой материал. Практическое владение языком предполагает усвоение определённого объёма языкового материала (фонетического, лексического, грамматического). Учитывая ограниченность учебного времени, отводимого на изучение языка, трудоёмкость процесса формирования навыков и умений, выдвигается требование ограничения объёма языкового материала (или его минимизация).

В настоящее время созданы фонетические лексические, грамматические минимумы для разных контингентов учащихся. Такие минимумы используются при создании пособий и определении содержания обучения на разных этапах занятий. Так, лексический материал включает наиболее употребительные слова русского языка, оформленные в виде словарей – минимумов используют такие принципы, как частотность, строевая способность, наличность и другие. Лексика группируется по темам общения («Человек», «Природа», «Искусство» и др.).

Грамматический материал отбирается функционально, то есть для выражения определённого содержания. В качестве единицы отбора используется модель предложения. В школьных программах по русскому языку грамматический материал обычно представляется в виде функционально-коммуникативных комплексов, обеспечивающих выражение определённого содержания.

Речевой материал представлен в содержании обучения речевыми образцами (типовыми фразами), темами, ситуациями общения, текстами.

Тема – это предмет беседы или сообщения, то есть то, о чём мы говорим. Иногда тему представляют в виде краткого тезиса, который должен быть развёрнут в речи. Темы для занятий отбираются в зависимости от сферы общения. (В настоящее время принято выделять профессионально-производственную, учебно-профессиональную, обиходно-бытовую, социально-культурную, общественно-политическую, административно-правовую сферы общения).

На занятиях темы реализуются в виде речевых ситуаций. Для производства речевого действия определяется круг речевых образцов, характерных для функционирования в рамках избранной темы, ситуации и сферы общения.

Знания. В содержание обучения входит не только владение языковым и речевым материалом, но и знание правил оперирования этим материалом, то есть правил его образования и употребления в процессе общения. Объём и содержание таких знаний, представляемых в программах и учебниках в виде правил и инструкций, зависят от цели обучения и определяются в первую очередь их практической необходимостью. Знаниям в коммуникативно-ориентированном обучении отводится служебная роль. В наибольшем объёме знания о системе языка представлены практическом курсе для студентов-филологов, для которых, русский язык не только средство общения, но и средство профессиональной деятельности.

Навыки. Конечной целью в овладении языком является формирование на основе приобретённых знаний речевых навыков и умений. Речевой навык – это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности.

Важнейшими признаками навыка являются: автоматизированность выполнения (определённая скорость протекания действия при низком уровне напряжённости), устойчивость, гибкость (способность включаться в новую ситуацию, функционировать на новом материале), сознательность (проявляться на уровне контроля, если допущена ошибка или возникли затруднения по лексико-грамматическому оформлению высказывания).

Принято выделять собственно речевые навыки (фонетические, лексические, грамматические) и двигательные (обеспечивающие техническую сторону письма и произнесения звуков).

Навыки вырабатываются в результате выполнения упражнений, получивших название подготовительных.

Произносительные навыки обеспечивают звуковое оформление речи: лексические – выбор лексических единиц, их правильное сочетание друг с другом; грамматические – правильное оформление сочетаний слов, синтагм, предложений.

Умение – это способность применять приобретённые знания и сформированные навыки в различных ситуациях общения. На основе умений решаются коммуникативные задачи, связанные с получением и передачей информации на изучаемом языке.

В соответствии с видами речевой деятельности и выделяются умения: аудировать (понимать речь в её звуковом оформлении), говорить (излагать свои мысли в устной форме), писать (передавать мысли в письменной форме), читать (понимать речь в её графическом выражении).

Навыки входят в состав умений в качестве их компонентов. Так, умение говорить предполагает владение лексическими, грамматическими, фонетическими навыками.

Языковые понятия, отсутствующие в родном языке, включаются некоторыми методистами в содержание обучения. И хотя такие языковые понятия не имеют непосредственного отношения к владению речевой деятельностью, знание их облегчает усвоение учебного материала и способствует тем самым формированию навыков и умений.

В современной методике при характеристике уровня овладения учащимися содержанием обучения широко пользуются термином **компетенция** (термин введён американским лингвистом Н.Хомским для обозначения способности к какой-либо деятельности). Выделяют следующие виды компетенции: языковую (даёт представление об уровне владения учащимися системой языка – знание или правил образования и употребления в речи языковых явлений), речевую (или коммуникативную) (характеризует способность владеть языком практически), профессиональную (способность владеть специальностью, в нашем случае - обучать русскому языку).

2.5 Принципы обучения

Принципы – это руководящая идея, основное правило (требование) к деятельности, поведению и проч. **Принципом обучения** называют одно из исходных требований к процессу обучения, вытекающее из закономерностей его эффективной организации. Таким образом, принципы обучения – это система исходных, основных требований к обучению и его компонентам – целям, содержанию, формам, методам, средством обучения, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность.

Но сколько существует принципов обучения? Какова их классификация? Долгое время этот вопрос оставался открытым.

В настоящее время принципы обучения чаще всего классифицируют на основании базовых для методики наук. В этой связи рассматривают четыре группы принципов:

1) **лингвистические** – системность, концентризм, разграничение явлений на уровне языка и речи, функциональность, стилистическая дифференциация, минимизация, ситуативно-тематическая организация материала, изучение лексики и грамматики на синтаксической основе;

2) **дидактические** – сознательность, наглядность, прочность, доступность, посильность, систематичность и последовательность, активность, коллективность, проблемность, развивающее обучение;

3) **психологические** – мотивация, поэтапное формирование знаний, навыков, умений, учёт индивидуально – психологических особенностей личности учащегося;

4) **методические** - коммуникативность, учёт особенностей родного языка, комплексность, устное опережение, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Все принципы, входящие в перечисленные группы тесно между собой связаны и образуют единую систему, обеспечивающую эффективность обучения в целом. В то же время можно выделять принципы (и группы

принципов), которые играют доминирующую роль применительно к конкретной форме обучения или данному этапу развития методики. Так, в настоящее время к числу ведущих принципов обучения относится принцип коммуникативности, следование которому обеспечивает наибольшую эффективность занятий при установке на практическое овладение языком как средством обучения.

Среди дидактических принципов важное значение придаётся реализации на занятиях принципов сознательности и наглядности, а среди психологических – принцип мотивации обучения, поскольку формирование речевой деятельности невозможно без целенаправленного воздействия на мотивационно–побудительную сферу деятельности человека, определяющую его поведение.

Из сказанного следует, что принципы обучения исторически конкретны; они отражают общественные потребности людей, изменяются и совершенствуются под влиянием общественного прогресса и развития, базовых для методики дисциплин. Система принципов, будучи открытой, допускает включение новых принципов и переосмысления уже существующих. Рассмотрим некоторые наиболее существенные для организации занятий принципы обучения.

Дидактические принципы достаточно универсальны, не зависят от предмета обучения. В то же время их применение отражает особенности изучаемого предмета, то есть носит опосредствованный характер.

Принцип сознательности считается ведущим дидактическим принципом, реализуемым в дисциплине «русский язык» (о чём, в частности, свидетельствует и название популярного метода обучения – сознательно - практический). Следование этому принципу предполагает понимание учащимися содержание речи, осознание единиц, из которых речь состоит, способов пользования такими единицами.

Владение языком означает способность самостоятельного выбора формы в соответствии с содержанием высказывания, что подразумевает наличие знаний о разных её вариантах. Автоматизм выбора обеспечивается лишь в результате сознательного усвоения формы и значения её вариантов. По этой причине общий путь овладения русским языком как иностранным следует определять как путь от сознания свойств и особенностей языковых единиц и правил их функционирования в речи к практическому овладению самой речью. Такой путь психология определяет как «путь сверху вниз». Особенно велика роль правил и инструкций, усваиваемых сознательно, в работе с филологами-русистами, так как знание правил формообразования и функционирования единиц языка обеспечивает возможность распознавания ошибок в речи учащихся и объяснение причин их возникновения.

Возможно, однако, что правила и инструкции были практически необходимы для овладения языком, ибо сознательность на занятиях не означает изучение теории языка ради теории.

Реализация указанного принципа в обучении означает также сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения. Так, студент-филолог на занятиях по практике языка видит и осознаёт средства и приёмы, которые использует преподаватель на уроке, сам выступает в роли преподавателя, учится оценивать приобретаемые знания, навыки, умения с точки зрения их полезности для овладения языком, что обеспечивает профессиональную ориентацию учебного процесса.

Принцип наглядности также относится к числу ведущих дидактических принципов обучения. Его необходимость обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. В соответствии с названным принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися.

Можно говорить о двух направлениях реализации принципа наглядности на занятиях по языку: использование наглядности в качестве средства обучения и средства познания (источник информации).

В первом случае специально подобранные зрительно – слуховые образцы помогают учащимся овладеть произносительными нормами языка, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения. С этой целью используются звукозапись, таблицы, схемы, ситуативные картинки и более сложные для восприятия образцы наглядности (фильмы, телепрограммы). Во втором случае средства наглядности выступают в качестве источника сведений о стране изучаемого языка и будущей профессии учащихся.

Оба направления в использовании наглядности тесно между собой связаны и в современных учебных комплексах реализуется как в идее средств наглядности, включаемых в текст учебника, так и в виде дополняющих учебник аудиовизуальных пособий (грамматический справочник, электронная версия учебника набор учебных и страноведческих фильмов, интернет).

Выделяются четыре функции наглядности на занятиях по языку: **информирующая** (средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации), **обучающая** (средства наглядности привлекаются для сообщения знаний и формирования навыков и умений), **контролирующая** (средства наглядности используются для контроля и самоконтроля за характером формируемых знаний, навыков, умений), **организующая** (имеет отношение к отбору пособий и созданию условий для их применения). В свою очередь обучающая функция реализуется в виде четырёх направлений её применения:

а) **семантизация** материала (средства наглядности помогают при объяснении значения иноязычных слов и грамматических форм);

- б) **стандартизация** материала (с опорой на зрительно-слуховые образы создаются речевые автоматизмы, то есть формируются навыки);
- в) **воссоздающая ситуация общения** (зрительно-слуховые образы используются в качестве опоры для понимания, воспринимаемого на слух или читаемого текста);
- г) стимуляция высказывания (средства наглядности служат опорой для организации речевого высказывания). При этом облегчается процесс порождения речи, так как учащийся имеет возможность сосредоточиться на отборе языковых средств выражения (как сказать?), в то время как логическая последовательность изложения (что сказать?) задаётся образами восприятия.

Рекомендуется на занятиях широко использовать все виды наглядности, являющиеся эффективными источниками овладения языком: внешнюю и внутреннюю, статичную и динамичную, зрительную, слуховую, зрительно-слуховую, натуральную и абстрактную.

Принцип активности заключается в том, что учащиеся должны выступать как равноправные соучастники учебного процесса. Для этой цели необходима специальная работа учителя, направленная на обучение школьников различным формам самостоятельной работы как на уроке, так и вне него.

Принцип креативности связан с тем, что активность учащихся должна носить продуктивный характер, то есть быть творческой. Это означает, что учащиеся должны, не просто следовать данному им алгоритму, но и самостоятельно оценивать ситуацию и принимать соответствующее решение.

Принцип коллективности заключается в том, что учебная деятельность должна по возможности осуществляться коллективной форме. О коллективных формах работы имеется в настоящее время большая научно-методическая литература.

Принцип проблемности заключается в том, что любой материал, предназначенный для усвоения, должен по возможности даваться как способ решения той или иной коммуникативной (познавательной, эстетической и т.д.) задачи. Учебный процесс – это последовательность подобных задач.

Лингвистические принципы. Наиболее важными для методики представляются следующие лингвистические принципы.

Принцип системности проявляется в том, что язык рассматривается как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединённых в единое целое.

Реализация принципа системности предполагает: 1) такое описание русского языка в учебных целях, при котором все единицы языка рассматриваются с точки зрения их коммуникативной и функциональной значимости; 2) формирование в сознании учащихся представления о языке как о целостной системе, состоящей из набора языковых и речевых элементов и правил их употребления в речи; 3) изучение грамматики в органической связи с лексикой, позволяющее выявить лексико-семантические особенности языковых единиц в процессе их функционирования в словосочетаниях и предложениях; 4) изучение морфологии на синтаксической основе, что предполагает введение законченных речевых единиц (предложений и словосочетаний) в связи с условиями общения.

Принцип концентризма предусматривает такой характер отбора и введения лексико-грамматического материала, при котором обеспечивается многократное обращение уже изученному материалу с постепенным его расширением и углублением. Соблюдение этого принципа обуславливает: а) коммуникативность и высокую мотивированность обучения благодаря возможности обучающимся участвовать в речевом общении уже на ранних этапах занятий; б) доступность, поскольку расположение центров обеспечивает переход «от лёгкого к трудному», «от уже усвоенного к

новому»; достаточность для построения высказывания в пределах тем и ситуаций, составляющих содержание концентра; в) открытость, то есть возможность расширения изученного ранее материала в соответствии с потребностями учащихся.

Принцип разграничения явлений на уровне языка и речи предполагает выделение трёх аспектов в общей совокупности языковых и речевых явлений, подлежащих изучению и усвоению на занятиях, определяемых как язык (языковая система), речь (способы формирования и формулирования мыслей посредством языка в процессе общения), речевая деятельность (процесс общения, осуществляемый с помощью разных видов и типов речи). Характер взаимодействия между отдельными аспектами определяется с учётом цели и продолжительности обучения. Так, на занятиях со студентами-филологами равное внимание уделяется обучению речи и системе языка.

Принцип функциональности заключается в том, что языковой материал в виде грамматических правил и моделей вводится с учётом содержания высказывания. В практическом курсе языка он находит выражение в рассмотрении формы и значения грамматического явления в их единстве. При этом возможны два подхода в подаче языкового материала.

Системно-структурный подход предполагает введение материала на основе логико-смысловых категорий, то есть с учётом выражаемых синтаксических отношений (функций), которые и образуют логическую основу высказывания (выражение субъектно-предикативных отношений и др.).

Функционально-смысловой подход определяет отбор и подачу грамматического материала в соответствии с содержанием высказывания, что находит отражение в следующих формулировках программного материала: выражение классификации лица, предмета, явления; выражение признака предмета и т.д.

Выбор того или иного подхода к реализации принципа функциональности во многом определяется целями и задачами общения. На занятиях со студентами – филологами оба подхода являются одинаково значимыми.

Принцип стилистической дифференциации означает необходимость учёта языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи, в процессе обучения. Выбор текстов определённой стилевой разновидности, объём материала, и глубина его переработки зависят от цели и продолжительности обучения.

В обучении филологов-русистов названный принцип проявляется в организации занятий, как по практической стилистике, так и по лингвистическому анализу художественного текста.

Принцип минимизации языка заключается в (отборе) такого минимума языковых и речевых средств, которые, с одной стороны, соответствуют целям и задачам обучения данного контингента учащихся и представляют относительно законченную функциональную систему, а с другой стороны, адекватно отражают структуру языка в целом.

Минимизация языка в учебных целях касается отбора: а) фонетического, лексического, грамматического материала; при отборе учитываются типичные ошибки в речи, вызываемые взаимодействием, родного языка учащихся и изучаемого; б) тем страноведческого характера; в) речевых ситуаций; г) текстов для чтения; д) материала для занятий по стилистике, содержащего основные характеристики функциональных стилей современного русского языка.

Реализация названного принципа применительно к занятиям с филологами-русистами означает:

а) объём базисного русского языка, подлежащего усвоению, приближается к объёму носителей языка; б) учитываются профессиональные интересы учащихся, что, в частности, предполагает более глубокое языковедческое

осмысление базисного языка в сравнении с другими категориями учащихся;
в) предусматривается координация минимумов практического курса с теоретическими курсами, должно означать их совпадение с некоторым расширением на занятиях по теоретическим дисциплинам.

Принцип ситуативно-тематической организации материала находит выражение в отборе языкового и речевого материала и предъявлении его в моделях и речевых образцах, соотнесённых с темами и ситуациями общения. Такой подход к отбору и презентации учебного материала позволяет учащимся с первых занятий включаться в общение на русском языке, что способствует наилучшей реализации практической цели обучения. Названный принцип отбора и предъявления материала характерен для практических курсов, направленных на овладение видами речевой деятельности в их взаимосвязи.

Методические принципы. Рассмотрение принципа обучения как методического возможно в том случае, если в нём отражена специфика обучения неродному языку и чётко выражена его методическая сущность.

Принцип коммуникативности – ведущий методический принцип в преподавании русского языка как неродного. Согласно ему обучение организуется естественных для общения о ситуациях или максимально приближённых к ним. Следование названному принципу предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в их единстве. Из сказанного видно, что реализация принципа коммуникативности на занятиях заключается в известном уподоблении процесса-обучения процессу реальной коммуникации. Это предполагает решение на занятиях реальных задач общения, с целью включения обучающихся в коммуникативный процесс на русском языке. Подготовка учащихся к решению естественных, важных для них коммуникативных задач, то есть формирование коммуникативной компетенции в разных видах

речевой деятельности, даёт основные считать коммуникацию не только целью, но и средством, путём к достижению намеченной цели обучения. Следование, принципу коммуникативности также предполагает организацию активной творческой деятельности учащихся: постоянное общение к языку как средству общения, широкое использование коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий, презентацию учебного материала на основе речевых интенций.

Принцип учёта родного языка предполагает, что при отборе учебного материала и его введении учитываются трудности русского языка, связанные с особенностями родного языка. Особое внимание е при этом уделяется явлениям, которые либо отсутствуют в родном языке учащихся, либо расходятся в формах и способах выражения. Названный принцип обучения наиболее последовательно реализуется в ориентированных на родной язык учащихся учебниках и пособиях. В них учитываются возможности языковой интерференции и предлагаются специальные разъяснения и упражнения, рассчитанные на её преодоление.

Принцип комплексности означает комплексное взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности с учётом специфики каждого из них. Этот принцип получил обоснование в рамках обучения подсознательно-практическому методу и противостоит главной теоретической установке представителей прямого метода: рекомендации последовательного обучения видам речевой деятельности (аудирование - говорение – чтение - письменная речь при наличии значительного устного опережения).

Принцип комплексности не означает, однако, одновременного обучения всем видам речевой деятельности. Взаимосвязь видов деятельности определяется этапом обучения и характером формируемых навыков и умений. Попытки опереться только на устные источники восприятия, как правило, малоэффективны на занятиях с взрослыми и вызывают

неоправданную перегрузку учащихся в результате преимущественного использования одних, источников восприятия в ущерб другим.

Принцип устного опережения связан с содержанием принципа комплексности. Согласно названному принципу в ходе занятий выделяется этап работы, который протекает в формах: а) устного введения речевых единиц и грамматических моделей; б) речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций.

Наиболее успешно этот принцип применяется при работе с использованием интенсивных методов, предусматривающих особую организацию занятий с опорой на устное введение и закрепление материала. Однако и при наличии устного опережения желательно подкреплять устную проработку материала – письменной.

Психологические принципы. Принцип мотивации тесно связан с коммуникативно - деятельностным подходом к обучению, ибо деятельность – это процесс, побуждаемый мотивом и ведущий к цели. Принято разграничивать **внутреннюю мотивацию**, при которой деятельность учащегося направлена на содержание учебного предмета и овладение таким содержанием, и внешнюю (заслужить поощрение, одобрение и т.п.). На занятиях по языку важной является задача поддержания мотивации на достаточно высоком уровне, что достигается за счёт целесообразной организации занятий, в ходе которых учитываются интересы учащихся, их возрастные особенности, а также мотивы обучения (познавательные, профессиональные). С этой целью важно организовать эмоционально положительное отношение учащихся к самому процессу занятий.

Принцип поэтапного формирования знаний, навыков, умений определяет динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения. С позиции указанного принципа взаимосвязь названных методических категорий определяется следующим образом. Исходным моментом, обучения считается приобретение знаний (формирование языковой базы), а её

конечным результатом - формирование на основе приобретённых знаний и навыков речевых умений. В этой связи выделяются четыре этапа формирования знаний, речевых навыков, речевых умений: **ознакомительный** (сообщение знаний, введение речевого образца, грамматической модели), **стандартизирующий** (формирование речевого навыка в результате выполнения подготовительных и речевых упражнений), **варьирующий** (совершенствование речевых навыков и формирование речевых умений), **творческий** (развитие речевых умений).

Принцип учёта индивидуально - психологических особенностей учащихся означает необходимость учитывать в процессе обучения особенности обучающихся в целях максимальной индивидуализации обучения. Следование данному принципу предполагает учёт как уровня владения языком, профессионального опыта изучения языков существующих традиций в изучении языков, так и индивидуальных качеств личности обучаемого (тип памяти – наглядно – образная или словесно абстрактная, характер способностей к изучению языка и др.)

Принцип индивидуализации не следует понимать (как это нередко делается) как требование «подстраиваться» под особенности каждого отдельного учащегося. Он диктует только целесообразность точно адресоваться в процессе обучения школьникам (или студентам), различным в психологическом отношении. Зная, например, что у одних учеников преобладает зрительное запоминание, а у других – слуховое, мы обязаны вводить новый материал в расчёте и на тех, и на других. В сущности, речь здесь идёт больше о дифференциации, чем об индивидуализации.

Глава III. Современные педагогические технологии в обучении русскому языку как неродному

3.1. Коммуникативный подход к обучению русскому языку как неродному

Умение говорить, то есть строить подготовленное (монолог) и неподготовленное (диалог), высказывание достигается путём автоматизации грамматических, лексических и произносительных навыков.

1. Умение говорить определяется уровнем сформированности фонетических навыков, правильностью произнесения звуков, звукосочетаний, слов и словосочетаний, ритмика – интонационных конструкций и др. Существенной опорой в формировании произносительных навыков становится сформированность у обучаемых соответствующих аудитивных навыков.

В условиях преподавания русского языка как неродного система формирования произносительных навыков должна учитывать не только фонетические особенности русского языка, но и тождество фонетических явлений русского и родного языков, их близость, частичное расхождение или полное их отсутствие в одном из языков.

Такая организация обучения, опираясь на предварительный сопоставительный анализ и классификацию типичных ошибок учащихся, поможет усвоению фонемной системы русского языка и ослаблению интерференции.

Автоматизации слухо - произносительных навыков способствуют упражнения по звуковому оформлению высказывания: правильная артикуляция русских звуков, звукосочетаний, подвижность и разноместность ударения, ритмика, основные типы русской интонации, слитное произнесение и др. Необходимо связывать фонетическую тренировку с формированием навыков и умений в различных видах речевой деятельности,

а также совмещать в процессе обучения единицы разных уровней (звук, слово, словосочетание, предложение, текст).

2. Умение правильно оформить устное высказывание в соответствии с правилами и законами русского языка определяется степенью автоматизации **грамматических навыков**. Здесь ещё раз напомним, что коммуникативный подход к обучению неродному языку, не отрицая роли грамматики в осмыслении изучаемых языковых фактов, в их обобщении и систематизации, конечной целью работы над грамматическим материалом предполагает не приобретение учащимися теоретических сведений по грамматике русского языка и даже не усвоение определённого числа грамматических форм, а умение использовать изученные грамматические правила и формы в практике речи.

Развитие грамматических навыков также проходит ряд последовательных этапов:

а) введение грамматической формы или конструкции начинается с их восприятия в речи, с наблюдения и усвоения их функций в общении.

Предъявление грамматических форм сопровождается указанием ориентиров по их употреблению в речи. Например, указание на результат, однократность или многократность действия. Олег долго читал журнал, но не прочитал его до конца.

При этом представляются коммуникативные ценные слова – «сигналы»: долго, весь день, часто, всегда или, наконец, только, сегодня и т.д.

б) На следующей стадии отрабатываются автоматизмы по использованию предъявленных грамматических форм. К таким упражнениям относят: «затверживание», заучивание грамматических форм, их имитацию, подстановку, трансформацию, «переключение» с одной модели на другие, самостоятельный выбор и использование грамматических форм.

При этом подчеркнём, что даже при выполнении «формально – грамматических заданий цели должны быть скрыты задачами общения».

Так, некоммункативными представляются задания типа: Слова из скобок поставьте в дательном падеже, укажите глаголы совершенного и несовершенного вида; составьте сложноподчинённое предложение с придаточным ... и т.п.

Речевую направленность обучения обеспечат соответствующие формулировки заданий: Скажите (кому вы подарили цветы, написали письмо), узнайте, спросите (закончил ли ваш друг читать книгу), объясните (почему Анвар не пришёл на занятия), согласитесь, возразите и т.п.

Целесообразно:

- предъявлять и отрабатывать новую грамматическую форму, синтаксическую структуру на знакомой лексике;
- вводить не одном занятии 1-2 конструкции и несколько её (их) вариантов;
- периодически проводить специальные повторительные занятия по обобщению и систематизации изученного языкового материала;
- отбирать наиболее эффективные для учащихся конкретной национальности методы и приёмы обучения. Попутно заметим, что применение родного языка, его непосредственное использование на занятии рассматривается как вспомогательный педагогический приём при подаче, семантизации языкового материала, как средство контроля. Вместе с тем коммуникативная методике, строго регламентирует роль и место родного языка в системе других средств и этапов обучения языку.

3. Существенной для говорения является и сформированность лексических навыков.

Лексический материал, подлежащий усвоению, отбирается и организуется по тематическому принципу, а его изучение ведётся на синтаксической основе.

Такой подход объясняется условиями реальной коммуникации, когда её участнику нужен не абстрактный количественный набор некоторых слов и словосочетаний, а выбор и оперативное использование лексических единиц,

употребительных в пределах тем, по которым может идти общение («Наша аудитория», «В магазине», «Презентация фирмы», «В аэропорту» и т.д.).

Обучение лексике начинается с её предъявления, наблюдения её функций в речи, с усвоения значений слов и словосочетаний.

Методистами предлагаются различные способы семантизации слов: применение наглядности, подбор синонимов, антонимов, толкование, использование контекста, этимологический анализ слов, их перевод на родной язык и др. Выбор каждого из способов определяется характером учебного материала, уровнем владения учащимися языком, условиями обучения.

Автоматизации лексических навыков способствуют такие упражнения, как запись слов и словосочетаний, их запоминание в словосочетаниях и предложениях, их имитативное использование в речи, введение новых слов в круг изученных ранее; самостоятельный выбор слов, их использование в высказываниях по одной, а затем по нескольким темам.

Система лексических упражнений должна обеспечить работу над словообразованием (учить – учитель - учительский), валентностью слова, его возможностями сочетаться с другими словами (подвиг - совершать), многозначностью (принимать гостей, лекарство, душ...), оттенками значений синонимичных слов (дело, работа, труд...) и т.п.

Общие рекомендации по обучению лексика:

- новая лексика вводится и отрабатывается на известном учащимися грамматическом материале;
- новые слова вводятся не изолированно, а в предложениях и ситуациях;
- конечная цель лексических упражнений самостоятельный выбор и использование слов и словосочетаний в речи.

Как известно, навыки неподготовленной речи развиваются на диалоге.

Отличительные черты диалога: его не запрограммированность, ситуативность, контактность, реактивность. Из-за наличия в диалогической

речи экстралингвистический средств и знаков (ситуация, жест, мимика...), она свёрнута, сжата, характеризуется неполнотой использования языковых средств.

Трудность восприятия диалогической речи: одновременность процессов слушания и говорения, ориентация в речевой обстановке, быстрота реакции на реплику, темп речи, заданный собеседникам, ограниченность времени на обдумывания, оперативность использования языковых средств.

Исходя из понимания диалогического единства как единства исходных и реагирующих реплик, обусловленных конкретной ситуацией, методика выделяет типы структурно-функциональных единств, составляющих основу моделирования упражнений:

1. Сообщение информации (Сегодня хорошая погода). Речевая реакция на сообщение: подтверждение, присоединение, дополнение, отрицание, уточнение, оценка, выражение личного отношения к сообщаемому;
2. Запрашивание информации (Вы поедете в воскресенье в горы?). Речевая реакция на запрос: сообщение запрашиваемой информации, отказ дать информацию, встречный вопрос;
3. Побуждение к действию (Поедем в воскресенье в горы). Речевая реакция: согласие, несогласие, вопрос, просьба повторить, уточнить непонятное, контр предложение.

В соответствии с видами диалогических единств строится система упражнений, и формируются коммуникативные задания: скажите, узнайте, предложите, посоветуйте, уточните, согласитесь, откажитесь, мотивируйте свой отказ и т.д.

На начальном этапе обучения диалогу в качестве учебного материала целесообразно использовать стереотипные микродиалоги по темам повседневного общения, которые рекомендуется заучивать наизусть. На продвинутом этапе формируются умения учащихся вести беседу по заданной

теме, диалог-дискуссию с доказательством, аргументацией определённого тезиса или его опровержением.

Цель контрольных заданий – установить степень овладения учащимися различными видами диалога.

Объект контроля: соблюдение особенностей диалога.

Формы контроля: вопросно-ответная беседа, диалог-беседа, диалог-дискуссия.

Показатели владения **диалогической речью:** содержательность, языковая правильность, умение поддерживать беседу, инициативность.

Развитие навыков подготовленного высказывания осуществляется на монологе. Особенности монологической формы речи: её организованность, развёрнутость последовательность, точность, строгий отбор и избирательность в использовании языковых средств.

Обучение монологу также проходит 3 этапа: выработка автоматизмов в употреблении лексика - грамматических средств, навыков определения смыслового содержания высказывания, навыков и умений строить последовательную, логическую программу высказывания:

Этап построения собственного высказывания начинается с наблюдения программы чужого высказывания, её свёртывания или расширения. Определение учащимися смысловой структуры текста формируется в системе заданий по разделению текста на смысловые отрезки, составление логической цепи высказывания, соединение предложений, абзацев в логической последовательности и т.п.

- Следующая ступень обучения – упражнения на выделение в тексте основного содержания, составление вопросов, плана к тексту, передача его содержания;

- На заключительном этапе выполняются задания развивающие умения строить собственную программу высказывания. Система таких упражнений усложняется постепенно. Она включает: свёртывание, расширение абзацев

учебного текста, построение рассказа на смежную тему, раскрытие проблемных вопросов текста, его комментирование, высказывание своего мнения, устное реферирование, построение собственного высказывания по отдельной теме и затем – объединяющего круг тем. Таким образом, формируются речевые навыки двух типов: а) навыки оформления; б) навыки оперирования.

Объект контрольных заданий: умение строить собственное высказывание с соблюдением особенностей монологической речи.

Показатели владения **монологической речью:** языковая правильность, логическая последовательность, смысловая законченность, темп высказывания.

Большая роль в общей системе обучения говорению отводится ситуативности процесса обучения, ролевым и деловым играм, месту преподавателя, а обучении, созданию им на занятиях учебной атмосферы, побуждающей учащихся к участию в коммуникации.

Заключение

В заключение хочется отметить, что данная квалификационная работа охватывает на все вопросы, связанные с методикой преподавания русского языка как неродного. Тем не менее, она в определённой степени позволяет раскрыть специфику. Содержания обучения русскому языку как неродному. Компонентный анализ содержания обучения, проведённый на основе общедидактических концепций, намечает основные направления дальнейшего развития этой важнейшей проблемы. Выделенные компоненты соответствуют поставленным перед современной школой задачам, поэтому можно говорить о том, что разработанное в современной методике содержание обучения соответствует социальному заказу.

Пути внедрения основных компонентов содержания обучения, обоснованные данными методики и смежных с нею наук (дидактики, психологии, лингвистики), делают возможным заложить основы владения необходимыми для учебного курса (в школе, лицее, колледже и вузе) видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением).

Теоретические положения, выдвинутые в данном исследовании, и разработанные на их основе требования к умениям в различных видах речевой деятельности могут служить определённым ориентиром для совершенствования программ, учебников и учебных пособий по русскому языку как неродному.

Библиография

I Список использованных трудов Президента Республики Узбекистан

И.А.Каримова

1. Каримов И.А. Высококвалифицированные специалисты – стимул прогресса Ташкент, Узбекистан. 1995.
2. И.А.Каримов. Наша цель: свободная и процветающая Родина. Т.2. Ташкент, Узбекистан. 1996.
3. И.А. Каримов. По пути созидания. Т.4. Ташкент. Узбекистан. 1996
4. Каримов И.А. Мыслить и работать по-новому требование времени. Т.5. Ташкент. Узбекистан. 1997.
5. Каримов И.А. На пути духовного возрождения. Ташкент. Узбекистан. 1998.
6. Каримов И.А. Мечта о совершенном поколении. Ташкент. Шарк. 1999.

II Список использованной литературы

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии в подготовке учителя. Т. 2000.
2. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. Т. 2005.
3. Баранов М.Т. Межпредметные связи русского языка в учебном процессе. – Ж. Русский язык в школе, 1979. N3.
4. Баранов М.Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка. – Ж. Русский язык в школе. 1979. N4.
5. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитов Н.А., Ивченко П.Ф. Методика преподавания русского языка. М. 1990.
6. Баринаева Е.А., Боженкова Л.Ф., Лебедва В.И. Методика русского языка. М. 1974.
7. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. 1963.
8. Беспальков В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. 1985.
9. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. 1977.
10. Власенков А.И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М. 1973.
11. Гурвич. П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир. 1972.
12. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. М. 1977.
13. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. 1978.
14. Карабаева Л.И. Методика преподавания русского языка в начальной узбекской школе. Т. 2005.
15. Львов М.Р. Словарь – справочник по методике русского языка. М. 1988.

16. Леонтьев А.А. Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам. М. 1985.
17. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе. Л. 1981.
18. Методика преподавания русского языка иностранцам. М. 1967.
19. Методика развития речи на уроках русского языка. М. 1980.
20. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. 1967.
21. Основы методики русского языка в 4-8 классах. М 1983.
22. Текучёв А.В. Методика русского языка в средней школе. М. 1970.
23. Фарберман Б.Л., Мусина Р.Г., Джумабоева Ф.А. Современные методы преподавания в вузах. Т. 2001.
24. Ходжаева Л.В. Проблемы применения, новой педагогической технологии при обучении языкам. – Сб. Русистика в Узбекистане. Т. 2003.
25. Шанский Н.М., Успенский М.Б. Основные направления в развитии методики русского языка в национальной школе. – Ж. Русский язык в национальной школе. 1977. №6.

III. Сайты интернета

1. Баришников Е.А. Технология проблемного обучения /http// alle du cup ru/ Document -2003.
2. Методы проблемного обучения - /http/fmi asf ru/library – 2004.
3. Технология проблемного обучения - /http/ sclo bsu edu / ru html – 2003.
4. Монахова В.К. К вопросу о новых педагогических технологиях. /http/ ip kpsts u edu souree/ contest – 2004.