

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
Филологический факультет
Кафедра современного русского языка и методики

Медведева Анна Константиновна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «Формирование орфоэпических и акцентологических навыков у школьников в условиях изучения русского языка как неродного»

Направление 44.04.01 Педагогическое образование

(код и наименование направления)

Русский язык и литература в поликультурной среде

(наименование программы)

Допущена к защите

Заведующий кафедрой

канд. филол. наук, доцент Бебриш Н.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

докт. филол. наук, доцент Осетрова Е.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. филол. наук, доцент Замыслова В.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Студент Медведева А.К.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2022

РЕФЕРАТ

Данная выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) содержит 148 страниц, включая реферативную часть; Теоретическую базу работы составили 339 источников (монографии, диссертации, научные статьи), оформленные в виде библиографического списка.

Диссертация **состоит из** введения, двух глав, в том числе выводов по главам, заключения, списка библиографических источников и трех приложений.

Объектом исследования является процесс совершенствования орфоэпической культуры учащихся старших классов общеобразовательных учреждений в условиях изучения русского языка как неродного.

Двудеяная **цель** работы теоретически разработать и экспериментально апробировать методическую систему работы по овладению обучающимися-билингвами нормами современного русского литературного языка.

Актуальность данного научного исследования определяется, с одной стороны, недостаточной разработанностью данной проблемы в лингвистической и методической науке, с другой – обусловлена необходимостью создания специальной методики работы по совершенствованию орфоэпической культуры учащихся старших классов, изучающих русский язык как неродной.

В этой связи **новизна** полученных результатов обусловлена материалом, и состоит в том, что

- *конкретизировано* понятие и сущность процесса формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней школы, её потенциал в обеспечении реализации данного процесса;

- *выявлены и охарактеризованы* психолого-педагогические особенности учащихся, изучающих русский язык как неродной,

существенные в контексте их эффективной адаптации в образовательной среде средней школы;

- *определены и обоснованы педагогические условия, необходимые для формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней школы;*

- *разработана и апробирована система формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде МАОУ СШ №19.*

В работе использованы следующие **методы**:

- теоретические – анализ лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме диссертационного исследования;

- изучение опыта учителей старших классов г. Красноярска по организации работы в условиях профильного обучения;

- социально-педагогические – анкетирование и тестирование (применялся на нескольких ступенях экспериментальной работы), наблюдение за устной речью учащихся старших классов; выявление типичных произносительных ошибок и причин их возникновения в речи;

- экспериментальные – проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов;

- проведение контрольных срезов;

- статистические – количественная и качественная обработка результатов проведенных экспериментов.

Полученные результаты:

1. Выявлено, что на формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенное влияние оказывают родной язык, мотивация и возрастные особенности.

2. На этапе начала обучения в российской школе учащихся, осваивающих русский язык как неродной, целесообразна взаимная адаптация

педагогов, классных руководителей, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса.

3. Эффективными условиями использования педагогической поддержки в адаптации учащихся, изучающих русский язык как неродной, являются:

- выявление сензитивных лингвистических особенностей, требующих психолого-педагогической поддержки;

- реализация программы установления соответствия требований образования и возможностей учащихся, изучающих русский язык как неродной;

- обеспечение взаимной адаптации педагогов, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса в многонациональной школе;

- разработка средств и выявление механизмов влияния педагогической поддержки на формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в возможности использовать полученные результаты на занятиях в общеобразовательных заведениях, а также в рамках магистерских языковых программ.

Апробация диссертации подтверждена тем, что ее автор подготовил по теме исследования статью в сборнике международной конференции:

Мокрецова А.К. (Медведева А.К.) Проблемы изучения русского языка как неродного // Сборник научных статей участников XXII Международного форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2021.

Кроме того, автор диссертации принял участие с докладами в 4 научных конференциях, форумах и методических объединениях международного и всероссийского уровней.

ABSTRACT

This final qualifying work (master's thesis) contains 148 pages, including the abstract part; The theoretical basis of the work consisted of 339 sources (monographs, dissertations, scientific articles), arranged in the form of a bibliographic list.

The dissertation consists of an introduction, two chapters, including chapter conclusions, conclusions, a list of bibliographic sources and three appendices.

The object of the study is the process of improving the orthoepic culture of high school students in general education institutions in the conditions of learning Russian as a non-native language.

The two-pronged purpose of the work is to theoretically develop and experimentally test a methodological system of work on mastering the norms of the modern literary language by bilingual students.

The relevance of this scientific research is determined, on the one hand, by the insufficient development of this problem in linguistic and methodological science, on the other hand, it is due to the need to create a special methodology for improving the orthoepic culture of high school students studying Russian as a non-native language.

In this regard, the novelty of the results obtained is due to the material, and consists in the fact that

- the concept and essence of the process of formation of orthoepic and accentological skills in students studying Russian as a non-native language in the educational environment of secondary school, its potential in ensuring the implementation of this process is specified;

- the psychological and pedagogical features of students studying Russian as a non-native language, essential in the context of their effective adaptation in the educational environment of secondary school, are identified and characterized;

- the pedagogical conditions necessary for the formation of orthoepic and accentological skills in students studying Russian as a non-native language in the educational environment of secondary school are determined and substantiated;

- a system of formation of orthoepic and accentological skills has been developed and tested for students studying Russian as a non-native language in the educational environment of MAOU Secondary School No. 19.

The following methods are used in the work:

- theoretical – analysis of linguistic, psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of dissertation research;

- study of the experience of high school teachers in Krasnoyarsk on the organization of work in the conditions of specialized training;

- socio-pedagogical – questionnaires and testing (used at several stages of experimental work), observation of the speech of high school students; identification of typical pronouncing errors and the causes of their occurrence in speech;

- experimental – conducting ascertaining, training and control experiments;

- carrying out control sections;
- statistical – quantitative and qualitative processing of the results of the experiments.

The results obtained:

1. It was revealed that the formation of orthoepic and accentological skills in students studying Russian as a non-native language is significantly influenced by their native language, motivation and age characteristics.

2. At the stage of the beginning of education in a Russian school for students who are learning Russian as a non-native language, it is advisable to mutually adapt teachers, classroom teachers, parents and students to the new conditions of the pedagogical process.

3. Effective conditions for the use of pedagogical support in the adaptation of students learning Russian as a non-native language are:

- identification of sensitive linguistic features that require psychological and pedagogical support;
- implementation of a program to establish compliance with the requirements of education and the capabilities of students learning Russian as a non-native language;
- ensuring mutual adaptation of teachers, parents and students to the new conditions of the pedagogical process in a multinational school;
- development of means and identification of mechanisms of influence of pedagogical support on the formation of orthoepic and accentological skills in students learning Russian as a non-native language.

The practical significance of the conducted research consists in the possibility to use the results obtained in classes in general education institutions, as well as in the framework of master's language programs.

The approbation of the dissertation is confirmed by the fact that its author has prepared an article on the research topic in the collection of the international conference:

Mokretsova A.K. (Medvedeva A.K.) Problems of learning Russian as a non-native language // Collection of scientific articles by participants of the XXII International Forum of Students, postgraduates and young scientists "Youth and science of the XXI century". – Krasnoyarsk: Publishing House of KSPU named after V.P. Astafyev, 2021.

In addition, the author of the dissertation took part with reports in 4 scientific conferences, forums and methodological associations of international and All-Russian levels.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования орфоэпических и акцентологических навыков у школьников, изучающих русский язык как неродной	11
1.1. Основные проблемы преподавания русского языка в многонациональных школах (школах с этнокультурным компонентом)	11
1.2. Основные проблемы и положения методики формирования орфоэпических и акцентологических навыков у школьников	24
1.3. Основные проблемы и положения методики формирования орфоэпических и акцентологических навыков в методике преподавания русского языка как неродного.....	34
Глава 2. Практические аспекты формирования орфоэпических и акцентологических навыков у старших школьников, изучающих русский язык как неродной	47
2.1. Система формирования орфоэпических и акцентологических навыков у старших школьников в мультинациональных классах	47
2.2. Типология произносительных ошибок учащихся, вызванных интерферирующим влиянием родного языка	62
2.3. Методические разработки использования системы упражнений для формирования орфоэпических и акцентологических навыков на занятиях по русскому языку в мультинациональных классах.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	102
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	104
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Сопоставление фонетических систем русского и узбекского языков.....	130
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Упражнения, способствующие формированию орфоэпической грамотности	131
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Песенный и стихотворный материал для закрепления правил орфоэпии	137

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В новых экономических условиях российское общество предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности любого специалиста. Компетентностный подход предполагает, что в процессе обучения должны сформироваться ключевые компетенции, одной из которых является коммуникативная. Важным аспектом лингвистического образования можно считать орфоэпическую культуру, помогающую совершенствовать устную речь учащихся, так как в последнее время наблюдается изменение соотношения между устной и письменной речью: превалирует устная публичная речь, к тому же речь, спонтанно произносимая, а не заранее подготовленная. Такая речь предполагает хорошее знание орфоэпических и акцентологических норм и применение их на практике. Правильное произношение и верная постановка ударения являются необходимым качеством грамотной речи. Каждое отклонение от нормативного произношения отвлекает слушателя от содержания высказывания, затрудняя тем самым общение, уменьшая степень воздействия на аудиторию. Несомненно, овладение культурой речевого общения и эффективное её применение может сыграть немаловажное значение для роста престижа, конкурентоспособности, а также творческого потенциала будущего специалиста.

Актуальность данного научного исследования определяется, с одной стороны, недостаточной разработанностью данной проблемы в лингвистической и методической науке, с другой – обусловлена необходимостью создания специальной методики работы по совершенствованию орфоэпической культуры учащихся старших классов, изучающих русский язык как неродной.

Степени изученности темы: Проблема формирования орфоэпических и акцентологических навыков рассматривалась в трудах ученых в области лингвистики (Р.И. Аванесов, Л.В. Бондарко, Л.Л. Буланин, Г.О. Винокур, А.Х. Востоков, Я.К. Грот, Е.С. Истрина, Л.П. Крысин, В.П. Москвин, С.И.

Ожегов, М.В. Панов, Д.Н. Ушаков, В.И. Чернышев, В.М. Шанский и другие ученые), психологии и педагогики (Н.И. Жинкин, Н.А. Леонова, А.А. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.Ф. Ломизов, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин), методики преподавания русского языка (С.И. Бернштейн, В.Т. Володин, М.И. Гетманский, С.Ф. Иванова, М.А. Лихущина, В.А. Малаховский, Ф.П. Сергеев, Г.П. Фирсов).

Анализ научной литературы показывает, что проблемы формирования орфоэпических и акцентологических навыков достаточно полно исследованы, однако вопросы педагогического сопровождения процесса обучения русскому языку учащихся, для которых русский язык не является родным, в образовательной среде основной средней школы не получили должного развития. Таким образом, существуют **противоречия** между:

- ожиданием общества и государства на подготовку учащихся, активных, деятельных и готовых результативно адаптироваться к новому окружению и изменениям внешней среды, и слабо выраженной ориентацией системы образования на удовлетворение данного запроса;

- ресурсом системы среднего образования, потенциально достаточным для удовлетворения запроса эффективной адаптации учащихся, изучающих русский язык как неродной, к образовательной среде средней школы, и слабой разработанностью педагогических условий реализации этого процесса;

- объективно существующей потребностью в реализации педагогических условий эффективного формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней школы, и отсутствием их описания в научно-методической литературе.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**, реализация каких педагогических условий будет способствовать эффективному формированию орфоэпических и

акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней школы.

В соответствии с означенной проблемой определена **тема исследования «Формирование орфоэпических и акцентологических навыков у старших школьников в условиях изучения русского языка как неродного».**

Объект исследования – процесс совершенствования орфоэпической культуры учащихся старших классов общеобразовательных учреждений в условиях изучения русского языка как неродного.

Предмет исследования – методическая система формирования и совершенствования орфоэпической культуры учащихся, изучающих русский язык как неродной, на старшей ступени обучения (принципы, методы и формы обучения на основе междисциплинарной интеграции, комплект многоаспектных, разноуровневых заданий, последовательность их выполнения, дидактический материал для работы, критерии и источники его отбора).

Цель исследования – теоретически разработать и экспериментально апробировать методическую систему работы по овладению обучающимися-билингвами нормами современного литературного языка.

Определение объекта, предмета и цели исследования, предварительное изучение научной литературы позволили сформулировать **рабочую гипотезу:** систематически организованная работа по совершенствованию орфоэпической культуры учащихся старших классов, изучающих русский язык как неродной, может способствовать устранению орфоэпических и акцентологических ошибок и повышению уровня коммуникативной компетентности.

Исходя из цели и гипотезы, были определены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать сущность процесса формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней школы.

2. Выявить и проанализировать психолого-педагогические особенности учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенные в контексте их эффективной адаптации в образовательной среде средней школы.

3. Определить и обосновать педагогические условия, необходимые для эффективного формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней.

4. Разработать и апробировать систему формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, оценить эффективность использования данной системы в образовательной среде МАОУ СШ №19.

Методологическую основу исследования составили:

- *исследования нормативного аспекта речевой культуры* (В. В. Виноградов, К.С. Горбачевич, В.Г. Костомаров, С.И. Ожегов, Л.И. Скворцов, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба);

- *исследования речевой деятельности* (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Н.И. Формановская);

- *психологические и педагогические исследования, рассматривающие проблемы речевого общения* (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин, В.А. Кольцова, В.А. Крутецкий, Ю.В. Рождественский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, А.В. Фомин);

- *теория закономерностей усвоения родной речи* (Л.П. Федоренко);

- *исследования, направленные на осмысление основных идей, проблем профильного обучения* (А.В. Баранников, Л.Н. Бобровская, Г.А. Воронина,

О.В. Дубровина, А.А. Кузнецов, Т.Г. Новикова, Л.В. Трифонова, Т.В. Потемкина, С.В. Сабурова, О.В. Урсова);

- *обучение с использованием различных технических и педагогических программных средств* (В.П. Беспалько, З.П. Ларских, И.В. Марусева, Н.Ф.Талызина);

- *исследования процесса формирования речевой культуры* (В.И. Аннушкин, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.Н. Головин, В.Е. Гольдин, Л.К. Граудина, А.А. Дапцев, Н.А. Ипполитова, Л.П. Лунева, В.И. Максимов, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, С.П. Обнорский, В.Ф. Русецкий, О.Б. Сиротинина, З.С. Смелкова, В.Д. Черняк);

- *исследования лингвометодики, раскрывающие различные аспекты теории и практики обучения учащихся русскому языку* (М.Т. Баранов, Л.Д. Беднарская, Л.А. Введенская, Л.А. Вербицкая, О.Я. Гойхман, Т.М. Григорьева, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Н.А. Леонова, В.В. Львов, С.И. Львова, М.И. Матусевич, Н.Н. Соловьева);

- *антропологический подход, превращающий воспитание в процесс не столько воздействия старших на младших, сколько в пространство их совместного бытия, диалога, содействия, взаимного движения взрослого и ребенка навстречу друг другу. В частности, антропологичными являются организация обучения без школьной отметки (Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занков, С. Френе, Р. Штайнер и др.), организация учебной деятельности как совместно-распределенной, коллективной (В.В. Давыдов, И.Б. Первин и др.), организация содействия взрослого и ребенка друг другу (А.И. Мещеряков), «коммунарская методика» (И.П. Иванов, М.Г. Казакина, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский и др.), «ненасильственная педагогика» (В.А. Ситаров и др.), «игровая педагогика» (Н.П. Аникеева, О.С. Газман, С.А. Шмаков и др.); психолого-педагогическая поддержка ребенка (М.В. Битянова, О.С. Газман, И.К. Шустова, С.М. Юсфин и др.), организация инклюзивного образования (А.В. Суворов и др.). Для перечисленных технологий характерны демократические процедуры принятия решений; поддержка осознанного,*

свободного и ответственного выбора детьми целей, содержания и методов своих действий; делегирование определенных воспитательных функций детям; введение традиций смены организационных лидеров, совместного планирования, коллективной рефлексии; насыщение воспитательного пространства импровизацией, коллективным и индивидуальным творчеством;

- *лично-ориентированный*, рассматривающий принцип раскрытия индивидуальности каждого ребенка через самостоятельную и значимую для него деятельность (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, А.А. Плигин, В.П. Беспалько, И.А. Волков, В.М. Монахов, С.В. Зайцев, А.В. Зеленцова, М.М. Балашов, М.И. Лукьянова, С.В.Белова);

- *системно-деятельный подход*, нашедший свое отражение в исследованиях В.Д. Шадрикова (система, направленная на результат), Н.А. Бернштейна («образ потребного будущего», «модель потребного будущего»), П.К. Анохина («системообразующий результат», «функциональная система»), А.Н. Леонтьева («результат как мотив и ценность деятельности») и др. Системно-деятельностный подход определяется результативностью деятельности как целенаправленной системы и основан на особенностях выстраивания обратной связи.

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

- теоретические – анализ лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме диссертационного исследования;

- изучение опыта учителей старших классов г. Красноярска по организации работы в условиях профильного обучения;

- социально-педагогические – анкетирование и тестирование (применялся на нескольких ступенях экспериментальной работы), наблюдение за речью учащихся старших классов; выявление типичных произносительных ошибок и причин их возникновения в речи;

- экспериментальные – проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов;
- проведение контрольных срезов;
- статистические – количественная и качественная обработка результатов проведенных экспериментов.

База исследования: МАОУ «Средняя школа № 19 им. А.В. Седельникова» (г. Красноярск).

Новизна исследования:

- *конкретизировано* понятие и сущность процесса формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней школы, её потенциал в обеспечении реализации данного процесса;

- *выявлены и охарактеризованы* психолого-педагогические особенности учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенные в контексте их эффективной адаптации в образовательной среде средней школы;

- *определены и обоснованы* педагогические условия, необходимые для формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней школы;

- *разработана и апробирована* система формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде МАОУ СШ №19.

Практическая значимость исследования

1. *Реализована идея* составления ИОП, основанной на психолого-педагогических особенностях учащихся, изучающих русский язык как

неродной, существенных в контексте их эффективной адаптации в образовательной среде средней школы.

2. *Разработана и внедрена* система формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной.

На защиту выносятся следующие положения:

1. На формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенное влияние оказывают родной язык, мотивация и возрастные особенности.
2. На этапе начала обучения в российской школе учащихся, осваивающих русский язык как неродной, целесообразна взаимная адаптация педагогов, классных руководителей, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса.
3. Эффективными условиями использования педагогической поддержки в адаптации учащихся, изучающих русский язык как неродной, являются:
 - выявление сензитивных лингвистических особенностей, требующих психолого-педагогической поддержки;
 - реализация программы установления соответствия требований образования и возможностей учащихся, изучающих русский язык как неродной;
 - обеспечение взаимной адаптации педагогов, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса в многонациональной школе;
 - разработка средств и выявление механизмов влияния педагогической поддержки на формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной.

Структура работы: работа состоит из реферата, введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические аспекты формирования орфоэпических и акцентологических навыков у школьников, изучающих русский язык как неродной

1.1. Основные проблемы преподавания русского языка в многонациональных школах (школах с этнокультурным компонентом)

На сегодняшний день в России демографическая ситуация такова, что прирост населения обеспечивается во многом за счет жителей национальных субъектов Федерации. Это значит, что в России все больше появляется детей, которые с рождения говорят на другом языке. Русский язык для них – второй, государственный язык, который они сознательно учат. По данным Международной организации по миграции, 25% всех мигрантов планируют остаться в России навсегда. По мнению чиновников департамента образования, в школах сейчас существует проблема «плохого владения русским языком». От нее страдают и дети-мигранты, и дети-«аборигены». Власти пытаются решать эту проблему двумя взаимоисключающими способами: обучать детей-мигрантов русскому языку в средних общеобразовательных заведениях и создавать для них специальные школы по национальному признаку.

Демографы же уверены, что главная задача властей – сделать так, чтобы дети мигрантов чувствовали себя больше русскими, чем представителями другой национальности. Иначе иностранцы и их «коренные» одноклассники, которые пока что редко конфликтуют «на национальной» почве, вырастут и устроят чуть ли не межнациональную войну.

Речевая сторона языкового процесса у детей-мигрантов находится в очень плохом состоянии. Из-за этого на уроке русского языка в средней школе приходится скучать то одним, то другим. Мигрантам скучно из-за того, что они много не понимают, а носители языка «зевают» во время дополнительных упражнений по русскому.

Важна еще и психологическая сторона процесса обучения. Детское, а особенно подростковое сообщество очень чувствительно к непохожим, «не таким». Поэтому достаточно часто на почве национальных различий возникают очень неприятные, а иногда с очень тяжелыми последствиями ситуации, в результате которых страдают как русскоязычные учащиеся, так и дети-мигранты.

Благожелательное отношение к детям-мигрантам не менее важно для их адаптации, чем обучение их русскому языку. Дети, которые ощущают поддержку, намного легче получают высшее образование, чем те, кого притесняют.

Эта проблема (обучение детей-мигрантов русскому языку) актуальна для всех регионов России. Она появилась достаточно давно, но до сих пор не найдено такое ее разрешение, которое не только бы способствовало быстрому и качественному овладению русским языком детей-мигрантов, но и решало многие проблемы, связанные с разными культурными ценностями, религиями и другими социальными факторами учащихся. Пять лет назад власти Москвы решили создавать школы с этнокультурным компонентом (сейчас в Москве их уже 70: грузинская, армянская, азербайджанская, корейская и др.). Тем самым была предпринята попытка помочь иностранцам «благожелательным отношением». В результате была создана благоприятная атмосфера, а результат «обрусения» плачевный: полное незнание русского языка. Отсутствовала живая практика (практика с носителями языка) общения на русском языке. Учащиеся разговаривали на русском языке только с учителями и в пределах школ, а после уроков общение шло только на родном языке.

По словам демографов, подобные школы не выход из сложившейся ситуации потому, что национальный состав мигрантов со временем будет становиться все более разнообразным. Поэтому можно без преувеличения сказать, что сохранить русский язык как язык межнационального общения – вопрос политического единства страны. Сейчас в планы чиновников входят

языковые курсы и «школы русского языка» для иностранцев или «создание в школе модели многонациональной России». Но в предложенных вариантах есть много недостатков, так что неизвестно, когда эти новшества будут введены в образовательный процесс.

Главным условием формирования культуры межнационального общения является развитие и совершенствование двуязычия. В нашем многонациональном государстве стало необходимостью хорошее знание русского языка лицами другой национальности, постоянно проживающими на территории Российской Федерации.

Основная роль в обучении русскому языку детей-мигрантов принадлежит школе, которая фактически должна быть организатором общения детей, говорящих на разных языках и являющимися носителями разных культур. При этом нельзя не упомянуть, что Россия – многонациональное государство, что отражено в ее Конституции. На территории России проживает более 190 народов, в число которых входят также коренные малые и автохтонные народы страны.

В связи с этим актуальным вопросом является и развитие так называемых национальных школ. Прежде всего необходимо определить, что же подразумевает под собой понятие «национальная школа»? Национальная школа – понятие очень широкое. Раньше национальной называлась школа, где дети обучались на родном языке, но сейчас это понятие гораздо шире – это школы, реализующие полиэтничный компонент в образовании. Сегодня во многих регионах существуют национальные школы с русским языком обучения, то есть когда в учебном плане школы выделены уроки родного языка, литературы, но в основном обучение ведется на русском. Однако основное отличие современной национальной школы, пожалуй, состоит в том, что если раньше такая школа воспринималась как школа второго сорта, и большинство родителей стремилось обучать детей в русской школе, то сейчас это далеко не так. Из 89 субъектов Российской Федерации 32 – это мононациональные регионы. И интеллигенция в этих регионах нацелена на

то, чтобы сохранить свои традиции, культуру. Многие родители стремятся обучать своего ребенка родному языку. В регионах можно столкнуться с таким явлением: все элитные гимназии, где высокий уровень преподавания, где обучают нескольким иностранным языкам и чуть ли не верховой езде, – национальные. В таких школах у учащихся возникает естественное стремление к общению с детьми и взрослыми других национальностей, к познанию их языка и культуры.

Для каждого жителя России должно быть важно не только сохранить культуру своего народа, но и «быть вписанным» в культуру той страны, где ты живешь. В связи с этим и возникла проблема создания единого современного учебника русского языка как неродного. Дело в том, что в 90-е годы выпускалось очень мало учебников для национальной школы, в основном они издавались в регионах. И получилось так: в Якутии был русский язык для якутов, в Татарстане – русский для татар. Все учебники были разные: разные стандарты, разные программы, разное наполнение учебника. Но коль это учебники русского языка, то должна быть если не унификация, то хотя бы общий стержень. О том, что учебник должен учить языку как средству общения, говорят уже много лет. Но по-настоящему коммуникативно-ориентированных учебников по-прежнему очень мало. Сегодняшнему выпускнику национальной школы нужно уметь в полном объеме говорить и писать по-русски. Русский – это не иностранный язык на территории России. Ребенок, даже если в его семье не говорят по-русски, с детства смотрит русские мультфильмы, передачу «Спокойной ночи, малыши» и т.д. – то есть он слышит и понимает русскую речь. И задача школы – научить его владеть русским языком в той же степени, в какой обучен русскому языку ребенок из русскоязычной семьи. Требования ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку едины для всех выпускников школ на территории России. Следовательно, современный учебник русского языка как неродного должен включать в себя большой объем задач. Он должен выстраивать диалог между родной и русской культурой и обучать школьника ведению

этого диалога. Необходимо учитывать и тот факт, что школьная программа построена, в основном, с расчетом на читающего ребенка: если ребенок прочтет слово 10 раз, он напишет его правильно. Сейчас ученику только визуального восприятия недостаточно. Во-первых, он, как правило, гораздо меньше читает. А во-вторых, из-за телевидения, рекламы, у него уже отсутствует мотивация для восприятия только визуального ряда, глаз его «замыливается». Для сегодняшнего ребенка больше подходит «суммарное» восприятие, когда он слышит, видит и пишет. И эту особенность восприятия школьников также необходимо учитывать при обучении русскому языку. Кроме того, в полиэтничной школе мы, как правило, имеем дело с детьми-билингвами, то есть с теми, для которых русский язык – второй, а иногда и третий, который ребенку предстоит осваивать. Именно поэтому должны быть построены с учетом особенностей родного языка школьников. То есть там, где возможно, необходимо опираться на знание родного языка, отсылать ученика к реалиям его родной культуры: как у тебя в семье, как у твоего народа, какая ваша пословица соответствует вот этой русской и т.д. При преподавании русского языка этнокультурный материал должен включать в себя как русские, так и национальные примеры. Так как учебные и речевые тексты русского и родного языков являются не только средством развития языковых и коммуникативных умений и знаний, но и средством формирования страноведческой компетенции ученика, что также способствует воспитанию культуры межнационального общения и национально-интернационального мышления. В методике преподавания русского языка как неродного отводится место национальной специфике, которая проявляется в семантизации трудных слов и выражений русского языка на родном языке учащихся, в коррекции теоретического (лингвистического) содержания курса русского языка с учетом специфики родного языка, в упражнениях на перевод с русского языка на родной и обратно, в наличии национальной тематики (отрывки из произведений национальных авторов, тексты о родном крае, о событиях в общественной и

культурной жизни родной страны, республики и т.д.) в содержании учебных текстов и речевых упражнений. Особенно широкие возможности для сознательного изучения русского языка открывают межнациональные литературные связи, общие для обоих народов сюжетные темы, образные параллели и аналогии. Для методики преподавания русского языка в должна быть характерна прежде всего нормативность: необходимо, чтобы учебник в лингвистическом плане представлял собой модель русского языка в наиболее простой, но строго нормативной форме. Что касается самих текстов, то они должны отвечать не только задачам теоретического и практического овладения русским языком, но и задачам формирования интереса к изучению истории и культуры русского народа и через русский язык – к познанию духовных и культурных ценностей народов мира. Заслуживают внимания в этом направлении предложения некоторых методистов (И. Фрейденфельдс и др.) о необходимости создания альтернативных учебно-методических комплексов, ориентированных на учащихся определенного региона.

Миграционные процессы, происходящие в мире, а не территории стран СНГ особенно, характеризуются изменением ситуации в школьном образовании. То, что уже давно коснулось Европы, теперь требует своего решения в России. В крупных городах активно меняется контингент учащихся. Это связано с увеличивающимся потоком мигрантов из стран «ближнего зарубежья» и национально-государственных субъектов Российской Федерации, то есть нерусских семей, для которых русский язык не является родным. Совершенно очевидно, что этот процесс в ближайшем будущем не только не замедлится, но и будет прогрессировать, что подтверждается и социальными исследованиями.

Для большинства детей из таких семей русский язык не только не является родным, но и не является языком обучения, как это было с их родителями. В школе на этнической родине русский язык изучался как предмет. Кроме того, у ребенка практически не существовало коммуникативных ситуаций, требующих речевого действия на этом языке:

дома и с друзьями дети общаются на родном языке, а в ситуации «государственного», т.е. официального, общения они еще не попадают.

Таким образом, попадая в Россию, дети из семей мигрантов оказываются в сложной, новой и для них и для взрослых ситуации. Рассмотрим, в чем же специфика этой образовательной ситуации и какими могут быть пути ее разрешения.

Прежде всего, как мы видим, уровень владения русским языком этой категории учеников не соответствует требованиям русской школы, не соответствует государственным образовательным стандартам по предмету «Русский язык». Ученик не только не может учиться по программе предметов «Русский язык» и «Русская литература», но и не может овладеть знаниями по другим предметам, так как обучение ведется на русском языке. Результаты выпускных экзаменов в школах и вступительных экзаменов в вузы в течение последних 10-15 лет, к сожалению, ясно дают это понять.

В то же время дети продолжают в семье общаться на родном языке, так как, с одной стороны, их родители также не очень хорошо владеют русским языком и часто не хотят демонстрировать ребенку образцы неправильной русской речи, а с другой стороны, вполне естественным представляется желание родителей и семьи в целом сохранять культурную самобытность, прививать ребенку любовь к родной речи, традициям родного народа. Ребенок продолжает оставаться в своей языковой среде и в силу психологических причин: неумения найти контакт со сверстниками в новой культурной ситуации, предпочтения своих соотечественников для игр и общения, отсутствия мотивации для вхождения в новую культурную среду, новый социум.

У представителей различных национальностей, живущих в России, возникает проблема выбора между стремлением сохранить свою включенность в общероссийский социокультурный контекст и стремлением не порывать со своими национальными истоками, со своей этнической родиной. В рамках решения этой проблемы появилась идея создания такой

системы образования, компонентами которой стало бы этнокультурное воспитание и образование. Это создание особой адаптационной среды с участием учителей, психологов в обычных общеобразовательных школах, где чаще всего и учатся приехавшие дети. Система образования, включающая национальный компонент, должна опираться на идеи полилога культур и полилингвизма, на идею толерантности.

Речь человека – это отражение его интеллектуального потенциала, его воспитания и общей культуры, т.е. практически создает впечатление о человеке. Затрудненная, замедленная речь иностранца, делающего ошибки, воспринимается собеседником снисходительно-добродушно, однако, когда слышна быстрая свободная, но абсолютно неправильная, с точки зрения норм русского литературного языка, речь соотечественников другой национальности или представителей стран СНГ, где русский язык был или остается языком государственности или официального общения, – как правило, реакция негативная. Первый воспринимается собеседниками как человек, плохо говорящий по-русски иностранец, а второй – как безграмотный соотечественник. Именно желание стать образованным культурным человеком и занять высокую ступень в обществе, в котором большинство из них будут здесь в России жить, работать, строить семью, делать карьеру, должно являться мотивацией к изучению русского языка. Именно школа должна дать им «путевку в жизнь», т.е. воспитание и образование, соответствующее нормам российского общества и мировому уровню. Это понимают работники образования и учителя, к этому стремятся родители, на такой результат должны рассчитывать дети. В новых условиях возникают и новые задачи, которые стоят не только перед всей образовательной системой, но прежде всего перед школой и учителем.

Первая задача школы – это изучение нового контингента учащихся. Здесь требуется и работа учителя, и работа психолога. Выявляя общий образовательный уровень ребенка, его знание русского языка, необходимо учесть и другие социальные и психические факторы. Диапазон факторов,

влияющих на уровень владения русским языком детьми из семей мигрантов, очень широк: особенности функционирования русского языка в регионе, конкретном населенном пункте, степень присутствия (отсутствия) языковой среды, семейно-бытовые условия и традиции, доступность средств массовой информации (радио, телевидение, Интернет). Эти задачи решаются путем проведения анкетирования, бесед с родителями и детьми. Очень важным психологическим фактором является толерантность и доброжелательность специалистов (учителей и психологов), занимающихся проблемой.

Следующей проблемой, требующей быстрого решения, является отсутствие специалистов в системе школьного образования, умеющих обучать русскому языку как иностранному и неродному, так как по сути всевозможные наблюдения последних лет показывают, что обучение русскому языку детей-мигрантов должно основываться на этой методике. Отстающая от реальных потребностей общества система подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей русского языка препятствует качественному преподаванию этого предмета в средней и высшей школе. Неразвитая система дистанционного обучения русскому языку и слабое использование перспективных информационных технологий не позволяет удовлетворить в полной мере потребности личности и общества в этой сфере. Хотя в настоящее время система повышения квалификации учителей уже помогает школе решать этот вопрос. Были открыты курсы для учителей-словесников, проводятся лингвометодические исследования в школах с этнокультурным компонентом, а также и в других школах, где большой процент учащихся – дети мигрантов.

Третья задача, стоящая перед методистами школьного образования, – это создание специальной программы по русскому языку. В настоящее время уже существует государственный образовательный стандарт по русскому языку для школ с нерусским языком обучения, однако нет ни концепции, ни программы адаптации в русскоязычной школе детей-мигрантов. Здесь не может быть другого стандарта, отличного от общероссийского, при этом

очевидно, что должны быть откорректированы программы с учетом новых задач, должны быть выделены часы и, конечно, финансирование – работа учителей должна быть оплачена.

Еще есть и четвертая задача. Это решение психологических адаптационных проблем, воспитание уважения к культуре других народов и уважения к государственной культуре общества, в котором человек живет. Такая работа должна проводиться в школе постоянно со всеми учениками и учителями. Идеология толерантности должна быть основной в поликультурной среде. Необходимо расширять познания учеников и учителей в области культур и этнокультурных традиций.

«Каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит», - писал Л.В. Щерба. Русский язык становится для учеников не только средством общения, но и средством получения знаний, орудием мышления, инструментом познания, а также средством карьерного роста и дальнейшей успешности. Поэтому в процессе изучения русского языка, задачей учителя становится и языковое воспитание: формирование не только языковой, но и коммуникативной компетенции.

Язык тесно связан с национальной психологией, с самобытностью народа, со стереотипами поведения, традициями. Таким образом, усвоение второго языка, в нашем случае русского, не что иное, как вхождение в новую культуру, освоение ее, адаптация в новых жизненных условиях. Положительные результаты языковой адаптации приведут и к положительным результатам в адаптации социокультурной. Это и есть, на наш взгляд, одна из важнейших задач общеобразовательной школы.

В то же время возможно спрогнозировать общие грамматические семантические трудности в усвоении русского языка на фоне родного языка учащегося. Прежде всего необходимо понимать, что учитель имеет дело с двуязычной (билингвальной) личностью. Особенностью такого ученика является то, что все закономерности русского языка он воспринимает через призму родного. Следствием этого является закономерная интерференция,

где перенос явлений родного языка на русский мешает и восприятию, и изучению. Задачей учителя становится предупреждение и преодоление интерференционных ошибок в речи учащихся. Для этого необходимо «увидеть» и проанализировать возможные места «неудач» ученика, т.е. знать те трудности, которые могут помешать выработке правильного речевого действия. Подобные трудности спровоцированы, во-первых, расхождениями в системах родного и русского языков (отсутствием некоторых грамматических категорий русского языка в родном языке учащихся, несовпадением их функций в родном и русском языках, расхождением в способах выражения тех или иных грамматических значений), во-вторых, нерегулярностью языковых явлений в самом русском языке (чем больше исключений из правил, тем труднее усваивается грамматическое явление). Семантическая интерференция происходит в результате несовпадения менталитета, культурного контекста, выраженного в речи на родном языке и русского речевого контекста.

Трудности усвоения русского языка как неродного (или как второго) можно распределить по уровням:

- 1) трудности, общие для любого нерусского ученика;
- 2) трудности, определяемые для носителей определенной группы языков (близкородственные, неродственные);
- 3) трудности, возникающие у носителей конкретных языков, представителей конкретной национальности.

Основными всеобщими трудностями русского языка являются категория рода (например, в тюркских и грузинском языках категория рода вообще отсутствует), категория одушевленности/неодушевленности, предложно-падежная и видо-временная системы. Определенные трудности, мешающие усвоению языка в целом, возникают и при овладении русским произношением (например, звук [ы] или противопоставление согласных звуков по твердости/мягкости). Над всеми этими явлениями учитель должен работать в комплексе, осознанно, имея определенные представления о

родном языке учащихся. Возникает также проблема организации и отбора языкового и речевого материала, решая которую необходимо руководствоваться такими принципами, разработанными в методике преподавания русского языка как иностранного, как принцип последовательности и перспективности, принцип доступности, принцип практической необходимости и значимости. Учитель должен пользоваться данными сопоставительного описания языков.

Тестирование и специальные методики должны определить уровень владения русским языком.

Слабый уровень предполагает, что ученик в целом понимает русскую речь, умеет писать и читать по-русски, но в более медленном темпе, чем его русские одноклассники, может говорить на определенные темы относительно свободно (в основном обиходно-бытовые). Лексический запас ограничен, проявляется заметный акцент, грамматическая интерференция, ведущая к речевым ошибкам. В учебной коммуникативной ситуации темп речи замедленный, так как ученик постоянно «подбирает слова» (т.е. переводит с родного).

Средний уровень предполагает, что ученик также делает ошибки, спровоцированные родным языком, однако испытывает серьезные трудности именно в процессе освоения школьной программы из-за незнания терминов, общенаучной и книжной лексики.

Часто возникает ситуация, когда дети приходят в школу, где обучение ведется на русском языке практически с нулевыми знаниями русского языка. Абсолютно ясно, что ко всем упомянутым категориям учащихся требуется индивидуальный подход. Жесткие требования к нерусскому ученику могут привести к психологическому шоку, неуверенности в своих силах, к нарастанию агрессии и нежеланию заниматься тем, что кажется непосильным. Преодолеть эти трудности учащийся сможет только с чутким подготовленным учителем, который поможет пройти первый самый важный

этап адаптации, учителем, который не только укажет на ошибки, но будет работать над ними вместе с учеником.

Представляется целесообразным разработать дополнительную программу обучения для детей-мигрантов. Возможны и различные формы реализации этой программы. Это факультативные интенсивные занятия в виде школы выходного дня, где занятия должны вестись в интенсивной игровой форме с использованием элементов суггестопедии (внушение знаний); это может быть интенсивный дополнительный каникулярный курс летнего лагеря или летнего школьного лагеря. Дети должны быть разделены на возрастные группы, например, пропедевтические группы, начальные группы (6-7 лет), подростковые группы – дети от 12 лет и старше. Целесообразна кооперация школ для организации таких групп. В подобных группах должны работать специалисты – школьные учителя, имеющие подготовку по программе РКИ/РКН (русский язык как иностранный/ русский язык как неродной). Безусловно, обучение русскому языку и русской речи должно идти в совокупности с общекультурным компонентом, мотивированным знакомством с русской культурой, привычками и традициями русского общества.

1.2. Основные проблемы и положения методики формирования орфоэпических и акцентологических навыков у старших школьников

Развитие речи – большая и сложная область методики родного языка.

Правильность речи – это фундамент языковой культуры. Без нее нет ни литературного мастерства, ни искусства живого и письменного слова.

Безусловно, каждый учитель-словесник стремится воспитать в своих учениках умение правильно, логично, последовательно излагать свои мысли в связной форме; каждый желает развить живой дар слова у детей. Не было ни одного заметного в истории методики педагога, русского ученого, который оставался бы равнодушным к вопросам развития речи.

Развитие речевой культуры, как происходит процесс порождения восприятия высказывания интересовало и других русских ученых: Ожегова, Виноградова, академика Щербу, Пешковского и других. Их труды помогают сохранить важнейшую закономерность культуры языка и мышления, значение культуры речевого поведения в жизни, формирование чувства уместности высказывания.

На стыке XX – XXI вв. телевидение, средства массовой информации обрушили на нас лавинный поток заимствованных неологизмов непонятного происхождения, о лексическом значении которых стоит лишь только догадываться. Русский язык подвергся массовому нападку иноязычных слов, происходят изменения на всех уровнях языковой системы, меняется лексический состав языка, резко снижается культура речи. Становится очевидным тот факт, что назрела необходимость в развитии целенаправленной полномасштабной речи.

Проводимая в России модернизация образования обуславливает поиск новых педагогических идей и технологий, отвечающих основным задачам подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе. В том числе формировании его общей культуры.

Речевая культура – один из компонентов общей культуры человека. Она требует постоянного совершенствования. В основе культуры речи лежит

существующее в сознании человека представление о «речевом идеале», образце, в соответствии с которым должна строиться правильная речь. Правильная с точки зрения ее соответствия современным языковым нормам.

Основной задачей культуры речи является кодификация языка, т.е. официальное признание и описание норм в грамматиках, словарях, справочниках. И пока словарь или грамматика отмечают ту или иную форму, только она считается верной. Любые отклонения от нормы являются речевой ошибкой. Орфоэпические нормы фиксируются в орфоэпических словарях и на них учитель должен опираться в своей работе по формированию правильных произносительных норм.

Особое значение эта работа имеет в младших классах, где дети искажают слоговой состав слова. Здесь же начинается работа по формированию орфоэпической компетентности детей, которую учитель-словесник продолжает затем в среднем звене.

Здесь следует отметить и тот факт, что долгое время культура речи рассматривалась только в аспекте владения нормами русского литературного языка. Но это понятие несколько шире.

Культура речи – это такой набор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач [Колесов В.В. Культура речи - культура поведения. Л, 1988 г. – С. 8].

Формирование культуры речи учащихся включает в себя:

качественное повышение уровня речевой культуры;

формирование коммуникативной компетенции (организация речевой деятельности языковыми средствами и способами, адекватными ситуациями общения).

расширение культурного уровня, обогащению представлений о языке как важнейшей составляющей духовного богатства;

формированию умений оценивать речевое поведение.

Для современного этапа преподавания русского языка характерна коммуникативная направленность [Брезгина М.П. Коммуникативная направленность преподавания русского языка в школе. - Екатеринбург: Институт развития регионального образования, 1993. – С. 12]. В настоящее время уже можно говорить о формировании методической системы коммуникативного обучения русскому языку. Появляются исследования, обосновывающие принципы, категории, понятия, новые для методики преподавания русского языка, создаются новые поколения учебников и учебных пособий, реализующих данный подход.

Прежде всего, коммуникативная направленность характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации, куда входят и орфоэпические нормы.

Особенность коммуникативно-ориентированного преподавания русского языка состоит не только в том, что на первый план выдвигается практическая цель – формирование навыков общения. Путь к этой цели – практическое пользование языком. Таким образом, практическая речевая направленность – это не только цель, но и средство. Для формирования навыков общения необходимо в процессе обучения создавать условия речевого общения. Система работы должна вызывать необходимость общения и потребность в нём. Учиться общению, общаясь, - вот основная характеристика коммуникативности. В процессе общения и орфоэпическая грамотность учащихся будет формироваться быстрее.

Утверждение принципа коммуникативной направленности связано с поисками путей организации учебного материала в разделе «Развитие речи». В средней школе более или менее удовлетворительно изучаются и усваиваются учениками орфографические, пунктуационные, а также активные и устойчивые нормы литературного языка. А вот орфоэпике языка уделяется недостаточно внимания.

Отметим, что, кроме всего прочего, по данным исследований, по наблюдениям учителей, интерес у учащихся к изучению языка в школе в целом снизился. А это также затрудняет усвоение ими языковых норм, мешает развитию правильной речевой компетенции [Методика преподавания русского языка в школе. Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия 2000 – С. 7].

Важную роль в том, чтобы интерес к языку у детей оставался на прежнем уровне, играет личность учителя.

Для большинства учащихся учитель и предмет, который он ведет, часто отождествляются: личность учителя, интересная сама по себе. Выдающийся русский педагог второй половины XIX – начала XX вв. П. Ф. Каптерев писал: «Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место... Учащиеся многое переймут от своего учителя или учительницы совершенно невольно. Речь, интонацию...» [Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: 1982. – С. 365]

Нам представляется, что об этом не стоит забывать ни одному учителю, а особенно словеснику, который должен привить любовь к родному слову, языку, литературному произведению, который должен научить грамотно, точно отражать свои мысли в устной и письменной форме.

Учитель должен знать о различных концепциях, понимать сущность, достоинства и недостатки тех, на которые опирается школьный курс русского языка. Учитель должен владеть инновационными методами и видеть перспективы развития школьного обучения русскому языку.

Закономерности устной формы языка и речи открываются школьнику в связи с изучением фонетического и орфоэпического материала, графики и орфографии. Фундаментом языкового образования явилось глубокое знание фонетики. Дети смогли раскрыть эту сторону языковой деятельности, началось осознанное замечание материи языка, они смогли разделить в своем сознании сам язык и то, что с его помощью можно выразить, т.е. объективную реальность.

Фонетические знания и умения необходимы для формирования всех четырех видов речевой деятельности человека: слушания, говорения, чтения, письма. Фонематические умения – необходимая база для становления осознанных навыков правописания, в частности, без них нельзя сформировать орфоэпическую грамотность учащихся.

Орфоэпическая работа очень важна. Учащиеся уже усвоили два вида чтения: «как говорим» и «как пишем» и перешли на новый, системный уровень обучения литературному произношению.

Прежде всего необходимо научить детей правильно ставить ударение, ведь правильная постановка ударения является необходимым признаком культурной, грамотной речи.

При изучении фонетики в средней школе учащиеся знакомятся с элементарными орфоэпическими нормами: пЕтля – петлЯ, свЁкла – свеклА, а в среднем и старшем звене используется материал в соответствии с возрастными особенностями детей и потребностями современности, предлагаются уже более сложные колебания в ударении: занЯться, зАнялся и занялСЯ, занялАсь, договОр – дОговор, вы прАвы – вы правЫ, тем самым, пополняется словарный багаж, оттачивается культура речи.

Реализацию направления в развитии речи учащихся – овладение нормами русского литературного языка, необходимо осуществлять систематически, при изучении всех разделов науки о языке. Необходимо постоянно совершенствовать произносительные умения и навыки учащихся (дикцию, громкость, темп, ритм, интонацию речи), так как при ответах на уроках часто наблюдается интонационная невыразительность речи, преобладание бытового стиля произношения. Следить за правильным звуковым оформлением речи детей, ее звуковой выразительностью – задача не только словесников, но и учителей других предметов. При этом важно, поправляя учащихся, учитель должен делать соответствующие замечания тактично.

Как уже отмечалось выше, работа по формированию орфоэпических норм должна проводиться учителем на каждом уроке. Для этого учителями используются различные методы и приемы.

Например, при изучении раздела «Фонетика» могут быть использованы следующие упражнения:

1. Усвоение смысловозначительной функции звука.

В каждой загадке спрятались два слова, разных по смыслу, но близких по звучанию. Нужно только один звук (букву) заменить другим. Найдите разгадку:

С «к» я в школе на стене –

Горы, реки есть на мне.

С «п» - от вас не утаю –

Тоже в школе я стою. (карта – парта)

Хоть и мала я, но взгляни:

Весь мир в себе я отражаю.

Но «к» на «ц» перемены –

И по болоту зашагаю. (капля – цапля)

С «п» я в доме, с «в» я в поле,

С «м» я в море, с «т» - в футболе,

С «к» вбивают, с «т» взрывают,

С «д» долину называют. (пол-вол-мол-гол-кол-тол-дол)

С «б» мучительной бываю,

С «м» одежду пожираю,

С «р» актеру я нужна,

С «с» для повара важна. (боль-моль-роль-соль)

Конечно же, загадка эта

На первый только взгляд сложна:

Я с «у» - далекая планета,

А с «и» - я в Азии страна. (Уран – Иран)

В заключение следует сделать вывод, так важна ли четкая артикуляция звуков.

2. Работа над интонацией

Произнести пословицу сначала с утвердительной, а потом с вопросительной интонацией.

- Правда дороже золота.
- Веселье делу не помеха.
- Смерти бояться – на свете не жить.
- Без труда нет добра.
- Старинная пословица не мимо молвится.
- Родина краше солнца, дороже золота.

Произнести пословицу с иронией, с восхищением. Меняется ли смысл высказывания? Какова роль интонации в нашей речи?

- Не ищи красоты – ищи добра.
- На чужой сторонушке рад своей воронушке.
- Умный молчит, когда дурак кричит.
- Голова без ума что фонарь без огня.
- Была бы голова, будет и борода.
- Без крыльев и птица – ком.

3. Работа над коррекцией диалектного произношения

При работе над правильным произношением учитель-словесник не должен забывать о том, что литературный язык - ведущая форма национального русского языка, не изолирован от территориальных разновидностей последнего – местных говоров. Языковая интуиция множества людей и конкретные исследования литературной речи отдельных территорий позволяют с уверенностью утверждать, что носители литературного языка из Москвы и Екатеринбурга, Красноярска и Воронежа говорят неодинаково.

Диалектный вариант литературного языка создается незначительными отклонениями от образцовой нормы, обусловленными речевой средой

определенной территории, но качественно или фундаментально отличными от просторечных явлений.

4. Работа над акцентированием

В литературной речи важная роль отводится нормативному произношению и ударению. Отклонения от орфоэпических норм становятся помехой в общении с аудиторией: отвлекают внимание от содержательной стороны выступления, направляют мысль на второстепенные детали.

Для чтения предлагаются слова, при произношении которых необходимо соблюдать орфоэпические нормы:

ДосУг, звонЯт, договОр, приговОр, зАговор, благоволИть и т.д.

Работа над устранением много ударности.

Нараспев, а потом в среднем темпе прочитать слова, произнося ударный слог в два раза дольше остальных:

- 1) двусложные слова: долго, поле, зелень, небо, мама, возраст, тени
- 2) слова с ударением на первом слоге;
- 3) играть, клубок, поход, земля, читать, пятак, листок – слова с ударением на втором слоге;
- 4) газета, малина, крапива, ударный, возможность, веточка, крупные – трехсложные слова;
- 5) характерно, многократно водоросли, непременно, понедельник, запятая, засмеяться – четырехсложные слова;
- 6) чередование, выражение, государственное, литературная – многосложные слова.

Задания по нормативному произношению пронизывают весь курс русского языка. Учитель должен стремиться упорядочить, систематизировать знания орфоэпических норм учащихся. С этой целью могут использоваться так называемые «орфоэпические разминки».

Каждый урок начинается с чтения небольших предложений, в которых встречается слово, требующее знания орфоэпической нормы.

1. Вечерами мы с мамой любим домовничать.

2. Звонят – откройте дверь.
3. Медальон на тоненькой цепочке.
4. Мы разговаривали до самого аэропорта.
5. Я бегло посмотрел каталог.
6. Большой урожай свеклы.

Детям также предлагается объяснить, какую роль играет ударение в приведенных парах слов. При необходимости обратиться к орфоэпическому и толковому словарям.

рУки – рукИ, языкОвая – языковАя, пОлки – полкИ,
прОпасть – пропАсть, стрУны – струнЫ, парИть – пАрить,
моЮ – моЮ, крУжки – кружкИ, хлОпок – хлопОк.

Кроме того, учащиеся должны самостоятельно подобрать поэтические строки, в которых встречаются отклонения от норм ударения. Показать уместность или неуместность этих отступлений. Объяснить, чем вызваны эти отклонения от норм.

Следующее упражнение направлено на развитие внимания к произносимому слову.

Сколько слов записано?

ПозднЕе (пОзднее), глазки, плачу, города, острота, дела, стрелка, слова, косы, пяток, свечи, сорок, паром, синее, рассыпать.

Игра «Четвертый лишний»: можно предложить учащимся самостоятельно составить подобную цепочку слов.

- монолог, диалог, каталог, филолог
- связала, взяла, приняла, начала.
- баловать, нефтепровод, недуг, средства.

Следующее задание: из орфоэпического словаря выбрать 10 слов на одну тему, составить с ними небольшой рассказ и прочитать его в классе.

Или, из орфоэпического словаря учащиеся самостоятельно выбирают 10-15 слов, выписывают их на курточку и предлагают классу:

- списать (предварительно эти слова записываются на доске) и расставить ударения;
- прочитать записанные на доске слова и составить с ними словосочетания или предложения.

Можно также провести конкурс дикторов. Каждому выступающему предлагается прочитать текст на 1-2 минуты. Чтение оценивается по следующим критериям: правильность произношения (соблюдение орфоэпических норм произношения и ударения), выразительная интонация, темп, четкость и ясность произношения звуков и звукосочетаний.

Система упражнений по речевому тренингу может быть дополнена сообщениями учащихся о великих ораторах человечества, об их работе над исправлением недостатков речи, дикции.

1.3. Основные проблемы и положения методики формирования орфоэпических и акцентологических навыков в методике преподавания русского языка как неродного

Обучение фонетике русского языка имеет целью обеспечить одну из важнейших сторон устной речи – произносительную. Значение правильного произношения определяется его коммуникативной функцией. От орфоэпической грамотности зависит не только эстетическая, но, что очень важно, смысловая сторона речи: «известно, что большие отклонения от норм произношения ведут к непонятности речи, вызывают нарушение процесса устного обмена мыслями». Являясь основным строительным материалом для конструирования слов, словосочетаний и предложений, звуки речи делают их доступными для восприятия слухом, дифференцируют значимые единицы языка.

Фонетико-орфоэпическая работа тесно связана с усвоением орфографии. Учет особенностей русской письменной речи и ее орфоэпическое воплощение входят в содержание методики преподавания русского языка как неродного.

Усваивая фонетический учебный материал и орфоэпические нормы современного русского языка, учащиеся овладевают материальной базой речи – звуковыми знаками – и нормами их функционирования в составе единиц других уровней – морфем, слов, фразеологических единиц, предложений в устной речи, а также отражением их в письменной речи.

Таким образом, успешное овладение фонетико-орфоэпическим материалом предопределяет, наряду с выработкой навыков русского литературного произношения, расширение лексико-фразеологического запаса, усвоение грамматических форм и конструкций и обеспечение орфографических знаний по русскому языку учащихся. Решение лингводидактических проблем русской фонетики и орфоэпии базируется на научно обоснованном определении содержания этого учебного материала.

В содержание понятия «фонетико-орфоэпический минимум русского языка» входят в качестве его составляющих необходимые сведения по фонетике русского языка, по системной организации его фонем, определенный список орфоэпических норм, обеспечивающих восприятие и передачу нормальной русской речи.

Учебными единицами минимума являются члены фонологической системы и их классы (подсистемы), слоговые структуры, звуковые (или фонемные) позиции, акцентные структуры, орфоэпические нормы.

На материале предложения изучаются интонационные конструкции русского языка. Интонационный материал относится к учебному материалу орфоэпического характера. Однако обучение ему возможно проводить при изучении синтаксических конструкций.

Методически целесообразно обучать интонированию «с голоса» учителя, так как изучение интонационных конструкций для изучающих русский язык как неродной сложно. Кроме того, только методом имитации можно передать весь комплекс интонационных характеристик.

В основе отбора и презентации учебного материала по фонетике и в основе выработки орфоэпических навыков должен лежать лингвистический принцип – представление о языке в целом и о разных его уровнях как о единстве системно организованных элементов. Выбор лингвистического критерия в качестве определяющего и организующего способствует адекватному, экономному представлению учебного материала по фонетике, а значит, и эффективному его усвоению.

Минимизация учебного фонетического материала имеет свою специфику. В фонетическом минимуме, независимо от целей обучения, должно быть представлено все фонологическое ядро языка – система его фонем. Однако минимизация фонетико-орфоэпического учебного материала – это реальная задача, и осуществляется она на основе отбора «фонемных сочетаний, ритма и интонации в связи с допустимостью альтернатив и множества способов комбинировать названные признаки». Сложный

(составной) характер фонетико-орфоэпического учебного материала предопределяет разницу в минимизации его частей. Фонетико-орфоэпический минимум решает также задачи определения учебного материала в соответствии с целями отдельных этапов обучения.

Место фонетико-орфоэпического минимума в общей структуре учебного курса русского языка определяется его расположением и лингводидактической спецификой. Одной из задач обучения русскому языку на продвинутом этапе является систематизация отдельных знаний по русскому языку, в частности отдельных фонетико-орфоэпических знаний, полученных в начальных классах и в основной школе.

Учащимся начальных классов предлагается определенное число функционально значимых единиц языка, реализующихся в звуках речи. На продвинутом этапе необходимо показать им строго определенный порядок расположения, взаимосвязь и системную организованность этих, казалось бы, существующих независимо и изолированно единиц.

Эта задача никак не сводится к усложнению учебного материала, перегрузке его лингвистическими понятиями и описаниями сложных явлений. Она связана с необходимостью последовательного представления учителем упорядоченных групп единиц для иллюстрации их организованности и осуществления межъязыковых сопоставлений. Поэтому целесообразно представление групп единиц подсистемы, связанных определенными отношениями: глухие – звонкие, твердые – мягкие согласные.

Таким образом, решается задача экономного включения в учебный процесс, а отсюда – и в сферу лингвистических представлений одновременно множества единиц, вводится признак, наличие или отсутствие которого имеет функциональное значение для данного языка (для русских согласных – глухость-звонкость, твердость-мягкость), создается возможность проведения четких сопоставлений русского и родного языков учащихся. Презентация изолированных звуковых единиц, необходимая на начальном этапе,

нецелесообразна на продвинутом. Задача продвинутого этапа – показать связь, казалось бы, существующих изолированно и независимо функционально значимых единиц, различающих слова в языке, показать невозможность сведения функционально значимой единицы русского языка к единице родного: «Гласная А русского языка совпадает с гласной А родного языка». Представление о единицах языка как о членах системы, взаимосвязанных и взаимообусловленных, сформированное на ограниченном числе единиц фонологической системы русского языка, переносится на другие языковые уровни и направляет ученическую мысль на поиски связей и системных отношений там, где эти связи установить сложнее, а число членов системы больше. Системный подход к языковым единицам изучаемого и родного языков заставляет сравнивать и сопоставлять не отдельные единицы разных языков, а классы единиц. Он направлен на формирование представления о каждой функциональной единице как о члене данной системы, теряющей свои признаки вне этой системы.

Ввод звуковых единиц параллельно с вводом буквенных соответствий, чтение и проговаривание слогов, слов и предложений в соответствующем орфоэпическом оформлении, с соблюдением норм акцентуации и интонирования – всеми этими компонентами исчерпывается учебный материал для начальных классов. Возможности обобщенного представления отдельных явлений, иллюстраций системной организованности единиц на фонетико-орфоэпическом материале в начальных классах ограничены, единичны и сильно «заземлены». Роль фонетики русского языка в на продвинутом этапе не может быть сведена к повторительной, хотя бы и на более расширенном речевом материале. Надо помнить, что учащийся продвинутого этапа в состоянии увидеть за конкретными фактами проявление закономерностей, за частным – общее, искать и находить связи и аналогии. В границах же учебного предмета «Русский язык» умение делать обобщения и видеть связи предметов вырабатывается при обучении фонетике на продвинутом этапе, т. е. учащиеся имеют дело с учебными

единицами, число которых строго ограничено, а взаиморасположение подчинено четкому порядку и организации.

Принципиальная разница в организации и вводе фонетического учебного материала в начальных классах и на продвинутом этапе основана, таким образом, на том, что учащиеся достигают такого уровня общего развития и языковой подготовки, когда возможно восприятие языковой теории в достаточном объеме и доступной форме презентации.

В неразрывном единстве с фонетическим материалом выступают базирующиеся на нем орфоэпические нормы, усвоением фонетической теории в значительной степени обеспечивается усвоение орфоэпических закономерностей. В то же время надо отметить, что учитель русского языка должен учитывать, что усвоение теоретического материала по фонетике подчинено выработке произносительных навыков, речевой практике.

Таким образом, содержание учебного материала по фонетике русского языка определяется следующими лингвистическими и дидактическими характеристиками. Фонетико-орфоэпический учебный материал, усвоенный в начальных классах, – это функционально значимые единицы русского языка, реализующиеся в звуках речи, которые учащиеся умеют различать на слух и артикулировать на материале изученной лексики и синтаксических конструкций с соблюдением основных орфоэпических норм (умение редуцировать безударные, соблюдать акцентуационные нормы и интонацию и т. д.). На продвинутом этапе на основе знаний, полученных в начальных классах, учащиеся могут уже делать обобщения; изученные отдельные единицы, реализуемые в звуках речи, объединяют в группы с четкой организацией; выявляют структуру слогов, ритмику слова, особенности русского словесного ударения; умеют реализовать полученные знания по фонетике в речевой практике. Восприятие закономерностей изучаемого языка становится осознанным.

Локализованность фонетического учебного материала в начале продвинутого этапа сочетается с распределением орфоэпического учебного

материала по всему курсу в сочетании с определенным морфолого-синтаксическим, стилистическим материалом. Ввод орфоэпических правил автономного, не зависящего от фонологической системы характера, регламентируется изучаемой лексикой (например: чт-шт/чт; чн-шн/чн).

На протяжении школьного курса русского языка отбор учебного орфоэпического материала в самом общем плане ориентирован на соотнесение языкового материала русского языка с материалом нерусского (любого нерусского) языка, учебного предмета «Русский язык» с учебным предметом «Родной язык» (любой родной язык).

В целях соблюдения системности и учебной полноты отбирается в качестве учебного как специфический материал, так и общекатегориальный, например категория твердых - мягких, с одной стороны, и материал по темам «Слог», «Гласные звуки» и «Согласные звуки» – с другой. Разумеется, методические усилия расходятся в соответствии с большей или меньшей сложностью учебного материала для учащихся.

Презентация общего для русского и нерусских языков материала в определенных случаях, при полной наложимости явления в изучаемом и родном языках, может быть сведена лишь к названию-термину (определение звука, слога, гласного и т. д.).

Задача методики русского языка в таких случаях состоит в сопоставлении термина с его переводом на национальный язык. В некоторых случаях учитель может предложить восстановить содержание понятия, представленного термином. Дальнейшая работа – это активизация материала путем выполнения упражнений и т. д.

В содержание учебного материала по фонетике должно войти все то, без чего невозможно общение на русском языке. Естественно, что соответствующий материал по русскому языку для русскоговорящих школьников представлен шире, однако определенные явления русского языка должны изучаться более детализировано. Так, например, учитывая обязательность простой структуры слога для родного языка учащихся,

недопустимость скоплений согласных, необходимо предусмотреть в учебном материале по фонетике презентацию структуры русского слога. Как словесное представление этого материала, так и орфоэпические упражнения, связанные с артикуляцией необычных для родного языка учащихся скоплений согласных, – избыточный материал при изучении русского языка как родного, а для тюркоязычных учащихся он имеет важное теоретическое и практическое значение.

Итак, методика обучения русскому языку как неродному, исключая определение понятий, известных из курса родного языка, и подчас сводя их презентацию к минимуму – названию-термину, в то же время расширенно представляет определенные части учебного материала, выходя за границы материала русского языка, отобранного для русской школы.

Это положение должно найти отражение в учебнике, однако практическая работа может выдвинуть перед учителем необходимость самостоятельной детализации (а в иных случаях – и компрессии) частей учебного фонетико-орфоэпического материала. Здесь открываются возможности творческого подхода для достижения максимальной эффективности обучения.

Вопрос поэтапного распределения фонетико-орфоэпического материала решается следующим образом: расположение кратко, систематически изложенного материала по русской фонетике в начале среднего звена и распределение собственно-орфоэпического материала по всем классам продвинутого этапа в соответствии с изучаемой лексикой, с грамматическими и стилистическими темами.

Творческой педагогической задачей учителя является неоднократное обращение к орфоэпическому правилу при изучении связанного с ним языкового материала (грамматического, стилистического, орфографического, лексического).

Преодоление орфоэпических трудностей осложняется также живучестью многих акцентных черт в русской речи носителя национального языка.

Исследование речи билингва свидетельствует о трудностях преодоления национального акцента в русской речи даже в условиях русского речевого окружения.

В какой степени возможно приближение к идеальному орфоэпическому уровню? А. А. Реформатский выдвигает следующую задачу: «Надо по-русски произносить так, как произносят сами русские, говорящие на русском литературном языке».

Решение этой задачи в настоящее время для выпускников, для которых русский язык является неродным, сопряжено со значительными трудностями и зависит от ряда обстоятельств, к числу которых относятся наличие русского речевого окружения, генетическая близость языков, условия сельской и городской школы, качество обучения, индивидуальные возможности учащихся и другие, объективные и субъективные факторы.

Формирование произносительных навыков при обучении русскому языку как неродному – процесс, неразрывно связанный с формированием навыков аудирования. Эти два процесса, параллельно возникающие и развивающиеся, имеют свои специфические черты и лингводидактические проблемы.

Практика показывает, что учащиеся, «обладая устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи».

Работа над правильным произношением без учета особенностей восприятия звуков изучаемой речи обречена на неудачу, во всяком случае, на долгий и неэкономный путь к желаемому результату, ибо «фонетическая система родного языка в такой мере воздействует на восприятие звуков чужой речи, что в большинстве случаев неверными оказываются уже те

слуховые образы, которые учащиеся пытаются воплотить в своем произношении».

Ввод звукобуквенных единиц на начальном этапе, а также звуковое воплощение функционально значимых единиц языка на продвинутом должны быть обязательно связаны с выработкой адекватного слухового восприятия, с непременным различением на слух всех функционально значимых единиц, иначе говоря, с известной выработкой фонологичности речевого слуха. Педагогическая практика учителя русского языка богата примерами слуховых аномалий: неразличение твердых и мягких, звонких и глухих, уподобление *ы – и*, *ф – п*, *в – у* и т. д. Случаи неразличения звуков, подгонки звуковых воплощений функционально значимых единиц русского языка под звуки родного являются проблемами универсальными. Меняется в разных школах лишь наполняемость их, конкретное материальное содержание, проблема же, как таковая, остается. Отсюда – неправомерное уподобление восприятия речи на изучаемом языке восприятию речи на родном.

Как в практических пособиях и учебниках, так и в научно-методических исследованиях представлены в основном артикуляционные проблемы. Акустический аспект остается в стороне.

Учитель русского языка, обучающий русскому как неродному, должен максимально серьезно и творчески подойти к выработке навыков аудирования для решения артикуляционных проблем. Так, например, входящие в состав класса звонких – глухих, твердых – мягких согласных пары объединяют единицы, минимально отличающиеся друг от друга. К акустической характеристике твердо артикулируемого согласного добавляется лишь один элемент – мягкость, и эта разница в один элемент отличает друг от друга все входящие в пары единицы. На группе твердых – мягких согласных, представляемой как единый объект, учащиеся должны научиться слышать мягкость. Таким же образом выделяется звонкость (или

глухость, в зависимости от того, какое качество согласных брать за исходное).

Акустическая характеристика претворяется в артикуляционный навык постепенно, даже если она вполне «слышима» для учащегося.

Законы овладения произносительной стороной имеют свою специфику и свои трудности. Однако подготовительная работа по аудированию является серьезным фактором преодоления произносительных трудностей. «Иностраный акцент, – пишет Н. С. Трубецкой, – зависит совсем не от того, что тот или иной иностранец не в состоянии произнести тот или иной звук, а скорее от того, что он неверно судит об этом звуке. И такое неверное суждение о звуке иностранного языка обусловлено различием между фонологическими структурами иностранного и родного языков».

При выработке акустико-артикуляционных навыков различения звуков русского языка уместно открытое сопоставление подгрупп согласных русского и национального языков.

Подгруппы согласных национального языка, идентичные подгруппам русского языка (например, по признаку звонкости-глухости), являются удобным методическим объектом для сравнения наполняемости, обнаружения особых пар или членов пар в изучаемом языке и для тренировки восприятия их на слух и артикуляции. В этом случае акустико-артикуляционные проблемы, естественно, не стоят особо остро, поскольку основное – умение артикулировать звонкость-глухость – усвоено и переносить его на звук (добавляя глухость или звонкость) – относительно просто достигаемая задача.

Гораздо более сложной лингводидактической задачей являются акустико-артикуляционные проблемы подсистем согласных, не имеющих аналогов в национальном языке. Так, усвоение русских твердых – мягких согласных учащимися, в родном языке которых это различие не является функциональным, представляет большие трудности. Здесь методически целесообразным представляется сопоставление с подсистемой согласных

родного языка учащихся, члены которой различаются по иному дифференциальному признаку. Сопоставляются в результате не отдельные звуки двух языков, а дифференциальные признаки, имеющие в этих языках функциональное значение. В этом случае открытое сопоставление двух языков с анализом и орфоэпическими упражнениями представляется целесообразным. «Прислушивание» к своему языку, умение увидеть в парах подсистемы согласных то, что различает входящие в них единицы, несомненно, работает на усвоение русского языка, на понимание твердости-мягкости как учебного объекта и самостоятельной учебной единицы.

Такая детализация необходима. Учащиеся начинают понимать (и учителю надо в этом им помочь), что в русском языке твердость-мягкость является различительным признаком для групп согласных. Они сосредоточивают усилия на различении твердых и мягких согласных и добиваются желаемого результата в усвоении их артикуляции.

Методические проблемы акустической фонетики распространяются не только на артикулирование отдельных звуковых единиц, но и на их сочетаемость. Привычное к определенным звукосочетаниям ухо по-своему трактует как сочетания согласных и гласных, так и слоговые структуры изучаемого языка в целом (например, неумение слышать сочетания согласных вообще, подгонка этих сочетаний под группы, встречающиеся в родном языке).

В отобранном учебном фонетико-орфоэпическом минимуме предусмотрены аномалии такого характера, составлен словарь групп согласных (на материале лексического минимума), выделены вопросы структуры слога, сочетаемости звуков внутри слогов.

Эта общая ориентация должна дополняться конкретным материалом, с которым учитель русского языка сталкивается повседневно. Акустические стереотипы родного языка становятся причиной артикуляционных отклонений, поскольку в восприятии речи существует мощный механизм предвосхищения. Он срабатывает по получении определенного речевого

сигнала в соответствии с нормами родного языка, и тогда учащиеся «слышат по-своему» даже многократно повторяемый речевой отрывок. Речь учащегося управляют сложившиеся произносительные механизмы родного языка и после того, как он научится правильно слышать речевой материал.

Работа по аудированию заложит основы правильного произношения, а оно, в свою очередь, скорректирует аудирование.

Акустические проблемы обучения правильному произношению в учебниках русского языка могут быть учтены лишь в общем виде. Очень большая часть этой работы зависит от творческой деятельности учителя. Ему необходимо постоянно заострять внимание обучающихся на тех артикуляционных чертах, которые не улавливает слух учащегося, подчеркивать, что кажущиеся незначительными и потому не воспроизводящиеся дополнения к обычной артикуляции имеют функциональное значение в изучаемом языке. Это обстоятельство отмечал Л. В. Щерба: «Надо помнить, что ухо учащегося глухо к иноязычным «тонкостям», и, только особенно подчеркивая эти тонкости, можно привлечь к ним внимание учащихся и вызвать подражание».

Взаимосвязь акустико-артикуляционных проблем можно показать на всем учебном материале по фонетике. Главное – учитывать необходимость работы по выработке адекватного восприятия речи, памятуя, что «слуховые, речедвигательные и зрительные ощущения при ведущей роли слуховых ощущений составляют первый этап восприятия звучащей речи».

В пользу важности учета акустического фактора в практической работе свидетельствуют также выводы Поливанова Е. Д.: «Неумение дифференцировать две фонемы представляет больше трудностей в школьном обучении, чем неумение артикулировать определенный звук изучаемого языка. Таковы факты. Вытекающий из них практический вывод достаточно прост: нужны преимущественно акустические упражнения, имеющие целью приучить к слышанию и различению звуков...» И еще: «...упражнения

акустические должны занять не менее, если не более времени, чем упражнения артикуляционные...».

Следовательно, двухсторонность речевого акта и первичность слухового ощущения по отношению к артикуляционному отмечается в работах по физиологии звуков, по лингвистике и по методике.

Отработка навыка слушать и слышать закладывает фундамент правильного артикулирования русской речи в национальной школе.

Таким образом, приходим к выводам по первой главе:

1. На формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенное влияние оказывают родной язык, мотивация и возрастные особенности.
2. На этапе начала обучения в российской школе учащихся, осваивающих русский язык как неродной, целесообразна взаимная адаптация педагогов, классных руководителей, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса.

Глава 2. Практические аспекты формирования орфоэпических и акцентологических навыков у старших школьников, изучающих русский язык как неродной

2.1. Система формирования орфоэпических и акцентологических навыков у старших школьников в мультинациональных классах

В отличие от методики преподавания русского языка как родного, при изучении русского языка как неродного группы согласных являются учебными орфоэпическими единицами. Если сама возможность сочетания согласных исключена для родного языка учащихся, то надо специально подчеркнуть эту особенность изучаемого языка. Если же консонантные сочетания в родном языке принципиально допустимы, то методические усилия направляются на орфоэпическую практику по усвоению артикуляции конкретных консонантных групп в изучаемой русской лексике.

Слог русского языка, таким образом, предстает сквозь призму некоторых национальных языков как специфическая структура, допускающая определенные сочетания начальных и конечных согласных. Акустико-артикуляторной проблемой русской слоговой структуры является формирование умения воспринимать и воспроизводить начальные сочетания согласных (а также сочетания согласных в границах фонетического слога) как «чистые», без вставных гласных, и артикулировать чистый консонантный исход слова.

Практика обучения русскому языку выдвигает задачу выбора основной фонетико-орфоэпической учебной единицы, в рамках которой изучаются фонетические явления языка и отрабатываются орфоэпические навыки.

Представляется необходимым всю фонетико-орфоэпическую работу в школе строить в границах значимых единиц – слов, словосочетаний, предложений.

Целесообразно отказаться от имеющей еще хождение слоговой методики. На слоге как учебном объекте трудно сосредоточить внимание

учащегося, так как отдельно взятый слог, не соотносящийся с самостоятельным значением и воспринимаемый как бессмысленный набор звуков, уступает самостоятельному слову.

Как минимальная единица, в границах которой наблюдаются основные фонетические и фонологические закономерности языка, слоги, естественно, являются необходимой учебной единицей, но из дидактических соображений удобно выбрать из слоговых структур односложное слово. В этом случае структура учебной единицы предельно проста и аналогична структуре отдельного слога.

Большая эффективность обучения на лексическом материале подчеркивается даже в практике обучения взрослых учащихся, студентов: «...всегда предпочтительнее давать фонетические упражнения на материале слов, это повышает и заинтересованность студентов в чисто фонетической работе и позволяет наглядно убедиться в словоразличительных функциях фонем и их признаков». Отказ от слоговой методики еще более целесообразен в школьной аудитории.

На материале односложных слов надо начать презентацию функционально значимых единиц языка – фонем, реализующихся в звуках речи. Это может привести в ряде случаев к выходу за пределы лексического минимума для полного представления всего фонетического материала.

Методические проблемы дву- и многосложных слов дополняются новым аспектом – акцентологическим.

Природа русского словесного ударения очень сложна. Его разноместность и подвижность, наличие альтернативных вариантов акцентного оформления совпадающих по звуковому составу слов, трудности классификации и описания смещения ударения в разных формах одного и того же слова, отсутствие критериев для определения места ударения в исходной форме слова (существительное в именительном падеже, глагол в инфинитиве и т. д.) не позволяют вооружить учащихся четкими знаниями и умениями определять место ударения и его движение в словах русского

языка. Акцентологические единицы — дву- и многосложные слова — воспринимаются, фактически, как отдельные фонетические единицы, которые соотносятся с разными «акцентными кривыми». Разумеется, усвоение огромного материала акцентологического оформления слов — очень трудоемкая и сложная проблема для изучающих русский язык учащихся. Акцентологический материал, вводимый вместе с усваиваемой лексической единицей, должен быть обеспечен адекватным восприятием, возможностью воспроизведения, а также закреплен достаточной повторяемостью. Нецелесообразно представление учащимся сложных закономерностей движения ударения в изучаемой лексике.

«Единый фонетико-орфоэпический минимум» предлагает сгруппированную по количеству слогов и ударному слогу лексику как учебный и справочный материал.

Учащиеся некоторых национальностей (чаще тюркоязычные) помимо обычных трудностей усвоения русской акцентологии испытывают трудности, связанные с фиксированным, стабильным ударением в родном языке, падающим на определенный слог слова. В этих случаях учебная языковая теория особо выделяет разноместность и подвижность русского ударения, а на речевую практику приходится разрешение многочисленных трудностей, связанных с выделением в качестве ударных непривычных для родного языка слогов.

Специфические трудности артикуляции ударных и безударных гласных в русском языке по-разному преломляются в русской школе и при изучении русского языка как неродного.

Если близость к графической форме и чистая, нередуцированная артикуляция некоторых безударных гласных характеризуют только речь носителей некоторых русских диалектов (оканье), то для методики русского языка в русской школе в целом проблемой является чрезмерная редукция гласных, сведение безударных редуцированных к нулю.

При обучении русскому языку как неродному серьезной методической трудностью является обучение редуцированию – умению подвергать количественным и качественным изменениям безударные гласные. Специальная отработка этого умения в соответствии с идеальным русским произношением на начальных этапах изучения языка нецелесообразна. Необходима самая общая ориентация на редуцирование без выделения разновидностей редуцированных в разных по отношению к ударному слогам слова. Приближение к речевой норме совершается постепенно, и близость к орфографическому облику артикулируемых гласных определенное время может быть использована для закрепления орфографических знаний, поскольку детализация типов редуцированных только неоправданно усложнит учебный материал. Многие трудности редукции безударных гласных будут разрешены после преодоления темпового барьера.

Между тем преодоление этого барьера в значительной мере обеспечивает разрешение многих методических задач русского вокализма и консонантизма. Некоторые случаи стойкой орфографической, близкой к письменному образцу, артикуляции основаны на замедленном темпе речи. Несомненно, с ускорением темпа должна приблизиться к нормальной артикуляция, например, ассимиляции согласных, конечной глухости звонких, слитности частей фонетического слова и т. д.

Просодические характеристики слова являются камнем преткновения при овладении русским языком. Трудности на уровнях языка и речи обусловлены большой функциональной нагрузкой словесного ударения в системе русского языка, принадлежностью изучаемого и родного языков к разным генеалогическим группам, сложностью и малой изученностью процессов, связанных с взаимодействием акцентологических систем при билингвизме. Исследование двуязычия неизбежно упирается в решение вопросов психологического характера:

1. Как воспринимают носители русского языка словесное ударение других языков, имеющих иные формы выражения?
2. Какие акустические факторы в языковом мышлении русских ассоциируются с представлением об ударенности?
3. Как воспринимают русское ударение носители иного языка?

Ценные идеи в аспекте данной темы содержатся в работах выдающегося ученого-полиглота Е.Д. Поливанова, который писал, что у представителя каждого языка элементарные фонологические представления, в том числе и акцентуационные, тесно ассоциируются с актами восприятия слышимой речи. Слыша чужое незнакомое слово, каждый пытается найти в нем комплекс (т. е. последовательный ряд) своих фонологических представлений, разложить на свои фонемы и даже сообразно своим, присущим родному языку законам сочетаний фонем. Расхождение между восприятием и фонологическим представлением данного слова в языке говорящего может распространяться как на качественную характеристику отдельных фонетических представлений, так и на число фонем, находящихся в данном комплексе (слове). В русском языке ударение неразрывно сопровождается удлинением ударенного гласного (в качестве вторичного признака его ударенности), т. е. каждый ударенный гласный оказывается более долгим, чем неударенный, приблизительно в полтора раза. Самостоятельного (не вторичного, а самодовлеющего) представления долгих и кратких гласных русский язык не имеет, поэтому ударение ассоциируется в русском языковом мышлении с представлением ударенности и, конечно, силовой ударенности данного гласного (ибо только силовое, экспираторное ударение и известно русскому языку). Звуковосприятие носит субъективный характер и различно у представителей разных языков. Субъективность и различия в восприятии одного и того же звуко-комплекса зависят от

языковых навыков, приобретенных каждым индивидуумом в процессе усвоения его материнского (родного) языка.

Сравним акцентологические особенности русского и туркменского языков. Как показывают наши наблюдения, носители русского языка, привыкшие, по определению Е.Д. Поливанова, к экспираторным количественным признакам ударяемости, не замечают, например, туркменского ударения, поскольку оно имеет иные фонетические формы выражения и как следствие этого иные критерии различения ударенности. Долгий же гласный и в этом случае ассоциируется с представлением об ударенности на основании его сходства с длительностью ударного гласного русского языка.

Например, во фразе: *Олег отлично учился* с самого начала обучения в произнесении учеников-туркмен эффект русского ударения возникает на втором слоге от конца слов и при совпадении с нормами изучаемого языка дает правильное произношение: *отлично учился*, однако в имени Олег удлинение гласного этого же по порядку слога, воспринимаемое русскими как ударение и не совпадающее по месту расположения с нормой, звучит как ошибочное произношение «*Олег*». Ударения родного языка на первом слоге от конца слов, как и в других случаях, обычно не заметны.

Ударные гласные русского языка воспринимаются туркменами как долготы. Об этом свидетельствует их графическая передача удвоенными буквами в русских и интернациональных словах, вошедших в туркменский лексикон через русский язык.

Как видно, представления об ударенности и языковом мышлении носителей обоих языков не адекватны. По-видимому, это обусловлено тем, что долготность и напряженность – доминирующие факторы восприятия русского ударения – в туркменском языке с ударностью слога так тесно не связаны.

Бинарное сопоставление особенностей словесного акцента по общим, наиболее часто проявляющимся в речи характеристикам может не только

подтвердить правомерность высказанного суждения, но и выявить благоприятные и затрудняющие факторы в обучении русскому ударению. Словесное ударение обоих языков относится к динамическому, силовому, экспираторному.

В обоих языках ударение – признак слова; в русском – индивидуальный признак каждого отдельно взятого слова в силу разноместности, в туркменском – общий признак благодаря фиксированному месту ударения (обычно на последнем слоге).

Основная функция ударения в современном русском языке – это функция единства слова. В туркменском языке такой функцией обладает сингармонизм, ударение – показатель границы слова.

В русском языке гласный ударного слота и весь ударный слог, как правило, обладают резко выраженным акустическим эффектом, который усиливается за счет контраста с нечеткими, невнятными безударными слогами. Ударный слог как бы противопоставлен неударным и поэтому воспринимается ярко, рельефно. В туркменском языке ударный слог по своим акустическим свойствам по сравнению с неударными не выделяется.

Резкая центрированность русского ударения приводит к редукции безударных гласных. В туркменском языке редукция неударных гласных не наблюдается: гласные звуки независимо от ударного или неударного положения сохраняют качество, присущее данной фонеме.

На основании сопоставления природы русского и туркменского ударения по таким признакам, как долготность, повышение тона, интенсивность можно прийти к выводу, что словесный акцент обоих языков имеет различные способы выражения.

В русском языке ударный гласный и весь слог чаще долг, в туркменском – чаще краток. В русском языке тон не входит в природу ударения, это сопутствующий, необязательный компонент. В туркменском – таким признаком является долготность, движение основного тона – акустический фактор восприятия гласного как ударного.

Сопоставление по интенсивности не вскрывает специфичность или тождественность словесных акцентов, поскольку в литературе существуют противоположные мнения об участии этого компонента в создании эффекта ударности как в русском, так и в туркменском языке.

Фонетическая, природа ударного слова в сопоставляемых языках различна, в определенном смысле несоизмерима, а по такому признаку, как количество (долгота – краткость), несовместима, неналожима вовсе. Поскольку в туркменском языке отсутствует редукция, просодические характеристики слова разнозначны, не адекватны не только по способам реализации, но и по степени ударности и безударности. Общность проявляется в том, что ударение обоих языков (в туркменском – вместе с долготами) участвует в ритмической организации слова.

Эти выводы носят односторонний характер, поскольку не все особенности звучащей речи, прежде всего словесное ударение, доступны измерению.

Напряженность произношения слога, не менее важный акустический фактор восприятия русского ударения, ощущается непосредственно только говорящим, и с помощью приборов фиксирована быть не может. Напряженность произносительного аппарата вызывает замедленность артикуляции, большую ее полноту и тщательность, в результате чего происходит увеличение интенсивности одного из основных факторов слухового впечатления громкости. Следовательно, восприятие выделенности слога за счет артикуляторной напряженности определяется сложным взаимодействующим комплексом таких компонентов, как интенсивность, долготность, громкость, четкость, которые в свою очередь могут косвенно свидетельствовать о присутствии в речи этого акустического фактора русского ударения.

Представляет интерес вопрос о влиянии ударного слога на предударный (также фиксированный) в туркменском языке. В ритмических словах такого типа, как ка:-ка:—отцу, ма:ма: — бабушке, долгие гласные

которых находятся в одинаковых фонетических позициях, гласные предударного слога более длительны и интенсивны, чем гласные ударного слога, высота же основного тона выше у гласного ударного слова. В двухсложных словах с обоими краткими гласными «звуки, стоящие до ударного гласного, произносятся более интенсивно, четко. Это влияет на увеличение длительности звуков» (имеется в виду длительность согласных). По-видимому, таков же характер корреляции между ударным и предударным слогами и во всех других словах, имеющих разные в наборе по количеству (долготности) гласные, поскольку ударение в туркменском языке – общий признак слова, а его «недолготная» фонетическая природа предопределяет контрастность рядом стоящего слога.

В предударном слоге обычно расположены первичные долготы двусложных слов, а также вторичные долготы, связанные с образованием ряда грамматических форм, например форм родительного и винительного падежей.

Вероятно, поэтому в словаре 1929 г. слово самовар записано «семааваар», где не только долготность русского ударного гласного а, но и удлинение предударного (под влиянием родного языка) передано удвоенными знаками. В русском языке соединительная гласная о обычно бывает безударной. В слове магазин — «магаазын» во втором слоге от конца слова гласный а передан также удвоенными знаками. Возможно, в этом случае тенденции туркменского языка совпали с распространенным неправильным произнесением самих носителей русского языка «магазин».

По нашим наблюдениям, в речи детей-туркмен именно на втором слоге от конца слова чаще возникает эффект русского ударения, создавая как устойчивое правильное произнесение при совпадении с нормами, так и ошибочное при расхождении с ними (например, нарушения норм словесного ударения, фиксированные в экспериментах, в речи учащихся V-IX классов: «река», «берега», «по местам», «цветы», «перо», «руководителей»,

«богатырь», «нужна», «широка», «велика», «одного», «этого», «лети» и в других словах).

На втором слоге от конца за счет корреляции между ударным и предударным (также фиксированным) слогами туркменского языка и позиционного размещения долгот возникают наиболее благоприятные условия для создания эффекта русского ударения – преобладание по длительности, напряженности, четкости, интенсивности, громкости (не обязательно в полном наборе перечисленных признаков). Очевидно, второй слог от конца слова, а не последний (носитель основного туркменского ударения) по своим акустическим свойствам и впечатлению наиболее близок к русскому ударному слогу.

В создании эффекта ударенности в русской речи учеников-туркмен участвуют факторы сегментного характера: структура слога, качество фонем, их комбинаторная обусловленность. По последним данным, и сами русские в определенных ситуациях пользуются только сегментными характеристиками для определения места ударения.

В замкнутом слоге может возникнуть четкость, которая воспринимается как выделенность слога, за счет напряженности произнесения самих согласных при меньшей или равной длительности гласных. По-видимому, согласные туркменского языка более напряженные, поскольку их артикуляция отличается значительной протяженностью по сравнению с артикуляцией согласных русского языка.

В словах *порох*, *топот*, *омут*, *обоз*, *окунь* в произнесении детей второй слог от конца слова часто произносится длительно, между тем напряженность, возникающая в последнем слоге за счет согласных замкнутого слога при меньшей длительности гласного этого слога (долготные о, у в основном употребляются в первых слогах), создает впечатление ударности. Воспринимается как «порох», «омут», «окунь». В слове *этот* в произнесении детей оба гласных краткие ([э] — практически всегда краткая фонема, долготное о не может быть в позиции последнего

слога). Слово звучит укороченно. Эффект выделенности слога, производящий впечатление нерезко выраженной ударности, образуется в замкнутом последнем слоге за счет артикуляторной напряженности двух взрывных согласных. Слышится как «этот». Эти наблюдения соответствуют тенденциям, имеющим место в речи самих носителей русского языка. В экспериментальных исследованиях фиксируются случаи, когда длительность безударных гласных превышает длительность ударных, иногда наблюдается равенство по длительности, а также отмечается, что превышение по длительности ударного гласного над безударным не является единственно возможным и решающим признаком при определении места ударения. Тоновые моменты, возникающие под влиянием фонетической природы ударения туркменского языка, в некоторых случаях также выступают как дополнительные акустические средства, подчеркивающие ограниченность последнего замкнутого слога от предыдущего.

Специфичность восприятия ударения в русской речи учеников-туркмен проявляется и в том, что при нередуцированном произнесении прочих слогов слуховое ощущение противопоставленности, фонетической неравноценности, неоднородности одного из слогов, к которому приучено ухо носителя русского языка, в какой-то мере восполняется тоновыми моментами в сочетании с отмеченными особенностями замкнутого слога. Возможно, в силу этого обстоятельства в последнем замкнутом слоге возникает эффект русского ударения, несмотря на то что фонетическая природа словесного акцента в сопоставляемых языках, как это было отмечено выше, по своим ведущим компонентам различна.

В позиции последнего открытого слога тоновость и напряженность ощущаются реже и менее заметно. Очевидно, в последнем открытом слоге потенциальные возможности выделенности слога как ударного в русском языке уменьшаются, поскольку этот слог бывает настолько краток в туркменском языке, что возможно его усечение, о чем свидетельствует форма заимствованных из русского языка слов. Например:

газет — газета, машин — машина, одеял — одеяло, анкет — анкета, минут — минута, пружин — пружина.

Вследствие краткости второй слог по контрасту воспринимается длительным, поэтому на нем с точки зрения русского речевого слуха возникает ударенность. Например, фиксированное ударение в речи детей: «была», «лоза», «дуга», «оса», «доска», «рука», «икра».

Если же в открытом последнем слоге оказывается долгота (фонема [э], произносимая при чтении орфографического я), эффект ударенности может возникнуть и на этом слоге. Например, фиксированное ударение в речи учащихся: «мая», «апреля», «Володя», «доля», «сегодня». Но такое произнесение наблюдается реже, чаще в отмеченных словах возникает ударность на втором слоге от конца («земля», «семья», «заря»).

По-видимому, в туркменском агглютинативном языке, не имеющем редукции безударных гласных в обычном понимании слова, слог как произносительная единица в составе слова более индивидуализирован, а поэтому его характеристики — долготность, напряженность — проступают в речи явственнее, отчетливее.

По нашим наблюдениям, и нормативное и ошибочное акцентирование русской лексики учениками-туркменами проявляется весьма стабильно независимо от степени знакомства со словом, т. е. от факторов частотности употребления его в речи самих русских или же в учебных текстах.

Это дает основание считать, что эффект ударенности в русской речи учеников возникает автоматически в силу совпадения отмеченных фонетических тенденций суперсегментного и сегментного уровней родного и изучаемого языков. Машинальность в постановке ударения, а также отсутствие редукции заставляют обращаться к термину «эффект ударения», поскольку речевым навыком осознанного воспроизведения русского ударения, навыком его постановки в любом слове в соответствии с присущим

каждому слову индивидуальным ритмическим рисунком обычно учащиеся-туркмены не владеют.

Долготность и напряженность слога – равнодействующие силы, которые произвольно в речи учащихся часто возникают на втором слоге от конца слова, особенно если последний слог открыт, и в сторону последнего слога, если он закрыт. Например, фиксированные ударения при чтении изолированных слов.

Важно отметить, что в самой системе туркменского языка есть факторы, которые могут быть квалифицированы как создающие трудности, а также благоприятные для овладения русским ударением.

К первым относятся:

а) разные формы выражения ударности, «несоизмеримость» фонетической природы словесного акцента и его ведущих компонентов (долготное, нейтральное – в русском; не долготное, тональное – в туркменском);

б) отсутствие редукции в туркменском языке в общепринятом русском понимании. Явление редукции учащимся-туркменам объяснить труднее, чем качество ударного слога и его месторасположение;

в) отсутствие идентичности в языковой значимости словесных акцентов. Связь ударения с семантическим уровнем обычно от учащихся ускользает. Поскольку произвольно возникает правильная постановка ударения, его размещение в случае нарушения норм изучаемого языка не привлекает внимания детей. Они не замечают необходимости его нормативной постановки в таких случаях, как *нет дела и большие дела, солнце село и село и город* (произносят в любых случаях только *дела, село*).

Ко вторым следует отнести:

а) наличие долгот (особенно фонематических), которые обеспечивают сравнительно правильную фонацию ударного слога;

б) напряженность, четкость, преобладание по длительности, громкости, интенсивности (не обязательно в полном наборе признаков), возникающие во втором слоге от конца слова как результат корреляции ударного и предударного слогов, ударности и безударности, а также позиционного размещения долгот;

в) напряженность, проявляющаяся в замкнутом слоге за счет его структуры и свойств согласных фонем;

г) тональные моменты, комбинаторные свойства гласных и согласных являются дополнительными усиливающими моментами в создании эффекта русского ударения;

д) участие словесного ударения (вместе с долготами) в ритмике слова.

Обобщение эмпирических наблюдений и обсуждение экспериментов позволяют сделать лингводидактические выводы:

1. При постановке русского словесного ударения прибегать к аналогии с ударением туркменского языка нецелесообразно, так как словесные акценты сопоставляемых языков по функциональной нагрузке и акустическим способам выражения во многом не совпадают. На размещение места ударения в русской речи детей-туркмен оказывают влияние факторы суперсегментного, сегментного уровней, вся фонетическая система родного языка, а также неадекватное представление об ударности в языковом мышлении русских и туркмен.

2. Для сравнения более оправдано сопоставление русского ударного слога с долготами туркменского языка, особенно фонематическими.

Дети не только быстро схватывают, как должен звучать ударный слог в изучаемом языке (более долготно), но и, самое главное, начинают постигать коммуникативную значимость русского ударения. В их сознании утверждается мысль: произнесение ударного слога, на том месте, где это принято, необходимо для того, чтобы быть правильно понятыми.

Обусловленность месторасположения русского словесного ударения (эффекта ударенности) в речи учеников-туркмен факторами фонетической

организации слова: количество слогов, структура, слога и набор входящих в него фонем, особенно открытость-закрытость последнего слога и др. – дают основание дифференцировать учебную лексику:

а) наиболее легкими для освоения русского словесного ударения являются слова с ударением на втором слоге от конца слова, если последний слог открыт. Например: парта, карта, мама, рана, лето, пропела, не успела. Для первоначального знакомства следует брать слова именно этого типа, так как они сразу обретают в произнесении учеников верное звучание.

б) более трудными для усвоения являются слова с ударением на последнем слоге. В этих словах возникает эффект ударенности, если последний слог замкнут. Например: пузырь, навес, этап, готов, муравей. В словах этого типа возможны колебания в сторону второго слога от конца слова.

в) трудными для освоения являются слова с последним открытым слогом, с ударением не на втором слоге от конца слова. Например: доска, нога, рука, голова, волосы, медленно, холодно, стрекоза, нужда. Работа с этими словами осложняется еще и тем, что они в силу общеупотребительности, конкретности и возможности прямого перевода обычно быстро запоминаются. Создается иллюзия легкости их осмысления. В таких словах часто фиксируются нарушения норм русского словесного ударения. Возникает туркменский акцент при овладении русским словесным ударением, который на более поздних этапах обучения поддается коррекции только в результате большого внимания к произносительным навыкам.

2.2. Типология произносительных ошибок учащихся, вызванных интерферирующим влиянием родного языка

Методика преподавания русского языка, как и ее частная проблема – методика обучения фонетике русского языка, характеризуется рядом особенностей, выделяющих ее из единства составляющих, объединенных под общим названием «Лингводидактика».

Специфика ее связана, в первую очередь, с условиями контактирования двух языков (при обучении фонетике и орфоэпии – фонологических систем, артикуляционных укладов (орфоэпических норм) – русского и родного языков учащихся в рамках школьного обучения. Это контактирование является источником специфических отклонений в русской речи учащихся национальной школы. Отсюда – необходимость учета системы родного языка, а также использования в качестве опоры знаний по учебному предмету «Родной язык» и сложившихся речевых (произносительных) навыков.

Сформировавшиеся языковые представления и речевые навыки, оказывающие определенное тормозящее влияние на усвоение учебного материала по фонетике русского языка, не могут быть оценены однозначно, лишь как отрицательный фактор. Они могут и должны быть использованы как опора не только при наличии языковых и речевых общностей, но и при усвоении специфического материала. Учитывая важность преодоления влияния фонетических знаний и орфоэпических умений по родному языку на усвоение русского, учитель должен в то же время руководствоваться указанием Л. В. Щербы об опоре на родной язык при изучении иностранного в школе. Оно распространимо и на изучение русского языка, во время которого также происходит контактирование двух языков. Речь идет о том, что для достижения успеха в изучении языка «естественно попытаться сделать из родного языка не врага, а друга и помощника. И это вполне возможно, если... дети начинают уже более или менее сознательно относиться к явлениям родного языка».

Учет произносительной интерференции, средств профилактики и преодоления произносительных ошибок нерусских учащихся в самом общем виде осуществляется при определении содержания учебного фонетико-орфоэпического материала на основе учета специфики русского языка. Это позволяет выделить основной учебный фонетико-орфоэпический материал с ориентацией на любого нерусского учащегося, иначе говоря, выделив все наиболее характерное для данного уровня языка предусмотреть все возможные языковые и речевые трудности: и подготовить условия для их предупреждения.

Несомненно, даже при самой точной ориентации на определенную национальную школу, программа и учебник по русскому языку не могут учесть и отразить все возможные фонетико-орфоэпические расхождения между изучаемым русским и родным языком учащихся. В еще большей степени частности не найдут отражения в программе и учебниках общей ориентации на нерусские языки. Учитель русского языка, преподающий в классах продвинутого этапа, должен знать фонетические особенности обоих языков – русского и родного, во всяком случае, уметь правильно определять, предвосхищать возможные орфоэпические аномалии и направлять усилия на их преодоление. В педагогической практике такие непредусмотренные трудности особенно велики в тех школах, в которых приходится считаться с фонетико-орфоэпическими особенностями местных диалектов.

Учет интерферирующего влияния родного языка сопровождается вводом и активизацию всего учебного фонетико-орфоэпического материала, начиная с первых артикуляционных опытов и установления звукобуквенных соответствий. Ввод фонемных оппозиций, слоговых структур, акцентуационных моделей, орфоэпических норм может быть методически эффективным лишь при условии учета возможных орфоэпических трудностей и при разработке методов их преодоления. Такого рода трудности могут быть связаны с отсутствием в системе родного языка фонем и их звуковых реализаций, различающихся по тому или иному признаку; с разной

наполняемостью класса фонем, различающихся по общему дифференциальному признаку в русском и родном языках; с различиями в слоговой структуре и отсюда — с разными условиями артикуляции, например, сочетаний согласных или конечного согласного (неумение артикулировать закрытый слог, огласовка конечного согласного); с различиями в структуре слова, подчиненностью структуры слова закону сингармонизма и переносом этого качества в артикуляцию русского языка; с различиями акцентологического характера (стабильность ударения в родном языке и отсюда — неумение редуцировать безударные гласные) и т.д.

Наиболее существенными являются такие ошибки орфоэпического характера, которые приводят к нарушению коммуникации, к замене одной функционально значимой единицы другой. Профилактика, минимизация и полное устранение ошибок такого рода являются первостепенной методической задачей. Ошибки такого характера являются ошибками фонологически значимыми, языковыми, нарушающими коммуникацию: «пил» вместо пыл, «пара» вместо фара, «угол» вместо уголь.

Менее значительны фонетические (иначе речевые) ошибки, не имеющие функционального значения, не нарушающие коммуникацию. Например, твердая артикуляция ч, мягкая — ц, гортанная смычка в артикуляции согласных и т. д. Они лишь в большей или меньшей степени нарушают речевую эстетику, и преодоление их определяется большим или меньшим влиянием на эстетическую сторону восприятия речи.

2.3. Методические разработки использования системы упражнений для формирования орфоэпических и акцентологических навыков на занятиях по русскому языку в мультинациональных классах

Обучение произношению – аспект в практическом курсе обучения русскому языку как неродному, имеющий целью формирование слухопроизносительных навыков (способность правильно воспринимать услышанный языковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно его воспроизводить. Показателями сформированности слухопроизносительных навыков является доведение указанной способности до автоматизированного восприятия и воспроизведения: безошибочность, быстрота, стабильность). Фонетический навык можно считать сформированным в том случае, если развился фонетический (смыслоразличительный) речевой слух и установились связи между слухоакустической, моторной и фонематической сторонами речи, в результате чего произношение приобретает достаточную степень точности. Требования, которые предъявляют к уровню слухопроизносительных навыков, зависят от целей и условий обучения, в некоторых случаях ограничиваются постановкой так называемого приемлемого произношения.

Как известно, русский язык является языком консонантного типа, ведущую роль в нем играют согласные звуки (состав согласных фонем более чем в 7 раз превышает состав гласных фонем: 37:6). В потоке речи именно согласные влияют на гласные, а не наоборот, в результате чего образуются различные модификации гласных фонем. Произношение гласных звуков. В русском языке шесть гласных звуков: [а], [е], [о], [у], [и], [ы]. Арикуляционную базу гласных составляют движения языка по вертикали и горизонтали. По вертикали различаются три степени подъема языка: верхняя – для [и], [ы], [у], средняя – для [е], [о], нижняя – для [а]. По горизонтали (по ряду, или месту подъема языка) различаются гласные переднего ряда – [и], [е], среднего – [ы] и заднего – [у], [о]. При образовании звука [а] язык почти не поднимается к твердому небу, традиционно [а] считается гласным

среднего ряда. Для характеристики гласных важно также наличие или отсутствие губной артикуляции (лабиализации). В русском языке два лабиализованных гласных звука: [o], [y]. Работа над постановкой звука начинается с объяснения артикуляции, при этом могут использоваться артикуляционные схемы. Звук произносится сначала в изолированной позиции, затем в слоге, слове, словосочетании и предложении. В произношении звуков могут быть различного рода ошибки:

1) неразличение в русском языке каких-либо фонем во всех или некоторых позициях; ошибки такого типа возникают по причине отсутствия этого различия в родном языке учащегося (например, неразличение [e] и [и] арабами);

2) ошибки, вызванные тем, что в родном языке учащегося есть соответствующий звук, но он произносится с несколько иной артикуляцией (например, произношение [a] с более передней или задней артикуляцией);

3) ошибки «смешанного типа»: они связаны и с неразличением фонем, и с нарушением артикуляции (например, произношение [и] вместо [ы]).

Артикуляция гласного зависит от его положения в слове. Следует учитывать четыре основные позиции гласных под ударением: между твердыми согласными (дом), после мягкого согласного перед твердым (пел), между мягкими (пять), после твердого перед мягким (боль).

Сначала отрабатывается произношение гласного в указанных позициях под ударением. В безударной позиции гласные изменяются количественно (звучат менее длительно и напряженно) по сравнению с ударными гласными. Гласные [a], [o], [e] изменяются как количественно, так и качественно. На начальном этапе обучения русскому языку рассматриваются гласные в следующих безударных позициях: первый предударный слог и абсолютное начало слова, слоги дальше первого и заударные. Изменения гласных в безударных позициях называется редукцией. Сначала даются упражнения на произношение гласных в безударных позициях после твердых, затем – после мягких согласных. Особого внимания преподавателя требует редукция

гласных в заударной позиции, так как здесь нарушения произношения обычно носят более устойчивый характер. Таким образом, при работе над русским вокализмом следует учитывать, во-первых, то, что дифференциальными признаками русских гласных является степень подъема языка и наличие / отсутствие лабиализации; во-вторых, следует различать постановку русских гласных под ударением и в безударной позиции; в-третьих, необходимо принимать во внимание также стечение (сочетаемость) различных гласных как внутри слова (поэзия, аудитория, вообще), так и на стыке слов (Она ищет). Произношение согласных звуков. В русском языке 37 согласных звуков: [п] – [п’], [б] – [б’], [ф] – [ф’], [в] – [в’], [т] – [т’], [д] – [д’], [с] – [с’], [з] – [з’], [ц], [ч], [ш], [ж], [ш’], [ж’], [к] – [к’], [г] – [г’], [х] – [х’], [й’], [м] – [м’], [н] – [н’], [р] – [р’], [л] – [л’]. Главным признаком согласных звуков является шум, производимый струей выдыхаемого воздуха, когда она проходит через преграду, которую образует тот или иной орган речи. Согласные характеризуются по месту и способу образования, а также по дополнительной артикуляции: твердости – мягкости, глухости – звонкости. По месту образования согласные делятся на губные и язычные. Губные согласные составляют две группы звуков: губно-губные – [п], [п’], [б], [б’], [м], [м’] и губно-зубные – [в], [в’], [ф], [ф’]. Постановка произношения согласных начинается обычно с группы губных согласных, так как их артикуляцию можно увидеть, почувствовать и проконтролировать. В большую группу язычных согласных входят переднеязычные зубные согласные, которые произносятся опущенным к нижним зубам кончиком языка: [т], [т’], [д], [д’], [н], [н’], [л], [л’], [с], [с’], [з], [з’], [ц]; переднеязычные нёбно-зубные, которые произносятся с участием кончика языка, поднятого к передней части твердого нёба или альвеолам: [ш], [ж], [ш’], [ж’], [ч’]. Кончик языка может быть поднят к твердому нёбу и загнут: [р], [р’]. Образование большей части согласных происходит в передней части ротовой полости, поэтому очень важно следить за движением кончика языка. При постановке согласных важны следующие положения кончика языка: а)

опущен к нижним зубам – дорсальный тип артикуляции: [т], [т’], [д], [д’], [с], [с’], [з], [з’], [ц]; б) поднят к твердому нёбу и загнут – какуминальный тип артикуляции: [ш], [ж], [р], [р’]; в) поднят и образует смычку с альвеолами – апикальный тип артикуляции: [ч’], [н], [н’], [л], [л’]. Положение кончика языка – осязаемый момент артикуляции, нужно научить учащихся управлять им.

По способу образования согласные делятся на следующие группы: щелевые, смычные (взрывные), смычно-проходные, аффрикаты и дрожащие. При произнесении щелевых согласных струя воздуха создает шум, проходя через неполную преграду. При произнесении смычных согласных струя воздуха с силой взрывает преграду, образованную активным и пассивным органами речи. Артикуляция смычно-проходных сопровождается работой резонаторов: носового ([н], [н’], [м], [м’]) и ротового ([л], [л’]). При произнесении этих согласных струя воздуха проходит через нос или через рот. Артикуляция аффрикат характеризуется наличием смычки между активным и пассивным органами речи, но смычка размыкается не взрывом, как у смычных согласных, а переходит в щель. Наличие двойной артикуляции смычки и щели воздает определенные трудности при работе над произношением этих звуков. В русском языке согласные [р], [р’] – по способу образования дрожащие. При произнесении этих звуков струя воздуха несколько раз подряд разрывает преграду между альвеолами и кончиком языка.

По дополнительной артикуляции согласные делятся на твердые и мягкие. Артикуляция твердых согласных сопровождается оттягиванием языка вместе с корнем назад. При работе над твердыми согласными используется осязаемый момент артикуляции – движение языка назад – и звуки-помощники: [к], [г], [х], [о], [у]. При постановке произношения мягких согласных используется звук-помощник [и] и акустическая характеристика мягких согласных – более высокий тон, чем при произнесении твердых. Твердые согласные включают: [п], [б], [в], [ф], [т], [д], [с], [з], [ц], [ш], [ж],

[к], [г], [х], [м], [н], [р], [л]. Мягкие согласные представлены следующими звуками: [п'], [б'], [в'], [ф'], [т'], [д'], [с'], [з'], [ч'], [ш'], [ш'], [ж'], [ж'], [к'], [г'], [х'], [й'], [м'], [н'], [р'], [л']. Важным признаком русских согласных является их классификация по признаку глухости – звонкости. Артикуляция звонких согласных сопровождается работой голосовых связок. Ощутимый момент артикуляции звонких согласных составляет вибрация голосовых связок, которую можно почувствовать, если положить руку на горло и произносить глухие и звонкие согласные. При произнесении звонких согласных органы речи меньше напряжены, чем при произнесении глухих. К глухим согласным относятся: [п – п'], [ф – ф'], [т – т'], [с – с'], [ц], [ч'], [ш], [ш'], [ш'], [к – к'], [х – х']; к звонким согласным относятся: [б – б'], [в – в'], [д – д'], [з – з'], [ж – ж'], [ж'], [г – г']; отдельную группу составляют сонорные согласные: [м – м'], [н – н'], [л – л'], [р – р'], [й']. Работа над согласными звуками обычно начинается с постановки смычных согласных, так как смычка является ощутимым моментом артикуляции и этой артикуляцией можно управлять. У губных и переднеязычных согласных смычку можно увидеть, у заднеязычных ощутить.

Таким образом, важнейшей чертой русского консонантизма является противопоставление согласных по двум фундаментальным оппозициям: 1) твердость/мягкость; 2) глухость/звонкость, которые и образуют ядро фонологической системы современного русского языка. Оппозиция твердых/мягких согласных характерна для очень немногих языков, а для русской фонетики, по мнению А.А. Реформатского, это самый существенный момент звукового строя, это основа русской фонологической системы. Ю.Г. Лебедева отмечает, что мягкие согласные перед передними гласными во всех европейских языках, кроме польского, произносятся со средней степенью мягкости (это так называемая «полумягкость»). Мягкость же согласных в абсолютном конце слова (типа: ударь, конь, степь) и перед согласными (типа: вольный, больно) вообще является характерной особенностью русской фонетической системы. Категория мягкости в этих позициях отсутствует

даже в родственных славянских языках. Другой основной чертой русского консонантизма является противопоставление по глухости/звонкости. Противопоставление согласных по глухости/звонкости так же, как и участие/неучастие голосовых связок в качестве дифференциального признака при образовании этих согласных, наблюдается во многих языках. Однако русские звонкие согласные являются прежде всего полнозвонкими согласными, то есть при их произношении голосовые связки участвуют на всем протяжении звучания. По наблюдениям Е.А. Брызгуновой, для китайского и корейского языков, например, характерны полувзвонкие согласные, то есть при их произношении голосовые связки работают не на всем протяжении звучания согласного. Носители же английского, немецкого, индийских языков произносят придыхательные согласные различной силы. Необходимо также учитывать особенности реализации признака глухости/звонкости в потоке речи:

- 1) оглушение на конце слова (сад);
- 2) оглушение перед глухими согласными (лодка);
- 3) озвончение перед звонкими согласными (просьба).

Глухие/звонкие рекомендуется отрабатывать в упражнениях в различных позициях: 1) перед гласными; 2) перед сонорными; 3) между гласными; 4) на конце слова; 5) перед звонкими согласными; 6) перед глухими согласными; 7) также рекомендуется давать упражнения на противопоставление смешиваемых звуков (например, д/т, б/п и др.) сначала в разных словоформах, а потом в одной словоформе, так как переключение речевого аппарата с артикуляции звонких на артикуляцию глухих и наоборот является одной из основных особенностей русской артикуляционной базы. Следующая особенность фонетической системы современного русского языка – стечения согласных звуков в слове, например: двух согласных (ткань), трех согласных (взбить, вскочить), четырех (взгляд, встреча) и даже пяти (бодрствовать). Сочетания согласных встречаются также и на стыке слов (к встрече). Особо следует также выделить группы согласных,

произношение которых имеет свои особенности. К ним, например, относятся следующие сочетания согласных: стн [сн] – известный, здн [з'н'] – праздник, лнц [нц] – солнце, сч [щ] – счастливый, рдц [рц] – сердце, вств [ств] – здравствуй, ться, тся [ца] – учиться, зж [ж] – уезжать, жч [щ] – мужчина и др.

Обучение ударению. В русском языке из всех средств организации фонологической структуры слова ударению принадлежит главная роль: оно подчиняет себе все остальные средства и влияет на спектральный состав не только гласных, но и согласных звуков в безударных слогах. Установлено, что физиологическими факторами русского ударения являются не только а) сила выдыхаемой струи воздуха, но и б) напряжение артикулирующих органов, вследствие чего ударные слоги произносятся более тщательно, отчетливо, а безударные – с ослабленной артикуляцией. Таким образом, главной, отличительной чертой русского ударения является его сильноцентрализующий характер и неравномерное распределение мускульной энергии в потоке речи. Наряду с этим следует отметить, что в русском языке ударный гласный не только более энергичен по артикуляции, но и более длителен. Данный «артикуляторный» аспект русского ударения представляет большие трудности для всех иностранцев по разным причинам. Например, длительность ударного гласного с трудом осваивается болгарами в силу того, что в болгарском языке в потоке речи гласный выделяется в основном интенсивностью, чехами – в связи с несовпадением ударности и длительности в слогах, то же характерно для венгерского языка и т.д. Редукция гласных усваивается учащимися в большом трудом, ибо она отсутствует в большинстве языков. Так, в болгарском языке качество редукции отличается от русского, и это вносит дополнительные трудности для учащихся в силу родственной близости языков и на этой основе – лексико-фонетической интерференции (ср. в русском [вада́], а в болгарском – [вуда́], в русском [мно́гъ], а в болгарском [мно́гу] и т.д.). Редукция гласных встречается и в ряде позиций гласных немецкого языка, в частности, в приставках и в конечных слогах слов (например, типы bekommen; gegeben и

т.д.). Постановка произношения редуцированных гласных может осуществляться унифицированно для учащихся всех национальностей. Эту работу необходимо организовывать в определенной последовательности. Целесообразно начать с краткого описания ритмических особенностей русского слова и понятия редукции гласных на материале произношения безударных [о, а] только после твердых согласных, так как учащиеся еще не тренировались в произнесении мягких. Важно показать, что ударный слог является ритмическим центром слова, а ударный гласный произносится не только более энергично, но и более длительно. Последовательность упражнений должна быть следующая: редуцированный звук в начале слова, в первом предударном, во втором предударном слоге в разных позициях, в абсолютном конце слова. Важно обращать внимание на произношение безударных окончаний прилагательных: -ого (красного), -ой (доброй), произношение безударных предлогов (под Москвой, за столом), а также провести сопоставление произношения и значения слов в зависимости от места ударения: дома́ – до́ма. Другой отличительной чертой русского ударения является его разноместность и подвижность, представляющие собой важный аспект обучения русскому языку как неродному. Разноместность ударения – признак, служащий для дифференциации значений слов в русском языке (мука́ – му́ка, доро́гой – доро́гой, па́ром – па́ром, це́лую – це́лую и т.д.), с большим трудом воспринимается иностранными учащимися. Отдельные трудности обусловлены также специфическими национальными особенностями. Так, у учащихся тех славянских национальностей, языки которых обладают фиксированным ударением, наблюдается лексико-акцентологическая интерференция по месту ударения. Например, чехи, склонные произносить русские слова по образцу чешских (с ударением на первом слоге), делают ошибки типа: о́на, ста́тья, во́да, вра́ги и т.д. Поляки, произносящие слова родного языка с ударением на предпоследнем слоге, говорят: мето́ды, кру́ги, в ру́ках, прóстый (простой), мо́рский (морской) и т.д. Статистические исследования речевого уровня

болгар позволяют установить отклонение по месту ударения в каждом десятом слове русского языка, что объясняется большим сходством лексического состава русского и болгарского языков. Такие активные единицы родного языка, как *ра́бота, обе́д, ви́но, зи́ма, кресло́* и мн. др., учащиеся переносят в русский язык без всякой коррекции. Не меньшая сложность для представителей всех национальностей заключается в подвижности русского ударения, являющегося показателем грамматических словоформ: *города́ – го́рода, окно́ – о́кна, доска́ – до́ску* и т.д. Целесообразно выделять в этой связи наиболее продуктивные модели словообразования и словоизменения по частям речи в двух основных направлениях:

а) **слова с фиксированным ударением** (на флексии, суффиксе, слоге, предшествующем суффиксу); б) сдвиги ударения (с основы на флексию и с флексии на основу). Необходима отработка лишь основных случаев, без излишней теоретизации и нагромождения схем и правил о сдвигах ударения. Можно рекомендовать следующий, наиболее стабильный учебный материал по частям речи:

Ударение в существительных. Здесь целесообразно взять за основу категорию рода: ударение в существительных мужского, женского и среднего рода. В существительных мужского рода, во-первых, обращается внимание на случаи с постоянным ударением: 1) существительные мужского рода, имеющие «беглые» гласные *о, е*, при склонении произносятся с ударными окончаниями во всех формах косвенных падежей: *уго́л, угла́, углу́, углу́м, на углу́; оте́ц, отца́, отцу́, отца́, отцо́м, об отце́* и т.д.; 2) в существительных, имеющих флексию *-у, -ю*, в предложном падеже, всегда ударное окончание: *в Крыму́, в лесу́, на полу́, на краю́, в углу́* и т.д.; Можно параллельно дать группу слов, имеющих ударную флексию *-у* и в родительном падеже: *чайку́, кофейку́, табаку́, песку́, кипятку́* и т.д. 3) в существительных, имеющих во множественном числе флексию *-а*, всегда ударное окончание: *дома́, адреса́, берега́* и т.д.; 4) следующие суффиксы существительных мужского рода всегда ударны: *-ист (коммуни́ст), -ант*

(музыка́нт), - янт (спекуля́нт), -ёр (суфле́р), -ионер (акционёр), -изм (оптимиз́м), -анин (англича́нин), -ат(а), -ят(а), а также в названиях детёнышей животных во множественном числе (медвежа́та, лися́та, цыпля́та), -онок (-ёнок) в названиях детенышей животных в единственном числе (медвежо́нок, лисёнок, цыплёнок). Очень важно проводить тренировку в различении форм родительного падежа единственного числа (до́ма, го́рода) от форм именительного (у неодушевлённых и винительного) падежа множественного числа (дома́, города́). Учащиеся допускают в данных случаях устойчивые ошибки.

В существительных женского рода большую трудность представляют прежде всего сдвиги ударения, поэтому основное внимание уделяется этому аспекту работы. Выделяется три основных случая: 1) сдвиги ударения с окончания на основу при образовании форм множественного числа (война́ – во́йны, стена́ – стéны); 2) сдвиг ударения с окончания на основу в формах винительного падежа единственного числа (рука́ – ру́ку, голова́ – го́лову, сторона́ – сто́рону); 3) сдвиг ударения с основы на окончание в формах косвенных падежей множественного числа (но́вости – новостéй – новостя́м – новостя́ми – о новостях; о́бласти – областéй – областя́м – областя́ми – об областя́х). Для слов с постоянным ударением необходима отработка суффиксальных форм с ударением на суффиксах: -овк /-ёвк (путёвка), -ура (литерату́ра), -ель (метéль, колыбéль, но гíбель, ме́бель) и с ударением на флексиях -от(а) (доброта́), -изн(а) (новизна́), -б(а) (ходьба), -отн(я) (беготня́)..

В существительных среднего рода обращается внимание на закономерность, проявляющуюся при образовании множественного числа двухсложных существительных: 1) если в единственном числе ударение падает на основу, то во множественном числе оно переходит на окончание (ме́сто – места́, мо́ре – моря́, по́ле – поля́). Исключение: крэ́сла, бла́га; 2) если в единственном числе ударение падает на окончание, то во множественном числе оно переходит на основу (окно́ – о́кна, село́ – се́ла, перо́ – перья́).

Типичной ошибкой для учащихся всех национальностей является неразличение форм множественного числа и родительного падежа единственного числа: *о́кна – окна́, ме́ста – ме́ста*. Преодоление таких отклонений целесообразно проводить на ситуативно-контекстуальном материале типа: *Вы видите окна? – Я не вижу окна* и т.д.

Ударение в прилагательных. Материал по этой теме целесообразно отрабатывать в следующем порядке:

- неподвижное ударение;
- образование форм сравнительной и превосходной степени;
- сдвиги ударения.

Неподвижное ударение имеют: 1) прилагательные мужского рода с ударным окончанием *-ой*: *морско́й, родно́й, сухо́й*; 2) суффиксальные формы с ударными суффиксами: *-оват (белова́тый), -еват (синева́тый), -ит (знамену́тый), -ическ (крити́ческий), -ат (лохма́тый), -ин – главным образом в притяжательных прилагательных (куру́ный, зверу́ный, уту́ный), -аст (глаза́стый), -ичн (едини́чный), -ав (велича́вый, костля́вый), -истск (маркси́стский), -анск (-янк) (испа́нский, италя́нский), -ийск (альпи́йский)*; 3) ряд прилагательных имеет фиксированное ударение не на суффиксе, а на гласном, предшествующем суффиксу, например: перед суффиксами *-чат, -чив (взры́вчатый, дове́рчивый), -тельн (старате́льный, удивите́льный), -еньк (сла́бенький, до́бренький), -оньк (пло́хонький)*; 4) прилагательные, образованные от существительных при помощи суффикса *-ск(ий)*, обычно сохраняют ударение существительного (*Тамбо́в – тамбо́вский, комите́т – комите́тский*).

В формах сравнительной степени с суффиксом *-е* ударение падает на основу: *то́ньше, я́рче, су́ше*. С суффиксом *-ее* ударение на суффиксе, если краткая форма женского рода имеет ударение на окончании. Например: *добра́ – добрее́, мила́ – милее́, но: приве́тлива – приве́тливее, краси́ва – красивее́*. Суффикс превосходной степени *-айш-* всегда ударный: *крепча́йший, велича́йший*. В прилагательных с суффиксом *-ейш-* ударение

сохраняется в тех же слогах, что и в сравнительной степени: сильнее – сильнейший, приветлива – приветливейший, красива – красивейший. Сдвиги ударения в прилагательных наблюдаются в кратких формах: в словах мужского рода на основе, женского рода – на окончании, например: дóбр – добрá, вéсел – веселá, мóлод – молодá (типичные ошибки: она вéсела, мóлода и т.д.).

Ударение в глаголах. Ударение в глагольных формах характеризуется многообразием акцентологических норм. В практике обучения иностранных учащихся целесообразно выделить лишь наиболее продуктивных и активных моделей в двух основных направлениях: постоянное ударение и сдвиги ударения.

Случаи с постоянным ударением:

- 1) в глаголах совершенного вида с приставкой вы- (вы́ехал, вы́скочил);
- 2) в глаголах несовершенного вида с суффиксом -ива (-ыва) ударение предшествует суффиксу (устра́ивать, рассказыва́ть);
- 3) в глаголах на -овывать (-ёвывать) ударение падает на -ов- (организо́вывать, завоёвывать);
- 4) в отыменных глаголах на -ничать сохраняется ударение производящего имени (сплётник – сплётничать);
- 5) основная масса глаголов на -ировать имеет ударение на и (гаранти́ровать, электрифици́ровать). Ударение на -ва- бывает в ограниченной группе слов, из которых можно рекомендовать: формиро́вать, группиро́вать, марширо́вать, маскиро́вать, трениро́вать. Глаголы на -изировать также всегда имеют ударение на -ир (импровизи́ровать);
- 6) глаголы на -ствовать обычно имеют ударение на гласном, предшествующем суффиксу (вла́ствовать, спосо́бствовать);
- 7) глаголы с суффиксом -ну в значении постепенно усиливающегося действия имеют ударение на основе (мо́кнуть, кре́пнуть);
- 8) большинство же глаголов с суффиксом -ну в значении быстрого или однократного действия имеют ударение на суффиксе (толкнóуть, моргнóуть), но есть и исключения, например: вспы́хнуть, вскри́кнуть, вздрóгнуть;
- 9) глаголы с суффиксом -ва- после корней да, зна, ста в настоящем времени имеют ударение на окончании

во всех формах спряжения (при этом суффикс -ва- исчезает): даю – даёшь – даёт

даём – даёте – даю́т; встаю́ – встаёшь – встаёт – встаём – встаёте – встаю́т; узнаю́ – узнаёшь – узнаёт – узнаём – узнаёте – узнаю́т; 10) глаголы с суффиксом инфинитива -ти всегда имеют ударение на суффиксе (идту́, цвесту́). Если совершенный вид образуется при помощи приставки вы-, то ударение переходит на приставку (в́ыйти, в́ынести); 11) ударение в глаголах, имеющих суффикс инфинитива -чь, обычно бывает на последнем гласном: берёчь – берёгу́ – бережёшь – бережёт – бережём – бережёте – берёгу́т; берёг – берёгла́ – берёглу́.

Сдвиги ударения. При отработке акцентологических моделей со сдвигами ударения обращается внимание на следующие случаи:

1) сдвиг ударения в глаголах в настоящем и будущем времени на предшествующий слог (за исключением форм 1-го лица единственного числа): проси́ть – прошу́ – про́сишь – про́сит – про́сим – про́сите – про́сят. Можно предложить следующий список наиболее употребительных глаголов (в алфавитном порядке): бороться, водить, возить, гнать, держать, дышать, искать, кормить, лениться, лечить, ловить, любить, носить, обмануть, писать, платить, получить, принять, прочить, служить, смотреть, становиться, терпеть, тянуть, хотеть, ценить, чертить, шутить. 2) в ряде глаголов прошедшего времени наблюдается сдвиг ударения с основы на окончание в формах женского рода (взял – взяла́, пр́инял – приняла́). Изучающие русский язык часто допускают ошибки типа: бра́ла, по́няла, зва́ла и др. Предлагаются для отработки наиболее активные глаголы (в алфавитном порядке): бра́ла, была́, взя́ла, вра́ла, да́ла, гна́ла, жи́ла, заня́ла, зва́ла, наня́ла, нача́ла, отня́ла, отда́ла, переда́ла, пи́ла, плы́ла, поня́ла, подня́ла, приня́ла, сня́ла, спа́ла. При работе над ударением в глаголе можно обращаться к следующей закономерности: если ударение в инфинитиве падает не на последний слог, оно остается неизменным: пров́ерить – пров́ерю – пров́ерит и т.д. Безударные и слабоударяемые слова. На произношение безударных служебных слов и

частиц необходимо обращать внимание в процессе чтения и устной речи, например, на случаи, когда предлоги и частицы «перетягивают» ударение (пóд гору, нé жил), а также на моменты различения: нé с кем и ни с кéм, нé к кому и ни к кому́ и т.д. Необходимо показать примеры слабоударяемых слов – это двусложные и трёхсложные союзы и предлоги (перед, который, потому что и др.), которые сопоставляются с наречиями: Он сидит напротив (самостоятельное слово). Он сидит напротив нас (служебное, слабоударяемое слово). Можно отметить в отдельных случаях слабое ударение и в знаменательных частях речи (например, глаголы-связки стать, быть): Он стал художником. Он был певцом. Объектом внимания может быть также и произношение союзов «но» и «то», которые никогда не редуцируются, несмотря на то, что являются служебными.

Ударение в сложных словах и аббревиатурах. Ударение в сложных словах и аббревиатурах представляет определённые трудности для учащихся в связи с тем, что в большинстве сложных слов используется одно ударение и оно падает на последний слог (или предпоследний). У изучающих язык наблюдается тенденция к употреблению двух ударений по наличию корней в таких словах, как дéлопроизвóдство, Семíпалáтинск. Материал по ударению необходимо отрабатывать. Практика показывает, что только путем неоднократного повторения и проговаривания можно добиться закрепления навыков акцентирования. При этом характер упражнений должен меняться: если в упражнениях первого концентрированного внимания основное внимание должно обращаться на тренировку на примерах отдельных словоформ, то далее должно преобладать контекстуальное закрепление этих единиц. Такая подача материала предусматривает одно из главных условий формирования навыка: его реализацию в различных условиях речеупотребления. Задача отработки правильных норм акцентирования в русском языке сопряжена также и с темпоральными характеристиками ударных и безударных слогов во фразе: известно, что ударный слог в центре интонационной конструкции является наиболее длительным по времени звучания. Изучающие язык с трудом

овладевают ритмичной русской фразой. Тренировку лучше проводить с использованием таких ритмико-интонационных структур, где длительность гласного ощущается в наибольшей степени, например, в ИК-1, ИК-3. Так, для отработки сдвига ударения типа городá – гóрода рекомендуются следующие предложения: В России красивые городá, База туристов недалеко от гóрода. Постановка правильного ударения проводится путём долгой, систематической работы, так как акцентологические отклонения в речи учащихся, являются наиболее устойчивыми для всех национальностей.

Для овладения ритмической структурой русского слова выделяют 9 базовых типов моделей:

- 1) tatá – доска, река, студент;
- 2) táta – книга, море, бегать;
- 3) tatatá – институт, журналист, режиссер;
- 4) tátata – девушка, убежал, маленький;
- 5) tatáta – работа, забота, зачетка;
- 6) tatátata – занятия, понравиться, заранее;
- 7) tatatáta – передача, пересдача, переводчик;
- 8) tatatatá – передавать, пересдавать, переводить;
- 9) tátata – маленького, миленького, слабенького.

В некоторых учебных пособиях по фонетике при работе над ритмичной структурой слова рекомендуется использовать для наглядности знаменитую формулу А.А. Потёбни, в которой в виде количественного соотношения передается пропорция силы длительности ударных и безударных гласных. Например: хо-ро-шо [хь-рА-шó] – 1:2:3; отлично – 2:3:1; медленно – 3:1:1. Обычно во вводно-фонетическом курсе ограничиваются двух и трехсложными ритмическими моделями с ударением на разных слогах. После вводно-фонетического курса даются четырех-, пяти-, шести- и семисложные слова с ударением на разных слогах, а также отрабатываются акцентные парадигмы существительных, прилагательных, глаголов. В качестве методических приемов при постановке ритмики русского слова рекомендуются следующие:

1) показ графической модели; 2) произнесение модели преподавателем; 3) простукивание модели, фиксирование разницы между ударными и безударными слогами; 4) произнесение модели с опорой на ощутимые моменты артикуляции и др.

При работе над произношением следует иметь в виду, что в каждом языке есть ощутимые и неощутимые моменты артикуляции. Под ощутимыми моментами артикуляции понимаются такие положения органов речи, которые можно почувствовать, прокомментировать.

Работа над интонацией. В основе обучения русской интонации лежит теория Е.А. Брызгуновой об интонационных конструкциях (ИК). На начальном этапе можно ограничиться нейтральными реализациями пяти типов ИК. В ИК выделяется предцентровая часть, центр и постцентровая часть. Предцентровая часть ИК произносится на среднем уровне тона говорящего; на центре происходит значимое изменение тона (восходяще-нисходящее или нисходяще-восходящее); постцентровая часть произносится тоном ниже уровня предцентровой части в ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-5 и выше предцентровой части в ИК-4.

ИК-1 выражает законченность, завершенность мысли в повествовательном предложении, на гласном центра тон понижается.

Анна дома.

ИК-2 употребляется в вопросительных предложениях с вопросительным словом, в предложениях с обращением, волеизъявлением (требование, приказ) и противопоставлением. Движение тона на гласном центра ровное или нисходящее, гласный центра выделяется усилением словесного ударения.

Кто́ дома? Здра́вствуйте! Познако́мьтесь! Закро́йте окно!

Тихо! Это карандаш! (а не ручка). Ваш про́пуск!

ИК-3 употребляется в вопросительном предложении без вопросительного слова, при повторении вопроса собеседника, ответе, выражении просьбы и незавершенности высказывания в повествовательном

предложении. Движение на гласном центра восходящее, выше уровня предцентральной части: Вы идёте домой?

Иду ли я домой?

Дайте, пожалуйста, книгу.

ИК-4 употребляется в неполных вопросительных предложениях с сопоставительным союзом а, в вопросах анкетного характера, в повествовательных предложениях при выражении незавершённости.

Я иду в кино. А Марина? Ваше имя? Возраст? Специальность?

ИК-4 и ИК-3 употребляются в неконечных синтаксически незавершённых синтагмах и придают высказыванию различную стилистическую окраску: ИК-3 – разговорно-бытовую, ИК-4 – книжно-официальную.

ИК-5 употребляется в предложениях, содержащих оценку, передающих высшую степень проявления оценочного значения. Обычно это предложения со словами как, какой, сколько, так, такой, прилагательными или наречиями, где большая степень признака выражена лексически и морфологически:

Какие цветы! Сколько машин!

Особенностью строения ИК-5 является наличие двух центров: первого на ударном слоге слова, обладающего этим признаком. Движение тона на первом центре восходящее, выше предцентральной части, на втором центре тон понижается. Ударный слог первого центра произносится длительнее других ударных слогов. Уровень тона между центрами выше предцентральной части. При работе над интонацией трудности представляют слитное произношение отдельных частей предложения, объединённых в синтагмы; произношение предцентральной части на ровном среднем уровне тона говорящего; резкое повышение тона на центре ИК-3; понижение тона на постцентральной части ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-5. Возможные ошибки. Центр ИК-1 всегда находится на слове, которое выражает неизвестную для собеседника часть высказывания. В связи с этим центр ИК-1 может меняться, уточняя при этом смысл высказывания: Я получила письмо. Я получила письмо. Я получила

письмо. Вместо понижения тона учащиеся могут усиливать словесное ударение (близкое к ИК-2), с повышением тона на гласном центра и отсутствием слитности произношения. В таких случаях следует предложить упражнения на противопоставление ИК-1 и ИК-2:

1 2 Анна студентка. – Анна студентка.

1 2 Это словарь. – Это словарь.

Понижение тона отрабатывается в упражнениях, которые включают предложения, состоящие из одно- и двусложных слов или двух-трех коротких слов: 1 1 1 1 1 1 Здесь. Он. Он здесь. Дом. Вот. Вот дом.

Слитность произношения отрабатывается в упражнениях на автоматизацию с увеличением пред- и постцентральной частей ИК: 1 1 1 1

Он. Он учится. Он учится в университете. И я учусь в университете.

При произношении ИК-2 у учащихся возможны ошибки, связанные с повышением тона на заударной части, отсутствием слитности произношения, недостаточным усилением словесного ударения, что ведет к смешению ИК-2 и ИК-1. Ошибки устраняются в упражнениях на произношение ИК-2 с постепенно увеличивающейся постцентральной частью:

2 2 2 2

Кто? Кто звонил? Кто звонил вчера? Кто звонил вчера вечером?

Смешение ИК-1 и ИК-2 устраняется в упражнениях на противопоставление. Следует обратить внимание учащихся на добавочное значение уточнения, подчеркивания, которое возникает при переносе центра ИК-2 с вопросительного слова:

2 2

Где вы были вчера? (именно вы). Где вы были вчера? (именно вчера).

Наибольшие трудности у учащихся вызывает произношение ИК-3. Отклонения от русской интонации могут быть связаны с нерезким повышением тона на центре ИК, усилением словесного ударения на гласном центра (сближением с ИК-2), понижением тона на гласном центра, повышением тона на постцентральной части, как у ИК-4. Важно, чтобы

учащиеся умели правильно найти центр ИК-3. Его всегда определяет предикат вопроса. При работе над ИК-3 необходимо добиваться повышения тона на гласном центра и понижения тона на постцентральной части, а также слитности произношения отдельных частей предложения. Отклонения устраняются в упражнениях на противопоставление ИК-3 и ИК-1, ИК-3 и ИК-2, ИК-3 и ИК-4:

1 Брат студент. Брат студент (а не школьник).

3 Брат студент? (Завтра экзамены).

При этом следует обратить внимание учащихся, что артикуляционные ошибки могут привести к неразличению смысла между предложениями, выражающими утверждение (ИК-1, ИК-2) и вопрос (ИК-3), к неразличению синонимического употребления при выражении просьбы (ИК-3) и требования (ИК-2): 2 3 Ваш билет! (утверждение); Ваш билет? (вопрос); 2 3 Закройте окно! (требование); Закройте окно! (просьба).

Для выработки правильного произношения ИК-3 и правильного темпа речи предлагается система упражнений на постепенное увеличение пред- и постцентральной частей ИК, на изменение центра:

3 3 3 3 а) Вы? Вы звонили? Вы звонили вчера? Вы звонили вчера вечером?

3 3 3 Вы звонили? Вы звонили вчера? Вы звонили вчера вечером?

3 Вы звонили вчера вечером в Киев?

3 1 1 б) Вы звонили вчера вечером в Киев? – Да, / я.

3 1 1 Вы звонили вчера вечером в Киев? – Да, / звонила. 3 1 1 Вы звонили вчера вечером в Киев? – Да, / вчера.

3 1 1 Вы звонили вчера вечером в Киев? – Да, / в Киев.

ИК-4 в вопросительном предложении не вызывает обычно затруднений у учащихся. Ошибки могут состоять в недостаточном повышении тона в конце гласного центра и на следующем слоге, а также в отсутствии слитности произношения частей ИК. Отклонения в произношении ИК-4

устраняются в упражнениях постепенным увеличением заударной части ИК-4:

1 4 4

Все пошли в кино. – А вы? – А Марина?

1 4 4

Я работаю на заводе. – А вы? – А вы где работаете?

Определенную трудность представляет произношение неконечной незавершенности синтагмы с ИК-3 или ИК-4. Отклонение может быть связано с нарушением движения тона на гласном центра ИК (восходящем в ИК-3 и нисходяще-восходящем в ИК-4), а также на постцентральной части ИК. Следует обратить внимание: в ИК-3 постцентральная часть произносится на уровне тона ниже предцентральной, а в ИК-4 – выше уровня предцентральной и центра. Неразличение ИК-3, ИК-4 и ИК-1 устраняется в упражнениях на противопоставление ИК-3 и ИК-1, ИК-4 и ИК-1:

1 3 1 4 3-4 1

Вечером. Вечером? Днем я занята. – А вечером? Вечером / я отдыхаю.

При работе над интонацией преподаватель использует схемы, отражающие строение интонационных конструкций, интонационную транскрипцию текста. Возможны разнообразные виды работы со звучащим текстом: прослушивание текста, прослушивание и чтение текста по интонационной транскрипции, чтение по интонационной транскрипции и запись на магнитофон, трансформация высказываний (повествовательных предложений в вопросительные и наоборот), ответы на вопросы, выявление в предложениях и в текстах синтагматического членения, определение смысловой функции синтагмы.

Приемы обучения произношению

Использование звуков-помощников. Этот прием основан на общих моментах в артикуляции некоторых звуков. При постановке артикуляции какого-либо трудного звука можно идти от другого звука, более легкого, уже известного. Этот звук-помощник должен обладать тем неощутимым

моментом, который необходимо вызвать у нового звука, и отличаться от него таким моментом артикуляции, которым можно управлять сознательно. Например, при постановке русского звука [х] требуется осуществить подъем задней части спинки языка к мягкому нёбу. Этот момент неощутим, но он присутствует также в артикуляции других русских звуков, например [к], [г]. Звук [к] ближе к [х], так как он глухой. Он будет звуком-помощником при постановке [х], так как различительные (фонологические) признаки этих звуков – смычка или щель – являются ощутимыми моментами. Путь постановки таков: произносить звук [к], постепенно ослабляя смычку и сознательно увеличивая напор воздушной струи (к → кх → х). Такими звуками-помощниками могут быть также: [j] для [х’], [щ] для [ч], в том случае если учащийся произносит твердое [х] вместо мягкого [х’] и [т’] вместо [ч], [д’] вместо [з]. Использование благоприятной фонетической позиции. Благоприятной для постановки будет такая позиция звука, в которой наиболее легко поставить его произношение: начало, середина или конец слова, сочетание с другими звуками. Например, для устранения придыхания согласного благоприятной фонетической позицией будет сочетание этого согласного с [а], так как гласный нижнего подъёма [а] увеличивает объем ротовой полости и уменьшает возможность придыхания. Неблагоприятной позицией для этих звуков будут сочетания с закрытыми гласными. Начинать постановку звука нужно всегда с благоприятной позиции, а затем переходить к позициям более трудным. Использование звуков-спутников. Этот прием основан на взаимодействии артикуляции соседних звуков в слого и слове. При произнесении одного звука органы речи уже настраиваются произносить следующий. Это явление Н.В. Крушевский называл захождением артикуляции одного звука за артикуляцию другого.

Для постановки трудного звука подбираются такие сочетания этого звука с другими, в которых предшествующий и последующий звуки помогают настроить органы речи таким образом, чтобы вызвать нужный неощутимый момент артикуляции звука.

Подобные звуковые сочетания будут благоприятной фонетической позицией для постановки данного звука. Для достижения желаемого результата является недостаточной постановка звука в благоприятную позицию. Необходимо особое произнесение этих сочетаний звуков быстрое, четкое, при этом основное внимание следует сосредоточить на произнесении именно «звуков-спутников», произносить их несколько утрированно, напряженно. Например, для постановки переднеязычного [р'] можно использовать в качестве звуков-спутников переднеязычные согласные: [т], [д], [с], [з], [ж] и гласные переднего языка: три, дри, зре, жре; для образования звонких согласных необходимо поставить их в сочетании с сонантами и гласными: моа или ома, в зависимости от качества звука, произносимого студентами на месте полнозвонкого [б]; для постановки твердого [л], чтобы поднялась задняя часть спинки языка, нужно использовать сочетания [л] с заднеязычными согласными и гласными заднего ряда: кло, гло, оло, улу, лку, лго. Использование действия по аналогии. Этот прием основан на наличии в родном языке студента или в известных ему иностранных языках явлений, аналогичных тому, которое требуется усвоить. Например, в родном языке студента могут существовать фонемы, противопоставленные по глухости – звонкости, но количество противопоставлений по этому признаку фонем, как правило, не совпадает с количеством звонких и глухих пар русского языка. Могут быть противопоставлены фонемы [т – д], [с – з] и некоторые другие, но отсутствовать противопоставления [п – б], [в – ф], [ш – ж]. Такому студенту необходимо понять, что разница в произнесении звуков [п – б], [в – ф], [ш – ж] такая же, как в произнесении [т – д], [с – з] и других звонких и глухих пар, существующих в его родном языке. При постановке звуков можно отталкиваться также от аналогичных фонетических явлений русского языка. Например, при усвоении различия звуков [ш – ж] следует вспомнить все другие глухие – звонкие пары согласных русского языка, поставленные ранее, и артикулировать по аналогии. Или при постановке мягкого [л']

рекомендовать студенту произнести его в ряду с другими мягкими согласными, уже отработанными: [и – ми – би – си – зи – ти – ри – ли]. Можно использовать различные приемы аналогии: и по сходству, и по смежности, и по противопоставлению: отталкиваться как от сходного звука родного языка, так и от противоположного, например, ставить русские аффрикаты [ч] и [ц] как глухие варианты звонких [дж'] и [дз], если они имеются в языке учащегося. Утрирование артикуляции и сознательное видоизменение типичного оттенка звука. При утрированном произнесении звука некоторые неощутимые моменты артикуляции могут стать ощутимыми. Например, подъем средней части спинки языка в артикуляции мягкого [л'] является неощутимым моментом, но если его сознательно усилить и довести подъем средней части спинки языка до касания с твердым нёбом (вместе с передней частью спинки языка), сильно увеличив площадь смычки, то этот момент станет ощутимым, управляемым. Все признаки артикуляции данного звука не будут нарушены, слабое изменение типичного оттенка не будет восприниматься носителями языка как нарушение нормы. Такое утрирование артикуляционного признака, одновременно с соблюдением всех других ощутимых моментов артикуляции при постановке мягкого [л'], поможет предупредить полумягкое произнесение этого звука и фонологическое смешение мягкого [л'] и твердого [л].

Изменение темпа речи. Замедленное произнесение слога или слова ведет к разложению звука на составные части, что помогает студенту осознать структуру данного звука и правильно его произнести. Например, сначала замедленное произнесение слогов с мягким согласным как дифтонгом (с усилением и-образного призвука), а затем ускорение темпа дает нормальное произнесение этих слогов: миа – мя, вие – ве, конечно, в том случае, если студент уже произносит русской [и] и мягкий согласный перед [и] правильно. Также: чтоуа – что. Также полезно разложение на составные части слова с сочетанием нескольких согласных: встреча [ф-с-т-р'-э-ч-а]. Ускоренное произнесение слога позволяет избежать излишних вставок в

сочетания согласных звуков. Часто при сочетании русских согласных иностранцы вставляют редуцированные гласные [фстреча]. Здесь нужно рекомендовать студентам произносить слоги: тра – стра – фстра – фстрия – фстре и т.п. как можно быстрее. Психологические приемы. Понять неощутимый момент артикуляции часто помогают образы, представления. Например, при произнесении русского [т] полезен такой совет: произнося этот звук, представьте, что у вас полный рот молока. Такое представление ведет к прогибанию нижней спинки языка. Помогают правильному произнесению звуков, например, такие советы: произносите мягкие согласные женским голосом, а твердые – мужским; произносите глухие согласные так, чтобы сдуть маленький листочек бумаги с руки, а звонкие согласные так, чтобы этот листочек не сдвинулся с места. Логопедические приемы. Приемы логопедии, которыми пользуется врач для устранения дефектов речи у детей и взрослых либо у травмированных после операции, могут в какой-то степени послужить и в работе с изучающими русский язык как неродной. Конечно, в задачу преподавателя не входит исправление дефектов речи у учащихся. Но в трудных случаях, когда кому-либо из учеников никак не удается осуществить артикуляционное движение и правильно произнести звук, преподаватель может оставить этого ученика после занятий и, сидя перед ним, специальным прибором (ложечкой) отодвинуть язык или надавить и отодвинуть, или приподнять в нужном месте. В таких условиях индивидуальная работа может дать гораздо большие результаты, чем на групповых занятиях.

Принципы работы над произношением

Принцип сознательного усвоения произношения лежит в основе обучения произношению методом сознательного усвоения произносительных движений и их слуховых эффектов. Этот метод называют артикуляционно-акустическим, фонетическим или аналитическим. Такому методу противостоит бессознательная имитация – метод непосредственного подражания. Принцип сознательности в постановке русского звука

заключается в том, что свое внимание учащийся концентрирует на качестве изучаемого звука: а) акустическом впечатлении и б) работе произносительных органов. При этом необходимо постоянно опираться на контроль слуха и мышечного чувства. Поэтому постановку произношения следует начинать не с фраз или даже слов, так как при этом контроль слуха и мышечного чувства дробится и не может быть сосредоточен на нужных моментах, а с изолированных звуков или слогов. Основной порок имитативного метода состоит в том, что делается ставка на точное, непосредственное слуховое восприятие, тогда как уверенно опираться на слуховые образы нельзя: учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонологической системы своего родного языка: даже изошренное ухо услышит не то, что есть, а только то, что оно привыкло слышать; безусловно правильно мы слышим только те звуки речи, которые мы умеем произносить.

Принцип практического владения звуковой стороной языка. Этот принцип предполагает, что основным в обучении произношению является развитие у учащихся не теоретических знаний по русской фонетике, а практических навыков и умений. Принцип сознательного обучения вовсе не обязывает студента овладеть глубокими и всесторонними теоретическими знаниями артикуляции каждого изучаемого звука и его акустической характеристики. Эти знания необходимы преподавателю, который должен учитывать различную роль отдельных моментов артикуляции гласного или согласного звука, а также его акустических особенностей в работе с учащимися. Учащимся же нужно овладеть лишь теми знаниями, которые практически помогут ему правильно произнести данный звук, слово, предложение. Например, при постановке русского звука [ш] арабам, в языке которых есть полумягкий глухой шипящий, излишне подробно объяснять сложную артикуляцию этого звука не следует, а нужно все внимание сосредоточить на тех моментах артикуляции, которые обеспечивают твердость данного звука, т.е. то новое, что отличает этот звук от соответствующего звука арабского языка. При этом преподаватель должен

давать студенту такие практические советы, которые опираются на осязаемые моменты артикуляции русского [ш]: положение губ, кончика языка, напряженность органов речи. Учет фонетического строя родного языка учащихся, учет соотношения фонетических систем родного языка и изучаемого иностранного является одним из ведущих принципов обучения произношению; Л.В. Щерба называл этот принцип «отталкиванием от родного языка студента». В 1959-1961 гг. А.А. Реформатский развивал в своих статьях мысль о необходимости учета фонологических систем изучаемого и родного языка учащихся при обучении произношению. Опора на родной язык дает возможность прогнозировать ошибки, определять наиболее благоприятные позиции при постановке звуков и создавать систему наиболее эффективных тренировочных упражнений при проведении корректировочного курса. Требование опоры на родной язык диктуется одной из основных задач обучения произношению – задачей минимизации акцента (в идеале – полного его устранения). Акцент – следствие наложения автоматизмов родного языка на язык изучаемый, поэтому контролирование этих первичных автоматизмов должно стать исходным пунктом методики обучения фонетике. Принцип последовательности подачи материала – общий принцип методики. Материал курсов практической фонетики (особенно вводных курсов) должен строиться таким образом, чтобы предыдущее помогало усваивать последующее. Например, иностранец, чтобы правильно произнести русские слова: семья, статья, судья, пью, бьет – должен овладеть произношением сочетания типа: мя, тья, дья. Но для того чтобы правильно произнести эти сочетания необходимо овладеть правильным произношением [j'] и мягких согласных на конце слов (семь, статья); правильное произнесение мягких согласных на конце слов в свою очередь невозможно, если иностранец не овладеет произнесением мягких согласных в открытом слоге (ми, ти), что в свою очередь зависит от правильного произнесения русского звука [и]. Принцип повторяемости и концентричности в подаче материала связан с расположением фонетического материала по циклам, центрам. Специфика произношения состоит в том, что звуки, слова, интонационное построение предложений участвуют в речи одновременно. В связи с этим

возникает вопрос: какие фонетические стороны изучать сначала, а какие – потом? Можно ли сначала поставить все звуки в слогах, а затем отрабатывать различные ритмические модели слов и лишь после этого переходить к интонации? Очевидно, можно, но тогда работа фонетиста будет оторванной от живой разговорной практики. Целесообразней всего изучать все аспекты звуковой стороны речи одновременно, но по циклам, по концентрам, давая в первую очередь элементарные основы, постепенно усложняя материал.

Фонетические курсы

Вводный фонетический курс предполагает овладение и минимальной лексикой, и простейшими синтаксическими конструкциями, и элементарными умениями говорения и аудирования, а также чтения и даже письменной речи. В рамках вводного курса учащиеся осваивают систему фонетики русского языка, артикуляцию русских звуков, особенности ударения и его реализации в различных типах слов, основные типы интонационных конструкций. При этом отбор лексики и грамматических конструкций во вводном курсе подчинен задачам обучения произношению. Вводно-фонетический курс продолжается обычно 7-10, иногда 15-20 дней. Кроме вводно-фонетического курса, существует так называемый **сопроводительный курс фонетики**. Это фиксированная часть обычного урока практики русского языка, занимающая от 5 до 15 минут. Необходимость его вызывается тем, что вводный курс не обеспечивает полной автоматизации произносительных навыков; он используется для так называемой фонетической поддержки: ведь далеко не все явления, изучаемые учащимся, окажутся в поле его внимание. Кроме того, есть необходимость комментировать произносительные особенности изучаемого в основном курсе языкового материала. В практике обучения русскому языку есть понятие фонетической зарядки: это часть урока, обычно в его начале, специально выделяемая для закрепления и тренировки произносительных навыков. Существует и еще один, третий, тип фонетического курса – **корректировочный, или корректирующий**. Необходимость в нем возникает, если учащийся, ранее изучавший русский язык у себя в стране, приезжает в Россию для продолжения или завершения образования. В

отличие от сопроводительного курса, где учет особенностей родного языка занимает ограниченное место, корректировочный курс обычно связан с опорой на такие особенности – и путем учета их преподавателем, и путем направляемого преподавателем осознания учащимся сходства и различий русской фонетики с фонетикой родного языка, алгоритмов постановки артикуляции и т.п. Упражнения, направленные на обучение русскому произношению, могут быть постановочными или упражнениями на закрепление. В постановочных, где всегда соблюдается градация трудностей, задачей является произнесение и чтение слогов знакомых, а потом незнакомых слов с двумя и несколькими трудностями, ответ на вопросы, короткие высказывания, чтение отдельных предложений. Сюда же причисляются слуховые и артикуляторные упражнения на противопоставление смешиваемых фонетических явлений. Так, вводно-фонетический курс должен строиться на материале слоговых упражнений, односложных, двусложных и трехсложных слов, фонетически нетрудных словосочетаний и элементарных односитагменных предложений. Л.В. Щерба утверждал, что первый год должен пройти в основном под знаком «постановки звуков и их сочетаний» и под знаком упражнений в правильном ритмизировании и интонировании простейших фраз.

Внутри концентров содержанием каждого урока по фонетике остается основная последовательность по нарастанию произносительных трудностей: слоги, слова (ритмические группы), словосочетания, фразы, текст.

Слуховые упражнения предшествуют артикуляционным, сопровождают их и закрепляют произносительные навыки. Изучение произношения ведется в трех аспектах: 1) обучение правильной артикуляции русских звуков, 2) выработка фонематического слуха, 3) обучение технике чтения.

Использование данных психологии при обучении практической фонетике является также одним из основных и бесспорных требований методики. Особо важную роль здесь играют: – изучение слухового восприятия звуковой стороны речи и развитие фонематического слуха; – изучение зрительного восприятия текста и внутренней речи при чтении; –

учет зрительной, слуховой и моторной памяти учащихся; – способы их развития и целый ряд других психологических особенностей овладения иностранным произношением как при чтении, так и в устной речи.

В последнее время в МАОУ СШ № 19 г. Красноярска наблюдается тенденция к увеличению числа обучающихся-узбеков, приехавших из Таджикистана, что накладывает определенный отпечаток на уровень владения русским языком как неродным. Во-первых, дома дети говорят на узбекском, при этом в начальной школе ими были освоены правила орфографии таджикского языка. Во-вторых, в некоторых мелких населенных пунктах Таджикистана русский язык не преподается вообще, соответственно дети, приехавшие в Россию и продолжающие обучение на русском языке, испытывают существенные затруднения. Пути решения этой проблемы, как нам кажется, лежат в сопоставительном анализе родного и русского языков. Проанализировав два языка, мы сделали вывод, что языковые явления, которые присутствуют в двух языковых системах, например, мы можем увидеть в фонетике.

- 1) В русском и узбекском языке совпадают следующие гласные фонемы:

Русские звуки	Узбекские звуки
[a]	[a]
[o]	[o], [o']
[э]	[e]
[и]	[i]
[y]	[u]

- 2) Языковые явления, которые частично совпадают в двух языках.

В русском языке гласный звук [o] в безударных позициях произносится как гласный звук [a/ˆ] или произносится в более краткой форме, которая обозначается в транскрипции знаком [ʌ]. Особенно в таких случаях заметно ощущается влияние фонетической интерференции русского языка. Межъязыковая интерференция может стать причиной возникновения множества ошибок, латинская графика, вполне освоенная молодым поколением узбеков, создаёт дополнительные трудности при чтении и

письме по-русски на начальном этапе. Например, часто русское [р] узбекские студенты читают как [п], рукописное «т» как [м] и т.п. Такие ошибки устраняются, как правило, в ходе многочисленных тренировок, упражнений в чтении.

3) Языковые явления, которые есть в родном языке и отсутствуют в иностранном языке, например, [ш], [щ], [ж]. [ы], [ц] еще мягкий знак [ь] тоже создает проблему. Учитель должен объяснять основные случаи его использования в середине слова, на конце существительных и глаголов, а также перечислять грамматические формы, где он отсутствует.

Йотированные буквы русского алфавита *е, ё, ю, я* вызывают трудности у узбекских студентов и школьников, потому что они путают, вместо них пишут сочетания с *й*, что соответствует узбекским традициям письма, а вместо *е* часто используют *э* и наоборот (*в этом году*).

Типы фонетических упражнений

На начальном этапе большое значение имеет постановка звуков русского языка. Как мы указали выше, в русском и узбекском языках есть совпадающие звуки, которые не вызывают сложности, есть частично совпадающие звуки и есть звуки, которые присутствуют только в русском языке. Именно последние звуки вызывают особую сложность при обучении. Существуют два способа построения вводного курса. В учебниках общего типа вводный курс строится без учета родного языка учащихся. В таком случае последовательность введения фонетического материала определяется спецификой русской фонетической системы.

В национально ориентированных учебниках последовательность изучения фонетических явлений может быть обусловлена данными сопоставления родного языка учащихся и изучаемого языка. В этом случае ученые устанавливают сходства и различия фонетических явлений русского языка и родного языка учащихся и делают вывод о том, какой материал будет легче, а какой труднее для усвоения. Затем фонетический материал располагается по степени возрастания трудностей. Например, в узбекском

языке имеется звук, близкий русскому [х], но отсутствует звук [ж]. Соответственно, для того чтобы обеспечить постепенное нарастание трудностей, в учебнике для узбекоговорящих студентов звук [ж] как более трудный будет вводиться после звука [х]. [17, с.46; 13, с.89] .

На этапе введения нового звука обучающиеся слушают звучащий образец и объяснения учителя, проговаривают этот образец сначала про себя, а затем вслух, стараются запомнить положение органов речевого аппарата. Затем воспроизводят изучаемый звук в изолированной позиции и в сочетании с другими звуками, знакомятся с рукописными и печатными его изображениями, записывают букву, соответствующую этому звуку.

Следует иметь в виду, что ощутимыми являются не все движения речевого аппарата. Некоторые из них трудно и даже невозможно ощущать и контролировать. Кроме того, как было указано в предыдущем абзаце, в ряде случаев преподаватель не может объяснить студентам на языке, которым они владеют, какими движениями речевого аппарата порождается звук. В этом случае помогают звуки-помощники, то есть звуки, имеющие в своём составе те же движения, что и новый звук, и, соответственно, облегчающие его постановку. Так, при произнесении [ш] задняя часть спинки языка поднимается вверх, но это неощутимое движение. Чтобы вызвать его, используют помощь согласных [х, г] и гласных [у, о], которые произносятся, как и [ш], с поднятой задней частью спинки языка. Напряжённое произношение звуко сочетаний [кшу], [шу], [кшо], [хшо], [ушу], [ошо] поможет поднять эту часть языка вверх. Это и есть прием использования звуков-помощников [181, с.103].

Для многих иностранных студентов особую трудность представляет произнесение стечений согласных в слове. В русском языке встречаются стечения двух согласных (кто), трех (страна), четырех (лекарство) и даже пяти (бодрствовать). При произнесении таких групп согласных иностранцы иногда вставляют редуцированные гласные: встреча [фысытыреча]. Для устранения этого явления используют прием ускорения темпа произнесения

слона: студентам рекомендуют произносить слоги [тра], [стра], [фетра], [стря], [фетре] и т.д. в быстром темпе. Другая типичная ошибка иностранных студентов, допускаемая при произнесении стечения согласных, – выпадение согласных. Так, носители испанского языка иногда произносят слово студентка как [студенка], а слово вставать как [ставать]. При устранении этой ошибки помогают приемы замедления темпа произнесения слова и утрирования артикуляции.

Фонетические упражнения обычно выстраивают в следующей последовательности:

1) наблюдение (слуховое и зрительное) изучаемой единицы без повторения за образцом в целях создания ее слухового образа и артикуляционной установки (оно включает и упражнения на дифференциацию изучаемых единиц);

2) слушание, повторение и коррекция сначала со зрительной опорой на артикуляцию или письменные знаки, затем без зрительной опоры (имитативные упражнения);

3) самостоятельное отсроченное воспроизведение. Приведем примеры заданий к слуховым и имитативным упражнениям:

Слушание и различение звуков, слогов, ритмических моделей слова, интонационных конструкций.

Слушайте звуки (слоги, слова, предложения, текст).

Слушайте слоги и пишите. Образец: [са –са], [са –ца].

Слушайте слова, читайте, ставьте ударение.

Слушайте слова и пишите (произносите) их ритмические схемы.

Слушайте предложения, показывайте рукой движение тона.

Фонетические навыки совершенствуются при выполнении студентами:

а) языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку нового фонетического явления; б) языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку лексики и

грамматики; в) коммуникативных упражнений, развивающих навыки слушания и говорения.

В первые дни вводно-фонетического курса предлагается прослушать знаковый материал (звуки, слоги, слова) с целью формирования фонетического слуха, создания слуховых эталонов изучаемых звуковых явлений. Затем предлагается не только прослушать, но и повторить параллельно слоги, слова и короткие предложения, имея перед глазами зрительную наглядность – печатный текст. Постепенно упражнения становятся все более сложными, они направлены как на развитие фонематического слуха, так и на формирование артикуляционной базы русского языка.

Это упражнения типа: «Слушайте слова и предложения»; «Определите место ударения»; «Опознайте тренируемый звук». Проводятся специальные упражнения на выработку темпа речи: «Читайте текст вместе с диктором», «Читайте текст в паузу». При постановке отдельных звуков применяется зеркало, с помощью которого можно контролировать артикуляции, например, артикуляцию губ; различную степень раствора ротовой полости при произнесении гласных звуков; губногубную смычку, дорсальный уклад при произнесении согласных звуков и т.д. В соответствии с видами речевой деятельности выделяются упражнения слуховые, артикуляторные и упражнения, направленные на развитие техники чтения.

Слуховые упражнения направлены на формирование слуховых навыков. *Например:*

- Устно разделите услышанное слово на звуки и назовите их.
- Определите количество слогов в услышанных словах.
- Выделите в услышанном слове указанный преподавателем звук.
- Установите количество гласных в услышанных словах.
- Выделите на слух из связного текста слова с тренируемым звуком и запишите их.
- Определите количество слов в прослушанных предложениях.

- Определите на слух и запишите последнее слово каждого предложения из прослушанного отрезка речи.
- Составьте слово из прослушанных изолированных звуков и запишите его.
- Скажите, по какому признаку различают смысл пар слов родного языка (стол – стул, том – дом, дал – даль).

Цель артикуляционных упражнений – формирование артикуляционных навыков. Как правило, эти упражнения развивают и навыки техники чтения. Внимание учащихся сосредоточено не на смысловой, а на фонетической форме слова/словосочетания/фразы.

Имитативные упражнения – самый распространенный вид фонетических упражнений. Они способствуют развитию и слуховых и артикуляционных навыков. Например:

- Слушайте, повторяйте (звуки, слоги, слова, фразы).
- Повторите ... вслед за диктором.
- Повторите следующие предложения, выполняя соответствующие действия.
- Произнесите одну и ту же фразу громко, тихо, быстро, задумчиво, иронически.

Упражнения на закрепление представляют собой произнесение и чтение слогов знакомых, а затем и незнакомых слов с двумя или несколькими трудностями, ответы на вопросы, короткие высказывания (одно-два предложения), чтение предложений, слуховые и артикуляторные упражнения на противопоставление смешиваемых фонетических явлений.

В таких упражнениях используется принцип от легкого к трудному, от благоприятной позиции к трудной, соблюдается возрастающая градация трудностей. Наиболее благоприятной позицией при постановке мягких согласных является позиция между звуком-помощником /и/ (иди) и перед гласными (тема, тетя). Последовательность работы должна быть такой:

- 1) постановка мягких согласных в слоге, слове, словосочетании, предложении;

- 2) закрепление артикуляции в тренировочных упражнениях;
- 3) упражнения на противопоставление твердых и мягких в случае их неразличения в какой-либо позиции (та – тя);
- 4) противопоставление твердых и мягких согласных в сочетании с /й/ (та – тя – тья).

При постановке глухих согласных важно учитывать их большую напряженность и энергичность. Для звонких согласных благоприятной позицией будет положение между гласными и звуками-помощниками (сонорные): /ба, аба, баба, нба, мба, лба/. Последовательность работы такая:

- 1) постановка звука;
- 2) закрепление артикуляции в тренировочных упражнениях;
- 3) упражнения на противопоставление глухих и звонких в разных словах (собор – забор), а затем в одной (засада, сезон) [1, с.46–52].

Далее мы хотим использовать один из звуков и фонетические упражнения

Например: звук [Ы].

В узбекском языке отсутствует буква Ы и звук [ы], что вызывает трудности у узбекских школьников и студентов, так как школьники путают этот звук со звуком [и]. Например, в русском языке звука [ы] вызывает трудности у иностранных студентов: они путают «ви» вместо «вы», «мить» вместо «мыть». Мы считаем необходимым закреплять фонетические навыки как через традиционные упражнения типа «Слушайте и повторяйте», «Читайте», «Следите за интонацией», а также разработать упражнения, опирающиеся на родной узбекский язык. Для этого при объяснении нового явления мы используем опору на родной язык. Например, объяснение произнесения звука [ы]: «Русское [ы] напоминает произношение узбекского [и] в сочетании с заднеязычными согласными: қиш, қирқ, ғишт, қисим. Но узбекское [и] после к, г, хотя и приобретает артикуляцию, близкую к русскому [ы], но язык отодвинут в глубь ротовой полости; узбекское [и] после қ, ғ – гласный заднего ряда. А при артикуляции русского [ы] язык располагается в середине ротовой полости, спинка языка приподнимется к средней части неба, язык имеет форму полшара».

Очень хорошо, если обучающиеся смогут сопоставить картинки (лучше анимированные) или с использованием наглядности увидеть разницу в произнесении этих близких звуков [и] в русском и узбекском языках со звуком [ы].

На втором этапе необходимы ознакомительные упражнения, которые знакомят с новыми для обучающихся звуками. Это могут быть такие упражнения. Осознать особенности произнесения звука в составе слога помогает прием утрирования артикуляции, когда слово произносится более отчетливо, чем обычно.

Упражнение 1. Слушайте и повторяйте.

ЫК – ЫГ – ЫК – ЫГ – ЫК – ЫГ – ЫК – ЫГ;

КЫ – ГЫ – КЫ – ГЫ – КЫ – ГЫ – КЫ – ГЫ;

ЫКЫ – ЫГЫ – ЫКЫ – ЫГЫ – ЫКЫ – ЫГЫ – ЫКЫ – ЫГЫ;

Ы – Ы – Ы – Ы – Ы – Ы – Ы – Ы;

КЫ – КМЫ – МЫ – МЫЛ;

ГЫ – ГМЫ – МЫ – МЫЛ;

КЫ – КВЫ – ВЫ – ВЫЛ;

ГЫ – ГВЫ – ВЫ – ВЫЛ;

КЫ – КБЫ – БЫ – БЫЛ;

На следующем этапе мы вводим тренировочные (или подготовительные) упражнения, позволяющие сопоставить разные звуки.

Упражнение 2. Послушайте, сравните и повторите.

Был – бил, мило – мыло, Митя – мыть, Гриша – крыша, рис– рысь, дим–дым, пил–пыль, син–сын, дыма–Дима, выли–вили.

Упражнение 3. Вставьте звуки ы или и в нужной форме.

С...р, м...ло, т...гир, в...ход, ж...знь, пр...з, р...ба, п...сьмо, с...н, л...да, м...шь, кн...га, умн...й, пушк...н, честн...й, род...на, пт...ца, в...ставка, ярк...й, п...сатель, т...шина, кр...ло, л...мон, в...зов.

Упражнения 4. Контрольный этап.

Данный тест поможет школьникам грамотно дать оценку своему поведению и эмоциональному состоянию. После этого теста школьники могут понять насколько упражнение помогло.

- 1) В каком слове на месте пропуска пишется Ы?
- А) С...р б) т...гир В) ж...знь Г) л...мон
- 2) В каком слове на месте пропуска пишется И?
- А) в...зов Б) честн...й В) пушк...н Г) м...шь
- 3) В каком слове на месте пропуска не пишется И?
- А) род...на Б) акц...я В) м...ло Г) пр...з.
- 4) В каком слове на месте пропуска не пишется Ы?
- А) честн...й Б) к...т В) в...ход Г) кр...ло
- 5) В каком слове на месте пропуска пишется Ы
- А) умн...й Б) р...ба В) умн...й Г) все ответы правильные

На основании вышеизложенного материала приходим к выводу по второй главе:

1. На этапе адаптации необходимо выявление сензитивных лингвистических особенностей детей инофонов, требующих психолого-педагогической поддержки.

2. На всех этапах обучения важна реализация программы установления соответствия требований образования и возможностей учащихся, изучающих русский язык как неродной.

3. Необходимы разработка средств и выявление механизмов влияния педагогической поддержки на формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проделанной работы доказано, что систематически организованная работа по совершенствованию орфоэпической культуры учащихся старших классов, изучающих русский язык как неродной, способствует устранению орфоэпических и акцентологических ошибок и повышению уровня коммуникативной компетентности.

Была изучена и проанализирована сущность процесса формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней школы.

Выявлены и проанализированы психолого-педагогические особенности учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенные в контексте их эффективной адаптации в образовательной среде средней школы.

В результате работы были определены и обоснованы педагогические условия, необходимые для эффективного формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, в образовательной среде средней.

В МАОУ СШ № 19 *реализована идея* составления ИОП, основанной на психолого-педагогических особенностях учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенных в контексте их эффективной адаптации в образовательной среде средней школы, *разработана и внедрена* система формирования орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной.

В результате выявлены следующие особенности обучения учащихся-билинггов:

1. На формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенное влияние оказывают родной язык, мотивация и возрастные особенности.
2. На этапе начала обучения в российской школе учащихся, осваивающих русский язык как неродной, целесообразна взаимная

адаптация педагогов, классных руководителей, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса.

3. Эффективными условиями использования педагогической поддержки в адаптации учащихся, изучающих русский язык как неродной, являются:

- выявление сензитивных лингвистических особенностей, требующих психолого-педагогической поддержки;

- реализация программы установления соответствия требований образования и возможностей учащихся, изучающих русский язык как неродной;

- обеспечение взаимной адаптации педагогов, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса в многонациональной школе;

- разработка средств и выявление механизмов влияния педагогической поддержки на формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абитуриент-тест. Типовой тест по русскому языку для студентов, поступающих в вузы России /Л.П. Клобукова и др. — М., 1994.
2. *Азимов Э.Г.* Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор. — М., 2000.
3. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Словарь методических терминов. (Теория и практика преподавания языков). — СПб., 1999.
4. *Акишина А.А.* и др. Игры на уроках русского языка. — М., 1986.
5. *Акишина А.А.* и др.— Жесты и мимика в русском языке: лингвострановедческий словарь. — М., 1991.
6. *Акишина А.А., Шляхов В.* Учим читать быстро и эффективно. Путь к педагогическому мастерству. — М., 1991.
7. *Акишина А.А., Каган Д.Е.* Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. — М., 1986.
8. *Аксенова М.П.* Русский язык по-новому. Ч. 1, 2, 3. — СПб., 1999.
9. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку/Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. — М., 1970.
10. *Алиев Р., Каже Н.* Билингвальное образование. Теория и практика. — Рига, 2005
11. *Алхазивили А.А.* Основы овладения устной иностранной речью. — М., 1988.
12. *Аннушкин В.И.* Риторика: Учебное пособие. — Пермь, 1994.
13. *Аракин В.Д.* Сравнительная типология английского языка. — М., 1979.
14. *Арнольд И.В.* Основы научных исследований в лингвистике. — М., 1991.
15. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. — М., 1969.
16. *Арутюнов А.Р.* и др. Игровые задания на уроке русского языка. — М., 1989.

17. *Арутюнов А.Р.* Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев, — М, 1990.
18. *Арутюнов А.Р., Костина И.С.* Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: Конспект лекций. — М., 1992.
19. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения.— М., 1982.
20. *Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. — М., 2000.
21. *Балыхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. — М., 2000.
22. *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). — М., 2004.
23. *Балыхина Т.М. и др.* Уроки толерантности: Учебн. пособие по русскому языку. – М., 2005.
24. *Балыхина Т.М.* Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ - TORFL). – М., 2006.
25. *Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю.* Словарь новой русской лексики. – М., 2006.
26. *Балыхина Т.М., Косарева Л.А.* Тесты для работников СМИ: Сб. – М., 2007.
27. *Балыхина Т.М., Нетесина М.С.* Тесты по русской фонетике: Учебное пособие. — М., 2007.
28. *Банкевич Л.В.* Тестирование лексики иностранного языка. — М., 1981.
29. *Барышникова З.А.* Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников. — М., 2000.
30. *Баиш Е.Г., Владимирский Е.Ю., Дорофеева Т.М. и др.* Учебник русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. Вып. 1, 2 — М., 1962, изд. 3 — 1974.

31. *Бахтиярова Х.Ш., Шукин А.Н.* История методики преподавания русского языка как иностранного. — Киев, 1988.
32. *Баяманова Р.Г.* Организация коммуникативного ориентированного урока русского языка. Учебно-методическое пособие. Караганда, 2006.
33. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М., 1965.
34. *Беляев Б.В.* Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. — М., 1964.
35. *Белянин В.П.* Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. — М., 2003.
36. *Бердичевский А.М.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. — М., 1989,
37. *Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. — М., 1937.
38. *Бернштейн С.И.* Словарь фонетических терминов/Под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1996.
39. *Беспаленко В.В.* и др. Учебник русского языка для иностранцев (программированный). — Киев, 1969.
40. *Бизнес-контакт. Тесты по русскому языку как иностранному для делового общения/Под ред. Л.С. Журавлевой.* — М., 1996.
41. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М., 1977.
42. *Бирюкова С.К.* Словарь культуроведческой лексики русской классики. — М., 1999.
43. *Битехтина Г.А.* и др. По-русски — без ошибок! Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. — М., 1995.
44. *Богатырева М.А.* К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) / Иностранные языки в школе, 1997, №2.
45. *Бородулина М.К., Минина Н.М.* Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. — М., 1968.

46. *Борисова А.И.* и др. Включенное обучение — новый тип обучения иностранных студентов-русистов // Русский язык за рубежом, 1983, № 4.
47. *Брагина А.А.* Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. — М., 1986.
48. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. 4-е изд. — М., 1997.
49. *Булкин А.П.* Изучение иностранных языков в России (социокультурный аспект) / Иностранные языки в школе, 1998, № 3, 4.
50. *Бурвикова Н.Д.* Типология текстов для аудиторной работы. — М, 1988.
51. *Бухбиндер В.А.* О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. — М., 1991.
52. *Вагнер В.Н., Овсиенко ЮТ.* Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке. — М., 1965.
53. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. — М., 2001.
54. *Валгина Н.С.* Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. — М., 2003.
55. *Вартанянц А.Д., Якубовская М.Д.* Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов (3—5 годы обучения). — М., 1986.
56. *Васильева А.Н.* Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов-филологов старших курсов. — М., 1981.
57. *Введенская Л.А., Павлова Л.Г.* Культура и искусство речи. Современная риторика. — Ростов-на-Дону, 1999.
58. *Верещагин Е.М.* Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). — М., 1969.
59. *Верещагин ЕМ., Костомаров ВТ.* Лингвострановедческая теория слова. — М., 1980.

60. *Верещагин Е.М., Костомаров ВТ.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1973; 4-е изд., — 1990.
61. *Верещагин Е.М., Костомаров ВТ.* В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих актов. — М., 1999.
62. *Ветроградская Э.А.* Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций. — М., 1976.
63. *Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности/В.П. Григорьева, И.А. Зимняя и др.* — М., 1985.
64. *Вильяме С, Маклин К.* Компьютер в школе. Пер. с англ. — М., 1988.
65. *Вишнякова Л.Т.* Использование игр в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1987.
66. *Вишнякова Т.А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. — М., 1982.
67. *Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В. Петровского.* — М., 1979.
68. *Волков АЛ.* Основы русской риторики. — М., 1996.
69. *Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку // Методическое пособие / Р.С. Алпатова и др.* — М., 1999.
70. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы). — М., 1997.
71. *Воробьев В.В. Саяхова Л.Г.* Русский язык в диалоге культур: Учебное пособие / Элективный курс для 10-11 классов школ гуманитарного профиля. — М. 2006.
72. *Воронин Л.Б., Богданова И.Й., Бурлаков Ю.А.* Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам / Новые исследования в педагогической науке. Вып. V, VI. М, 1966; вып. IX. М., 1967.
73. *Вохмина Л.Л.* Хочешь говорить — говори. 300 упражнений по обучению устной речи. — М., 1993.

74. *Вятютнев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного. — М., 1984.
75. *Гак В.К.* Русский язык в сопоставлении с французским. 2-е изд., перераб. — М., 1988.
76. *Гальперин П.Я.* К психологии формирования речи на иностранном языке/Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. — М., 1976.
77. *Гальперин П.Я.*- Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. — М., 1965.
78. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М., 2000.
79. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — М., 2005.
80. *Ганеев Б.Т.* Язык: Учебное пособие. 2-е изд., переработ., доп., 2001.
81. *Геркан И.К.* Русский язык в картинках. Сборник упражнений для начального этапа обучения, — М., 1970.
82. *Глухое Б.А., Шукин А.Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., 1983.
83. *Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Основы речевой коммуникации. Учебник для вузов. М., 1997. То же издание под названием «Речевая коммуникация». — М., 2001.
84. *Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Речевая коммуникация: Учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2007.
85. *Горячев А.Ю.* Тесты общего владения английским языком. — М., 1999.
86. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Квалификация: лингвист, преподаватель. — М., 2000.

87. Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровень. 1,2,3,4 сертификационные уровни. — М. -СПб., 1999—2000.
88. Гореликова М.И., Магомедова ДМ. Лингвострановедческий анализ художественного текста. — М., 1989.
89. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие — М., 2005.
90. Горизонт-1. Учебник русского языка для зарубежных школ / М.Н. Вятютнев и др. — М., 1977.
91. Городилова Г.Г. К вопросу о развитии речевых навыков и умений/Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. — М., 1969.
92. Громова О.А. Аудиовизуальный метод и практика его применения. — М., 1977.
93. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. Учебное пособие. — М., 2000.
94. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. — М., 1980.
95. Денисова М.А. Народное образование в СССР. Лингвострановедческий словарь. — М., 1978.
96. Дистанционное обучение/Под ред. Е.С. Полат. — М., 1998.
97. Донченко Г.В. и др. Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов II-го курса включенного типа обучения. Ч. 1 —Обучение грамматике. Ч. 2. — Речевое общение. М., 1989.
98. Донченко Г.В. Практический курс русского языка на этапе включенного обучения // Русский язык за рубежом; 1983, № 4.
99. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Практическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. — М., 1991.

100. *Добровольская В.В.* Функция преподавателя и стадии процесса обучения // Русский язык за рубежом, 1986, № 4.
101. *Дубинская Е.В.* и др. Русский язык будущему инженеру. Для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов России. Технический профиль. — СПб. —1997.
102. *Дьяченко В.К.* Организационная структура учебного процесса и его развитие. — М., 1989.
103. Европейский языковой портфель. Предложения по разработке./И. Крист, Дж. Трис и др. — Страсбург, 1997.
104. *Елисеева Т.Ю.* Структура профессиональной деятельности преподавателя. — Л., 1988.
105. *Есаджанян Б.М.* Научные основы методической подготовки преподавателя русского языка как неродного. — М., 1984.
106. *Есаджанян Б.М.* К вопросу о критериях анализа и оценки урока народного языка// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. — М., 1991.
107. *Ейгер Г.В., Раппопорт ИЛ.* Язык и личность. — Харьков, 1991.
108. *Журавлев Н.М.* Язык. Речь. Творчество. — М., 1998.
109. *Журавлева Л.С., Корчагина Е.Л., Степанова Е.М.* Уровни владения языком повседневного и делового общения. Содержание обучения и контроль//Мир русского слова, 2002, № 1.
110. *Залевская А.Л.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. — Тверь, 1996.
111. *Залевская АЛ.* Введение в психолингвистику. — М., 1999.
112. *Зарубина Н.Д.* Текст: лингвистические и методические аспекты. — М., 1981.
113. *Захава-Некрасова Е.Б., Рассудова О.П, Рожкова Г.И.* Учебник немецкого языка для лиц, говорящих на немецком языке. —М., 1964.
114. *Зимняя И.Л.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978.

115. *Зимняя И.Л.* Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом, 1985, № 5.
116. *Зимняя И.Л.* Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991.
117. *Зимняя И.Л.* Педагогическая психология. 2-е изд., дополн. — М., 1999.
118. *Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е.* Лингвокультурология, учебник. — СПб., 2006.
119. *Золотова Г.Л., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. — М., 1998.
120. *Зотов Ю.Б.* Организация современного урока. — М., 1984.
121. *Иевлева З.Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. — М., 1981.
122. *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом, 1990, № 4.
123. *Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи. Изд. 2-е. — М., 1986.
124. *Изаренков Д.И.* Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Вестник МАПРЯЛ, № 36, М., 2002.
125. *Исаченко А.В.* Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. — Братислава, т. 1 — 1954, т. 2 — 1960.
126. *Ильин М.С.* Основы теории упражнений по иностранному языку. — М., 1975.
127. *Каменская О.И.* Текст и коммуникация. — М., 1990.
128. *Капитонова Т.И., Щукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку как иностранному. 2-е изд. перераб. и дополн. — М., 1987.

129. *Карпов Г.В., Романин В.А.* Технические средства обучения. — М., 1979.
130. *Касевич В.Б.* Элементы общей лингвистики. — М., 1977.
131. *Кацнельсон С.Д.* Психология языка и речевое мышление. — М., 1972.
132. *Кириш Т.К., Крылова Н.Г., Мельникова Л.В.* Русская речь — интенсивно. — М., 1981.
133. *Китайгородская ГЛ.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. — М., 1992.
134. *Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. Изд. 2-е. — М., 1986.
135. *Китайгородская Г.А.* и др. Мосты доверия. Интенсивный курс русского языка. — М., 1993.
136. *Кларин И.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1989.
137. *Клобукова Л.П.* и др. Русский язык в деловом общении. — Вашингтон, 1997.
138. *Клобукова Л.П.* Российская государственная система уровней владения русским языком как иностранным/Материалы IX конгресса МАПРЯЛ / Тезисы докладов и сообщений. Т.Т. 1, 2, Братислава, 1999.
139. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М., 1973.
140. *Коккота В.А.* Лингводидактическое тестирование. — М., 1989.
141. *Колесникова И.Л., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб., 2001.
142. *Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М.* Практическая методика обучения иностранному языку. Учебное пособие. М., 2000.
Комета-1 / Белякова И.В. и др. Учебник для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка и туристов. — М., 1990.

143. *Кондратьева В.А.* Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. — М., 1974.
144. *Корректировочные курсы русского языка для преподавателей — русистов: из ВНР/Г.Л. Скворцова и др. — М., 1981; из ГДР/П.А. Драхлис и др. — М., 1980; из НРБ/И.Л. Авербах и др. — М., 1981; из ПНР/Б.Г. Анпилогова и др. — М., 1980; из ЧССР/Е.Г. Баш и др. — М., 1981.*
145. *Костера П.* Обучение иностранному языку в языковой лаборатории. Пер. с финского. М., — 1986.
146. *Костина И.С.* и др. Перспектива. Пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка. Изд. 3-е. — СПб., 2000.
147. *Костомаров В.Т., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976; 4-е изд., испр. — М., 1988.
148. *Костомаров ВТ.* Языковой вкус эпохи. — М., 1994; СПб., 1999.
149. К проблеме модернизации содержания общего образования в России // *Иностр. яз. в школе*, 2002, № 5.
150. *Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы.: Сб. статей/Сост. О.П. Рассудова. — М., 1983.*
151. *Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников. — М., 1976.
152. *Крутецкий В.А., Балбасова Е.Т.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. — М., 1991.
153. *Крюкова О.П.* Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерном классе (на примере английского языка). — М., 1998.
154. Кто есть кто в современной русистике / редакторы Ю. Караулов, А. Мустайоки. — М.-Хельсинки, 1994.

155. *Кубрякова Е.С.* и др. Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996.
156. *Кузнецова И.Н.* Практический курс сопоставительных грамматик русского и французского языков. — М., 1997.
157. *Кулибина Н.В.* Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. — М., 1987.
158. *Кулибина Н.В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. — М., 2000.
159. Культура русской речи и эффективность обучения / Отв. Ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. — М., 1996.
160. *Кутузова Г.И. и др.* Изучаем грамматику самостоятельно (употребление падежей). — СПб., 1996.
161. *Лapidус Б.А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). — М., 1970.
162. *Лapidус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности. М., — 1980.
163. *Лapidус Б.А.* Проблемы содержания обучения в языковом вузе. — М., 1986.
164. *Лариохина Н.М.* Практический курс русского языка для иностранных учащихся. Продвинутый этап. В 2-х частях. — М., 1995.
165. Лексическая основа русского языка. Комплексный учебный словарь/Под ред. В.В. Морковкина. — М., 1984. Лексические минимумы современного русского языка/Под ред. В.В. Морковкина. — М., 1985.
166. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). — М., 1970.
167. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М. — Нальчик, 1996.
168. *Леонтьев А.А.* Психология общения. 2-е изд., испр. и дополн. — М., 1997.
169. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: для вузов. — М., 1999.

170. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М. — Воронеж, 2001.
171. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. — М., 2000.
172. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Лихачев Д.С. Раздумья о России. — СПб., 1999.
173. *Лобанова Н.А., Слесаева И.П., Воинова Е.И.* и др. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. 1, 2, 3, 4—5 годы обучения. — М., 1981—84.
174. *Лобанова Н.А., Слесаева И.П., Хавронина С.А.* Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов по подготовке филолога-русиста/Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. — М., 1982.
175. *Лобашкова С.Т., Игнатова И.В.* Бизнес-курс для деловых людей. (Внешняя экономическая деятельность). — М., 1997.
176. *Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. — М., 1981.
177. *Ляховицкий М.В., Кошман И.М.* Технические средства в обучении иностранным языкам. — М., 1981.
178. *Максимов В.И., Одеков Р.В.* Словарь-справочник по грамматике русского языка, — М., 1999.
179. *Мамонтов А.С.* Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. — М., 2000.
180. *Мангус И.Ю.* Система когнитивных стратегий в учебнике русского языка как иностранного, (теория и практика). — М., 2000.
181. *Мангус И.Ю.* Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка. — М., 1999.

182. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. — М., 1974. Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. — М., 1999.
183. Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы». Тезисы докладов и выступлений. — М., 1969.
184. Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка/Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. 3-е изд., испр. — М., 1982.
185. Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций Л.В. Лысакова и др. — СПб., 1990; 2-е изд. СПб., 2000.
186. Методика обучения русскому языку как иностранному. Хрестоматия / Сост. А.Н. Щукин. — Воронеж, 1998.
187. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В.Н. Вагнер. — М., 2001.
188. Методика преподавания русского языка иностранцам / Под ред. С.Г. Бархударова. — М., 1967.
189. Методика преподавания русского языка за рубежом. Сб. статей Сост. А.Н. Щукин, Е.М. Верещагин. — М., 1981.
190. Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. — М., 1990.
191. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. — М., 1990.
192. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачева и др. 3-е изд., испр. — М., 1989.
193. *Мете Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б.* Структура научного текста и обучение монологической речи. — М., 1981.
194. Мечта. Начальный курс русского языка для зарубежной школы с французским языком/Э.Г. Азимов и др. — М., 2000.

195. *Миллер Л.В.* и др. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебный комплекс. — СПб., 1998.
196. *Милославская С.К.* Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования // Мир русского слова. 2001, №4.
197. *Милославский И.Г.* Краткая практическая грамматика русского языка. — М., 1987.
198. *Милославский И.Г.* Культура речи и русская грамматика: Курс лекций. — М., 2002.
199. *Мильруд Р.П.* О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России. Иностранные языки в школе, № 6, 1997.
200. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. — М., 1996.
201. *Миролюбов А.А.* Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам, — М., 1998.
202. *Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М., 2002.
203. *Мисири Г.С.* Говорим по-русски. Аудиолингвальный курс для лиц, говорящих на английском языке. — М., 1977.
204. *Мисири Г.С.* Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку. — М., 1981.
205. *Митькина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. — М., 1994.
206. *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. — М., 1976; 2-е изд. — М., 1985.
207. *Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. — М., 1998.
208. *Молчановский В.В., Шипелевич Л.* Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. — М., 2002.
209. *Московкин Л.В.* Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. — СПб., 1999.

210. *Мотина Е.И.* Язык и специальность. Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов.— М., 1983. 2-е изд. испр. — М., 1988.
211. *Мусницкая Е.В.* Обучение письму (отрывок)// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А. — М., 1991.
212. *Назарова Т.С., Полат Е.С.* Средства обучения. Технология создания и использования: Учебное пособие. — М., 1998.
213. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие/Е.А. Маслыко и др. 2-е изд. перераб. и дополн. — Минск, 1996.
214. Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на III конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. Л.А.Новикова. — М., 1976.
215. Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. Л.Ю. Максимова и др. —М., 1986.
216. *Немое Р.С.* Психология. В 3 кн. Книга 1. Общие основы психологии. Кн. 2. Психология образования. Кн. 3. Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика. — М., 1994—95.
217. *Немое Р.С.* Практическая психология. Учебное пособие. — М., 1998.
218. *Нечаева В.М.* Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного). — М., 1994.
219. *Новиков Л.А.* Художественный текст и его анализ. — М., 1988.
220. *Новикова Т.* Формирование основ русской культурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык // Русский язык за рубежом, 2000, № 3—4.
221. *Носенко Э.Л.* ЭВМ в обучении иностранным языкам. — М., 1988.

222. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия/Сост. А.А. Леонтьев, — М., 1991.
223. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе./Подред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. — М., 1967.
224. Общевропейская компетенция владения иностранным языком. Проект. — Страсбург, 1996.
225. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка — Совет Европы (французская и английская версии), 2001, Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
226. *Овсиенко Ю.Г.* Русский язык для начинающих. — М., 1989.
227. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв./ Под ред. И.В. Рахманова. — М., 1972.
228. Основы педагогики и психологии высшей школы./Под ред. А.В. Петровского. — М., 1986.
229. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. — М., 1989.
230. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках./Под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. — Киев, 1980.
231. *Пальмер Г.* Устный метод обучения иностранным языкам./Пер. с англ. — М., 1960.
232. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативного метода обучения, иноязычному общению. — М., 1989.
233. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам.— М., 1977.
234. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. испр. — М., 1991.
235. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд. дораб. — М., — 1988.

236. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. — М., 2000.
237. *Петрусинский В.В.* Суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения//Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1977.
238. *Платонов И.Б.* Телевидение в процессе обучения иностранным языкам. М., — 1980.
239. *Плесневич А.С.* Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1977.
240. *Полат Е.С.* Новые педагогические технологии. — М., 1997.
241. *Полат Е.С.* Методика использования средств обучения иностранному языку в языковой лаборатории профтехучилища. — М., 1988.
242. *Полат Е.С.* Обучение в сотрудничестве.//Иностранные языки в школе, 2000, № 1.
243. *Половникова В.И.* Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. 2-е изд. испр. и дополн. — М., 1988.
244. *Попова Т.И., Юрков Е.Е.* Тестирование как средство определения уровня владения РКИ и перспективы совершенствования / Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. — М., 1999.
245. Пороговый уровень. Русский язык, Т. 1 — Повседневное общение. Т. 2 — Профессиональное общение / Рук. проекта Е.М. Степанова. Совет Европы Пресс. — Страсбург, 1996.
246. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / В.С. Девятайкина и др. — М., 1984.

247. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / Под ред. Н.А. Мете. — М., 1985.
248. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе Н.С. Власова и др. — М., 1990.
249. Предпороговый (базовый) уровень. Русский язык. Повседневное общение/Рук, проекта Е.М. Степанова. — М., 2002.
250. Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 1 —18. — М., 1974—1988.
251. Программа-справочник по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов, обучающихся на филологическом фак-те. МГУ/Е.Л. Бархударова и др. — М., 1998.
252. Программа практического курса русского языка (включенный тип обучения студентов-иностранцев) / А.В. Березова и др. — М., 1989.
253. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. 3-е изд. испр. / Под ред. Н.А. Лобановой. — М., 1988.
254. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. — СПб., 2005.
255. *Протченко И.Ф., Черемисина Н.В.* Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1995.
256. Профессиограмма учителя иностранного языка. Рекомендации / С.Ф. Шатилов и др. — М., 1985.
257. *Прохоров Ю.Е.* Национальные культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — М., 1996.
258. *Прохоров Ю.Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. — М., 1995.

259. Пулькина И.М. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев и методические указания. — М., 1956.
260. Раппопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе (пособие для учителя). — Таллин, 1987.
261. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. 2-е изд. — М., 1998.
262. Рожкова Г.И. Очерки практической грамматики русского языка. — М., 1978.
263. Рожкова Г.И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских. Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК. — М., 1994.
264. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. 2-е изд. испр. и дополн. — М., 1983.
265. Рожкова ИМ., Пирогова Л.И. Учебник русского языка. Интенсивный курс. — М., 1981.
266. Розенберг Р.С., Самошин А.И. Релаксопедия и интенсивное обучение иностранному языку / Интенсивные методы обучения иностранным языкам. М., 1973.
267. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т. 1 — М., 1993; Т. 2 — М., 1999.
268. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1999.
269. Русский язык 1, 2, 3. Аудиовизуальный курс для зарубежных школ/М.Н. Вятютнев и др. — М., 1971—73.
270. Русский язык для всех/Е.М. Степанова и др. Под ред. В.Г. Костомарова. — М., 1970; изд. 14 -е. — М., 1990.
271. Русский язык для туриста / В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев. — М., 1978.

272. Русский язык за 10 дней / С. Трекова, Т. Акишина. — М., 1993.
273. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Доклады советской делегации на VII конгрессе МАПРЯЛ. — М., 1990.
274. Русский язык и литература в современном диалоге культур. Тезисы докладов ученых России на VIII конгрессе МАПРЯЛ. М., 1994.
275. Сафонова О.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж, 1996.
276. Сборник методических задач для изучающих русский язык/Е.И. Василенко, В.В. Добровольская. — М., 1990.
277. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М., 1981.
278. Слезаева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. 2-е изд. испр. — М., 1990.
279. Словарь гендерных терминов / под ред Денисовой А.А. —М.: Изд-во XXI век. — 2002. — 376 с.
280. Смирницкий А.И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков. — М., 1975.
281. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М., 1995.
282. Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ/Отв. ред. В.Г. Костомаров. — М., 1982.
283. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. — М., 2002.
284. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). — М., 1979.

285. Старт 1,2,3/М.М. Галеева, Л.С. Журавлева, М.М. Нахабина и др. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. — М., 1978.
286. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. — М., 1997.
287. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. — СПб., 2000.
288. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб., 2001.
289. Сысоев П.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. — М., 1991.
290. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Изд. 3. М., 1999. Темп 1, 2, 3. Интенсивный курс русского языка / О.П. Рассудова, Л.В. Степанова. — М., 1979. Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в учебном процессе. Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. В.Г. Костомарова. — М., 1979.
291. Тер-Минасова С.Г. Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков. — М., 1994.
292. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2000. Тестовый практикум. Русский язык: цель и результат / Под ред. Е.Л. Корчагиной и др. — М., 1997.
293. Типовые тесты по русскому языку как иностранному: элементарный, базовый, I—IV сертификационные уровни/Н.П. Андрюшина, Л.П. Клобукова и др. — М.-СПб., 1999 — 2000.
294. Типовые тесты по русскому языку как средству делового общения. Уровни I, II, III / Под ред. Л.П. Клобуковой, И.В. Михалкиной. — М., 1999.
295. Усейнова Г. Русский язык — это просто. Начальный курс разговорного языка. — СПб., 1999.

296. Учебник по русскому языку для факультетов и курсов повышения квалификации зарубежных преподавателей/Н.А. Мете и др. — М., 1980.
297. Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля. Интенсивный курс/И.М. Рожкова, Л.И. Пирогова. — М., 1981.
298. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР / Е.Г.Баш и др. 3-е изд. — М., 1983.
299. Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов III курса включенного типа обучения./Г.В. Донченко и др. Ч. 1— Обучение грамматике. — М., 1989; Ч. 2 — Речевое общение. — М., 1990.
300. Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке/В.Н. Ванеева и др. — М., 1969.
301. Учебник русского языка для студентов естественных и технических специальностей / Е.М. Жуковская и др. — М., 1984.
302. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. 1-й год обучения / Е.И. Воинова и др.— М., 1981; 2-й год обучения/Е.И. Воинова и др.— М., 1981; 3-й год обучения/Н.А. Лобанова и др. — М., 1980; 4—5-й год обучения / Н.А. Лобанова и др.—М., 1980.
303. *Ушинский К.Д.* Родное слово//Избранные сочинения.— М., 1954.
304. *Фаенова М.О.* Обучение культуре общения на иностранном языке.— М., 1991.
305. *Фарисенкова Л.В.* Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике, — М., 2000.
306. *Фарисенкова Л.В.* Методические основы единого учебника русского языка для студентов-нефилологов / Мир русского слова, 2002, № 2.

307. *Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е.* Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. — М., 1979.
308. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению в нефилологическом вузе. — М., 1987.
309. *Фоломкина С.К.* Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А.* — М., 1991.
310. *Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. 2-изд. перераб. и дополн. — М., 1987.
311. *Формановская Н.И.* Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. — М., 1989.
312. *Формановская Н.И., Шевцова СВ.* Речевой этикет: русско-английские соответствия. — М., 1990.
313. *Халеева И.И.* Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). — М., 1989.
314. *Харченкова Л.И.* Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. — СПб., 1994.
315. *Хитрик К.Н.* Теоретические подходы к обучению культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе. — М., 2000. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного/Сост. А.Н. Щукин. — Воронеж, 1998.
316. *Хэзболдт П.* Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания. Сокр. пер. с англ. — М., 1963.
317. *Цветкова З.М.* Обучение устной речи // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А.* — М., 1991.
318. *Чернявская Т.Н.* Художественная культура в СССР. Лингвострановедческий словарь. — М., 1984.
319. *Чинь Тхи Ким Нгок.* Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков. — М., 1999.

320. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурология ситуации и исследование текста. — М., 1997.
321. *Шанский Н.М.* Русское языкознание и лингводидактика. — М., 1985.
322. *Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. — Л., 1985.
323. *Шатилов С.Ф.* Обучение немецкому языку в средней школе. — М., 1986.
324. *Шахнарович А.М.* Общая психолингвистика: Учебное пособие. — М., 1995.
325. *Шварц Е.И.* Внушение и педагогический процесс. — Пермь, 1971.
326. *Шейлз Д.* Коммуникативность в обучении современным языкам. — Страсбург, 1995.
327. *Шехтер И.Ю.* Подход к обучению иностранному языку / Актуальные проблемы учебного процесса. — М., 1973.
328. *Шипица Л.В.* Контроль устной речи (на начальном этапе обучения). — М., 1985.
329. *Штейнфельд Э.А.* Частотный словарь современного русского литературного языка. — Таллин, 1963.
330. *Штульман Э.А.* Методический эксперимент в системе методов исследования. — Воронеж, 1976.
331. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики./Под ред. И.В. Рахманова. — М., 1974.3-е изд., испр. и дополн. — М., 2002.
332. *Щукин А.Н.* Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному). — М., 1981.
333. *Щукин А.Н.* Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. — М., 1984.

334. *Щукин А.Н. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включая обучение). — М., 1990.
335. *Щукин А.Н.* Интенсивные методы обучения иностранным языкам. Учебное пособие. — М., 2000. Методика обучения иностранным языкам. Курс лекций. — М., 2002.
336. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. — М., 2003.
337. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. — М. 2006.
338. Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного / Под ред. О.Д. Митрофановой, Э.С. Сосенко. — М., 1975.
339. *Яковлева Л.Н.* Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2001, № 2.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сопоставление фонетических систем русского и узбекского языков

- 1) В русском и узбекском языке совпадают следующие гласные фонемы:

Русские звуки	Узбекские звуки
[а]	[a]
[о]	[o], [oʻ]
[э]	[e]
[и]	[i]
[у]	[u]

- 2) Языковые явления, которые частично совпадают в двух языках.

В русском языке гласный звук *о* в безударных позициях произносится как гласный звук *а* или произносится в более краткой форме, которая обозначается в транскрипции знаком *ъ*. Особенно в таких случаях заметно ощущается влияние фонетической интерференции русского языка. Межъязыковая интерференция может стать причиной возникновения множества ошибок, латинская графика, вполне освоенная молодым поколением узбеков, создаёт дополнительные трудности при чтении и письме по-русски на начальном этапе. Например, часто русское «р» узбекские студенты читают как [п], рукописное «т» как [м] и т.п. Такие ошибки устраняются, как правило, в ходе многочисленных тренировок, упражнений в чтении.

3) Языковые явления, которые есть в родном языке и отсутствуют в иностранном языке, например, [ш], [щ], [ж]. [ы], [ц] еще мягкий знак [ь] тоже создает проблему. Учитель должен объяснять основные случаи его использования в середине слова, на конце существительных и глаголов, а также перечислять грамматические формы, где он отсутствует.

Йотированные буквы русского алфавита *е, ё, ю, я*. вызывает трудности у узбекских студентов и школьников. Потому что они путают вместо них пишут сочетания с *й*, что соответствует узбекским традициям письма, а вместо *е* часто используют *э* и наоборот (*в этом году*).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнения на слуховое восприятие нарушений орфоэпических норм

1. Упражнения на развитие внимания к звуковой форме слова.

Цель: развивать фонематическое восприятие, формировать умение дифференцировать звуки.

Задание: прочитай слова, найди согласный звук, который есть в каждом слове из группы.

- 1) мышка, шарфы, книжка, малыш, этаж
- 2) свёкла, рассказ, обоз, арбуз, стакан
- 3) район, юла, йод, семья

Задание: прочитай слова, определи, одинаковый ли звук обозначает буква «г».

Снег, стог, творог, пирог, глобус, голубь, глаз, сапог

Задание: Реши грамматический пример, переведи транскрипцию в слово и прочитай .

1) [гус'] – [с'] + [с'иница] =

Ответ: [гус'ин'ица] гусеница

2) [сцэна]- [с] - [на] + [пóч'ка] =

Ответ: цепочка

Задание: прочитай несколько раз, запиши по памяти.

Жили в хижине чижи,

Мыши, ёжики, стрижи.

В гости едут к ним моржи,

И жирафы, и ужи.

(Н. Бетенькова)

Задание: изменяя по одной букве, преврати аиста в лису, кошку в мышку

Ответ: аист – лист – лиса, кошка – мошка – мышка

2. Упражнения в произношении, соответствующем написанию.

Цель: устранить орфоэпические и орфографические ошибки в словах, литературное произношение которых совпадает с написанием, закрепить умение пользоваться словарём.

Задание: прочтите предложение, спишите. Выделите корень в последнем слове, подберите к нему однокоренные слова.

«Плачет киска в коридоре». (Б. Заходер)

Аналогичная работа проводится со следующими предложениями

« Ехали медведи на велосипеде». (К. Чуковский)

Задание: прочитай слова, придумай небольшой рассказ с этими словами и запиши.

Асфальт, велосипед, поскользнулся, трамвай.

Задание: отгадай загадку, запиши отгадку, проверив написание по словарю.

Для уборки урожая на поля я выезжаю.

И за несколько машин там работаю один. (Комбайн)

Кто управляет такой машиной? (Комбайнер)

Задание: сделай фонетический разбор слов комбайн, трамвай.

Просклоняй слово комбайн.

Задание: прочти слова, сделай фонетический разбор существительных.

Крутой подъём, большая семья, острое копьё, первый подъезд

Выпиши слово пирожное, разделив его на слоги. Найди в словаре это слово и назови его «соседей».

3. Упражнения на соблюдение акцентологических норм.

Цель: помочь осознать лексическую функцию ударения, отрабатывать умение правильно ставить его в словах.

Задание: составь с данными словами предложения.

КружжИ, крУжки, хлопОк, хлОпок, гвОздики, гвоздИки, стоИт, стОит

Задание: спиши, поставь в словах ударение, из ударных слогов составь слово.

Назови получившиеся слова.

а) монолог, мечта, издалека

б) пища, краны, соревнование

в) термос, сантиметр, молодость

(каталог, крапива, термометр)

Задание: соедини слоги первой и второй строки так, чтобы получились слова.

Запиши, поставь правильно ударение.

Ста-, до-, инстру-, ща-, за-

-мент, -каны, -видно, -вель, -суг

Задание: прочитай слова, найди в каждой группе «лишнее» слово.

Составь свою группу слов, предложи соседу по парте найти лишнее.

а) поручни, цемент, статуя, отзыв;

б) водопровод, средства, аэропорт, звонит;

в) договор, тортов, шарфов, центнер.

4. Упражнения на развитие интонации.

Цель: учить передавать речь, соблюдая эмоциональную окраску слов.

Задание: произнеси пословицу с интонацией удивления, возмущения, уточнения, жалости.

Клара у Карла украла кораллы.

5. Упражнения нормативного формообразования глаголов и существительных.

Цель: учить грамматически точно изменять форму слова, следить за постановкой ударения в новых формах.

Задание: спиши, поставив слова в скобках в нужную форму, проверь по словарю.

Нашу команду готовили лучшие (тренер). Джек свил из нескольких (полотенце) лестницу. (Инженер) завода трудились над проектом весь год. Наши повара – настоящие (мастер) своего дела. На совещании прибыли все (директор) школ.

Задание: запиши следующие слова со словом много. Уточни форму по словарю.

Апельсин, мандарин, помидор, яблоко, блюдце, место, дело, стекло

Составь с одним из слов предложение.

Задание: назови данные слова вместе со словом нет.

Волк, медведь, шарф, компас, торт, герб

Задание: вставь нужное слово, подходящее по смыслу и рифме, поставь ударение.

Голова уже болит, телефон весь день... (звонит)

Чтобы ношу не тащить, её надо..... (облегчить)

Внучку бабушка целует, внучку бабушка... (балует)

Постояла у окна, убираться.... (начала)

Объявление дала, всех на праздник...(позвала)

Задачу я не поняла и вопросы...(задала)

6. Упражнения на профилактику орфоэпических ошибок под влиянием написания.

Цель: устранить и предупредить ошибки в произношении, вызванные влиянием письменной речи

Задание: а) выпиши слова, в которых есть звук [ш].

почта, что, чтение, чтобы, конечно, скворечник, отличник, двоечник, помощник, точный, скучный

б) Прочити, какой согласный звук встречается в каждом из этих слов

Женщина, мужчина, счастье, расчёска, счёт

Упражнение с целью предупредить ошибки в письменной речи под влиянием устной.

Задание: прочти, найди ошибки, которые сделал Серёжа в написании слов.

Спиши без ошибок.

«Севодня хорошая погода. Мария Ильинишна и Анна Никитишна вышли во двор. Они наблюдали, как мальчики играли в тэннис. Щёт был равный».

7. Упражнения на произношение мягких и твёрдых звуков перед буквой «е» в заимствованных словах.

Цель: помочь учащимся запомнить произношение заимствованных слов.

Задание: прочти. В какой из строчек перед буквой «е» звуки читаются твёрдо, а в какой мягко? Спиши, добавь в каждую строчку ещё 3 слова, проверь по словарю.

бутерброд, свитер, антенна, термос

музей, фанера, рельс, паштет

Найди и выпиши.

а) Слова, в которых все согласные мягкие:

печь, кирпич, очки, шинель, тире, метель.

б) Слова, где все согласные звуки твёрдые:

антенна, фанера, паштет, кафе.

в) Слова, где произносится звук [ч']:

счёт, что, человек, заказчик, мужчина, сливочный

г) Слова, где произносится звук [с]:

Просьба, смех, сбор, счёт, расщедрился, съел.

д) В каких словах сочетание «чн» произносится как [шн]: скучный, точный, вечность, конечно, скворечник.

е) В каких словах сочетание «чт» произносится как [шт]: почта, что, почтение, чтение, чтобы.

ж) Написание какого слова не расходится с произношением:

счастье, сдача, сцена, расчёска.

з) найди слова с ударением на третьем слоге:

газопровод, жалюзи, гусеница, километр, водопровод

и) В каких словах верно выделена буква, обозначающая ударный гласный звук:

цЕмент, цЕпочка, квартАл, сИроты, приняЛА

к) В каких словах неверно выделена буква, обозначающая ударный гласный звук:

договОр, инструмЕнт, докУмент, каталОг, звОнит

Цель задания – выявить умение правильно употреблять слова, лексическое значение которых зависит от ударения.

Поставь ударения в словах так, чтобы получились разные слова, составь словосочетания с получившимися словами:

пропасть - пропасть

попадать – попадать

атлас – атлас

гвоздики – гвоздики

Цель задания – выявить умение правильно расставлять знак ударения в разных формах одного и того же слова.

Запиши имена существительные в форме множественного числа и поставь ударение.

Бант, шарф, шкаф, директор, учитель, тренер, мастер, суп, маляр, крем.

Цель задания – выявить умение верно образовывать форму множественного числа существительных и правильно ставить ударение.

Измени и запиши слова по образцу, поставь ударение.

а) Образец: кот – (много) котѳв;

апельсин – сапоги –

носки - ботинки -

помидор - кран -

туфли -

б) Образец: блин – нет блина

волк, плот, бинт, гриб, столяр.

Задание даём с целью выявить орфоэпические и орфографические ошибки в словах, литературное произношение которых совпадает с написанием.

Вставь пропущенные буквы в слова, чтобы не нарушился смысл предложения.

На мокром ас..альте легко по...кользнуться. Света любит пиро...ное, а Люда моро....ное. Мы слушали ради.. и пили ко..пот.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Песенный и стихотворный материал для закрепления правил орфоэпии

Получила я наследство,
Изыскать бы только срЕдства,
Все налоги заплатить,
С тОртом чаю бы попить.

- По слову охота запомни легко ты:
ВорОта, ломОта, зевОта, сирОты.
- В словах на -ИЯ и на -ЕНИЕ особенное ударение:
Оно падает на -ИЯ лишь в словах ассиметрИя,
 симметрия, терапИя.
Допускается на -ИЯ также в слове индустрия
 и ещё - кулинарИя.

НО!

- Ты открой энциклопЕдию - найдёшь слово ортопЕдия,
Есть ещё там - агрономИя и, конечно, гастрономИя.
Их не путай с астрономией!
В рифмы мы играем - слова запоминаем.
Рифма к слову ария? Легко! ВетеринАрия.
А к слову апатия? Легко! АристокрАтия.
- Ударение на -ЕНИЕ, в этом даже нет сомнения,
В слове есть узаконЕНИЕ и в словах на – обретЕНИЕ
(приобретЕНИЕ, изобретЕНИЕ).

НО!

- Хочу запомнить очень я словечко упрОчение.
Ещё знаю точно я, что сосредотОчение.
Запомню по «печени» слово обеспЕчение.
А ещё я ведаю, что верно исповЕдание.

1. Долгоели тОрты –
Не налезли шОрты!
2. ЗвонИт звонарь,
ЗвонЯт в звонок,
Чтоб ты запомнить верно смог.
3. Фёкла красная, как свЁкла! или
В огороде баба Фёкла, у нее на грядке свЁкла!
4. Срубили ель, сорвали щавЕль.

5. Не говори катАлог, а только каталОг.
А твОрог?
Можно твОрог, а можно и творОг!
6. Как у нашей Марфы
Есть в полоску шАрфы!
7. С утра перепалки
Из-за ключей в коммуналке.
Забудьте склоки,
Купите брелОки!
8. ФенОмен звонИт по средАм.
ПринЯв договОр по годам,
Он Отдал экспЕртам эскОрта
ХодАтайство аэропОрта.
9. ТанцОвщик с танцОвщицей любят
Своих малышей баловАть.
На кУхонный стол по посуде
Пускают котят танцевать.
10. Мы с шофЁром пустились по грязи
И, подолгу буксуя в грязИ,
ПрорвалИсь к отделению связи –
Нам типОграф прислал жалюзИ.
11. Кто с правилами дружит,
Тот твердо убежден:
ФарфОр нам очень нужен,
А фАрфор не нужён.
12. Нельзя сказать алфАвит,
А можно алфавИт –
Кто говорит алфАвит –
Неверно говорит.
13. Когда мы на машине
Летим во весь опор,
То нас везет не шОфер,
А нас везет шофЁр.
14. И пусть теперь не будет

Секретом для ребят,
Что в парке не статУи,
А стАтуи стоят.

15. А если вы в театр
Придете, например,
Вас не пропустят в пАртер,
Пожалуйте в партЕр.
16. Отлетела от костра
И погасла быстро -
Коль неверно, то искрА,
Если верно - Искра! (С.Белорусец)
17. Стол, нам купленный,
И в кухню занесённый,
Зовётся кУхонный,
А вовсе не кухОнный. (С.Белорусец)
18. Труба подзорная при нём,
Смотрит в небо астронОм.
19. Доезжай до поворота:
Вот дворец, вот вход - ворОта.
20. Он начальник, и в момент
Нам подпишет докумЕнт.
21. Красит стены нам маляр,
Полки делает столЯр.
22. Для строителей в момент
Машина привезёт цемЕнт.
23. Как работать неохота,
Одолела нас дремОта!
24. Помогает нам читать,
Учит буквы различать,
Он известен, знаменит,
Нужный всем нам алфавИт.
25. Хоть и жжётся, но красива
Всем известная крапИва.

26. Этот камень очень сильный
И достаточно красивый.
Бей его хоть целый день -
Не расколется кремЕнь.
27. В тот же день царица злая,
Доброй вести ожидая,
Втайне зеркальце взяла
И вопрос свой задалА.
28. Вот у Коли, например,
Мама - милиционер.
А у Толи и у Веры
Обе мамы - инженЕры.
29. Для приземленья попроси
Пилота выпустить шассИ.
30. Солнце. Жарко. Привези
Нам для окон жалюзИ.
31. Прежде чем дела кончать,
Нужно их сперва начАть.
32. Если есть в тебе таланты,
Завяжи на праздник бАнты.
33. Тяжела была работа,
В теле всём теперь ломОта.
34. Жалко весь, так дайте хоть
Кекса вашего ломОть.
35. Мой сосед-незнайка стонет:
Телефон его не звОнит.
Аппарат-хитрец молчит,
Ждёт, когда кто позвонИт.
36. Я ужасно утомлѐнный -
Брат не спит новорождѐнный.
Не смыкает ночью глаз,
Криком громким будит нас.
37. Мы целый день с тобой хохочем,
Остановиться всё не хотим.

Сказать вернее - не хотИм,
Всё хохотим да хохотим! (С.Белорусец)

38. Вот ведро,
И мусор вот.
Мусор - в мусоропровОд.

Ну а если у вас нет способностей к стихосложению, то можно ограничиться и самыми примитивными рифмовками, например, такими:

кремЕнь - ремЕнь
кОнусы - бОнусы, кОнусов - бОнусов
крАны - рАны
столЯр - малЯр
цепОчка - пОчка
щавЕль залез на Ель

Размышления о том, как образовалось данное слово, тоже могут помочь сориентироваться в ударении.

Рассмотрим несколько примеров:

вероисповЕдание - от "веру исповЕдать"

знАчимость - от прил. "знАчимый"

Отрочество - от "Отрок" (подросток)

слиВовой - образовано от "слиВа"

опОшлить, опОшлят - от слова "пОшлый"

Есть в русском языке слова, вошедшие в наш язык из французского языка, в котором ударение ставится всегда на последний слог, и эти слова не утратили свою "родную" традицию:

диспансЕр (слово пришло из англ. яз. через посредство франц.яз.)

жалюзИ

партЕр

экспЕрт

А вот в немецком языке ударение в словах падает на второй слог:

квартАл
дефИс

Можно также составить целые ряды слов с одинаковым ударением.
Например:

каталОг

диалОг

монолОг

некролОг

киломЕтр

сантимЕтр

децимЕтр

миллимЕтр

мЕстностей (род.п.мн.ч)

пОчестей

чЕлюстей

но! новостЕй

мусоропровОд

газопровОд

нефтепровОд

водопровОд

призЫв

позЫв

отзЫв (посла)

созЫв

но! Отзыв (на публикацию)

столЯр

малЯр

доЯр

школЯр

шофЁр

киоскЁр

контролЁр

прозорлИва (краткое прилаг. ж.р).

смазлИва

суетлИва

болтлИва

но! прожОрлива

баловАть

баловАться

избаловАть

разбаловАть

но! бАловень (судьбы)

опломбироваТЬ

формироваТЬ

нормироваТЬ

сортироваТЬ