

4. Методика преподавания физики в средней школе. Молекулярная физика. Электродинамика /Под ред. С.Я. Шамаша. –М.: Просвещение, 1987.
5. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе /Под ред. А.А. Покровского. Т.1. –М.: Просвещение, 1978.

УДК 371

К.Д. Добаев

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ПО КЫРГЫЗСКОМУ ЯЗЫКУ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье дается анализ учебников по кыргызскому языку для русскоязычной начальной школы, определяются пути совершенствования содержания обучения, даются рекомендации по использованию дополнительного материала при организации уроков кыргызского языка в русскоязычной начальной школе.

В настоящее время особую актуальность приобретает задача изучения состояния лексической работы в русскоязычных начальных классах с целью выявления объективных предпосылок для оптимизации процесса обучения лексике кыргызского языка на системно-функциональной основе. В результате анализа учебников и учебных пособий по кыргызскому языку, широкого анкетирования учителей, изучения научно-методической литературы мы пришли к следующим выводам.

Анализ действующих программ по кыргызскому языку для русскоязычных начальных школ показал, что они, как правило, не раскрывают специфики обучения лексике, не содержат четких рекомендаций по формированию и развитию лексических навыков в речи учащихся и не освещают такие важные вопросы, как дозировка лексического материала, приемы семантизации новых слов и учет их системных связей. Этот факт, однако, не означает, что в русскоязычной начальной школе отсутствуют объективные предпосылки для организации методики словарной работы на системно-функциональной основе. Как показали наши наблюдения, большие резервы для оптимизации процесса обучения лексике скрыты в учебнике кыргызского языка – важнейшем методическом средстве, определяющем весь процесс усвоения учащимися лексического строя кыргызского языка.

Анализ учебников осуществлялся нами по двум основным аспектам: нас интересовали, прежде всего, их лексическая основа и методический аппарат.

В результате проецирования лингводидактического описания на лексическую основу учебников мы пришли к выводу, что она, как правило, содержит необходимый материал, позволяющий включить его в тренировочный процесс по двум основным уровням лексико-семантической системы – семантической структуре слова и парадигматическим группам. В учебных текстах имеет место определенное количество многозначной лексики, подлежащей усвоению в начальных классах согласно лексическому минимуму, как минимум, в двух значениях; на основе учебных текстов могут быть сформированы тематические и лексико-семантические группы слов, выявлены важнейшие сочетаемостные связи. Кроме того, организация лексического

материала учебников на ситуативно-тематической основе позволяет рассматривать отдельные ЛСВ многозначных слов и парадигматические микросистемы в составе широких тематико-речевых объединений лексики, что целиком соответствует объективной картине системных лексико-семантических связей слов.

Что касается методического аппарата проанализированных нами учебников и учебных пособий, то вопрос о системной презентации лексики в упражнениях и заданиях, предлагаемых авторами учебников, нуждается, по нашему мнению, в пересмотре и доработке.

Как уже отмечалось, семантизация новых слов осуществляется с помощью перевода на родной язык. Стремление авторов использовать в целях семантизации средства кыргызского языка (толкование на кыргызском языке, привлечение синонима, антонима) в учебниках почти отсутствуют.

Целый ряд анализируемых учебных пособий нуждается, по нашему мнению, в дополнении их специальными лексико-семантическими заданиями, способствующими сознательному отношению учащихся к значению слова, его выбору и правильному сочетанию с другими словами. Содержавшиеся в учебниках упражнения для практического ознакомления с явлениями многозначности, синонимии, антонимии представляются нами явно недостаточными. Например, в учебнике по кыргызскому языку для III класса лишь одно упражнение позволяет учащимся пронаблюдать за многозначными словами в русском языке (запишите и запомните Адамдын бети; Китептин бети; Тоонун бети; Шырдактын бети) и одно упражнение направлено на усвоение антонимии (Выделите антонимы в предложениях. (Машиналар ейде-төмөн өтүп жатты. Ал күн менен түндү айырмалай алган жок. Ал жаман-жакшыны түшүнүп калган бала.).

В учебниках других классов подобные упражнения отсутствуют совершенно: значения полисемантических слов представлены вне связи друг с другом, никак не проиллюстрированы явления синонимии и антонимии. Кроме того, большим недочетом анализируемых пособий является недостаточное внимание к сочетаемости слов, на долю которой приходится самое большое количество ошибок в устной и письменной речи учащихся. Если парадигматическую связь слов упражнения так или иначе раскрывают, то круг сочетаемости слов усваивается, как правило, бессистемно, неупорядоченно. Результаты анализа методического аппарата интересующих нас учебных пособий по кыргызскому языку позволили сделать вывод о том, что лексико-семантические связи не стали пока объектом целенаправленного изучения в практике словарной работы в русскоязычной начальной школе, несмотря на то, что по нашим данным, лексическая основа учебников и тематико-ситуативная презентация лексического материала в их структуре способны при соответствующей методической организации создать необходимые условия для такой работы.

В лингводидактических исследованиях неоднократно подчеркивалось, что изучение лексических единиц в их системных связях должно стать предметом особого внимания в практике словарной работы. Веским доводом в пользу необходимости учета лексико-семантических связей слов в методике является анализ наиболее типичных лексических ошибок в речи учащихся. (Известно, что в ошибках, являющихся "отрицательным языковым материалом" [1], отражаются не только трудности усвоения новой языковой системы, но и существенные просчеты в методике обучения, вызванные недостаточным прогнозированием и предупреждением ошибок).

По данным Л.Г. Саяховой [2], проанализировавшей в своих экспериментальных исследованиях основные типы лексических ошибок в речи нерусских учащихся, самую многочисленную группу составляют лексико-семантические ошибки (подчеркнутой – К.Д.), то есть ошибки в выборе и сочетании слов (350 ошибок на 1000, или 35 %). В числе лексико-семантических ошибок самые многочисленные группы выделены на основе смешения слов, входящих в одну ЛСГ, а также в лексической сочетаемости слов, так как специфичность, самобытность и идиоматичность последней в каждом конкретном языке приводит к сильному интерферирующему влиянию системы родного языка.

Причиной столь многочисленных лексико-семантических ошибок в речи учащихся является, по мнению исследователей, неупорядоченность лексического материала, игнорирование методикой факта системного функционирования лексики, в результате чего способы усвоения лексических единиц не отражают взаимосвязей с другими семантически соотносительными единицами [3].

Таким образом, мы считаем себя в праве сделать вывод о том, что методический аппарат ныне действующих учебников и учебных пособий нуждается в его дальнейшем совершенствовании: методическая организация лексического аспекта учебников должна в полной мере отражать достижения лингводидактической науки на современном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. -М.:Наука,1974.-425с.
- 2.Саяхова Л.Г. К проблеме идеографического и тематического описания лексики //Русский язык в национальной школе.-1981. №5.-С.36-42.
- 3.Новиков С.П. Системность в обучении лексике как основа преодоления интерференции родного языка // Русский язык за рубежом.-1979.-№2.-С.79-82.