

К.Д. Добаев

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ

В данной статье обобщаются результаты словарной работы на уроках кыргызского языка в русскоязычной начальной школе. Предлагаются формы и методы проведения словарной работы, а также система упражнений, активизирующая речевые навыки учащихся.

Известно, что качество усвоения лексики на уроке кыргызского языка во многом зависит от правильной организации работы над лексическими упражнениями, отвечающими требованиям последовательности и целенаправленности.

Методическая организация системы упражнений в нашем исследовании находится в прямой зависимости от последовательного осуществления определенных этапов работы над словом в структуре лексического аспекта обучения, что наглядно подтвердилось в ходе эксперимента.

Соответственно нами выделено IV основных этапа:

На I этапе при чтении учебного текста в определенной лексической теме учителем отбирается ряд слов активного запаса, требующих специальной словарной работы на базе выявления их важнейших системных связей.

На II этапе осуществляется первичная семантизация отобранных слов; (семантизация многозначных слов проводится в текстовом значении).

На данном этапе, как показывают наблюдения, используются наиболее экономные способы семантизации, главным образом, перевод на родной язык; выбор способа определяется целым рядом факторов – как объективных, так и субъективных:

типом лексического значения слова, соотношением семантических объемов слов русского и родного языков, целью урока, временем, отведенным для словарной работы, условиями ввода слов по отношению к первичному чтению текста (перед чтением, в процессе чтения, после чтения) и т.д.

На III этапе, наиболее существенном в плане проверяемой гипотезы исследования, выделенные слова записываются учащимися под руководством учителя в словарики по соответствующим разделам с целью выявления синтагматических и парадигматических связей. Вначале фиксируются связи, выявленные на основе текста, затем – при мобилизации знаний учащихся – привлекается ранее изученная лексика, как бы "втянутая в орбиту" системных отношений данного слова, и, наконец, по мере изучения новых тем, предусматривается пополнение сведений о каждом из зафиксированных в словариках слов.

Значения многозначных слов сопоставляются по мере их изучения путем установления дифференцирующих сочетаемостных связей и включения в парадигму близких по значению слов; в последнем случае весьма эффективно может быть использован второй раздел словарика, содержащий иллюстративный материал для соответствующих объяснений учителя. При установлении системных связей слова учитель опирается на материал ЛО.

Таким образом, именно на данном этапе работы со словом происходит наиболее интенсивная деятельность по осуществлению дальнейшего процесса его семантизации с преимущественным использованием средств кыргызского языка. В этот период начинается планомерное и последовательное формирование представления учащихся о системных связях слов на парадигматической и синтагматической оси, а также ведется работа по накоплению системно организованного лексического материала с целью создания определенной языковой базы для соответствующих упражнений.

Подчеркнем, что важнейшим условием изучения системных отношений слов является неуклонное соблюдение принципа преемственности, выраженного в данном случае в постоянной активизации изученного ранее материала и выявлении на основе уже известного новых связей слов.

Наконец, завершающий работу над словом, IV этап целиком посвящается лексическим упражнениям системного характера, осуществление которых возможно лишь при условии, что для них будет создана соответствующая языковая база путем накопления необходимого для анализа и обобщения лексического материала в ученических словариках. В данном случае мы отмечаем наличие взаимосвязи, взаимопроницаемости III и IV этапов работы над словом, составляющих, по существу единый методический компонент, эффективность которого подлежала в ходе данного исследования экспериментальной проверке.

В основе разработанной нами системы упражнений лежат следующие принципиальные положения:

- 1) Соблюдение общедидактических принципов доступности содержащегося в упражнениях лексического материала и постепенного нарастания трудностей от простого к сложному;
- 2) Ориентация языкового содержания упражнений на русскоязычную начальную школу в целом, определяющая типовой, инвариантный характер предлагаемых заданий.

В этой связи, однако, необходимо отметить тот факт, что одним из ведущих принципов методики кыргызского языка в русскоязычной начальной школе является также требование учета системы родного языка учащихся.

Данный принцип, не касаясь содержания обучения, определяет во многом особенности методической организации языкового материала, подлежащего усвоению: вариативность, национально-языковые особенности и сложившиеся традиции учебного плана проявляются не в содержательной стороне курса кыргызского языка, а в его структурно-методическом облике и различных разновидностях современной лингводидактической системы преподавания [1].

Разрабатывая систему упражнений, основанную на отражении важнейших синтагматических и парадигматических связей слов кыргызского языка, мы рассматриваем, как уже отмечалось, кыргызский язык в качестве исходного начала, определяющего специфику содержания упражнений.

Однако, на этапе внедрения упражнений в учебную практику закономерно возникает проблема учета родного языка учащихся.

Лексический аспект обучения кыргызскому языку представляется одним из наиболее сложных ввиду того, что громадное большинство слов-понятий одного языка несоизмеримо со словами-понятиями всякого другого языка [2], причем несоответствие лексических значений наиболее ярко проявляется в соотношении семантических структур многозначных слов контактирующих языков.

Известно, что интерферирующее влияние родного языка наиболее сильно в тех случаях, когда оно не принимается во внимание в процессе обучения, в результате чего проявляется спонтанно, оставаясь неуправляемым. Наоборот, заранее принятые во внимание особенности родного языка, нашедшие отражение в методической организации обучения, помогают сделать минимальными интерферирующие моменты и использовать явления положительного переноса (транспозиции) [3].

В связи с этим в методике преподавания кыргызского языка в русскоязычной начальной школе оптимальным считается такое расположение лексического материала в структуре упражнений, которое направлено от типологически сходного, адекватного в обоих языках – к национально специфическому.

Применение системы лексических упражнений в русскоязычных начальных школах различных регионов страны предполагает в каждом конкретном случае учет данных сопоставительного анализа кыргызского и родного языка учащихся, что дает возможность определенным образом скорректировать последовательность презентации лексического материала в упражнениях и выделить наиболее вероятные с точки зрения возникновения лексико-семантической интерференции моменты. (Прогнозируя интерференцию, мы руководствуемся данными З.П. Даунене, выделяющей три важнейшие причины интерференционных ошибок: расхождение в смысловой структуре слов; несовпадение схем лексической сочетаемости и систем ассоциативных связей; семантические различия между членами синонимического ряда в контактирующих языках) [4].

В связи с тем, что объектом методики является исследование закономерностей усвоения речи и методических средств, соответствующих этим закономерностям [5], главным критерием определения типологии упражнений в настоящей работе выбран методический критерий.

Методическая типология упражнений отражает основные этапы тренировочного процесса, направленного на формирование и развитие речи учащихся, включая "выход" в продуктивную речь, что целиком соответствует основополагающему принципу методики преподавания кыргызского языка в русскоязычной начальной школе – принципу коммуникативной направленности обучения.

В данном тренировочном процессе исследователи выделяют два важнейших этапа: подготовку к речи и речь.

Первый этап включает систему упражнений, формирующих произносительные, грамматические и лексические навыки. Вторым этапом являются упражнения, развивающие самостоятельную, продуктивную речь учащихся по всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму.

Будучи направленной на формирование лексических навыков, система упражнений, разработанная в ходе данного исследования, принадлежит по всем параметрам главным образом к первому, подготовительному этапу тренировочного процесса. Однако она имеет определенное соотношение со вторым этапом, так как наряду с упражнениями языкового характера включает и такие, которые намечают пути активизации лексического материала в продуктивной речи учащихся.

Необходимость осуществления подготовительного этапа неоднократно подчеркивалась в научных исследованиях. В частности, в "Общей методике обучения иностранным языкам" мы читаем: "Система упражнений должна учитывать процесс запоминания и хранения слов в памяти, подготавливающий к употреблению слов в речевой деятельности. Отсюда для усвоения активного словаря вытекает необходимость отрабатывать слова и их сочетаемость в подготовительных упражнениях". Лексические навыки, наряду с грамматическими и произносительными, являются неотъемлемым компонентом навыков речевых [7].

Подчеркнем в этой связи, что в методике не только допускается, но считается оптимальным выделение и самостоятельное рассмотрение лексических, грамматических и произносительных компонентов, несмотря на то, что в речи они слиты воедино.

Таким образом, мы полагаем возможным рассматривать в своем исследовании лексические навыки в условной изоляции от остальных как неотъемлемую часть речевых навыков.

Соответственно, процесс формирования лексических навыков, осуществляемый в системе специальных лексических упражнений, является необходимым звеном общего процесса развития речи.

Основу для классификации упражнений в данном исследовании составляет их назначение. Система упражнений включает в себя:

1. Языковые упражнения лексического характера, направленные на изучение системно организованного лексического материала с целью формирования на его базе основных параметров лексического навыка – вызова и сочетания слова.
2. Речевые упражнения, направленные на дальнейшее развитие лексических навыков в процессе активизации изученного лексического материала в диалогической и монологической, устной и письменной речи учащихся.

Отметим, что деление упражнений на языковые и речевые является традиционным в методике преподавания языка как неродного. Данная классификация применительно к русскоязычной начальной школе признается актуальной, так как по мнению ученых-методистов, имеет несомненную теоретическую и практическую значимость [7].

Вслед за Е.А. Быстровой, разрабатывающей важнейшие проблемы теоретических основ обучения русскому языку в национальной школе, мы отмечаем, что между языковыми и речевыми упражнениями не должно быть резкого противопоставления, так как они имеют общие цели и являются звеньями единого учебного процесса: "В ряде случаев разграничение между названными типами упражнений носит условный характер, и вряд ли возможно в процессе обучения русскому языку формирование вначале навыков оперирования изолированными явлениями в языковых упражнениях, а затем, после соответствующего временного интервала, активизация их в речевых упражнениях" [7].

Рассмотрим особенности названных типов упражнений.

1. Языковые упражнения.

В методическом плане языковые упражнения представляют собой операции системного характера с лексическим материалом, отраженным в ученических словариках. В ходе выполнения указанных упражнений у учащихся должно быть сформировано общее представление о системном характере лексики русского языка, о наличии системных связей между изучаемыми словами. Такая целевая установка значительно повышает ценность упражнений, предъявляя к ним высокие требования, так как за конкретными, частными проблемами в данном случае стоит воплощение принципа системности в процессе изучения лексики.

При разработке языковых упражнений мы учитывали опыт ученых-методистов, посвятивших свои исследования этой проблеме в практике преподавания иностранных языков в школе. Так, Е.А. Быстрова полагает, что уже на начальном этапе обучения языковые операции могут осуществляться с учетом речевой направленности учебного материала и соотноситься с ситуацией общения [7].

Принимая данную точку зрения, мы считаем, что некоторые предпосылки для проведения языковых упражнений на речевой основе создает организация лексического материала по речевым темам. Языковые упражнения, выполняемые на материале ученических словариков, опосредованно соотносятся с конкретной речевой темой, ее лексическим наполнением. Кроме того, данные упражнения соотносятся с речевыми ситуациями, представленными в программе, при помощи соответствующих формулировок заданий.

Создавая условия для формирования вызова и сочетания слова, языковые упражнения представляют серии заданий, в основе которых лежит выявление системных, парадигматико-синтагматических связей слов кыргызского языка в их взаимосвязи, так как поднавыки вызова и сочетания слова в рамках лексического навыка носят синтезированный характер.

Задания расположены в определенной последовательности, отражающей процесс усвоения учащимися системного лексического материала.

Напомним, что к языковым упражнениям мы приступаем лишь после того, как в ходе заполнения ученических словариков под руководством учителя осуществляется

стадия получения первичных сведений о системных связях слов, которую можно охарактеризовать как стадию наблюдения.

На основе словариков выполняются упражнения, включающие такие языковые операции, как поиск, выбор, указание, перечисление, группировка, подстановка, сопоставление и т.п.

На данной стадии, требующей от учащихся определенной самостоятельности в применении полученных знаний, происходит обобщение результатов наблюдений и осознание некоторых закономерностей, правил, регулирующих отношения и связи слов в лексической системе, в связи с чем языковые упражнения характеризуются в нашем исследовании как стадия усвоения.

Особенностью стадии усвоения является ее сложная, двухступенчатая структура. На первой ступени процесс формирования лексических навыков осуществляется на материале слова и словосочетания. На второй ступени, составляющей по своему содержанию переходный этап от языковых упражнений к речевым, работа ведется на материале изолированного предложения – исходного начала связной речи.

Таким образом, последовательность работы над лексическим материалом в упражнениях отвечает методическим требованиям: от слова и словосочетания – к предложению; от изолированного предложения – к связной речи [8].

Приведем перечень заданий, соответствующих по своему содержанию языковым упражнениям.

I ступень

1. Перечислить многозначные слова, изученные в данной лексической теме.
Доказать, что перечисленные слова многозначны:
 - подобрать словосочетания к отдельным значениям;
 - включить отдельные значения в парадигматические группы слов;
 - подобрать к данному значению слова синоним;
 - подобрать к данному значению слова антоним.
2. Определить, в каком значении употреблено многозначное слово в данном словосочетании.
3. Дополнить список слов, составляющих парадигматическую группировку.
4. Найти и вычеркнуть слово, не соответствующее по значению словам данной группы.
5. Выбрать из списка слова, которые сочетаются с данной парадигматической группировкой и слова, которые не могут сочетаться с последней.
6. Самостоятельно распределить новые слова или значения слов по парадигматическим группировкам в ученических словариках.
7. К глаголам определенной ЛСГ подобрать сочетающиеся с ними существительные.
8. К существительным определенной ТГ подобрать сочетающиеся с ними глаголы.
9. Составить словосочетания из слов правой и левой колонок (в правой колонке – существительные определенной ТГ, в левой – глаголы определенной ЛСГ).
10. Разделить слова, принадлежащие одной парадигматической группировке, на подгруппы по определенным признакам.

11. Заменить один из членов словосочетания словами той же парадигматической группы, к которой принадлежит данное слово.
12. Найти в приведенной лексико-семантической группе слова, являющиеся синонимами и антонимами.
13. Дополнить лексико-семантическую группу словами, являющимися синонимами или антонимами по отношению к ее членам.
14. Заменить один из членов словосочетания синонимом или антонимом.
15. Сравнить сочетаемость слов-синонимов и слов-антонимов. Выделить сходную сочетаемость.
16. Выписать из словариков сочетаемостные ряды слов одной парадигматической группы. Выделить сходную сочетаемость.

II ступень

1. Проиллюстрировать предложениями из учебных текстов употребление в речи отдельных значений многозначных слов, зафиксированных в словариках.
2. Придумать иллюстративные предложения самостоятельно.
3. Найти в тексте предложения, содержащие многозначные слова. Определить с помощью словариков, в каком значении они употреблены в данных предложениях.
4. Придумать предложения, иллюстрирующие конкретные сочетаемостные ряды по каждому значению слова в ученических словариках.
5. Найти в тексте предложения, содержащие слова одной парадигматической группы. Дополнить предложения другими словами данной группы.
6. Заменить один из членов предложения подходящим словом из той же парадигматической группы.
7. Придумать предложение, в котором подлежащее (сказуемое, определение, дополнение и т.д.) выражено несколькими однородными членами, используя для этой цели слова конкретных парадигматических групп.
8. Дописать предложение, используя слова определенных тематических или лексико-семантических групп.
9. Найти в тексте предложения, содержащие синонимы.
10. Самостоятельно придумать предложения, содержащие заданные учителем синонимы.
11. Заменить один из членов предложения синонимом.
12. Найти в тексте предложения, содержащие антонимы.
13. Самостоятельно придумать предложения, содержащие заданные учителем антонимы.

В системе заданий, предлагаемых учащимся на данной ступени, следует особо отметить задания, направленные на усвоение наиболее характерных и регулярно реализуемых в речи типов синтагматических связей антонимов. Обоснованием для проведения подобной работы служат исследования Л.А. Новикова в области антонимии как одного из наиболее ярких проявлений системности лексики.

Напомним, что Л.А. Новиков выделяет целый ряд наиболее часто воспроизводимых конструкций с близким, контактным расположением антонимов [9].

Х и У (день и ночь, взрослые и дети);

Х или У (темный или светлый, север или юг);

Не X, а У (не большой, а маленький);

От X до У (от начала до конца) и т.п.

Опираясь на данные конструкции, мы сочли целесообразным включить в языковые упражнения следующие задания:

1. Переписать в тетради с доски в качестве образца предложения, содержащие указанные конструкции. Выделить в каждом предложении антонимические пары. Обратит внимание, что в данных предложениях некоторые слова употребляются обязательно вместе со своими антонимами.
2. Найти в тексте предложения, содержащие антонимические пары.
3. Самостоятельно придумать предложения, иллюстрирующие употребление указанных конструкций, используя ряд конкретных антонимических пар, зафиксированных в словариках.

2. Речевые упражнения

Ввод в речевую практику лексических единиц, прошедших этап семантизации, является, как уже отмечалось в нашем исследовании, одной из первоочередных задач словарной работы.

Если ученические словарики и проводимые на их основе языковые упражнения способствуют главным образом семантизации и накоплению активного словарного запаса, то ввод его в речевую практику учащихся должен осуществляться преимущественно в упражнениях коммуникативного характера. Известно, что школьники, научившиеся довольно свободно оперировать тем или иным языковым материалом в процессе тренировочных упражнений, оказываются порой совершенно беспомощными, когда им приходится использовать тот же самый материал в условиях естественного общения [10].

В связи с этим мы стремились в своем исследовании к созданию целостного методического комплекса, включающего все важнейшие этапы работы над словом – от его семантизации средствами кыргызского языка до использования в самостоятельной речевой деятельности учащихся.

Речевые упражнения, таким образом, наряду с языковыми составляют единый процесс формирования и развития речи. Преемственность между языковыми и речевыми упражнениями заключается в следующем:

- Речевые упражнения, как языковые, являются упражнениями по отработке языковых (лексических) единиц, обеспечивая активизацию изучаемого лексического материала в речевой практике.
- Языковые и речевые упражнения проводятся на основе системно организованного лексического материала, отражающего важнейшие парадигматико-синтагматические связи слов на базе лексических тем учебников кыргызского языка для русскоязычной начальной школы.
- Речевые упражнения вслед за языковыми – определенный этап в процессе формирования лексических навыков, являющихся неотъемлемой частью навыков речевых. Цель языковых упражнений – формирование основных параметров лексического навыка (см выше). Цель речевых упражнений – дальнейшее развитие таких качеств навыка, как автоматизированность, устойчивость, гибкость (то есть способность включаться в новой ситуации, а

также функционировать на новом лексическом материале) и относительная сложность (на уровне навыка порождаются не только слова и словосочетания, но и целые фразы) [8].

При разработке системы упражнений, направленных на формирование лексических навыков, мы руководствовались указанием Л.П. Федоренко: "Учебный языковой материал, приемы его изучения и организации могут быть результативными лишь в том случае, если целесообразно отобраны, то есть если имеют целью развитие совершенно определенной группы навыков (подчеркнуто мной. – К.Д.) [11].

Речевые упражнения характеризуются в данном исследовании как стадия самостоятельного применения знаний. (Напомним, что названной стадии предшествует стадия наблюдения и стадия усвоения).

Характеризуя языковые и речевые упражнения как этапы единого процесса формирования и развития лексических навыков, отметим теперь важнейшие специфические особенности речевых упражнений.

Данные упражнения составляют переходный этап между языковыми упражнениями и упражнениями в продуктивной, спонтанной речи, в связи с чем обладают следующими качествами:

- Совмещают тренировочный процесс с речевой практикой;
- Направляют сознание учащихся преимущественно на содержание высказывания, несмотря на то, что одним из условий проведения данных упражнений является заданность лексического материала, то есть наличие опоры;
- Имеют определенную коммуникативную задачу и, следовательно, носят ситуативный характер;
- Содержат элементы творчества, нацеливая учащихся на самостоятельное решение речевых задач.

Перечисленные свойства речевых упражнений определили характер их организации. Данные упражнения представляют собой ряд заданий коммуникативного характера, разработанных в соответствии с лексическими темами школьного учебника по кыргызскому языку для русскоязычной начальной школы.

На стадии активизации в речи изученного лексического материала нами были использованы упражнения, направленные главным образом на развитие диалогической и монологической форм устной и письменной речи.

Наиболее оптимальными с точки зрения целевой установки упражнений и соответствия их особенностям начального периода обучения, на наш взгляд, явились следующие виды заданий:

1. Постановка учителем вопросов к отдельным учебным текстам и целостным лексическим темам, сформулированных таким образом, чтобы учащиеся использовали при ответе определенный лексический материал.
2. Сопоставление диалогов на основе конкретных тем и ситуаций с использованием ключевых слов.
3. Пересказ учебного текста с использованием ключевых слов.
4. Рассказ по предложенной схеме с использованием ключевых слов и опорных вопросов.
5. Письменное изложение содержания учебного текста с использованием ключевых слов и опорных вопросов.

6. Письменное сочинение на основе изучаемой лексической темы с использованием вопросов, плана и ключевых слов.

Необходимым условием выполнения перечисленных заданий является использование в речи учащихся определенного, усвоенного в процессе языковых упражнений системно организованного лексического материала.

Данное условие осуществляется в упражнениях путем соответствующих пояснений учителя, указания на использование ключевых слов при выполнении задания, а также с помощью таких формулировок вопросов и заданий, которые подводят бы учащихся к самостоятельному использованию в речи именно того лексического материала, который подлежит активизации.

Работу по активизации изученной лексики в устной речи наиболее целесообразно, по нашему мнению, начинать с постановки вопросов к учебным текстам, так как данный вид упражнений осуществляет преемственность между языковыми и речевыми упражнениями, обеспечивая максимальную повторяемость лексических единиц; кроме того, он является в условиях преподавания кыргызского языка в начальной русскоязычной школе наиболее простым, экономным по времени, эффективным видом лексических активизирующих упражнений, так как целиком соответствует уровню языковой подготовки и возрастным особенностям учащихся на данном этапе обучения.

Отметим, что постановка вопросов как вид речевых упражнений считается одним из самых популярных в методике обучения устной иноязычной речи. Так, В.Л. Скалкин, анализируя виды упражнений речевого характера, приходит к выводу, что вопросно-ответные упражнения принадлежат к весьма мобильным, простым, и вместе с тем коммуникативным формам работы, развивающим навыки устной речи, так как вопросы всегда коммуникативны, нацелены на собеседника, побуждая его к речевой реакции [10].

Для нас большое значение имеет тот факт, что вопросно-ответные упражнения, являясь по своему характеру речевыми, могут быть при соответствующей организации аспектными по методической направленности [8].

Вместе с тем, в методической литературе отмечается, что данный вид упражнений имеет ряд недостатков, и в частности тот, что инициатива при их выполнении почти всегда принадлежит учителю. В связи с этим мы не ограничились в своем исследовании разработкой вопросов, направленных на активизацию определенного лексического материала, продолжив данный процесс упражнениями в диалогической речи, имитирующими общение. При этом мы имеем в виду, что между вопросно-ответными упражнениями и упражнениями на составление диалогов существует тесная связь, так как "вопрос-ответ" является довольно частотным диалогическим единством в реальном общении.

Упражнения в составлении диалогов являются ситуативными по своему характеру, поэтому целиком отвечают задачам использования изучаемых лексических единиц в ситуациях, предусмотренных программой.

С целью активизации изученного лексического материала в монологической речи учащихся мы использовали такие традиционные виды упражнений, как пересказ учебного текста и устный рассказ.

Пересказ, являющийся разновидностью репродуктивных речевых упражнений, широко применяется на уроках кыргызского языка в начальных классах русскоязычной

школы. По мнению методистов, этот вид упражнений создает необходимые предпосылки для свободного выражения учащимися своих мыслей в продуктивной речи. В связи с этим представляется целесообразным вслед за упражнениями в пересказе текста проводить такое упражнение, как устный рассказ по пройденной лексической теме, который в отличие от пересказа представляет собой самостоятельное развернутое высказывание.

Что касается упражнений, направленных на активизацию определенного лексического материала в письменной речи учащихся, то, вводя данный вид упражнений в систему речевых тренировок, мы учитываем тот факт, что лексические навыки входят в два продуктивных речевых умения – умение говорить и писать [8]. Кроме того, одним из важнейших условий организации системы упражнений является соблюдение в ходе их осуществления правильной взаимосвязи разных видов речевой деятельности.

Отметим, наконец, и то обстоятельство, что языковые упражнения проводились преимущественно в письменной форме, создав тем самым оптимальные условия для дальнейшего развития лексических навыков в письменной речи учащихся.

Таким образом, с целью активизации системно организованного лексического материала нами были отобраны в равных пропорциях некоторые виды устных упражнений в диалогической и монологической речи, а также упражнения, развивающие письменную речь. Указанные виды упражнений являются наиболее характерными для начального этапа обучения кыргызскому языку.

Необходимо отметить, что при разборе упражнений речевого характера нами учитывался богатый опыт, накопленный национальной школой в этой области.

Так, анализ учебников по кыргызскому языку для русскоязычной начальной школы показал, что если языковые упражнения, вскрывающие основные закономерности в системных связях слов, в большинстве случаев отсутствуют в них или носят эпизодический характер, то различного рода активизирующие упражнения проводятся достаточно регулярно.

Особенно широко представлены в учебниках кыргызского языка вопросно-ответные упражнения, связанные с содержанием текстов и лексических тем в целом. Имеют место также задания на пересказ, составление диалогов, рассказ по теме. Перечисленные виды речевых упражнений, предлагаемые в учебниках, могут быть при соответствующей корректировке с успехом использованы в целях активизации в речи учащихся системно организованного лексического материала. Коррективы касаются главным образом формулировки задания, предусматривающей использование опорных слов в качестве обязательного условия выполнения упражнения.

Таким образом, мы получили возможность при разработке речевых упражнений опереться на учебник, максимально используя его материал. Это позволяет органично и естественно связать словарную работу с учебником как важнейшим фактором, определяющим процесс обучения кыргызскому языку, опереться на то ценное, что накоплено авторским коллективом при составлении учебника. При этом мы не перегружаем урок большим количеством заданий и значительно экономим время.

Отметим, однако, что учебник кыргызского языка, как правило, лишь отчасти может служить основой для проведения речевых упражнений, направленных на активизацию системно организованного лексического материала. Для того чтобы

полностью осуществить в практике словарной работы все указанные виды речевых упражнений, необходимо в известной мере выйти за рамки учебника, существенно дополнив его путем разработки серии заданий речевого характера к текстам.

Наряду с учебником основой для речевых упражнений должна служить программа, содержащая перечень тем общения (например, в программе приводятся следующие темы: "Охрана природы", "Занятия спортом", "Путешествие по городу", "Поездка на транспорте" и т.д.). Соотнося речевые упражнения с программой, мы получили возможность более эффективно провести работу по активизации в речи учащихся широких массивов тематически и семантически объединенной лексики на ситуативной основе.

Суммируя содержание данного параграфа, представим основные элементы методической организации словарной работы на основе лингводидактического описания лексического аспекта кыргызского языка в виде следующей схемы:

*Лингводидактическое описание лексической системы
кыргызского языка, ориентированное для русскоязычной
начальной школы*

Программа по кыргызскому языку для русскоязычной начальной школы	Учебник по кыргызскому языку для русскоязычной начальной школы
Речевые упражнения	Ученический словарь Языковые упражнения

Поясним содержание данной схемы.

Методическая организация словарной работы в русскоязычной начальной школе содержит три основных элемента:

Первый элемент является определяющим. Это само лингводидактическое описание лексического аспекта кыргызского языка, результаты которого должны быть адекватно воплощены в методике словарной работы.

Второй элемент составляют программа и учебники по кыргызскому языку для русскоязычной начальной школы, являющиеся в совокупности источниками и ориентирами для тематической и ситуативной организации лексического материала.

Третий элемент составляют конкретные методические средства (ученические словарики и упражнения языкового и речевого характера), при помощи которых вводится и вовлекается в тренировочный процесс системно организованный лексический материал.

Результаты лингводидактического описания проецируются на программу по кыргызскому языку с целью выявления путей системной интерпретации лексики на их базе; далее лексическая основа учебника трансформируется в ученических словариках по двум основным уровням системы: семантической структуре слова и парадигматическим группам; в свою очередь на базе программы, учебника и ученических словариков проводится система упражнений, включающая два взаимосвязанных комплекса: языковые и речевые упражнения, активизирующие лексический материал в его системных лексико-семантических связях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шанский Н.М., Успенский М.Б. Русский язык как учебный предмет в национальной школе. //Русский язык в национальной школе. -1973. -№3. –С.2.
2. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. –М.: Высшая школа, 1974. –С.299.
3. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. –М.: Педагогика, 1975. –С. 91, 92.
4. Даунене З.П. Лексические ошибки, обусловленные спецификой родного языка //Русский язык в национальной школе. -1975. -№5.
5. Федоренко Л.П. О теории методики русского языка //Русский язык в школе. - 1974. -№5. –С.12-13.
6. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. Учебное пособие. Ч.1. –Воронеж, 1974. –С.31.
7. Быстрова Е.А. Теоретические основы обучения русской фразеологии в национальной школе. -М.: Педагогика, 1985. –С.104-106.
8. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. –М.: Русский язык, 1977. –С.142.
9. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке (семантический анализ противоположности в лексике). –М.: МГУ, 1973. –С.99-114.
10. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. –М.: Просвещение, 1983. –С.18-20.
11. Федоренко Л.П. О структуре речевых навыков //Русский язык в школе. -1971. - №2. –С.17.