

КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Г.А. ДЖАНДЖАПЯН
АГПУ им.Х.Абовяна

Статья посвящена вопросам формирования речевой компетенции у учащихся, способствующих рациональному усвоению лексико-грамматической первоосновы русского языка учащимися-армянами. Опора на языковую аналогию, доведенная с помощью различных продуктивных обучающих упражнений, заданий и т.п. до искомого автоматизма, освобождает сознание учащихся от решения слишком сложных для них мыслительных задач. Характер и содержание обучающих упражнений связан с организацией учебного материала с учетом проблем понимания и усвоения отрабатываемых моделей, которые могут стать функционально значимыми на уроке.

Ключевые слова: формирование речевой компетенции, речевые навыки и умения, опора на языковую аналогию, характер и содержание обучающих упражнений, восприятие и использование языковых форм, подача учебного материала.

Достаточно эффективным фактором, посредством которого можно приблизиться вплотную к формированию речевой компетенции учащихся является соответствующие упражнения определенного содержания и выраженного обучающего потенциала, с помощью которых можно рационально работать с учащимися-армянами над усвоением лексико-грамматической первоосновы русского языка. Усвоение подобной первоосновы, базы, языкового “костяка” в процессе речи дает возможность максимально продуктивно работать по аналогии, т. е. самостоятельно переносить усвоенные, сформировавшиеся речевые навыки и умения на новый язы-

ковой материал. Иными словами, работать “по образцу и подобию” – отчасти эмпирически, но прежде всего сознательно, находя необходимые рычаги управления усвоением материала.

Опора на языковую аналогию, доведенная в учебном процессе (в том числе и прежде всего с помощью различных продуктивных обучающих упражнений, заданий и т. п.) до искомого автоматизма, освобождает сознание учащихся от решения слишком сложных для них мыслительных задач, как, например: поиски правильной формы; соизмерение с каждой новой лексической единицей различных грамматических форм, необходимых по контексту; произвольное пере-

ключение с внешних, языковых особенностей речи (форма) на ее, речи, внутреннее содержание (значение).

Характер и содержание обучающих упражнений мы связываем с такой организацией и подачей учебного материала, когда опорой в процессе понимания и усвоения становится **функциональная значимость** отрабатываемых моделей. Важнейшим условием формирования коммуникативных грамматических навыков в процессе обучения иноязычному (русскоязычному) взаимодействию является акцентирование внимания обучаемых прежде всего на содержательной, функциональной стороне грамматических явлений, а затем на соответствии формы содержанию [1: 102-105].

Восприятие и использование языковых форм учащимися должно быть доведено до автоматизированного, спонтанного уровня, чтобы учащийся использовал определенную языковую конструкцию (назовем ее модель), не задумываясь, не перебирая в уме несколько грамматических вариантов, среди которых есть и правильные, и неправильные, а в вариабельных ситуациях умел бы находить оптимальную последовательность действий, выбирать предпочтительный вариант решения задачи. Иначе имеет место ложная актуализация семантики, догад-

ка, но не понимание, усвоение. Догадка, однако, не может считаться объективным ориентиром в использовании языковых конструкций. Очевидно, что в гетерогенной языковой среде, т. е. в условиях отсутствия естественной языковой среды, в искусственно создаваемых на уроках учебно-речевых ситуациях, при скудном количестве часов, при недостаточной изученности природы функционирования спонтанной речи, формирование системы изучаемого языка (РКИ) в сознании обучаемых (армян) во всем разнообразии грамматических отношений как некоего целостного, комплексного явления едва ли не самая сложная задача в решении проблем языковой коммуникации. Тем не менее, несмотря на особую сложность исследования механизма коммуникации, можно предположить, что возможна определенная классификация характеристик, опора на которые может наметить пути речевой коррекции и самокоррекции. При анализе этой сложной проблемы мы обращаемся к упражнениям и соответствующим заданиям. Почему? Ответ, на наш взгляд, очевиден: чем рациональнее система упражнений, тем эффективнее в целом процесс обучения. Вместе с другими рациональными приемами обучения посредством упражнений возможно усвоение учащи-

мися такой грамматической первоосновы, которая не только усваивается в речи сама, но и, как отмечалось выше, максимально способствует переносу, работе по аналогу. Если в основе переноса лежит устойчивая ассоциативная связь, то усвоение имеет место. Если же связь между явлениями, ситуациями, словоформами условна и основана не столько на присущей данной конструкции внутренней, сущностной логике, сколько на приписываемых ей говорящим признаках (иначе говоря, могущих варьироваться материальных значениях – формах слова), то полученная модель может получить как бы окказиональное значение. Если перенос осуществляется по принципу устойчивой связи, то устойчивость употребления словоформ выходит за пределы только данного контекста – происходит расширение контекстного поля. Как мы уже отмечали выше, две составляющие механизма продуктивной речи – перенос и опора на языковую аналогию, – доведенные до автоматизма, освобождают сознание учащихся от решения сложных мыслительных поисков правильной словоформы, ее нормативного оформления и произнесения, ее нормативного сочетания с другими конструкциями и т. п. Опора на работу по моделям с широким и продуктивным использованием переноса ус-

военных умений и навыков на новые коммуникативные ситуации дает возможность в учебном процессе обеспечить полноту усвоения учащимися-армянами языковой базы русского языка. Если этот важнейший процесс механизма усвоения языка работает, то потенциально возможной становится самостоятельная продуктивная работа учащихся по аналогии, по “образцу и подобию” [2].

Выше говорилось о том, что опорой в процессе понимания и усвоения становится функциональная значимость моделей. Хотим подчеркнуть, что даже тогда, когда объектом усвоения являются формальные элементы языковых структур, их содержательная, значимая сторона должна быть выражена и детерминирована конкретным речевым контекстом; более того, это реальное речевое содержание должно иметь для учащегося мотивационную основу, т. е. должно соответствовать системе потребностей учащихся.

Призывы лингвистически ориентированных исследователей, методистов освободить выполнение языковых упражнений от функционально значимой нагрузки на практике приводят к тому, что обучаемые затрудняются соединить полученные языковые знания с процессом их адекватного применения в свободной речи. При выполнении

тренировочных упражнений, о которых идет речь, решение учебной задачи многим методистам, учителям, преподавателям вузов, а через них и самим обучаемым видится в том, чтобы преодолеть и по возможности освоить чисто языковые трудности, например, отрегулировать произносительные нормы, запомнить новую лексику или же усвоить лексико-грамматические модели (например, видовые глагольные пары, предложно-падежные конструкции, формы согласования слов и др.).

Если подобное упражнение завершено, содержание учебной задачи на данном этапе **кажется** исчерпанным. Далее предстоит следующий этап и соответствующая задача – необходимость включения отработанных на первом этапе моделей (усвоенными их называть еще рано, это по схеме должно произойти позже) в спонтанную речь, в общение. Это в лучшем случае. В худшем случае задача свободной речи остается открытой.

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԻ ԱԿՏԻՎԱՑՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Սովորողների խոսքային իրազեկության ձևավորմանն ընդհուպ մոտեցնող բավական արդյունավետ գործոն են հանդիսանում համապատասխան վարժությունները՝ պարունակող որոշակի բովանդակություն ու արտահայտված ուսուցողական ներուժ, որոնց օգնությամբ կարելի է ռացիոնալ աշխատել հայախոս ուսանողների հետ ռուսաց լեզվի բառաքերականական հիմքը յուրացնելու նպատակով: Լեզվական նմանատիպության վրա հենվելը, ուսումնական ընթացքում հասցված ցանկալի վարժանքի (սույն թվում ու նախ և առաջ շնորհիվ ուսուցողական արդյունավետ բազմազան վարժությունների, հանձնարարությունների և այլնի), ազատագրում է սովորողների գիտակցությունը նրանց համար չափազանց բարդ մտավոր խնդիրների լուծումից: Ուսուցողական վարժությունների բնույթն ու բովանդակությունը մենք կապում ենք ուսումնական նյութի այնպիսի կազմակերպման ու մատուցման հետ, երբ հասկացման և յուրացման ընթացքը հենվում է մշակված կաղապարների գործառական կարևորության վրա:

Բանալի բաներ. խոսքային իրազեկության ձևավորում, խոսքային հմտություններ և կարողություններ, լեզվական նմանատիպության հենք, ուսուցանող վարժությունների բնույթ և բովանդակություն, լեզվական ձևերի ընկալում և կիրառում, ուսումնական նյութի մատուցում:

CLASSIFICATION OF EXERCISES IN THE SYSTEM OF ACTIVATION OF TECHNIQUES FOR DEVELOPING STUDENTS' SPEECH COMPETENCE

In order to achieve the best results possible in developing speech competence of students, one needs to design relevant exercises with specific content and special drilling value. The application of these exercises will be effective in assimilation of basic Russian vocabulary and grammar by Armenian students. Based on language analogy, this kind of exercises lead to the targeted automatic use of language and eliminate psychological difficulties students typically experience. This kind of exercises include, first and foremost, various productive type of exercises, tasks and so on. The type and content of drilling exercises should be in line with such system and presentation of linguistic material that emphasizes functional significance of the drilled speech models to be comprehended and assimilated.

Key words: development of speech competence, speech habits and skills, guidance by language analogy, type and content of drilling exercises, comprehension and use of language models, presentation of linguistic material.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Карпова Л.И.** Соответствие формируемых грамматических навыков профессионально-значимым коммуникативным ситуациям // Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. Педагогика и психология. Часть 3. Новосибирск, 2009.
2. **Шахкамян Г.Г.** Учебная речь как ориентировочная основа при формировании системы неродного языка. Ереван, 2011. - 278 с.